

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

**DEFINIÇÕES CURRICULARES EM TEMPOS DE REFORMAS
EDUCACIONAIS: Palavras-chave de uma História da Escola Primária no
Paraná (1901 – 1930).**

BELO HORIZONTE/MG

2019

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

**DEFINIÇÕES CURRICULARES EM TEMPOS DE REFORMAS
EDUCACIONAIS: Palavras-chave de uma História da Escola Primária no
Paraná (1901 – 1930).**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na linha de História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio
Taborda de Oliveira**

BELO HORIZONTE/MG

2019

M598d Meurer, Sidmar dos Santos, 1983-
T Definições curriculares em tempos de reformas educacionais
[manuscrito] : palavras-chave de uma história da escola primária no Paraná
(1901 – 1930) / Sidmar dos Santos Meurer. - Belo Horizonte, 2019.
 xi, 380 f., enc, il.

 Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientador: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.
Coorientador: .
Bibliografia: f. 359-380.

 1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Paraná -- Teses.
3. Ensino primário -- História -- Paraná -- Teses. 4. Reforma do ensino --
História -- Paraná -- Teses. 5. Currículos -- História -- Paraná -- Teses.
6. Educação e Estado -- História -- Paraná -- Teses. 7. Paraná -- Educação --
Teses.

 I. Título. II. Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de, 1964-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da Fonte[§] : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “*Definições curriculares em tempos de reformas educacionais: palavras-chave de uma História da Escola Primária no Paraná (1901 – 1930)*”, de autoria do doutorando Sidmar dos Santos Meurer, avaliada em 28/02/2019, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – Orientador (UFMG)

Profa. Dra. Maria do Carmo Martins (Unicamp)

Profa. Dra. Gizele de Souza (UFPR)

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG)

Profa. Dra. Meily Assbú Linhales (UFMG)

Profa, Dra. Kênia Hilda Moreira – Suplente (UFGD)

Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga – Suplente (UFMG)

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho, como uma singela homenagem, à escola pública brasileira. Escola em que ingressei aos 7 anos e desde então, ininterruptamente, tem feito parte da minha existência. Não há a mais remota possibilidade de aludir a qualquer tipo de mérito na conclusão de um trabalho como esse, se essa alusão não evocar também a memória dos trabalhadores brasileiros em geral, e dos trabalhadores em educação em particular, que através do seu trabalho e dedicação, fizeram e fazem a educação pública no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para que eu pudesse realizar o processo de doutoramento e para que a realização desse trabalho se tornasse possível. Nesse percurso, recebi e continuo recebendo o auxílio de uma série de pessoas formidáveis. Meu reconhecimento e meu carinho a todas elas.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira pela orientação segura e estimulante, e por uma vez mais aceitar trabalhar comigo.

Agradeço também à Profa. Dra. Gizele de Souza, à Profa. Dra. Maria do Carmo Martins (Unicamp), à Profa. Dra. Meily Assbú Linhales, à Profa. Dra. Maria Cristina Soares Gouvêa, à Profa. Dra. Kênia Hilda Moreira e à Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga, pela generosidade de aceitarem o convite para discutir os resultados desse trabalho e compor a banca examinadora. Às professoras Gizele e Maria Cristina, juntamente com a Profa. Dra. Mônica Yumi Jinzenji, agradeço ainda pelas contribuições na ocasião da realização do exame de qualificação desse trabalho.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social com os quais pude aprender na realização do período de doutoramento, e particularmente aos professores e pesquisadores do GEPHE. Da mesma forma agradeço a todos os colegas do NUPES, com os quais pude discutir muitas das questões que iluminaram essa pesquisa.

Agradeço à Amanda Ricetti que me assistiu na realização desse trabalho e me auxiliou intensamente no trabalho de garimpar a documentação analisada.

Agradeço aos colaboradores do Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná, da Biblioteca Pública do Paraná e do Círculo de Estudos Bandeirantes, que permitiram e me auxiliaram no acesso aos documentos necessários.

Agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação da UFMG, que me atenderam no que precisei.

Agradeço aos familiares e amigos que, em Curitiba, compreenderam a minha ausência e me apoiaram na realização dos estudos. Agradeço, da mesma forma, aos colegas de Belo Horizonte que me receberam tão amistosamente e tornaram esse período mais agradável.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, os colegas do Setor de Educação e mais diretamente aos professores do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, particularmente aos professores da área de Educação Física, por assumirem os encargos de trabalho e

ajudarem a garantir as condições para que eu pudesse estar liberado das atividades docentes para a realização desse processo de doutoramento.

Agradeço à Sara, pelo apoio e o afeto, que foram tão importantes nessa reta final de conclusão do trabalho. Agradeço também ao João Xavier pelo companheirismo e por tornar a minha estadia em Belo Horizonte uma experiência agradável.

Agradeço, finalmente, à CAPES por financiar essa pesquisa.

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender as interações entre reformas educacionais e reformas curriculares, analisando as implicações e consequências das iniciativas que pretenderam reformar a escola primária paranaense levadas a cabo ao longo das três primeiras décadas do século XX. Demarcado o objeto de análise em torno da produção de “definições curriculares”, a pesquisa examina a produção de retóricas legitimadoras e analisa padrões de mudança e permanência no currículo da escola primária paranaense durante o período. As balizas do recorte temporal são dadas, respectivamente: em 1901, ano em que passa a vigorar importante documento curricular que deveria abrigar e promover as primeiras iniciativas de reforma que introduziriam os grupos escolares no estado; e 1930, quando um amplo projeto que propunha a reforma orgânica da educação paranaense foi abortado enquanto tramitava na Assembleia Legislativa, resultado do cenário político nacional. Inspirado pela perspectiva proposta por Ivor Goodson (1995, 1997, 2001) em favor da produção de uma história social do currículo, a investigação interroga: as dinâmicas curriculares instituídas, procurando captar o modo como os documentos curriculares se relacionavam, eram impactados e davam tratamento as matrizes teóricas que informavam o campo educacional naquele momento; e como articulavam isso com a expectativa de dar encaminhamento as questões que decorriam do fazer escolar em um cenário às voltas com as tentativas de reformar a escola. Para isso, metodologicamente inspirado pela maneira como Raymond Williams opera com “palavras chaves” (2007) analisamos o modo como as dinâmicas instituídas pelos textos curriculares apreenderam, deram tratamento e propuseram encaminhamentos para algumas noções frequentes e relevantes no debate educacional, que eram mobilizadas para a produção de retóricas legitimadoras e que se tornaram princípios estruturadores do currículo naquele intervalo de tempo: *ativo/atividade, disciplina, útil/utilidade*. A fim de capturar a função seletiva do currículo escolar em termos de demandas e prioridades sociais e culturais, são confrontados os seguidos documentos curriculares ao conjunto de vozes, demandas e sujeitos interessados em tomar parte nas iniciativas de reforma da escola primária paranaense por um lado, e por outro às experiências de apropriação por parte daqueles a quem prioritariamente se destinavam os textos curriculares, os professores. Como fontes a pesquisa mobiliza uma massa documental que abrange: documentos normativos e textos curriculares; relatórios de autoridades políticas e educacionais; imprensa pedagógica; atas e teses de congressos e conferências educacionais; compêndios pedagógicos produzidos por atores paranaenses ou que circulavam no estado; e relatórios, ofícios e requerimentos de professores.

Palavras-chave: currículo; reformas educacionais; escolarização; história do currículo; experiência de professores.

ABSTRACT

The research aims to understand the interaction between educational and curricular reforms, analyzing the implications and consequences of initiatives that intended to reform primary school in Paraná, taken into action during the first three decades of the 20th century. By limiting the object of analysis around the production of “curriculum definitions”, the research examines the creation of legitimating discourses and analyses change patterns and permanences in the curriculum of primary school in Paraná during the period. The time limits were established by two events: 1901, the year which an important curriculum document was put into action, it intended to promote the first reform initiatives which introduced the school groups in the state; and 1930, when a broad project proposing an organic reform of the education in Paraná was suppressed while under process in the Legislative Chamber, a result of the national political scenario. Inspired by the perspective proposed by Ivor Goodson (1995, 1997, 2001) who advocates a production of a social history of the curriculum, the research questions: the curricular dynamics established aiming to capture how the curriculum documents related to each other, were impacted and treated the theoretical programs which guided the educational field in that moment; and how this was articulated with the expectations of carrying on issues arising from school practice in a scenario surrounded by attempts to reform school. To do so, we were methodologically inspired by the way Raymond Williams uses “key words” (2007) and thus analyze how the dynamics established by curriculum texts captured, treated, and proposed paths to some frequent and relevant notions in the educational debate, which were mobilized to create legitimating discourses and which became structuring principles of the curriculum in that time frame: *active/activity*, *discipline*, *useful/usefulness*. Aiming to capture the selective role of school curriculum in terms of demands and social and cultural priorities, we confronted, on one hand, the curriculum documents to the set of voices, demands and subjects interested in taking part of Paraná’s school reform and, on the other, the experiences of appropriation of those who were the main audience of curricular texts: the teachers. We used as sources a wide range of documents: normative documents and curricular texts; reports of political and educational authorities; pedagogical press; minutes and thesis of congresses and educational conferences; pedagogical compendia produced by people from Paraná or that circulated in the state; and teachers’ reports, letters, and requirements.

Key words: curriculum; educational reforms; history of curriculum; schooling; teachers’ experiences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB – Centro de Estudos Bandeirantes.

Cf. – Conferir.

DEAP/PR – Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná.

FaE – Faculdade de Educação.

GEPHE – Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação.

NUPES – Núcleo de Estudos sobre a Educação dos Sentidos e Sensibilidades.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Composição do quadro docente do Estado na década de 1900.....	49
Tabela 2 – Número de matrículas nas escolas primárias públicas e particulares no Estado – década de 1900.....	50
Tabela 3 – Comparação entre o número de escolas criadas e o número de escolas providas no Estado – década de 1900.....	58
Tabela 4 – Evolução no número de matrículas nas escolas públicas primárias do Estado ao longo das décadas de 1910 e 1920.....	163
Quadro 1 – “Programa das Escolas Primárias” prescrito no Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná (1903).....	64
Quadro 2 – Programa para o curso primário prescrito no Regulamento de 1907.....	89
Quadro 3 – Programa para o curso elementar prescrito na Lei de Reforma do Ensino de 1909.....	100
Quadro 4 – Programa para o curso complementar prescrito na Lei de Reforma do Ensino de 1909.....	101
Quadro 5 – Programa para o ensino preliminar prescrito no Plano de Reforma Geral de Azevedo Macedo (1914).....	129
Quadro 6 – Programa de ensino prescrito para o Grupo Escolar Modelo e Similares (1917).....	139
Quadro 7 – Programa para as escolas isoladas do Estado (1920).....	172
Quadro 8 – Programa para os grupos escolares do Estado (1921).....	172
Quadro 9 – Plano de Estudos de Ciências Físicas e Naturais no Programa para as escolas isoladas do Estado (1920).....	279
Quadro 10 – Plano de estudos de Ciências Físicas e Naturais no Programa para os grupos escolares (1921).....	282

SÚMARIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos	6
1.2 Justificativas: a propósito de reformas educacionais, currículo e história da Educação. .	7
1.3 A organização Teórico Metodológica.....	17

PARTE I

2. REFORMA.....	38
2.1 REFORMAR OU CONSERVAR, DIFUSÃO OU INTENSIDADE DE ENSINO: OS TEMAS CENTRAIS DO DEBATE.	39
2.1.1 A polêmica sobre a extensão do programa.....	61
2.2 O RECRUESCIMENTO DO APELO À REFORMA DO ENSINO, OU A ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE E O COMPLEXO DE PENÉLOPE.	67
2.2.1 Retóricas de diferenciação escolar, prenúncio de hierarquias curriculares.	76
2.2.2 Um novo regulamento para reformar a Instrução Pública no Estado: o Regulamento de 1907	83
2.2.3 O Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Estado (1909): a reforma inexequível?.	93
2.3 O PLANO DE REFORMA GERAL DE AZEVEDO MACEDO: UMA REFORMA SOB O ARGUMENTO ECONÔMICO PEDAGÓGICO.	107
2.3.1 Os grupos escolares como alternativa de organização do ensino: a seriação como imperativo.	112
2.3.2 Dos expedientes para uma reforma do ensino: as Instruções de Azevedo Macedo.....	118
2.2.3 Dos desdobramentos de uma reforma escolar... ..	133
2.4 REFORMA COMO RESTAURAÇÃO: AS REFORMAS DOS ANOS 1920.....	141
2.4.1 O plano de remodelação técnica e reforma administrativa de Cesar Prieto Martinez: reforma como conservação e ampliação.	143
2.4.2 O avesso da reforma administrativa de Pietro Martinez: restauração moral, nacionalismo militante e religiosidade católica.....	176
2.4.3 A reforma de Lysimaco Ferreira da Costa: flerte com a Escola Nova para finalidades educacionais conservadoras... ..	188

PARTE II

3. ÚTIL - UTILIDADE.....	211
3.1 FORMAR HOMENS PRÁTICOS DE ESPÍRITO ESCLARECIDO: UMA EDUCAÇÃO ÚTIL CONTRA O BACHARELISMO.....	212
3.2 UMA EDUCAÇÃO DE UTILIDADE PRÁTICA: MATIZES DE AMERICANISMO.....	235
3.2.1 Burocracia educacional como utilidade.....	246
3.3 EDUCAÇÃO PARA A NACIONALIZAÇÃO: TORNAR O ELEMENTO ESTRANGEIRO ÚTIL À COLETIVIDADE.....	250
3.4 CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS: A AFIRMAÇÃO CURRICULAR DE UM SABER ÚTIL.....	267
4. DISCIPLINA – ATIVO - ATIVIDADE.....	285
4.1 DISCIPLINA ESCOLAR, ENSINO E TRABALHO DOCENTE: O PROTAGONISMO DAS SENSACIONES ESCOLARES.....	287
4.2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO UMA DISCIPLINA DO ESPÍRITO OU EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE.....	310
4.3 SOBRE TEMAS, PROBLEMAS E MODOS DE REALIZAR O ENSINO ATIVO: UMA QUESTÃO DE MÉTODO?.....	323
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	350
REFERÊNCIAS	359
Bibliografia.....	359
Fontes primárias.....	371
Jornais e Revistas.....	379

1. INTRODUÇÃO

“Ao não visível daríamos o nome de Deus, mas é curioso como se introduziu na frase um certo tom interrogativo, Ou vontade, a proposta veio de Joaquim Sassa, Ou inteligência, acrescentou Joana Carda, Ou história, e este remate foi de José Arnaizo[...] José Arnaizo tenta não adormecer, quer refletir na sua ideia, se a história é realmente invisível, se os visíveis testemunhos da história lhe conferem visibilidade suficiente, se a visibilidade assim relativa da história não passará de uma mera cobertura, como as roupas que o homem invisível vestia, continuando invisível”.
(José Saramago, 1989, p. 157-8).

A educação e a política, como expressões da vida ativa, são ações possíveis pela palavra¹. As palavras constituem neste estudo uma preocupação central, sob diferentes aspectos. Um par delas – *reforma* e *currículo* – são palavras-chave para a pesquisa, no sentido que se apreende da obra de Raymond Williams, e constituem o seu ponto de partida. As conexões históricas entre esses dois termos, tão controversos e ao mesmo tempo tão impactantes para o campo das pesquisas educacionais, formam uma espécie de estrutura heurística em torno do qual se constitui o tema dessa investigação². Demarcado o objeto de análise em torno do que Ivor Goodson chama de produção de “definições curriculares”³, me propus a examinar a produção de retóricas legitimadoras e padrões de mudança e permanência no currículo da escola primária paranaense, motivadas pelo empreendimento de reformas do ensino, durante as três primeiras décadas do século XX.

A definição desse problema ensejou a perspectiva de realização de uma história social do currículo da escola primária no estado do Paraná. A expectativa foi a de surpreender alguns elementos que permitissem questionar as dinâmicas das reformas educacionais desencadeadas no estado durante aquele período, a partir dos processos implicados no que Ivor Goodson denomina “fabricação social do currículo escolar”⁴. O

¹ ARENDT, 1991.

² WILLIAMS, 2007.

³ GOODSON, 1995.

⁴ GOODSON, 1995.

conjunto de problematizações propostas estão assentadas sobre a expectativa de explorar as interações entre reformas educacionais e currículo a partir de um ponto de vista histórico.

Por sua vez, o problema da investigação é enfrentado através do recurso a uma estrutura de análise operada a partir da mobilização de outro conjunto de palavras, capturadas como noções a informar e a pautar o debate pedagógico no período, as quais serviram nessa pesquisa como mediadores a fim de apreender e capturar ecos de uma realidade histórica. Refiro-me, especialmente, aos termos *disciplina*, *ativo/atividade*, e *útil/utilidade*, e eventualmente algumas outras palavras que ascenderam e/ou se apagaram no curso histórico do período que analiso, e mantiveram com as anteriores algum tipo de conexão, tais como *interesse*, *trabalho*, *esforço*, *atenção*, *memória*, *prática/ prático*, *intuição*, *popular*, *método*, *lição de coisas*, *modernização*, *grupos escolares*, *fiscalização*, *professor*, *ciência*, *sentidos*, *sensibilidade e sensação*. Estas palavras mobilizam o conteúdo empírico examinado nessa pesquisa.

* *
*

Particularmente sobre a temporalidade em questão, uma série de estudos cobrindo diferentes lugares do país tem indicado a sua relevância na produção e consolidação de marcas profundas e duradouras, que bem podem ser nominados traços estruturais dos sistemas educacionais brasileiros. Nos marcos dessa temporalidade, toda gama de processos materiais, pedagógicos, políticos, intelectuais, discursivos, teóricos, culturais, foram arrolados para sustentar análises que apontam para esforços de institucionalização, reorganização e/ou modernização da escola pública no Brasil⁵. Não é diferente para a realidade paranaense, que ao longo daquele período abrigou uma série de iniciativas que carregaram expectativas em torno da construção de um projeto de escolarização popular e de renovação do ensino, da escola e das suas práticas, vinculados aos debates sobre modernização social, cultural e pedagógica⁶.

Um aspecto fundamental das iniciativas que perseguiram a modernização da escolarização paranaense naquele período foi o modo como sistematicamente aquelas pretensões resvalaram para a proposição do que podemos reconhecer como prescrições curriculares. A dinâmica de fabricação, aprovação e revogação dos documentos que tinham

⁵ CARVALHO (1998); FARIA FILHO (2000); NAGLE (1976); ROCHA (2003); SOUZA (1998; 2008; 2012); VAGO (2002); NUNES (1994); VALDEMARIN (2004).

⁶ Cf. SOUZA (2004; 2007); BENCOSTTA (2001; 2005); MORENO (2003); OLIVEIRA (2001); VIEIRA (2001); TABORDA DE OLIVEIRA (2006); TABORDA DE OLIVEIRA e PIKOSZ (2012); PUCHTA e TABORDA DE OLIVEIRA (2015).

como finalidade normatizar o terreno da instrução pública, organizar e balizar o trabalho pedagógico nas instituições escolares, esteve repleto de nuances, de idas e vindas, e fazem questionar o modo como abrigaram, deram tratamento e quais os sentidos emprestados aos impulsos por mudança e demandas de modernização.

Tendo como horizonte teórico o indicador da “interconstituição entre formações sociais e formas culturais”⁷, ao realizar essa investigação busca-se, ao analisar uma realidade histórica particular, tentar compreender que papel(is) tem desempenhado a escola primária na organização (cultural) da sociedade brasileira. Ou, dito de forma a inverter a direção da pergunta, trata-se de pensar que tipo de relação a sociedade brasileira tem construído e mantido com a tópica educacional em geral, e com a escola como uma de suas expressões em particular. Especialmente porque estamos tocando um momento medular a pautar a relação escola e sociedade no Brasil, que no caso da realidade paranaense pôs em cena posições fundamentais em torno da demarcação dos contornos, do alcance e da feição do sentido de “educação popular” como projeto de organização social da cultura a partir da escola (pública). Naquele contexto social todo marcado por iniciativas reformistas em vários campos, e que no caso da paisagem educacional viu florescer uma porção de reformas a enfeixar aspirações de modernização, estão presentes muitos dos elementos mais fundamentais para compreender a e refletir sobre a tradição brasileira que tem em uma etapa de escolarização um componente fundamental da produção do sentido de convivência na sociedade.

De uma maneira geral, o conjunto de iniciativas reformistas da educação primária paranaense localizadas no período analisado já foi enfrentado, sobretudo da perspectiva da institucionalização da escola primária no âmbito da educação pública, da sua organização material, administrativa e pedagógica, e das suas matrizes teóricas ou intelectuais⁸. Embora levado em conta em algumas dessas análises, em nenhuma delas o currículo (ou mais precisamente, as disposições curriculares) foi enfrentado ele mesmo como problema de investigação. Desde logo é preciso deixar claro que no âmbito da presente investigação as iniciativas de reforma da escolarização são interrogadas a partir de questões muito afeitas ao campo de estudos do currículo. Questões como as que remetem às correlações entre saberes/conhecimentos e identidades sociais, os mecanismos de inclusão/exclusão social e cultural, a afirmação de prioridades, expectativas e valores sociais, às finalidades

⁷ CEVASCO (2007, p. 10).

⁸ Cf. SOUZA (2004); BENCOSTTA (2005); MORENO (2003); OLIVEIRA (1994).

educacionais e suas correspondências com os componentes curriculares, à qualidade de acesso, acessos diferenciados a determinados grupos sociais e ao conjunto das diferentes tradições culturais, e a produção e equalização de desigualdades sociais/culturais. Enfim, um conjunto de questões que evocam as correlações entre saberes, relações de poder e expectativas de ordenamento e controle social.

O estudo tomou como base empírica o conjunto documental legado pelas diferentes iniciativas que perseguiram a modernização da escola primária, e que podem ser tomadas como dispositivos de prescrição curricular. Trata-se, sobretudo, de um conjunto de proposições que almejavam ordenar e regular as questões relacionadas à organização do serviço de instrução pública e o fazer educativo nas instituições escolares. Esse conjunto documental - composto por regimentos, regulamentos, códigos e programas de ensino, acrescidos ainda por uma série de instruções e recomendações oficiais – teve um papel destacado nas seguidas iniciativas e despontou como uma das expressões mais emblemáticas do *ethos* reformista a marcar o cenário educacional paranaense naquele período.

Ao interrogar o referido conjunto documental, se procurou captar o modo como aqueles documentos com implicações curriculares eram impactados e davam tratamento as matrizes de pensamento que informavam o campo educacional naquele momento, de um lado; e de outro, como articulavam isso com a expectativa de dar tratamento as questões que decorriam do fazer escolar. Por exemplo, a precariedade material das escolas; a falta de professores para provimento das escolas já existentes ou o embaraço de não atrair candidatos dispostos a se submeter aos processos preconizados para formação de professores; ou ainda os obstáculos para a afirmação da escola diante de outras instâncias culturais, sendo as dificuldades de consolidação do tempo escolar sobre outros tempos sociais uma de suas expressões mais significativas.

Objetivamente tal exame toma forma a partir da triangulação entre três domínios da realidade educacional paranaense, implicados nas iniciativas que visavam reformar a escolarização primária no estado. Os nomeei de diferentes âmbitos de experiência social, que se condensavam e se expressavam, respectivamente: a) nos textos e documentos curriculares, os quais possuem sua própria dinâmica de produção, rejeição, negociação, aprovação, superação; b) nos discursos, saberes, noções, posicionamentos teóricos e políticos que produziam a ambiência intelectual do debate sobre a modernização pedagógica e educacional; c) em elementos que evocam a instância do que alguns autores

têm chamado *currículo em ação*⁹, ou seja, que decorriam do fazer escolar cotidiano nas escolas, dos quais tentei me aproximar através de indícios da experiência daqueles sujeitos a quem se destinavam as prescrições curriculares, principalmente os professores.

Chamo de ecos da *experiência* dos professores e professoras, o extrato do que foi possível recuperar dos seus dilemas, seus problemas e soluções cotidianas, suas impressões e convicções, o modo como apreenderam, se apropriaram e deram conseqüências a ideias ou noções teóricas. Esses elementos formam também um substrato (precarientemente organizado) que pressiona um documento curricular a dar-lhe tratamento, em maior ou menor grau é verdade, em função do grau de sensibilidade que o processo de construção de um dado marco curricular dispensa às demandas dos sujeitos aos quais se destinam. Nesse sentido, inquirir a experiência dos professores se converte em uma possibilidade de incluir elementos das dinâmicas internas à escola em perspectiva com seus contextos mais amplos, inclusive para tentar compreender como essa *experiência* ligada ao fazer escolar pode ajudar a produzir ‘filtros’ a partir dos quais determinadas matrizes de pensamento pedagógico passam a figurar nos documentos curriculares.

Para que eu pudesse tornar operacionalmente possível a análise das interações entre documentos curriculares, pensamento educacional e experiência de professores, lancei mão da estratégia de perseguir algumas *palavras-chave*, à maneira que Raymond Williams consagrou no desenvolvimento da sua obra¹⁰. Inquirio um conjunto de noções que passaram a ser frequentes e relevantes no cenário educacional paranaense, no sentido de pautar e mesmo organizar os debates. A fim de capturar a função seletiva do currículo escolar em termos de demandas e prioridades sociais, procurei analisar o modo como essas noções funcionaram como mediadores entre aqueles três âmbitos de condensação de experiências sociais acima caracterizados, examinando: o modo como as dinâmicas instituídas pelos textos curriculares as apreendiam, davam tratamento e conseqüências; como funcionavam como princípios estruturadores para a prescrição do trabalho pedagógico e de ordenação dos componentes curriculares; e como eram mobilizadas para a produção de “retóricas legitimadoras” para a atividade educativa, por diferentes sujeitos sociais, e/ou para justificar a presença de determinados arranjos curriculares específicos.

Na esteira do que propuseram Gimeno Sacristán e Ivor Goodson sobre o funcionamento curricular, o interesse consistiu em rastrear tradições que se afirmam e são

⁹ SACRISTÁN, 2000.

¹⁰ WILLIAMS, 2007.

operadas por dentro das definições curriculares. Não como dados estáveis, mumificados, mas nas dinâmicas próprias envolvidas na sua atualização e nos seus processos de seleção. Não se trata, contudo, de uma abordagem centrada nas disciplinas escolares e suas economias internas. Antes, a pesquisa incidiu sobre os arranjos curriculares de uma maneira mais global que ultrapassa o âmbito das disciplinas escolares. Operei com um sentido ampliado de currículo, o que inclui saberes, materiais, disciplinas, tempos, espaços, métodos, rotinas, etc. Com isso pretendi captar como eram produzidas definições curriculares inter-relacionando os aspectos mais internos do currículo e que foram ajudando a moldar uma forma curricular – como a definição de saberes e conhecimentos, a prescrição de métodos e materiais, do arranjo de tempos ou espaços – com os aspectos, forças e demandas contextuais que se desdobram por vezes em disputas em torno da proposição de finalidades para a escola e/ou seus componentes.

Finalmente é preciso deixar claro que, embora inter-relacionadas, as noções de modernização (da escola primária), inovação pedagógica e reformas educacionais, que foram mobilizadas como categorias analíticas ao longo da pesquisa, não podem ser tomadas como termos equivalentes. Elas se referem a processos que se cruzam e se fazem em interação, é verdade. Mas se referem a processos distintos, com alcances, implicações e escalas de realização, diferenciados. Aquelas iniciativas de reformar a escola primária paranaense analisadas nesta pesquisa estavam carregadas de expectativas de modernização e certamente intentavam modernizar a escola. Mas tanto as expectativas quanto as iniciativas de modernização não se restringiam à proposição de reformas. De forma que, interessa também captar o modo como a tópica reformista surge no cenário do debate político educacional paranaense, especialmente sob a forma da ascensão e da mobilização de retóricas reformadoras. Mas também em quais direções apontaram as diferentes iniciativas reformadoras.

1.1 Objetivos.

- Objetivo Geral:
 - Compreender as interações entre reformas educacionais e reformas curriculares, analisando as implicações e consequências das iniciativas que pretenderam reformar a escola primária paranaense, levadas a cabo ao longo das três primeiras décadas do século XX.
- Objetivos específicos:

- Compreender o conjunto de proposições curriculares para a escola primária paranaense, estabelecendo cronologicamente a dinâmica de suas elaborações, aprovações e rejeições;
- Identificar os aparecimentos e desaparecimentos, desenvolvimentos e transformações nos componentes curriculares, localizando e distinguindo padrões de estabilidade e possíveis impulsos de mudança ou inovação;
- Identificar a ocorrência das palavras-chave *ativo/atividade*, *disciplina*, *útil/utilidade*, bem como eventuais associações e combinações com outras, nos diferentes *corpus* documentais analisados – no âmbito do cenário do pensamento pedagógico, das proposições curriculares e da experiência dos professores – procurando captar possíveis interações e correspondências entre eles;
- Compreender ascensões, modificações ou variações nos sentidos emprestados aquelas noções que são tomadas como palavras-chave na pesquisa, relacionadas com possíveis modulações em função do tempo, dos lugares de fala, ou ainda de disputas, divergências e apropriações pelos diferentes atores sociais;
- Identificar as correspondências entre diferentes sentidos para as noções tomadas como palavras-chave na pesquisa, a proposição de diferentes retóricas legitimadoras e o aparecimento e organização dos diferentes componentes curriculares;
- Identificar os usos que os professores faziam das noções indicadas como palavras-chave na pesquisa, os sentidos que as atribuíam e suas relações com os documentos curriculares;

1.2 Justificativas: a propósito de reformas educacionais, currículo e história da Educação.

Desde que seja possível a realização de um programa de pesquisa dedicado a produção de “uma teoria e uma história” da escolarização no Brasil – como tem sido proposto em recentes investidas como as levadas a cabo por Rosa Fátima de Souza¹¹ – que lugar deve ocupar a temática das reformas educativas em tal programa? O que são as reformas educacionais? Que funções têm desempenhado e que sentidos sociais têm produzido no âmbito da presença da forma escolar na nossa sociedade? Que implicações sociais e culturais elas têm produzido? Quais papéis têm desempenhado nos processos de

¹¹ Cf. SOUZA (2008); SOUZA *et al* (2012).

fabricação, das preservações e transformações no legado cultural que a escola tem oferecido à sociedade?

Compreender o papel que desempenham as reformas educativas no curso histórico da escolarização tem sido objeto de preocupação de pesquisadores em diferentes partes do mundo como, por exemplo, Antonio Viñao Frago, Gimeno Sacristán, Thomas S. Popkewitz, Herbert M. Kliebart, e David Tyack e Larry Cuban¹². A despeito da conotação positiva que imperiosamente reveste o termo reformar, que evoca sempre a ideia de mudar algo para melhor em relação a uma dada situação existente¹³, as pesquisas que tematizam as reformas educacionais ajudam a desnaturalizar tal conotação e analisar as suas consequências no quadro de mudanças e permanências na escolarização e seus efeitos sociais e culturais.

No cenário da historiografia da educação brasileira a tópica das reformas escolares também não tem sido estranha. Pelo contrário, essa historiografia tem sido em grande parte conformada pela presença de preocupações em torno de reformas e reformadores. Marta Carvalho fala de um “ponto de vista reformador” em relação ao modo de analisar o conjunto de investimentos mobilizados com vistas à organização da escola pública em São Paulo nas primeiras décadas dos governos republicanos¹⁴. Dermeval Saviani *et al.* chama atenção para o modo como a periodização no âmbito da historiografia da educação brasileira está fortemente ancorada na presença das reformas educacionais¹⁵. Não é incomum encontrarmos no âmbito da historiografia da educação brasileira referências como “era das grandes reformas”¹⁶, ou mesmo indicadores temporais menos pretensiosos, mas não menos significativos, como tempos das reformas republicanas ou de implantação do modelo de escola graduada¹⁷, reformas dos anos 1920 e 1930¹⁸, reformas ou tempos de Capanema¹⁹, etc.

A respeito das indicações às reformas no âmbito da historiografia educacional brasileira, Luciano Mendes de Faria Filho argumenta que sua frequência se estabelece de tal maneira, que bem se pode falar de uma retórica reformista (ou retóricas reformistas), de

¹² Cf. VIÑAO FRAGO (2007); SACRISTÁN (1997); POPKEWITZS (1997); KLIEBARD (1992); TYACK e CUBAN (1995).

¹³ Cf. WILLIAMS (2007); VIÑAO FRAGO (2001).

¹⁴ CARVALHO (2000, p. 226).

¹⁵ SAVIANI *et al.*, 2004.

¹⁶ Por exemplo, em CUNHA (2000).

¹⁷ Por exemplo, em SOUZA (2008; 2012).

¹⁸ Por exemplo, em NUNES (2000) e VIDAL (2000).

¹⁹ Por exemplo, em RIBERIRO (2008) e ARANHA (1996).

grande longevidade, a marcar a esfera educacional no país. Para o autor, essas retóricas atuavam como peça na elaboração argumentativa com vistas a produzir convencimento no campo, de tal modo forte, que sua presença “nos argumentos dos reformadores da educação” se tornou peça chave na historiografia da educação brasileira²⁰. É essa forte presença que dá lugar à realização de investimentos analíticos como o empreendido por diferentes pesquisadores nacionais que põem as reformas em questão, com vistas a (re)avaliar o seu potencial explicativo sobre os percursos da educação brasileira. Pelo menos desde quando foi apresentado e começou a circular entre os pesquisadores brasileiros, a provocação de Antonio Viñao Frago sobre a naturalização das reformas educacionais²¹, o tema tem sido objeto de diferentes pesquisadores²².

Por tudo isso as reformas educacionais parecem se estabelecer como aqueles grandes pontos de condensação dos debates públicos a respeito das realizações educacionais na sociedade brasileira. Por outro lado, a temática se tornou de tal modo forte, que tem exercido um papel estrutural como chave explicativa dos percursos históricos da educação no Brasil. Empréstimo às palavras de Saramago no prefácio desta seção um sentido metafórico para o campo da história da educação, as reformas educativas se assemelham aos pontos mais nítidos entre os testemunhos visíveis a despontar diante da enorme invisibilidade que é a história das realizações educacionais, as quais, se levarmos em conta apenas as formas escolarizadas, é feita dia após dia de lições, exercícios e práticas; de objetos, materiais e seus usos; de gestos, comportamentos e sentimentos; de admoestações e convencimentos; de uma infinidade de acontecimentos tão fugidios, ao encalço dos quais perseguimos seus rastros. Diante da visibilidade relativa da história (da educação), até que ponto somos tentados a defrontar as reformas educacionais como aquelas “roupas que o homem invisível” que o fenômeno histórico e social da educação vestiu em determinados momentos, continuando, contudo, invisível?

Um traço característico das retóricas reformistas é o modo como elas figuram nos seus contextos de proposição, como verdadeiras panaceias diante do cenário de crises ou intensos dilemas educacionais. Normalmente os conteúdos reformistas, seus discursos legitimadores, têm como chave de operação a polarização ‘velho’ x ‘novo’. Eles carregam

²⁰ FARIA FILHO (2010, p. 13-14).

²¹ Trata-se do texto *¿Fracassam las reformas educativas? A resposta de um historiador*, apresentado na conferência de Abertura da I SBHE e que depois passou a circular em livro organizado pela SBHE. Cf. VIÑAO FRAGO, 2001.

²² Ver, a respeito, FARIA FILHO (org.), 2010; CARVALHO, 2000; ASCOLANI e VIDAL (orgs.), 2009; MIGUEL, VIDAL e ARAUJO (orgs.), 2011.

esse sentido geral de intento de realização de algumas necessidades de adequação das instituições educacionais às transformações objetivas e às demandas sociais. Ao olhar as dinâmicas reformistas de uma perspectiva histórica, indica Antonio Viñao Frago, é possível localizar um núcleo compartilhado pelos reformadores composto por uma “crença messiânica na possibilidade de uma ruptura mais ou menos completa com a tradição do passado, de que as práticas e realidades existentes serão substituídas pelas que se propõem”²³.

Isso tudo nos leva a interrogar as dinâmicas das reformas educativas, especialmente no sentido de como se comportam diante do estabelecido? Uma reforma é sempre portadora de uma vontade de mudança, porém, diferentemente das dinâmicas revolucionárias, inscrita em um duplo movimento: há algo que precisa ser superado, afastado ou transformado ao lado de algo que precisa ser conservado²⁴. Qual o papel que jogam esses diferentes polos nas reformas? O que é preciso ser preservado, conservado? O que é preciso ser inventado, incluído, transformado? Em certo sentido, podemos tomar uma reforma como catalisador de um encontro entre um mundo instituído e um mundo que se almeja, mas ainda não existe. Ou, dito de outra forma, um encontro entre tradição e inovação. Diante disso somos instigados a ler as reformas nos marcos da seletividade²⁵.

Como umas das imposições necessárias à análise das suas dinâmicas, Antonio Viñao Frago chama atenção para a necessidade de romper a casca de apelo ao novo e de avanço que invariavelmente reveste as retóricas reformistas, para que se possa captar uma distinção fundamental entre reformas e inovações. Inovação não é o mesmo que reforma, embora em ambos fique subentendido a tentativa de se produzir mudança: “há reformas que favorecem inovações e outras que as dificultam”²⁶. Pode haver reforma sem inovação, e mesmo contra a inovação. Pode haver inovação sem que nasça de uma reforma. Bem como pode haver mudança, sem que isso signifique inovação.

Diante disso é imperativo fazer a crítica histórica das reformas educacionais para que se possa amadurecer uma consciência histórica que sirva como antídoto crítico contra o apelo messiânico das reformas, o qual se alimenta, sobretudo, do “presentismo a-histórico dos reformadores”²⁷. Argumenta ainda aquele autor, para que isso se torne

²³ VIÑAO FRAGO (2001, p. 22).

²⁴ Tal como nos ajudam a pensar VIÑAO FRAGO (2001); e FARIA FILHO (2010).

²⁵ Cf. FARIA FILHO, 2010.

²⁶ VIÑAO FRAGO (2007, p. 107).

²⁷ VIÑAO FRAGO, 2001.

possível é necessário que se interroge as reformas educacionais a partir de uma análise que não se restrinja “ao âmbito político, organizativo, ou pedagógico”, mas que consiga surpreender as retóricas reformistas no seu choque com instâncias marcadas por diferentes escalas de realização, como o currículo, as disciplinas escolares, a(s) cultura(s) escolar(es). Para surpreender a sua lógica operacional é preciso também incluir na análise essas instâncias mais próximas “da vida cotidiana dos estabelecimentos educativos” e interrogar as reformas a partir de “pontos de vista diferentes”²⁸. Diante disso, mobilizo o que Ivor Goodson chama de “potencial da análise sobre a produção do currículo”²⁹ com o fim de interrogar reformas educacionais.

Um elemento comum nas investigações sobre reformas educativas é a sinalização de que suas dinâmicas apresentam uma tendência a culminarem na proposição de documentos curriculares, de modo que o currículo desponta como um dos expedientes aos quais os agentes reformadores mais acorrem na expectativa de produzir mudança educacional³⁰. Muito frequentemente o questionamento radical do currículo ou a expectativa de produzir mudanças a reboque de transformações curriculares, são pontos de destaque, quando não o aspecto central, das reformas educacionais. O currículo desponta como um centro em torno do qual gravitam as aspirações reformadoras e no qual desembocam muitas das esperanças de realização dos intentos de mudança, usualmente convertido a demiurgo das questões relacionadas aos níveis de qualidade educacional e da possibilidade de resolver os dilemas educacionais.

Mas não se trata de fixar as prescrições curriculares como imperativo das reformas educacionais, como fato irrevogável. Antes é preciso questionar as razões que produzem essa relação como tendência, envolta em uma atmosfera de naturalidade e inevitabilidade. Por em perspectiva a relação direta entre reformas educacionais e reformas curriculares nos leva a questionar as formas históricas que tem pautado essa associação. Análises que permitam compreender os percursos históricos de desenvolvimento curricular em temporalidades que vençam os marcos temporais de uma determinada reforma podem contribuir para isso. O dimensionamento das mudanças e permanências curriculares no tempo, nomeadamente em fluxos temporais que atravessam as diversas reformas que se sucedem, permite confrontar o quadro congelado das ações e discursos propostos nos marcos de uma reforma em particular, e suspender o efeito pelo qual as retóricas

²⁸ VIÑAO FRAGO (2001, p. 22); VIÑAO FRAGO (2007, p. 109).

²⁹ GOODSON (1995b, p. 24).

³⁰ VIÑAO FRAGO (2007); POPKEWITZ (1997); GOODSON (1995a).

reformistas tendem a embrulhar tudo com o selo da mudança, mesmo quando o quadro é de muita estabilidade. Sobretudo, uma vez que é preciso compreender as reformas educacionais nos marcos da seletividade do encontro entre passado e presente, o currículo é o lugar onde esse encontro normalmente se expressa e se realiza, pois é por meio das definições curriculares que são processadas um conjunto fundamental de seleções em relação à herança e o horizonte de expectativas que a tradição do passado nos lega. É, portanto, o lugar em que “passado e presente entram em colisão”³¹.

Esse entendimento nos leva diretamente para o exame do funcionamento curricular em geral e o problema das definições curriculares em particular. No âmbito da história da educação, pós-renovação historiográfica, o tema do currículo figura como uma das modas investigativas mais frequentadas³²; no caso, uma moda temática. Isso não afasta alguns importantes problemas de natureza conceitual. Embora o conceito de currículo tenha se imposto no léxico dos pesquisadores em educação, entre eles os historiadores educacionais, por vezes é difícil dimensionar precisamente o que ele abarca dentre as questões pedagógicas. E isso vale, novamente, para o âmbito das pesquisas em história da educação. Parte do problema decorre da própria realidade que o conceito pretende apanhar: o currículo é complexo, multivocal, polissêmico... Outra parte do problema, no entanto, é imprecisão mesmo, decorrente de alguns usos sem rigor teórico-metodológico. Antonio Novoa adverte que às vezes o conceito é laconicamente aludido para se referir a algo que não fica suficientemente demarcado entre o “conjunto dos problemas de ensino e da Pedagogia”³³.

Existe a dificuldade de produzir uma definição conceitual para o currículo, o que não depõe contra a sua pertinência como objeto de investigação e reflexão. Para todos aqueles interessados nos fenômenos educacionais, sobretudo sob a forma moderna de escolarização, “o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico”³⁴. Por seu turno, se o reconhecemos como um conceito “escorregadio”³⁵, essa característica guarda uma das suas maiores potencialidades heurísticas, na medida em que tratamos de um conceito arisco às tentativas de confinamento. Isso o faz bastante sensível a contingencialidade histórica.

³¹ GOODSON, 1995a, p.20.

³² TABORDA DE OLIVEIRA, 2017.

³³ *In*: GOODSON, 1997, p. 14.

³⁴ GOODSON, 1997, p. 17.

³⁵ *Ibid*, p. 18.

Cabe lembrar ainda que o conceito de currículo, nos marcos de como foi operado nessa pesquisa, é relativamente recente e seu aparecimento no cenário educacional é posterior ao recorte temporal proposto nessa investigação. Portanto, o que agora podemos reconhecer como currículo não está no horizonte conceitual daqueles sujeitos e experiências recuperados ao longo dessa investigação. É óbvio que isso não é um impeditivo para a realização de um exame histórico a partir de uma perspectiva curricular, pois o historiador lança suas questões para uma realidade situada no passado desde a realidade em que tem fincado seus pés. No caso do pesquisador interessado na problemática curricular, isso implica que as perguntas que lança para a realidade histórica analisada são feitas em função de desenvolvimentos teóricos que a comunidade de pesquisadores foi capaz de produzir em relação ao tema do currículo. Contudo, isso sugere precauções para que a realidade teórico-conceitual do currículo que informa o pesquisador não se sobreponha e sufoque a realidade histórica analisada. Como em relação a outros objetos de interesse dos historiadores, é preciso precaução contra possíveis anacronismos.

No enfrentamento dessas questões, me apoiei em um conjunto de autores que tem dado tratamento a temática curricular em uma determinada perspectiva, cujas teorizações contemplam e ajudam a delimitar e organizar os principais pontos de interesse. Autores como José Gimeno Sacristán, Angel Perez Gomes e, especialmente, Ivor Goodson³⁶ contribuem para compreender o currículo como construção humana, ou seja, como “prática social” engendrada para realizar determinados objetivos educacionais específicos³⁷. Estes autores ajudam a sustentar uma perspectiva em torno da especificidade do funcionamento curricular como síntese de diferentes forças sociais em movimento e interação em um determinado contexto histórico.

Segundo Gimeno Sacristán o currículo funciona como uma espécie de centro aglutinador dos elementos envolvidos na realização da relação ensino/ aprendizagem. É ele que permite aportar alguma diretividade aos processos educacionais. Como tal, conjuga conteúdos, processos, valores, práticas e procedimentos, sintetizando-os em uma expressão cultural bastante particular que tem lugar na escola, ao qual podemos nomear de conhecimento escolar ou então cultura da escola³⁸. Diante disso, o conceito de currículo tem pouco a contribuir como mera abstração ideológica. Ele precisa ganhar substância nos movimentos históricos e sociais que o engendram. Nessa direção, a história do currículo

³⁶ SACRISTÁN (2000); PEREZ GOMES e SACRISTÁN (1998); GOODSON (1995b e 1998).

³⁷ GOODSON (1997, p. 17).

³⁸ SACRISTÁN, 2000.

“tem que ser uma história social do currículo”, ou seja, atenta aos “determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado”³⁹.

Daqueles autores acima nomeados empresto noções como “configurações curriculares”⁴⁰, “condições ou contextos de desenvolvimento do currículo”⁴¹, “realidade curricular”⁴², “retóricas legitimadoras”⁴³, a fim de captar a interação de diferentes processos e forças sociais em ação a produzirem determinadas definições ou arranjos curriculares. Essas contribuições permitem, sobretudo, operar o currículo como um “território”⁴⁴ no qual mais sistemática e reiteradamente se expressam as relações que a instituição escolar estabelece com forças sociais que lhe circundam. Dessa forma, através do currículo é possível enfrentar a questão de como as dinâmicas culturais que partem e atravessam o fenômeno social da escolarização participam da organização social da cultura.

Todas essas contribuições estão assentadas em um solo comum que é o pressuposto do funcionamento curricular não como um pré-determinado, um elemento fixo, meramente técnico e inegociável do fazer pedagógico. É justamente na crítica do currículo como *dado* e o modo como isso produz um efeito de naturalização do passado, que Ivor Goodson erigiu a sua obra. De acordo com esse autor, o currículo como construção social se efetiva em uma série de fases e níveis que se encontram e se interpenetram. Se fosse possível falar de uma morfologia do currículo, ela teria o aspecto de múltiplas camadas justapostas ou então de um mosaico no qual as peças isoladas pouco dizem, mas juntas são capazes de projetar certas mensagens.

A despeito de que os termos, da maneira como são propostos, pareçam alongar a velha dicotomia teoria x prática tão marcante no campo educacional, é necessário fazer a distinção entre fases pré-ativas e ativas do processo de fabricação do currículo, fundamentalmente para que se possa capturar seu singular modo de funcionamento. Justamente porque a proposição de determinadas soluções para a relação teoria / prática é parte consubstancial dos currículos, os quais produzem em relação a essa dicotomia determinados arranjos históricos em acordo com determinadas finalidades e prioridades

³⁹ GOODSON, 1995, p. 9.

⁴⁰ SACRISTÁN, 2000.

⁴¹ GOODSON, 1995b.

⁴² PEREZ GOOMES e SACRISTÁN, 1998.

⁴³ GOODSON, 1997.

⁴⁴ Tanto Miguel ARROYO (2011), quanto Tomaz Tadeu da SILVA e Antonio MOREIRA (1995), argumentam no sentido do currículo escolar como ‘território’.

socioculturais, igualmente contingentes. Como nos lembra Ivor Goodson, “mesmo que haja a dicotomia entre currículo escrito, teoria curricular e prática, será que essa dicotomia não é parte de um debate contínuo” que de alguma forma ecoa nos amplos processos de elaboração curricular?⁴⁵ E que, portanto, atentar para as suas configurações sempre contingentes nos currículos nos permite justamente superar os efeitos de naturalização dessa dicotomia?

É tentador dedicar especial atenção à instância de realização do currículo em ação, porque as práticas emprestam um colorido de vivacidade e movimento que, em comparação com as instâncias pré-ativas, parece muito mais ostensivo. O brilho dinâmico das práticas, contudo, não podem nos levar a embotar o olhar a ponto de perder de vista as camadas anteriores, que lhe dão suporte e significado.

Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o ‘centro da ação’, ‘a arena de resistência’. Segundo esta perspectiva, o currículo era o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-ativo [...] encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante [...]

Este ponto de vista é insustentável nos dias de hoje. É verdade que o ‘terreno elevado’ do currículo escrito está sujeito a renegociação a níveis inferiores, nomeadamente na sala de aula. Mas considerá-la irrelevante, como nos anos sessenta, não faz qualquer sentido⁴⁶.

Para Goodson o desafio posto ao historiador do currículo é o de captar os “padrões” de desenvolvimento curricular na tela das tendências coletivas⁴⁷. Para tanto, é imprescindível “compreender os parâmetros anteriores à prática”⁴⁸. Devemos ainda nos lembrar que as práticas são “sempre herdeiras de uma história”⁴⁹. Acontece que o isolamento das práticas de sala de aula esvazia o currículo daquilo que ele tem de mais central para o historiador da educação: faz desviar-se das tendências, dos padrões, os fluxos políticos... Sendo a história uma disciplina de contextos, o isolamento das práticas nos impede justamente de ver as forças sociais que produzem o currículo em uma determinada ambiência histórica.

Mas por que colocar no centro da análise um conjunto de documentos curriculares? O que o exame das definições curriculares no âmbito do currículo escrito é capaz de informar a respeito de uma realidade educativa? Logicamente, grande parte da resposta

⁴⁵ GOODSON, 1995b, p. 25.

⁴⁶ GOODSON, 1997, p. 19.

⁴⁷ GOODSON, 1997, p. 17.

⁴⁸ *Ibid*, p. 23.

⁴⁹ TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 13.

evoca o argumento metodológico: se trata de um recorte. Goodson adverte que, ao considerar o currículo em toda a sua amplitude e complexidade, tal como descrito anteriormente, nenhuma pesquisa ou pesquisador isolado, mesmo em uma vida inteira de investigação, é capaz de cobrir a série completa de todos os seus níveis de realização. Portanto, é necessário operar algumas escolhas, eleger algumas prioridades. A investigação do currículo é um empreendimento que se faz por acúmulo e que exige um alto grau de colaboração coletiva.

O recorte do objeto em torno das definições curriculares operadas na série de documentos emanados pelas instâncias administrativas responde a esse imperativo. Sobretudo porque, como indica Goodson, é no âmbito das prescrições curriculares que se encontram mais notadamente indicadas as “aspirações e intenções que servem para a avaliação e análise pública da escolarização”⁵⁰; ou seja, aquilo que podemos reconhecer como as finalidades do ensino. Sob a aura de aparente imperturbabilidade que os documentos curriculares normalmente exprimem, existe uma intensa e conflituosa lógica de seletividade: a eleição de determinadas prioridades educacionais – ou “intenções básicas de escolarização” – em detrimento de outras. Como um “testemunho visível público das racionalidades escolhidas”, os documentos curriculares se apresentam como fonte documental privilegiada ao historiador educacional e seu exame oferece uma espécie de “mapa do terreno” no qual se desenvolvem as práticas escolares⁵¹. Mas trata-se de um mapa sujeito a modificações e submetido às forças que fazem a história.

Basicamente é no âmbito do currículo escrito que ficam expostas as expectativas de controle social que atravessam as iniciativas educacionais expendidas por qualquer sociedade. “Se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular”⁵². Porque os currículos escritos se estabelecem como “parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula”⁵³. A análise das práticas de sala de aula sem o adequado exame dos marcos fornecidos pelas definições curriculares pré-ativas deixa de fora parte fundamental dos problemas educacionais.

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois,

⁵⁰ *Ibid*, p. 17.

⁵¹ GOODSON (1995b, p. 21); GOODSON (1997, p. 20).

⁵² GOODSON (1995b, p. 24).

⁵³ *Ibid*, p. 21.

ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática [...]; nesse sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pela qual se inventa a tradição [...] A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir⁵⁴.

Mas não se trata de isolar essa dimensão do currículo. Não só porque isso dá lugar a interpretações que não condizem com a complexidade do funcionamento curricular, mas fundamentalmente porque não se pode isolar o currículo escrito das outras instâncias curriculares sem comprometer a própria lógica seletiva pela qual os currículos escritos operam. A historicidade do documento curricular reside essencialmente no seu percurso de desenvolvimento. Ou seja, à medida que, no seu processo de elaboração, estabelece contato com o marco conceitual que lhe serviu de paisagem intelectual e o modo como dialoga com a experiência social dos sujeitos individuais e coletivos afetados. Isso inclui o modo como repercute sobre a experiência dos professores. Obviamente que a relação não é linear, ou seja, com um vetor de força que parte sempre e inequivocadamente do documento curricular em direção à experiência dos professores. Desde que se atente para a diacronia dos vários momentos em que as definições curriculares são produzidas, poderá se perceber que existe uma interação com rebatimentos em mão dupla. Mesmo que essa correspondência seja assimétrica, pode-se afirmar que a história do currículo escrito produz a história da experiência docente, ao mesmo tempo em que é produzida por ela. Trata-se, portanto, de captar a dinamicidade dessas interações nas implicações que elas produzem no quadro das mudanças e permanências no currículo escrito ao longo do tempo. Logicamente, ao considerar a experiência docente na análise que empreendi, não espero dar tratamento da dimensão do currículo em ação. No máximo, recolhi alguns dos seus ecos que compareceram nessa experiência docente. Incluir os professores, parte da sua experiência, na análise dos documentos curriculares corresponde uma tentativa de sondar a “matriz articulada” que compõe o ensino e tentar ao menos arranhar a questão central dessa articulação, posta por Ivor Goodson: a de saber “*o que é que eles fazem com isso*”?⁵⁵.

1.3 A organização teórico-metodológica.

⁵⁴ *Ibid*, p. 27-28.

⁵⁵ GOODSON (1997, p. 20).

Demarcados o problema de investigação e as questões que mobilizam essa pesquisa, o desafio foi o de construir uma estrutura metodológica que me permitisse enfrentar as questões acerca das definições curriculares capaz de fazer jus a “complexidade de níveis de análise que reflete a realidade do currículo”⁵⁶. Para Goodson, o aspecto metodológico da investigação curricular joga um peso fundamental nas nossas possibilidades de construir um conhecimento de relevância e interesse públicos a respeito do seu funcionamento. Ou seja, um conhecimento que é capaz de produzir consciência a respeito de como a escolarização participa dos processos de ordenamento social, facilitando ou dificultando as possibilidades de inclusão/exclusão social.

Especialmente a respeito das investigações que colocam ênfase nos documentos curriculares, o autor alerta para o risco de as análises resvalarem para a “lógica do currículo como prescrição”. Tal lógica se expressa na defesa de que a elaboração dos planos e percursos de estudos é uma questão eminentemente técnica, que deve ser realizada preferencialmente por especialistas, os quais serão capazes de “definir desapassionadamente os principais ingredientes do curso de estudos”. O efeito mais significativo é o de emprestar ao currículo a aparência de neutralidade, como se o currículo pudesse se resolver em si mesmo, por dinâmicas puramente intrínsecas.

Produzir uma história a contrapelo das tradições legadas através do currículo escolar é o grande *leitmotiv* do programa de investigação desenvolvido e sustentado por Ivor Goodson. Isso pressupõe a organização de arcabouços metodológicos capazes de captar diferentes forças ou racionalidades em iteração, para além da racionalidade técnica: o currículo como um repositório seletivo de múltiplas racionalidades que se cruzam.

Para tanto, a alternativa defendida por Ivor Goodson é a proposição de investigações capazes de realizar uma “perspectiva construcionista”, “integrada” ou “interacionista”. Em tal perspectiva, as investigações devem priorizar a integração ou reintegração dos diversos elementos constitutivos do currículo, em seus próprios contextos de produção e funcionamento. Metodologicamente, isso pressupõe que a historicidade do currículo seja apreendida como prática social produzida na dinâmica das relações e tensões entre discursos justificadores, saberes e conteúdos de aprendizagem, e os percursos de ação daqueles sujeitos incumbidos de elaborar ou fazer o currículo nas suas diferentes

⁵⁶ GOODSON (1995, p. 77).

instâncias, bem como os constrangimentos, as condições objetivas e as relações de poder a que estes sujeitos se encontram vinculados⁵⁷.

Dentre os diferentes enfoques possíveis apresentados por Ivor Goodson para a realização da perspectiva construcionista, recorri às indicações metodológicas afeitas ao que o autor denomina de “enfoque relacional”. Tal enfoque se ocupa, fundamentalmente, das “várias transformações das relações entre indivíduos, entre grupos e coletividades, e entre indivíduos, grupos e coletividades; e a forma como essas relações mudam com o tempo”⁵⁸.

O problema das fontes.

Imbuído do propósito de viabilizar a realização de uma abordagem construcionista a partir de um enfoque relacional, a preocupação inicial foi documentar as diferentes instâncias que pretendia analisar, de modo a garantir suficiente representatividade empírica para cada uma delas. Nesse sentido, procurei reunir documentos de modo a cobrir o que chamei de diferentes âmbitos de experiência social ligados a construção social do currículo, de modo a capturar as dinâmicas próprias e constrangimentos específicos de cada um deles, mas também as suas conexões e inter-relações. O resultado foi a reunião de milhares e milhares de páginas, que foram alocadas de modo a compor três *corpus* documentais, referentes, respectivamente: às instâncias administrativas e de direção responsáveis pela produção dos documentos curriculares; ao campo do debate pedagógico, concepções teóricas e definições intelectuais; à experiência de professores, mais propriamente, na forma de ecos da *experiência docente*.

É claro que muitos dos documentos levantados extrapolam essas demarcações, porque a realidade que eles testemunham e de onde emergem é muito mais complexa do que sugerem as categorias às quais recorre o pesquisador. Como se verá ao longo do trabalho, temos documentos que dizem respeito tanto ao horizonte teórico/ intelectual presente no campo educacional, quanto à experiência docente ou os interesses administrativos. Todavia, a produção desses três *corpus* documentais foi fundamental para que se pudesse sustentar uma análise de fato em perspectiva relacional.

a) O primeiro grupo compreende *documentos que dizem respeito à esfera administrativa, de confecção e proposição de documentos curriculares*. Este grupo abarca

⁵⁷ GOODSON, 1991.

⁵⁸ GOODSON (1995, p. 72).

os próprios documentos que produzem efeito de prescrição curricular – regimentos, regulamentos, códigos, instruções oficiais, programas ou planos de estudo, memorandos e circulares, dirigidos especialmente aos professores e diretores, e às vezes aos inspetores escolares. Abrange ainda outros documentos que permitem apreender a própria ambiência relacionada à produção desses marcos legais/ oficiais. Como nos ensina Thompson, a própria lei é historicamente contingente⁵⁹. Portanto, documentos que permitem apreender questões que movem e constroem as autoridades e os agentes administrativos, os interesses políticos concorrentes na estrutura do Estado, os dilemas a que governos e seus agentes se vêm enredados ou que elegeram como problemas prioritários a serem enfrentados. Inclui nessa tipologia as ‘Mensagens’ dos Presidentes do Estado dirigidas a Assembleia Legislativa e os relatórios do governo para todos os anos entre 1901 a 1930; relatórios de uma série de agentes governamentais vinculados à direção e administração do serviço de instrução pública no Estado, tais como relatórios de Secretários de Interior, Justiça e Instrução Pública⁶⁰, relatórios de Diretores Gerais da Instrução Pública, do Superintendente do Ensino e Inspetor Geral de Ensino⁶¹, além de relatórios outros decorrentes da capilarização da estrutura administrativa da instrução pública, como relatórios de Delegados de Ensino e de Inspectores Escolares, além de decretos e leis em particular.

b) No segundo grupo disponho de um conjunto de *documentos que permitem apreender os marcadores teóricos e as definições intelectuais que informam o campo do debate pedagógico*. Em comparação com a regularidade do grupo anterior, esses documentos formam um conjunto mais entrecortado, de modo que temos períodos mais bem documentados do que outros. A ocorrência de intervalos documentais não inviabiliza a análise, mas constitui uma particularidade metodológica. Pois o panorama composto pelos documentos reunidos permite flagrar o desenvolvimento do debate em uma perspectiva diacrônica.

Constitui esse grupo uma diversificada gama de documentos:

- A revista pedagógica *A Escola*, publicação do Grêmio de Professores Públicos do Paraná com vistas a informar o professorado paranaense. Do início da sua publicação, em 1906,

⁵⁹ THOMPSON, 1987.

⁶⁰ Secretaria que abrigou a responsabilidade sobre o serviço de instrução pública na estrutura administrativa do Estado.

⁶¹ Variação decorrente das transformações na nomenclatura da esfera administrativa diretamente responsável pela direção central da instrução pública no estado.

até 1911, quando é interrompida, temos um total de 43 números publicados que foram integralmente coletados. No início da década de 1920, por um período muito breve, a revista foi reativada e mais dois números foram publicados em 1921;

- A *Revista do Ensino*, também uma revista pedagógica direcionada aos professores paranaenses, publicada pela Inspetoria Geral do Ensino entre 1922 a 1927. Desta publicação foram encontrados e recolhidos sete números;

- A imprensa periódica, mais precisamente os jornais *A República*, *Diário da Tarde* e *Gazeta do Povo*, aos quais se recorreu pontualmente, em períodos específicos, próximos a ocorrência de eventos ligados às iniciativas ou projetos de reforma educacional/ curricular. Nesses casos, o objetivo foi o de captar ecos de repercussão social a fim de contrastar uma perspectiva meramente oficial em torno daquelas iniciativas;

- As teses apresentadas por ocasião do *Congresso de Ensino Primário e Normal*, promovido pela Inspetoria Geral de Ensino como parte das iniciativas que visavam a modernização educacional no Estado. Realizado em Curitiba em 1926 como um evento para congregar o professorado paranaense e debater as principais necessidades relativas à instrução primária e à formação de professores, nele foram apresentadas 27 teses, cujas autorias se distribuem entre professores e diretores das Escolas Normais do estado, alguns professores da instrução primária e agentes vinculados à estrutura administrativa do Estado;

- As teses apresentadas durante a *I Conferência Nacional de Educação*, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e realizada em Curitiba em 1927. Embora se trate de um evento de abrangência nacional, aproximadamente 95% dos participantes provinham dos serviços de instrução pública do Estado do Paraná. A participação paranaense também foi significativa em relação à autoria das teses apresentadas no programa da conferência: das 98 teses localizadas (de um total de 112 que compuseram o programa oficial do evento), 37 levaram a assinatura de nomes ligados ao campo educacional paranaense, entre intelectuais, professores das escolas normais, inspetores escolares, agentes administrativos, professores e diretores de escolas de aplicação, de institutos particulares e de escolas de instrução pública no estado⁶². Foram, portanto, selecionadas essas 37 teses para compor também esse *corpus* documental;

- Compêndios, ensaios teóricos e obras didáticas de autores paranaenses, produzidos e em circulação no período analisado, alguns assinados por nomes de grande proeminência no

⁶² Cf. COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997.

cenário intelectual e no debate pedagógico do estado. São eles: “*Pontos de Nossa História*”, de Veríssimo de Souza e Lourenço de Souza (1908); “*Os Pontos de Nossa História de V. e L. de Souza perante a crítica*”, de um conjunto de autores em reação a obra dos irmãos Souza (1914); “*Compendio de Pedagogia*”, de Dario Vellozo (1907, reeditado em 1926); “*A educação sexual nas escolas*”, do médico Milton de Macedo Munhoz (1929); “*Instrução Publica do Paraná*”, de Raul Gomes (1914); “*Instrução e Civismo*”, de Trajano Sigwalt e Manoel Mendes Cordeiro (1919); “*Discursos e Projectos sobre educação agricola*”, de Victor Ferreira do Amaral e Silva (1907); “*O problema do ensino pelo estímulo do titulo eleitoral dignificado*”, de José Pereira de Macedo (1927); e “*Missão, e não Profissão*”, de Raul Gomes (1928).

c) No terceiro grupo disponho *documentos com vistas a recolher ecos da experiência docente* e o modo como os professores interagem com as instâncias de definição curricular. Neste grupo reuni fundamentalmente documentos que me permitissem rastrear possíveis rebatimentos dos documentos curriculares, e também o modo de pensar e agir de alguns professores primários, os principais constrangimentos e as principais preocupações do professorado paranaense, e o modo como esse largo espectro se relacionava com as dinâmicas de construção social do currículo, em um sentido que fosse além de certos usos pontuais e criativos das prescrições curriculares por parte de professores e professoras. Para este fim, minha expectativa inicial era tomar os relatórios que os professores produziam ao final de cada ano letivo, cuja existência tinha sido mapeada anteriormente.

Um número consideravelmente grande desses relatórios estava preservado em meio a *Coleção Correspondência do Governo*, pertencente ao acervo do Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná, uma dispersante coleção de documentos os mais diversos, produzidos em função das dinâmicas administrativas do Estado. Como o mantenedor não desenvolveu até o momento ferramentas de busca eficientes para esta coleção, e como sua organização seguiu o critério da reunião de documentos diversos em função da cronologia da sua produção, a busca por esses relatórios precisou ser feita a partir da procura, documento a documento, em boa parte dos 2.379 volumes encadernados que compõe a

referida coleção⁶³. Esses relatórios cobrem o período inicial dessa pesquisa, até o ano de 1912, quando pararam de ser elaborados pelos professores.

Além desses, uma documentação não esperada no início dos investimentos de levantamento de fontes surgiu à medida que nos aproximamos do final da década de 1910. Trata-se de um conjunto de relatórios produzidos por estudantes que cursavam o último ano do curso da Escola Normal, em decorrência da realização da “Prática Pedagógica”, obrigatória e condição para a formação de professores normalistas. O aparecimento dessa documentação só foi possível pela confluência de um conjunto de processos e por algumas inovações em relação à organização do ensino. São elas: mudanças na política de formação de professores para a escola primária, com incremento do número de professores formados na Escola Normal; também em relação à formação de professores, mudanças no currículo da Escola Normal, com acentuação de uma dimensão prática-experimental, que por sua vez, deu lugar a reestruturação da disciplina de *Pedagogia* e o aparecimento da matéria de *Prática Pedagógica*⁶⁴, que obrigava as/os professoras/es em formação a “treinar” na escola; a organização do Grupo Escolar Modelo em 1917, e um pouco mais tarde, o aparecimento das “escolas de aplicação” anexas às Escolas Normais do Estado, as quais deveriam ser polos de experimentação e inovação pedagógica e lócus fundamental para treinamento das/os normalistas; a exigência da produção dos registros escritos como um dos elementos de formação de professores, os quais deveriam conciliar a função descritiva da escola (suas rotinas e seus elementos estruturais) e do ensino (seus processos e práticas) com a função diagnóstica (em relação aos problemas pedagógicos e ligados ao ensino) e a função propositiva e avaliativa, típica de um certo ‘fazer experimental’ em voga na formação de professores.

A combinação desses elementos todos possibilitou a produção de registros nos quais normalistas tratavam de afirmar e dar forma às suas identidades docentes (ainda em elaboração), em interessante diálogo com modelos de docência já estabelecidos (dialogando com as práticas de professores mais antigos) e interpelando os modelos, saberes e enunciados intelectuais que abasteciam suas formações teóricas que eram simultaneamente realizadas. Portanto, esse terceiro *corpus* documental é constituído basicamente dos relatórios de professores (de 1901 a 1912) e dos relatórios de professores

⁶³ Anteriormente à realização desse estudo, um projeto de pesquisa coordenado por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, empreendeu um trabalho de mapeamento e catalogação de parte desses documentos, cujo resultado foi reunido e publicizado como banco de dados digital em OLIVEIRA (2005).

⁶⁴ MIGUEL, 1997; CORREIA, 2013.

em treinamento feito em contato com professores mais antigos (a partir de 1917). A estes, juntei ainda alguns outros documentos cuja confecção está muito próxima da atuação cotidiana das/os professoras/es tais como requerimentos, ofícios, cartas, processos disciplinares abertos contra professores, pareceres de alguns professores a propostas de reforma curricular ou a pedidos de adoção de algum determinado livro didático, respostas de professores a inquéritos realizados pelos agentes administrativos, e alguns termos de exames e termos de visitas.

Estrutura de análise.

Mas a mera reunião de documentos que apontam para um momento no passado, de onde vieram, não entrega pronto um conhecimento histórico. Porquanto não se produz História sem fontes, dado que elas são o único acesso possível ao passado, de outra parte as fontes também não são o testemunho objetivo, preciso e irrefutável desse passado que se desdobra diante do historiador e de onde ele colige integralmente toda a história. As fontes constituem um emaranhado de vestígios, de evidências, que devem ser adequadamente interrogadas pelo historiador, para que forneçam algumas possibilidades de interpretação. Somente são capazes de dizer alguma coisa quando lhes são apresentadas as perguntas apropriadas. Não se trata, propriamente, de que as fontes oferecem alguma verdade ao historiador. A questão reside antes em como o historiador pode ser capaz de extrair alguma verdade das suas fontes. Estamos portando, diante do que E. P. Thompson denomina o “tribunal de recursos final da disciplina histórica”, o qual consiste não na “evidência por si mesma, mas a evidência interrogada”.

O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas de um lado e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...]; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas”.⁶⁵

Sendo a “lógica histórica” conduzida pelo diálogo entre teoria e empiria, diálogo mediado pelo problema de investigação, o esforço inicial recaiu sobre a estruturação do fundo conceitual a partir do qual pudesse interpelar o conjunto de evidências, e o modo de fazê-lo em conformidade tanto com a especificidade do problema das definições curriculares, quanto com as particularidades do *corpus* documental coligido no que diz respeito as suas “propriedades determinadas”.

⁶⁵ THOMPSON, 1981.

Diante disso, o anelo foi o de conceber uma estrutura de análise capaz de fazer frente: a) a característica dinâmica dos processos de elaboração do currículo e o “caráter caótico e fragmentado das forças que o moldam e determinam”⁶⁶; b) aos fluxos de oscilação do currículo escrito, as modulações entre mudanças e permanências, conservação e transformação; c) ao “amplo espectro de forças sociais mobilizadas na definição do que deve ser ensinado” em um determinado momento, feito de “muitos agentes, muitos sujeitos, muitos interesses”⁶⁷; d) à multiplicidade e singularidade das interações entre as diferentes experiências sociais, instâncias de elaboração e suas consequências no desenvolvimento do currículo escrito; e) a diversidade de temporalidades, ou seja, de encontros e combinações entre fluxos temporais heterogêneos, implicados na produção de uma realidade curricular e educacional.

A formulação metodológica da pesquisa nesses termos encontrou nos escritos de Walter Benjamin um impulso teórico importante. O pensamento benjaminiano constituiu uma inspiração para enfrentar as dificuldades postas para análise do conjunto de fontes mobilizadas, especialmente quanto às interconexões que elas sugeriam, e assim realizar parte dos imperativos defendidos por Ivor Goodson em favor de um programa de investigação curricular em perspectiva interativa. Especialmente a sua Filosofia da História, a sua estrutura de pensamento “constelar”, o modo como tocou o “problema do método” em alguns de seus escritos e a sua forma narrativa foram uma inspiração importante para a confecção da estrutura de análise que suportou a investigação. Sobretudo porque o seu “método micrológico e fragmentário”, como o referiu Giorgio Agamben⁶⁸, me pareceu responder satisfatoriamente ao desafio proposto por Goodson de operar análises não limitadas a tirar conclusões sobre acontecimentos curriculares ou ‘aqui e agora’ isolados, mas que fossem capazes de apreender o resultado das constelações de muitos desses ‘aqui e agora’: suas sucessões, interconexões e o modo como esses processos passados todos nos tocam e alcançam; ou seja, capazes de encarar o passado curricular não como uma entidade isolada das nossas vidas e nossas formas de pensamento, mas a história em ação.

O espólio do pensamento de Benjamin é o estímulo para um programa teórico que confere à história o exercício profundo da reflexão e da crítica da cultura como ela se apresenta no momento presente, a partir da rememoração dos fragmentos dispersos do

⁶⁶ GOODSON (1995, p. 9).

⁶⁷ TABORDA DE OLIVEIRA (2017, p. 9).

⁶⁸ AGAMBEN (2005, p. 139).

passado. Pois não há possibilidade de história, assim como de vida, fora desse agora. E fora do momento presente não há relação possível com o passado. Podemos intuir assim a história como movimento de questionamento do que a tradição nos legou e continua legando, ou mais propriamente, sobre o quê da tradição tem sido nos legado. E no mesmo movimento, o que a tradição nos negou e continua negando, ou o quê da tradição nos tem sido negado.

Articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo ‘como ele efetivamente foi’. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo. [...] trata-se de fixar uma imagem do passado como ela inesperadamente se articula para o sujeito histórico num instante de perigo. O perigo ameaça tanto os componentes da tradição quanto os seus receptores⁶⁹.

O pesquisador da história do currículo não se ocupa apenas de descrever como foi o currículo em determinado momento, nem tampouco faz muita coisa relevante ao indicar algumas condições que serviram de contexto, mas que não conseguem afetar o conteúdo daquela descrição. Ao insistir na defesa da dimensão política presente na análise histórica do currículo, Ivor Goodson chama atenção para o forte componente de crítica que deve atravessar tal empreendimento. Esse componente crítico pode ser apreendido na metáfora benjaminiana da “pira funerária”, repercutida por Hannah Arendt. O pesquisador, dotado do poder que lhe confere a distância histórica, “detém-se diante de um monte de escombros” curriculares e os encara como os restos de uma “pira funerária”. Há um componente descritivo nessa tarefa, o qual “pode ser comparado ao [ofício do] químico”. Mas isso é pouco se não lhe seguir o trabalho crítico que pode ser comparado à atividade do alquimista.

Enquanto o primeiro retém a lenha e as cinzas, como únicos objetos de sua análise, o último se preocupa apenas com o enigma da própria chama, o enigma de estar viva. Assim, a crítica indaga sobre a verdade cuja chama viva continua a arder sobre os pesados troncos do passado e as leves cinzas da vida que se foi⁷⁰.

Como definiu Arendt, no elogio que fez a Walter Benjamin e o seu modo de “pensamento *sui generis*”, na história como crítica de um presente infrene e ameaçador, seu realizador aspira atuar como “um alquimista que pratica a obscura arte de transmutar os elementos fúteis do real no ouro brilhante e duradouro da verdade, ou antes, em observar e interpretar o processo histórico que realiza tal transfiguração mágica”⁷¹.

⁶⁹ BENJAMIN (1985, p. 156).

⁷⁰ ARENDT (2008, p. 169).

⁷¹ *Ibid*, p. 170.

Na esteira do pensamento benjaminiano a realidade histórica de um objeto, um contexto ou um momento não pode ser reconstituída se a sua história permanece “concebida como uma linha ascendente”, fundada em “um caráter unidimensional e irreversível”⁷². Ao contrário, sua aceção de tempo histórico convida a apreender tal realidade como um corpo que se distende, não unicamente no plano bidirecional da cronologia, mas tridimensionalmente. Dessa forma, estamos diante de uma lógica temporal contrária as diversas formas de continuísmo e que estimula a pensar as relações entre cronologia, sincronia e diacronia em termos de fragmentos do passado. A história como uma explosão que lança seus estilhaços em múltiplas direções.

Isso nos coloca diante de um modo de pensamento e análise que presta enorme tributo àquilo que aparece diante de nós como fragmentário e singular, e que por isso tende a ser rejeitado pela lógica progressista porque disforme à torrente de acontecimentos que se ajustam aos seus nexos causais. Mais que uma simples questão de estilo, trata-se de uma “precaução metodológica” fundamental, conforme argumenta Giorgio Agamben:

Sem jamais se desviar, ele se mantém fiel ao seu princípio de que a mínima célula da realidade intuída contrabalança todo o resto do mundo. Para ele, interpretar materialisticamente os fenômenos significava menos explicá-los com base no todo social que relacioná-los imediatamente, no seu isolamento, a tendências materiais e a leis sociais⁷³.

Tal precaução metodológica resulta em tornar mais complexas, indeterminadas e polifônicas as relações de causa e efeito entre diferentes fenômenos históricos. Porque a “história não é apenas um meio para o fim”⁷⁴. O fato de um evento preceder outro cronologicamente não estabiliza uma relação de causa e efeito entre ambos. É disso que trata o cuidado analítico de Benjamin. Essa estrutura de análise é operada a partir de uma permanente e intrincada tensão entre o todo e as suas partes ou fragmentos. Ao invés de tentar deduzir um objeto histórico do seu todo social, Benjamin provoca justamente o movimento contrário, ou seja, que se mergulhe cada vez mais nas profundezas de um objeto singular destacado (que pode ser uma palavra⁷⁵) “para explorar ao máximo toda a sua abrangência”⁷⁶. Porque a mínima parte agora dispersa foi componente de algo anteriormente inteiro, e por isso guarda a possibilidade de apontar para o todo da realidade de onde rebentou. Nesse sentido, os fragmentos são vestígios do passado, os quais:

⁷² OTTE e VOLPE, 2000.

⁷³ AGAMBEN (2005, p. 139).

⁷⁴ *Ibid*, p. 142.

⁷⁵ Como no seu: *Origem do Drama Barroco Alemão* (BENJAMIN, 1984).

⁷⁶ OTTE e VOLPE (2000, p. 37).

[...] sempre apontam, metonicamente, para o ‘todo’. Se as ruínas e, mais ainda, os detritos carregam uma conotação negativa, eles são valorizados assim que passam a ser vestígios de um mundo anteriormente intacto. O vestígio possui, por assim dizer, um aspecto bidirecional, aspecto esse que se torna mais claro quando se leva em consideração sua dimensão temporal: por um lado há um processo de deteriorização na passagem do passado para o presente, por outro lado o caminho inverso. Os restos são apenas restos, mas muitas vezes são os únicos testemunhos que permitem o acesso ao passado⁷⁷.

Visando o acesso ao passado pela via dos detritos, fragmentos do passado, Benjamin inspira um modo de análise que permite juntar vários níveis e fluxos temporais em uma análise única, o que foi o maior desafio metodológico posto pelo objeto dessa investigação e pela especificidade do *corpus* documental coligido. Em contraste com a linearidade do tempo histórico, Benjamin propõe uma temporalidade descontínua com ênfases nas interrupções, nos saltos, nos choques⁷⁸. Porque “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é conhecido”⁷⁹.

Essas considerações, que procuram apreender uma síntese da estrutura metodológica de pensamento de Walter Benjamin, formam uma espécie de solo operacional para enfrentar as questões curriculares levantadas. Ela permite defrontar-se com o passado curricular como um acumulado de ‘agoras’, os quais comportam uma infinidade de estilhaços procedentes de diferentes tradições ou lugares do passado, em constelações de equilíbrio momentâneo e fluido, operadas a partir da lógica da *tradição seletiva* da qual fala Raymond Williams⁸⁰. Portanto, a estrutura de análise construída para o enfrentamento do presente objeto esteve desde o início ancorado na impossibilidade de recuperar o passado a não ser como uma coleção de ‘agoras’ que relampejam ao olhar do pesquisador, à medida que este se detém na tarefa de observá-los.

As Ferramentas de Operação: *Palavras-chave*.

A elaboração das ferramentas para a realização da análise do material empírico foi inspirada na obra de Raymond Williams, particularmente no modo como este autor erigiu grande parte da sua obra a partir da operação com *palavras-chave*. Em uma análise inicial da documentação coligida constatei a ocorrência regular de alguns termos/ palavras, candentes de sentido e estruturantes das formas de manifestação nos diferentes âmbitos de

⁷⁷ *Ibid*, p. 40.

⁷⁸ *Idem*.

⁷⁹ BENJAMIN (1985, p. 224).

⁸⁰ WILLIAMS, 2003.

experiência que eu pretendia analisar. Além disso, elas se mostravam lugar de ancoragem do conjunto de debates e ações em torno das expectativas de modernização da escola primária naquele período. São elas: *disciplina, ativo/atividade, útil/ utilidade, interesse, trabalho, esforço, atenção, memória, prática/ prático, intuição, popular, método, ciência/ científico, lição de coisas, grupos escolares, modernização, fiscalização, sentidos, sensibilidade e sensação*. Pelo modo como o encontrei nas fontes, esse conjunto de termos me remeteu logo às *palavras-chave* que o autor galês mobilizou para sua interpretação da cultura e da sociedade inglesa.

Percebi que aquelas palavras, especialmente em função de como eram empregadas nos diferentes contextos cobertos pela documentação, formavam o que Williams denomina ‘conglomerado’ ou ‘constelação’, por se apresentarem como “um conjunto específico de palavras e referências que parecem inter-relacionadas”⁸¹. Pelo modo como funcionavam mediando entendimentos em diálogo e/ou disputa; como apreendiam e davam consequências às coisas da educação, tais como as finalidades da escola e/ou de algum(ns) do(s) seu(s) componente(s); e como eram mobilizadas na produção dos textos/ definições curriculares; percebi naquelas palavras, na forma como apareciam, desapareciam, sucediam, se associavam, bem como nos seus deslocamentos de sentido e disputas por fixação de significados, a possibilidade de examinar cada um dos seus aparecimentos singulares. Elas se firmavam como *palavras-chave* nos dois sentidos conexos de que fala Williams: “são palavras significativas e vinculantes em certas atividades e em sua interpretação” – no caso a educacional –; e “são palavras significativas e indicativas em algumas formas de pensamento”⁸².

O método de Raymond Williams pode ser descrito como um modo de analisar a cultura (com ênfase nos processos de mudança cultural) a partir do recurso à “semântica histórica”, ou seja, os processos históricos de produção das palavras e seus respectivos significados.

Encontramos uma história e uma complexidade de significados, mudanças conscientes ou usos conscientemente diferentes; inovação, obsolescência, especialização, extensão, sobreposição, transferência; ou mudanças que estão mascaradas por uma continuidade nominal⁸³.

⁸¹ WILLIAMS (2007, p. 40).

⁸² *Ibid*, p. 32.

⁸³ *Ibid*, p. 34.

Partindo do reconhecimento das “relações entre produção de significados e manutenção da ordem social”⁸⁴, o autor inverte o fluxo histórico e, em direção retrospectiva, procura reconstituir os “sentidos que as palavras adquirem ao longo do tempo”⁸⁵. Nas alegações do próprio autor, trata-se de uma abordagem interessada nos “usos” das palavras ao longo do tempo, em especial quando tais palavras se reportam a “sentimentos fortes ou ideias importantes”. Pois elas, as palavras, interessam especialmente “por causa dos problemas que seus usos representam”⁸⁶. Conforme esclarece Williams, seu método consiste basicamente em “coleccionar” palavras e “tentar compreendê-las”⁸⁷.

Significados específicos e relacionais.

Tal como propõe Raymond Williams, o modo de operar com *palavras-chave* obviamente deve se realizar na articulação dos significados das palavras e seus contextos⁸⁸. “Todavia, o problema do significado nunca pode dissolver-se totalmente no contexto”⁸⁹. Por essa razão o autor sugere que as palavras sejam examinadas levando em consideração os dois vetores que se cruzam produzindo assim os significados como equilíbrios instáveis e provisórios, atravessados de “contradições, choques de sentimentos e de consciências”⁹⁰. Esses vetores correspondem, respectivamente, às trajetórias de mudança de sentido nas estruturas internas de uma palavra e às mudanças decorrentes das relações entre palavras.

[...] tanto os significados quanto as relações são caracteristicamente diversos e variáveis dentro das estruturas de ordens sociais específicas e dos processos de mudança social e histórica. [...] [Por isso] é preciso estudar tanto os significados específicos quanto os relacionais, em diferentes falantes e escritos reais, no tempo histórico e através dele⁹¹.

A partir desses dois pontos fundamentais e suas consequências heurísticas formulei, inspirado em Williams, três categorias que orientaram a análise das fontes, quais sejam:

a) *Afinidades*. Refere-se à disposição para aproximação, associação e/ou fusão de determinados significados de algumas palavras, a partir do modo como estas se acercam e se combinam em função de determinados usos para compor os diversos argumentos e/ou

⁸⁴ CEVASCO (2007, p. 15).

⁸⁵ *Ibid*, p. 19.

⁸⁶ WILLIAMS (2007, p. 28).

⁸⁷ WILLIAMS (2007, p. 31).

⁸⁸ BENJAMIN (2007, p. 36).

⁸⁹ *Ibid*, p. 40.

⁹⁰ CEVASCO (2007, p. 20).

⁹¹ BENJAMIN (2007, p. 39 – 40).

formas de pensamento. Pois as ‘ligações’ entre determinadas palavras e certos contextos assumem “não apenas uma forma intelectual, mas histórica”. É o aspecto da ‘finalidade’ que permite alcançar as forças políticas e intelectuais que fazem com que se produzam determinados arranjos ou constelações de palavras. Por exemplo, o modo como as palavras *disciplina, ativo, prático, trabalho e atenção* se combinam no decorrer da década de 1910 para produzir uma argumentação em favor de um determinado propósito social para a escola primária em certos círculos. Seu propósito, portanto, consiste em observar como determinada palavra compõem um arranjo particular de sentido através de “conexões explícitas ou muitas vezes implícitas”, a partir do que se negociam “significados disponíveis ou em desenvolvimento”⁹².

b) *Funcionalidade*. Essa categoria pretende captar as modulações de sentido das palavras em termos de seus usos por certos sujeitos específicos, em função dos lugares sociais que ocupam e do modo como essa utilização é adequada ou eficiente para operar em contextos particulares de significação. Esse aspecto implica a consideração das palavras em função das ‘atividades’ que se pretende que elas desempenhem e suas conseqüentes possibilidades de interpretação (por exemplo, prescrever, relatar, informar, requerer, ordenar, repreender, etc.); mas também em função de diferentes ‘formas de pensamento’ que ocupam simultaneamente um espaço social (por exemplo, nichos de debate, campos disciplinares particulares, determinada tradição de pensamento, certos compromissos teóricos e políticos de determinados grupos, o discurso de alguma corporação, etc.). Impele-nos, conseqüentemente, a localizar individual e coletivamente os sujeitos que usam as palavras e por quais motivos as usam.

c) *Divergências e variações*. Por essa categoria se pretende compreender o modo como determinados sentidos para as palavras se projetam ou se apagam, se fortalecem ou se enfraquecem, se alargam ou se estreitam, em razão das relações de poder implicadas nos seus usos. Como afirma Williams, “significado é uma arena onde se registram os conflitos sociais”, por isso, ao se trabalhar com *palavras-chave* é necessário um esforço a fim de captar “quais foram os sentidos derrotados, quais foram impostos, e a serviço do quê”⁹³. Trata-se, portanto, de uma dimensão de análise que explora as divergências/ disputas interessada em compreender os equilíbrios momentâneos que tornam possível que determinados grupos possam, mesmo que temporariamente, “impor seus próprios usos

⁹² *Ibid*, p. 32.

⁹³ *Ibid*, p. 19.

como corretos”⁹⁴. O ponto de partida, nesses casos, são as variações e confusões de significado que se observam em certos momentos característicos. “A bem da verdade, com frequência é preciso insistir nelas como variações, simplesmente porque corporificam diferentes experiências e leituras da experiência nas relações e nos conflitos vigentes”⁹⁵.

Estas foram, portanto, as categorias arroladas para o exame da documentação. Inspiradas na obra e no modo de trabalho de Raymond Williams, naturalmente alguns ajustes foram necessários. O primeiro deles diz respeito ao fato de Williams tratar de palavras em uso social largo e corrente, e não de um círculo circunscrito como o educacional. Nessa direção, ao concernir a análise ao objeto educacional (tendo no horizonte as definições curriculares) não se estaria mais propriamente operando com conceitos e não palavras? Recorrendo a distinção entre simples palavras e conceitos feita por Reinhart Koselleck, descartei essa possibilidade porque à medida que eu manuseava as minhas fontes elas me mostravam uma enorme variação de sentidos para algumas palavras em certos momentos peculiares, somente possível porque expressavam usos diferenciados por diferentes experiências sociais. Capturar a abrangência dessa escala de modulação não me parecia possível desde o sentido tanto mais rígido dos conceitos. Certamente alguns dos usos analisados são, claramente, conceitos, na direção indicada por Koselleck⁹⁶. Em momentos e espaços peculiares, as *palavras-chave* analisadas adquiriam a estatura de um conceito, especialmente quando figuravam nos enunciados de alguma especialização ou matriz teórica; mas em uma infinidade de outras vezes, não, e apareciam em aspecto bastante frouxo para tratar das coisas da educação de uma forma geral. Expressões conceituais e não conceituais poderiam mesmo coexistir e, inclusive, disputar a hegemonia de significação nas definições curriculares. Por todas essas razões optei por operar nos marcos das *palavras-chave* na acepção do seu uso social indiscriminado e não especializado proposto por Raymond Williams.

O segundo ponto importante diz respeito ao fato de que as *palavras-chave* de Williams foram operadas na perspectiva da longa duração, com vistas a flagrar os “lentos

⁹⁴ *Ibid*, p. 28.

⁹⁵ *Ibid*, p. 42.

⁹⁶ Para Koselleck a afirmação de um ‘conceito’ pressupõe significativo grau de estabilização de sentidos mediante esforço consciente e dirigido de “teorização / abstração”; certo grau de “unidade” de significação, a partir de expedientes de “pré-aceitação” e legitimação intrapares; e uma forte pretensão para a “generalização”, a fim de que possa cobrir com certos sentidos autorizados uma série de fenômenos similares (KOSSELLECK, 1992, p. 135 e 136).

processos” de mudança social. Contudo, no caso da presente pesquisa concentrei a análise em um recorte temporal mais curto (três décadas), com o intuito de capturar não só mudanças, mas combinações que se mostraram possíveis entre mudança e continuidade. Além do mais, como informa o próprio Williams, em algumas “situações, o processo pode ser rápido, principalmente em algumas áreas fundamentais”⁹⁷. No caso educacional, as três primeiras décadas do século XX fulguram em tons e ritmos de forte ebulição – ao menos discursivamente – no núcleo dos intentos de modernização social e nos apelos em favor da popularização/ universalização da escola. Outrossim, em relação as *palavras-chave* examinadas ao longo do estudo, trata-se de um momento crítico da produção/ afirmação dos seus sentidos, nos quais são perceptíveis esforços de enquadramento do vocabulário educacional, a partir de tentativas de delimitação dos significados para algumas palavras então correntes (como disciplina, prático, ativo, trabalho).

Finalmente, para concretizar e por em funcionamento essa estrutura metodológica, restava ainda a delicada questão lembrada por Williams a respeito da seleção. Já ficou indicado como fora produzido o rol inicial das *palavras-chave* a serem estudadas. Mas porque não se pode operar com todas elas com o necessário rigor, e porque daquelas que elegemos como relevantes existem algumas que se destacam por diferentes razões, é necessário ainda um refinamento dessa eleição. Lembremos que de todo o conjunto de palavras sobre as quais recaiu o interesse do autor galês, cultura e sociedade ocuparam um lugar central na análise⁹⁸. A forma como o problema é proposto e as questões são apresentadas ao material explorado, em combinação com a força das evidências que o próprio material empírico apresenta, faz com que algumas palavras sejam colocadas nessa posição de centralidade. No caso dessa investigação, notei que algumas daquelas palavras cortavam de cima a baixo todo o *corpus* documental: no aspecto temporal (se fizeram presentes ao longo de todo período analisado), mas também sob o aspecto de figurarem na manifestação dos diferentes sujeitos sociais (ou o que chamei de diferentes âmbitos de experiência) em relação à escolarização. Além disso, elas funcionavam como uma espécie de centros gravitacionais para os quais as demais palavras eram atraídas produzindo associações características. São elas: *útil/ utilidade, disciplina e ativo/ atividade*. Além dessa trinca de palavras, uma outra foi eleita em função do problemática da pesquisa.

⁹⁷ WILLIAMS, 2007, p. 28.

⁹⁸ Cf. WILLIAMS, 2003; 1969.

Refiro-me à *reforma*. Ela ocupa também uma posição central na arquitetura de análise em função questões em torno das reformas educacionais.

Recorte espaço-temporal.

O estudo concentrou-se nas três primeiras décadas do século XX, e seu alcance geográfico corresponde ao Estado do Paraná. A demarcação desse espaço-tempo decorre do que considero a relevância desse período na produção de traços importantes que marcaram e ainda marcam o sistema escolar brasileiro. Especialmente no que toca a produção de significados, tal período tem notável peso na demarcação dos sentidos para alguns dos aspectos mais destacados do universo educacional brasileiro: especialmente no que se reporta à significação da escola como instância de socialização da população e as suas finalidades, juntamente com o alcance dos sentidos de educação popular.

O mesmo período testemunhou ainda a ascendência seguida de presença expressiva das temáticas fundamentais enfrentadas por essa investigação – as reformas educacionais e suas articulações com o currículo. Trata-se de um período que abrigou um intenso debate sobre as relações entre modernização social e cultural e suas relações com a modernização e universalização escolar, no interior do qual ascenderam uma série de propostas de inovação pedagógica (a fim de modernizar a escola). Na mesma direção, também foi muito significativa a presença da tópica reformista, de tal modo que pipocaram uma série de reformas educacionais em diferentes latitudes do território nacional e que investiram pesadamente na reestruturação do currículo. Muitas dessas reformas ainda ressoam e marcam a memória educacional brasileira. Isso tudo torna esse um período de efervescência e relevância em relação aos temas e intenções dessa pesquisa.

A delimitação ao estado do Paraná decorre de duas razões metodológicas. A primeira delas esta relacionada ao fato de que para o tipo de investigação que foi concebida, era fundamental investigar até os contornos de um sistema escolar (no período em tela era o governo estadual o principal agente responsável pela estruturação, organização e oferta da escolarização primária à sociedade paranaense, o que dá lugar a configuração de um sistema estadual de escolarização primária). A segunda razão se reporta ao fato de que, previamente, eu já havia mapeado um conjunto de acervos e sabia da existência das fontes capazes de subsidiar essa pesquisa nos marcos em que foi proposta.

Em relação ao aspecto temporal, como já ficou anunciado, existe um conjunto significativo de pesquisas que investigaram os processos de institucionalização e modernização da escolarização primária no estado no período abordado. Uma chave de análise comum a elas é a incidência do plano político institucional, mais propriamente, as implicações da ascensão do regime republicano no Brasil e o cenário intelectual e simbólico do republicanismo. Seus resultados são uma importante amostra de como as forças políticas se (re)organizaram no estado e implicaram na configuração de um ‘projeto civilizador republicano’ ou na caracterização de um projeto de escolarização republicana. Em face disso, os recortes temporais apresentam uma forte inclinação à história política, o que considero relevante. Por isso, empresto desses autores e pesquisas as suas razões para produzir, em parte, o recorte temporal específico desta pesquisa. A elas, adiciono os motivos decorrentes da especificidade do objeto de investigação tratado nesse trabalho para fixar as balizas inicial e final.

O marco inicial, 1901, corresponde ao ano em que passa a vigorar importante documento curricular - O Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná - que deveria ajudar a promover as iniciativas de modernização e expansão da escola primária em todo o estado. Este documento tem um papel destacado, além disso, porque mesmo quando foi superado no final da primeira década daquele século por uma escalada de documentos de teor marcadamente mais inovador, ele é reativado no início da década seguinte sob a alegação de restauração ou de um recomeço. O marco final, 1930, corresponde a um ponto culminante das ações reformistas levadas a cabo na década de 1920. Em 1929 a Assembleia Legislativa autorizou o executivo “a reformar as leis do ensino”, no que deveria resultar em um novo plano de organização para o ensino no Estado. Contudo, a promessa de um novo plano orgânico para a instrução pública não chegou a florescer. Seu trâmite foi interrompido em decorrência do fechamento da Assembleia Legislativa e em virtude da reconfiguração do cenário político nacional e ascensão do governo interventor no estado. O período seguinte, além disso, traz à tona uma série de elementos macropolíticos que eu considerei difícil de incluir nesse esforço de exame sem prejuízo do seu rigor analítico.

A urdidura do texto.

Em relação ao texto que apresento, ele está estruturado em duas partes que se desdobram em três capítulos. A primeira parte é dedicada ao tratamento dos sentidos de

reforma mobilizados e sua articulação com a produção de determinadas configurações curriculares. A intenção foi a de que essa parte servisse como uma espécie de mapa geral do terreno, ou seja, que apresentasse uma disposição dos apelos reformistas em torno da escola primária no Paraná. Sua perspectiva geral foi a de tentar captar a ambiência histórica, os sujeitos e as posições em jogo, no que Ivor Goodson denomina ‘contextos de produção’ das definições curriculares.

Na segunda parte são projetadas as demais *palavras-chave* analisadas. Nela procurei apresentar e discutir a série de constelações que se formavam em torno de tais palavras em diferentes momentos, explorando seus significados e implicações curriculares. A intenção que norteou a escrita dessa segunda parte foi a de tentar apresentar uma narrativa menos linear, de inspiração constelar, em que se pudesse tocar processos mais gerais ligados ao currículo e à escolarização, através de alguns de seus aspectos mais fragmentários. É, portanto, uma seção composta de fragmentos textuais sobre o currículo da escola primária paranaense.

PARTE I

2. REFORMA

“Precisamos agora de uma história da educação que envolva não só estudo de estruturas, mas também a outra peça do quebra-cabeça da mudança na educação: o currículo. Por ora, o currículo permanece um segredo tanto para os historiadores como para os que estabelecem a política educacional”.

(Ivor Goodson, 1995, p. 132).

Ao tratar do conjunto de iniciativas afeitas à organização da instrução pública no Paraná nas primeiras décadas do Século XX, fácil é sermos apreendidos por uma impressão de que estamos diante da marcha progressiva de uma única e inequívoca curva ascendente, lógica e ordenada. De qualquer perspectiva que se fale, seja da modernização do ensino e da sua organização, seja da implantação dos grupos escolares e adoção dos preceitos da escola graduada, ou ainda da expansão da oferta de escolas e a popularização do ensino – algumas das chaves de análise mais correntes na historiografia da educação sobre o período – facilmente captamos essas histórias como um movimento contínuo que se efetiva desdobrando-se em acúmulos sucessivos. Muito compreensivamente, mais difícil é captar o que há de dissonante nessas histórias. E por dissonâncias quero me referir as muitas curvas, as reticências, as interrupções, os contrafluxos, as mudanças de direções, as muitas nuances enfim. Mesmo a seriação do ensino, que frequentemente é apontada como um imperativo das iniciativas de modernização educacional naquele período, foi visto com enorme desconfiança em alguns momentos, ressalvas de prudência em outros e mesmo dispensado em outros ainda; depois foi motivo de experimentação cautelosa e só em um momento muito preciso, em circunstâncias também muito particulares e sob alegações e expectativas bem demarcadas, calhou ser adotada como um pressuposto da organização do ensino primário no Estado até converter-se, posteriormente, em elemento estrutural da escolarização paranaense.

Em uma palavra o que quero é firmar o quão difícil é captar as escolhas realizadas nos encaminhamentos que se deram aos assuntos do ensino. Sim, porque elas – as escolhas – devem lá estar, nos escombros do nosso passado educacional. Perseguir os modos como foi mobilizado o termo ‘reforma’: seus usos entusiasmados ou vacilantes; o afã ou a recusa a se chamar de reforma um conjunto de iniciativas levadas a cabo em um determinado momento; o pudor ou em alguns casos a negativa de assentir com a proposição de reformas

sob as mais diversas alegações; o jogo de usar ou não o termo para se referir as ações pretéritas, mesmo que no momento da sua proposição elas tenham sido apresentadas embrulhadas na bandeira comum de uma verdadeira reforma (ou vice-versa, tendo sido proposta como uma não reforma, posteriormente é assumida como tal); tudo isso nos leva, mesmo que indiretamente, a roçar o lugar onde foram operadas uma porção de escolhas. Não é disso que se trata afinal fazer história, tornar um pouco menos obscuras aquelas regiões onde o imperativo humano de fazer escolhas foi exercido e sob quais circunstâncias?

2.1 REFORMAR OU CONSERVAR, DIFUSÃO OU INTENSIDADE DE ENSINO: OS TEMAS CENTRAIS DO DEBATE.

Quando tratou de apresentar as coisas relativas ao serviço de instrução pública na *Mensagem* dirigida ao Congresso Legislativo no início do ano de 1905, o governador Vicente Machado da Silva Lima¹, à medida que delineou o seu projeto de organização para o ensino público no estado, fez questão de incluir na sua argumentação referências à possibilidade de empreender uma reforma do ensino. Esse era um termo que seu antecessor, Francisco Xavier da Silva, havia evitado nos 4 anos em que esteve à frente do governo. Na documentação que produzia em relação a instrução pública, Xavier da Silva falava em expansão, em desenvolvimento e em disseminação do ensino, os quais tinham um componente muito preciso: aumento da matrícula. Mas nunca falou de reforma. Vicente Machado, contudo, ao fazê-lo agora, o fez para infirmar a sua necessidade. Mais precisamente, para afirmar que seu programa para a organização do ensino era contrário à prática de qualquer reforma.

A mais modesta, simples e pratica organização que é preciso dar, no meu entender e na actualidade, á instrucção publica, eu a tenho tentado e conto que algo conseguirei sem o aparato das grandes reformas².

O então presidente do Estado dizia ter produzido tal convicção a partir da observação cuidadosa das lições que o tempo oferecia.

¹ Nasceu em Castro, em 9 de agosto de 1860. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais em 1881, pela Faculdade de Direito de São Paulo, quando se envolveu no movimento abolicionista. Iniciou a carreira pública exercendo o cargo de Promotor Público em Curitiba, e em 1882 a Secretaria de Governo da Província. Foi eleito deputado para a Assembleia Legislativa Provincial pelo Partido Liberal, para o biênio 1886-1887. Após a Proclamação da República, foi um dos líderes do Partido Republicano Paranaense, em torno do qual se reuniam políticos de diferentes expressões republicanas e conservadores. Em 1885 foi eleito Senador pelo Paraná e em 1903, Presidente do Estado. Faleceu em 1907, durante o exercício do seu mandato. (Cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico do Paraná, 1991, p. 10-11; 116; 401 – 402).

² LIMA (1905, p. 22).

Quanta reforma tem se feito no Paraná sobre instrucção publica e a quantas organizações tem sido ella sujeita!...

No tempo do imperio, em que o governo das diversas províncias, delegações do centro, se substituíam, ás vezes, com a rapidez das vistas de um silphorama, nós aqui no Paraná, tivemos quasi tantas organizações e reformas de instrucção publica, quantos os presidentes que dirigiram os destinos desta terra.

Um delles estabeleceu e fez effectiva a obrigatoriedade do ensino, ou antes da frequencia escolar: - dividiu a ex-provincia em circumscripções de ensino obrigatorio, foram conclamadas todas as dedicações á causa do ensino popular e da educação da mocidade, fez-se larga campanha de estímulo á caridade das classes abastadas em favor das classes pobres, para o fornecimento de vestuario e livros aos filhos dos proletarios – e as escolas se encheram de crianças e as estatisticas escolares de então, em alguns logares, denunciavam verdadeiros milagres de frequência!

E isso teve a duração de uns mezes, tantos quantos foram os da duração desse governo.

Os paes se estimularam, mandaram os filhos á escola, com aqodamento e confiantes no futuro que lhes aguardava o aproveitamento que pudessem ter nesses estabelecimentos de educação e de instrucção mantidos pelo governo.

Mas logo as escolas começaram a se esvasiar, baixaram e se reduziram as estatisticas de frequência escolar. Por quê?

É forçoso confessar, que paes e crianças, - os primeiros desceram da escola, os segundos se aborreceram della – por que alli não encontraram o professor, - que é a alma e a vida desses estabelecimentos³.

Nesse ponto, o presidente do Estado conduzia sua argumentação para localizar o que entendia o coração do problema na tarefa de organizar e disseminar o ensino popular no Paraná. Um duplo problema, mais precisamente, pois consistia em dois pontos fundamentais: “Em poucas palavras eu resumo tudo que no momento julgo necessario fazer: - escolha com escrupuloso cuidado do pessoal docente e ininterrupta fiscalisação sobre o mesmo”⁴. Esse diagnóstico não era novidade no cenário do debate público sobre o tema educacional. E se agora Vicente Machado o apresentava tão enfaticamente, sua voz se somava ao coro de quase todos aqueles que, por interesse ou obrigação, produziam algum tipo de diagnóstico sobre o tema da disseminação do ensino. A peculiaridade é que para ele estes problemas deveriam ser enfrentados sem os rompantes e sobressaltos das reformas. Entusiasta da ideia de progresso (social, cultural e civilizacional) como uma “marcha evolutiva” que se faz avançar pela ação constante e ordenada, sua mensagem abrigava a esperança de que aqueles dois problemas fundamentais seriam resolvidos a partir de uma ação esclarecida e ordenadora no tempo, mas fundamentalmente sem sobressaltos.

Não vos peço, Snrs. Deputados, nem reformas para a instrucção publica, nem autorização para fazel-as. Acho que todo o meu programma, sobre esse

³ *Ibid*, p. 23.

⁴ *Ibid*, p. 22.

importante ramo de serviço e que merece carinho especial, é perfeitamente comportado pela legislação e regulamento em vigor⁵.

Duas questões relevantes podem ser apreendidas dessa negativa à possibilidade de empreender uma reforma da instrução pública. A primeira delas é mais óbvio: o que Vicente Machado denomina de reforma, diz respeito tão somente a regulamentação do ensino. Logo, seu “programa” tinha como pressuposto que a realidade educacional paranaense não poderia ser transformada simplesmente pelo imperativo da lei. Poderemos ver alguns anos depois que a aparente cautela de Vicente Machado foi esquecida por alguns agentes públicos que o sucederam, e que apostaram alto na capacidade de reformar o ensino pela legislação educacional. O segundo ponto é menos ostensivo, mas talvez de particular relevância no que diz respeito às implicações político-sociais da sua defesa pela promoção de um ensino popular no Estado.

Vicente Machado concebia a sociedade como lugar de coexistência de diferentes estratos sociais: as classes abastadas e as classes pobres, que ele identificava, sem grandes problemas, aos proletários. Do ponto de vista da construção das retóricas legitimadoras e da proposição de finalidades para a escola, é relevante que Vicente Machado inscreva o enunciado de expansão do “ensino popular” na órbita da “campanha” ou da “caridade das classes abastadas em favor das classes pobres”. Trata-se de um elemento importante a recobrir o sentido social que está sendo construído para a escola primária, especialmente em um momento de definição do conteúdo da sua associação com o termo “popular”.

Mas uma sociedade, tal como está no horizonte do enunciado de Vicente Machado, havia de unir-se sobre essas diferenças como “coletividade”, que por sua vez não se faz espontaneamente, mas precisa ser instituída por uma ordem moral superior, como um ponto de encontro e congraçamento dos diferentes indivíduos e classes sociais. As vigas fundamentais dessa estrutura moral eram sempre largamente lembradas nas suas mensagens: ordem, liberdade, trabalho. Na *Mensagem* que apresentou no ano seguinte, quando reiterou que os dois problemas fundamentais da organização do ensino no Estado residiam na formação do quadro docente e na fiscalização do ensino, ele fez questão de fazer constar um elogioso comentário ao perfil do povo paranaense. Um povo jovem, mas naturalmente destinado ao progresso, porque “ordeiro e pacato, entrega-se

⁵ *Ibid*, p. 26

desassombradamente ao trabalho, sob as amplas garantias que lhe dão as leis e as autoridades incumbidas de executá-las”⁶.

É no intrincado dessa estrutura moral que o tema educacional ganha relevância sob a forma de “educação popular”. Logicamente o qualificativo popular não é despropositado. O “derramamento da instrução popular”, portadora de uma “missão educadora que prepara o homem para o preenchimento do seu fim moral e social”, é um imperativo “que o Estado tem obrigação de distribuir”, em colaboração com a nobreza de espírito e a “caridade das classes abastadas”⁷. Guarda, portanto, um sentido de concessão: se dirige de alguns grupos sociais, que expressam e vivificam o espírito de viver em sociedade, para outros grupos nos quais tal espírito precisa ser provocado, para que uma coletividade coesa e pacífica possa ser formada.

O progresso humano, meta de toda coletividade e síntese de realizações materiais, sociais e culturais, só é possível se tal coletividade resulte pacificada. As mensagens que Vicente Machado apresentava anualmente à Assembleia Legislativa do Estado eram pródigas no estabelecimento de ligações entre as temáticas de educação, progresso e paz social. Destacando a importância da educação popular para o progresso social, ele abriu logo uma exortação para condenar os “dolorosos fatos que se desdobraram na Capital da União” em novembro de 1904 e que “tanto perturbaram a serenidade da vida Republicana”⁸.

Representam fúnebre e vergonhosa pagina na vida da Republica, os tristes factos então ocorridos e ainda bem que rechassados, com vigor, não conseguiram os demolidores da obra republicana, fazer triumphar a nefaria campanha de descredito do Brazil republicano, perante o mundo.

[...]

É preciso que, amparado as vistas patrioticas dos homens, que bem compenetrados de seus deveres civicos, defendem com ardor a causa da ordem constitucional, todas as classes conservadoras se congracem, n’um protesto tão energico, que seja uma antemural fortissima de resistencia, á onda de **desordem**, que pretende tudo subverter e tragar.

Essa campanha de **anarchia**, alimentada pelos demolidores, e que tanto mal nos faz lá do outro lado do Atlantico, donde nos vêm **o braço para o trabalho e o capital para todos os empreendimentos de progresso**, é ella ainda que faz aos estadistas do imperialismo, sonhar com a policia internacional, com que se deturpa a doutrina americanista de Monrôe e se põe em sobressaltos os sentimentos de liberdade do continente [...].

⁶ LIMA (1906, p. 48).

⁷ LIMA (1905, p. 23).

⁸ Para uma interpretação dos acontecimentos que são objeto da argumentação de Vicente Machado, ver: SEVCENKO (2001) e CARVALHO (2004), particularmente o capítulo 4: “Cidadãos ativos: a revolta da Vacina”.

Não ha protestos bastantes contra essas tentativas de insurgencia da caudilhagem, que fez o descredito da America Latina, e da qual só com esforços herculeos se poderá libertar⁹.

Do trecho em destaque resultam claro quais são, para Vicente Machado, os principais inimigos da república e do progresso: desordem, anarquia e os sobressaltos das insurgências. A paz social era para ele uma condição para o progresso. E a paz social era fundamentalmente o beneplácito de uma sociedade fundamentada na ordem e no trabalho. Diante dos desafios postos em matéria educacional, ele preferia a via da marcha progressiva e do esforço continuado (mediante os quais os obstáculos “tendem a desaparecer gradualmente”¹⁰) à alternativa dos sobressaltos e bruscas mudanças envolvidas em reformas, que sempre ameaçam a ordem e o equilíbrio das forças sociais. Conforme indica Clóvis Gruner¹¹, essa é a expressão característica de uma sensibilidade que olha com desconfiança para a modernidade, especialmente pelo que é capaz de produzir de agitação. A menção aos movimentos sociais que questionam o ordenamento político na Europa é um indicativo de uma posição de conservação que tem na manutenção da ordem pública um tema de obsessão.

Mesmo que por convicção política e intelectual Vicente Machado tenha negado a possibilidade de administrativamente enfrentar os desafios do serviço de instrução pública através de uma reforma, o fato de aquele governante ter considerado essa possibilidade é um indicativo da presença de posições em favor de reformar o ensino que, embora difusas, de intensificavam no debate público. O elemento comum às diferentes posições em cena – favoráveis e contrárias à reformar o ensino – eram aqueles dois pontos fundamentais lembrados pelo presidente do Estado: a seleção e formação de professores e a fiscalização do ensino. Esses dois pontos foram reiteradamente mobilizados para compor diferentes retóricas legitimadoras para a escola primária.

Francisco Xavier da Silva¹², correligionário e antecessor de Vicente Machado, embora admitisse ser “bem sensível a falta de casas escolares” e da carência de mobília, argumentou diante dos deputados da Assembleia Legislativa “que o ensino primário não

⁹ *Ibid*, p. 63; os negritos são meus.

¹⁰ LIMA (1907, p. 16).

¹¹ GRUNER, 2012.

¹² Nasceu em Castro, em 2 de abril de 1838. No início da década de 1860, bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo. Membro do Partido Liberal desde 1862, exerceu o mandato de Deputado por várias legislaturas na Assembleia Legislativa Provincial. Foi também uma das principais lideranças do Partido Republicano Paranaense, especialmente até a entrada da década de 1910. Foi eleito Presidente do Estado em três ocasiões: 1892, 1900 e 1908. Faleceu em 1922 quando exercia o mandato de Senador. (Cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico, p. 402; 441).

tem tido o desenvolvimento que era de desejar, não por falta de escolas, mas por outras causas [...], a saber: 1ª. a falta de bons mestres”; e a “2ª causa é a deficiência da fiscalização”¹³. Na *Mensagem* dirigida ao legislativo no ano anterior, ele havia argumentado na mesma direção: “Se não se tem difundido [a instrução pública] quanto é de desejar, e não corresponde ao sacrifício que custa ao erário publico, não é certamente, por falta de escolas, porquanto escolas existem em toda parte em que há grupos de 20 meninos, no caso de aprenderem”. Um exagero, certamente, como denunciam os muitos registros que eram produzidos no próprio âmbito da administração pública reclamando a necessidade de difusão de ensino através da criação e provimento de escolas em quase todas as regiões do estado. Contudo, servia como recurso retórico para enfatizar uma argumentação de que o problema da precária difusão do ensino não decorria da insuficiência de investimentos do Estado, nem por omissão dos seus governantes, mas por aqueles dois pontos principais: a dificuldades de selecionar mestres preparados e a fiscalização “inteiramente deficiente”¹⁴.

O ponto principal da mensagem do então Presidente do Estado diz respeito a sua alusão ao tema da disseminação da escola primária. Por quê? Porque a máxima disseminação da escola primária não era uma questão consensual. O grau de disseminação de um determinado nível de escolarização, e nesse caso se trata do nível mais básico de escolarização, é uma questão fundamental da elaboração das prioridades educacionais para a construção de uma determinada configuração curricular. Especialmente porque é uma das formas mais evidentes de impactar na dinâmica de inclusão / exclusão de bens culturais no movimento de ordenamento de uma sociedade.

A ocasião em que Francisco Xavier da Silva mencionou o duplo problema da formação de professores e da fiscalização do ensino como escusas para a restrita disseminação da escola primária no Estado era um momento de intensa discussão sobre a realidade do ensino, decorrente do processo de construção de nova regulamentação para a instrução pública, e que culminou na promulgação do Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1901¹⁵. Tratava-se de um documento construído pelo executivo com vistas a regulamentar a lei de organização do ensino público no estado que o legislativo havia aprovado no ano anterior¹⁶. De um modo geral os membros do executivo

¹³ SILVA (1902, p. 4).

¹⁴ SILVA (1901, p. 5).

¹⁵ Através do decreto n. 93 de 11 de março de 1901.

¹⁶ Lei n. 365 de 11 de Abril de 1900.

e especialmente aquelas autoridades implicadas na estrutura administrativa do serviço de instrução pública se reportavam a esse marco legal como “novo Regulamento da Instrução Pública”¹⁷, simplesmente. Eram poucos os que se referiam a esse processo como uma reforma, ou mesmo nascido de uma reforma. Victor Ferreira do Amaral¹⁸ era um deles, senão o único, embora sem muita contundência. Ele acabara de assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado e foi um dos principais responsáveis pela elaboração do respectivo regulamento. No relatório produzido no final do ano de 1900, assinalou:

Algumas modificações vão ser feitas no regulamento do ensino, em virtude da lei n. 365 de 11 de Abril deste anno, cujo projecto de reforma confiado a uma comissão da Congregação do Gymnasio, a que me incorporei, já está em adiantada elaboração para ser submettido á vossa judiciosa apreciação¹⁹.

De uma maneira geral, o processo de construção do novo regulamento procurou dar tratamento aqueles que eram generalizadamente apontados como os principais problemas do ensino público no estado. O Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública – secretaria que abrigava a diretoria geral da instrução pública na estrutura administrativa do estado –, Otavio Ferreira do Amaral e Silva²⁰, no relatório que produziu em 1901, quando tratou de noticiar que desde março o ensino público contava com novo regulamento, emendou: o qual “estabeleceu salutareis disposições concernentes a fiscalização do ensino primário”, e disciplinava a atuação dos professores (“exigindo, para pagamento dos [seus] ordenados, [...] atestados de exercício aos quais deve acompanhar o mappa mensal de frequência dos alunos”) e os “exames de habilitação ao magistério”²¹.

¹⁷ Cf. SILVA (1902); SILVA (1901).

¹⁸ Nascido na cidade da Lapa, em 9 de dezembro de 1862. cursou o ensino secundário no Rio de Janeiro, no curso de Humanidades, e em 1884 formou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em Curitiba, além da atuação na medicina, lecionou Francês no Gymnasio Paranaense e Escola Normal do Paraná, no final do século XX. Foi Diretor desse estabelecimento de ensino secundário e também Diretor Geral da Instrução Pública. Na presidência de Francisco Xavier da Silva, de 1900 – 1904, além de Diretor Geral da Instrução Pública, foi Vice-Presidente do Estado. Posteriormente exerceu o mandato de Deputado Federal entre 1906 a 1909. Foi um dos líderes do movimento de criação da Universidade do Paraná em 1912, sendo o primeiro reitor quando da fundação dessa instituição. Na década de 1920, foi Diretor Geral do Serviço Sanitário, durante o governo de Caetano Munho da Rocha, entre 1920 – 1928. (Cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico, p. 446).

¹⁹ Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, a 31 de dezembro de 1900. In: SILVA (1901, p. 73).

²⁰ Irmão de Victor Ferreira do Amaral e Silva, nasceu em 1869 na cidade da Lapa. cursou o ensino secundário no Rio de Janeiro e bacharelou-se em Direito e Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1889. Entre 1890 a 1902 foi promotor público na cidade de São Paulo. Regressando ao Paraná, foi eleito Deputado para o Congresso Legislativo do Estado. No início do século XX foi nomeado Procurador Geral do Estado, e logo em seguida assumiu a Secretaria do Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, no governo de Francisco Xavier da Silva. Na década de 1910 foi professor na Faculdade de Direito da Universidade do Paraná. (Cf. NICOLAS, 1984, p. 207 – 209).

²¹ SILVA (1901, p. 10 – 11).

O tema da seleção e preparação dos professores para atuarem nas escolas primárias era o que mais mobilizava Victor Ferreira do Amaral. Ele defendia o fim “dos exames de habilitação ao magistério publico primário, só provendo nas escolas publicas primárias os professores diplomados pela Escola Normal”. Em dezembro de 1900, ao final de seu primeiro ano a frente da direção geral do ensino e na condição de membro da comissão que preparava o novo regulamento, ele produziu uma defesa contundente da matéria.

Não tive tempo ainda de penetrar n’esse organismo complexo, inspecionar e auscultar todos os seus aparelhos constitutivos, para d’elles formar um juiso seguro e certo. Não obstante, me parece prima visu, que esse organismo não apresenta a louçania de um estado hygido; pelo contrario, divisam-se-lhes logo symptomas de depauperamento e dystrophia, indicio certo de que algum vicio organico lhe pertuba a estructura intima.

Tendo exercido anteriormente este mesmo cargo, esperava no fim de seis annos encontrar grandes melhoramentos n’este serviço publico, que é um daquelles em que o Governo mais directamente esparge benefícios sobre o povo.

Infelizmente as minhas provisões não se realisaram, não correndo isso por conta, tenho plena certeza, da falta de esforços dos meus antecessores, muitos dos quaes assignalaram a sua passagem aqui por actos dignos de benemerencia. Para que a luz da instrucção se diffunda em todas as camadas sociaes, correspondendo aos sacrificios do erario publico e neutralise a nefasta influencia do analphabetismo, que, como um mal endêmico, autochtone, entorpece e paralysa a vitalidade de nosso povo, urge que o ensino publico em nosso Estado, saia da rotina em que tem jazido, para ser vasado em novos moldes.

Precisamos, para attingir a esse ideal, começar pela base: formar bons professores.

A nossa Escola Normal acha-se, salvo pequenas imperfeições facilmente remediáveis, bem aparelhada para isso, munida, como está, de um bom pessoal docente.

Preparemos professores, illuminando-lhes o espirito, revigorando-lhes o caracter, fortalecendo-lhes o civismo, exalçando-lhes o moral.

Colloquemos o professor publico bem garantido das condições precarias da existencia e, sobretudo, façamos d’elle o modelo do cidadão, conservando e cultivando o espirito nacional, para, pelo exemplo e pela palavra, iniciar e fortalecer a criança na religião do amor á Patria e do culto á honra e á dignidade. Para a consecução de tal desideratum, que a muitos, corroídos pelo bacillo da descrença e do sceptismo, parecerá uma utopia, é necessário, além de outras depurações que o espirito de politicagem, que tudo atrophia, seja banido por completo da organização do ensino e que se deixe de fazer do magistério publico primario uma confraria de pensionistas do Estado, um refugio onde se acastella a inepecia para outras carreiras, um asylo de senhoras pobres, aliás respeitáveis, que visam, não ministrar á infancia a hostia sagrada da instrucção, mas somente sentar-se á parca mesa do orçamento do Estado²².

A adoção do vocabulário médico para produzir um diagnóstico da situação educacional e da sua relação com a realidade social é o elemento que primeiro salta aos olhos. Mas nisso Victor Ferreira do Amaral, que era médico de formação, não está sozinho. Esse vocabulário se torna parte de uma estrutura comum de enfrentamento do tema, compartilhado mesmo por aqueles não eram médicos. É um indicativo dos lugares sociais e

²² SILVA, 1901, *In*: SILVA (1901, p. 71 – 72).

referências culturais que emprestam critérios de cientificidade aos discursos educacionais²³. O segundo aspecto a destacar é o modo como ele assinala o que parece ser a região central da discussão sobre as prioridades e expectativas sociais em relação a escola primária: o enfrentamento do problema do analfabetismo generalizado na sociedade paranaense a partir da difusão da instrução pelas diferentes “camadas sociais”. Essa parece consistir a *estrutura de sentimentos* em relação ao provimento da escola primária no Estado. *Estrutura de sentimentos* no sentido de que fala Williams, como “propriedade comum de uma geração”²⁴ que opera quando oferece respostas aos problemas decorrentes da sua realidade. As diferentes respostas para o problema da escola primária são colocadas a partir dessa estrutura de sentimento: de que os problemas da escola primária estão afeitos ao nível e qualidade da sua disseminação pelas diferentes classes sociais. E muitas das diferentes respostas aos problemas que daí decorrem, que se originam dessa estrutura de sentimentos, portanto, se reportam a questões de íntima relação com o currículo ou determinadas configurações curriculares.

Quanto à atuação de Victor F. do Amaral, a sua disposição para tratar da composição do professorado paranaense foi também um mote para a produção de definições em torno do grau de difusão ou de possibilidades de acesso à escola primária e também da intensidade ou qualidade desse acesso. A sua posição de abolir os concursos para ingresso ao magistério primário e garantir nomeação exclusivamente para quem concluísse o curso da Escola Normal foi vencida quando veio a público o novo regulamento. Aliás, não foi sua única posição derrotada no processo de elaboração daquela regulamentação. Ele também vinha defendendo a “necessidade de fiscalização das escolas em todo o Estado, entregando-o à pessoal idoneo e remunerado”²⁵. O documento promulgado não considerou a possibilidade de remuneração dos inspetores escolares. E na seção dedicada aos professores públicos, manteve a previsão dos concursos para ingresso no magistério público. Como em relação aos inspetores escolares, o documento também não fazia qualquer menção a exigência de alguma preparação mínima dos candidatos a docência. Determinava tão somente que:

Art. 82. Não poderá ser nomeado professor todo aquele:

²³ O modo como os estatutos disciplinares da Medicina, suas categorias e critérios científicos, afetam o debate educacional e produzem consequências para o pensamento educacional, desde o século XIX, adentrando o século XX é discutido, principalmente, em GONDRA (2004) e também em CARVALHO (1998).

²⁴ WILLIAMS (2011, p. 133).

²⁵ *Ibid*, p. 72.

que em virtude de sentença judicial, houver perdido emprego publico;
que houver sido condemnado por crime contra a propriedade, a moral e os bons costumes;
que soffrer enfermidades ou defeito physico incompativel com as funções do magistério;
que tiver menos de 21 anos de idade, sendo homem, e de 18 sendo mulher²⁶.

O regulamento foi aprovado prevendo que, havendo “cadeiras vagas sem pessoal habilitado para preenche-las”, poderiam ser realizados concursos nos quais os candidatos deveriam se submeter a exames constituídos de duas etapas: provas escrita e prova oral sobre “as materias do programma de ensino das escolas primarias”. Essa determinação, combinada com o capítulo III que tratava da “Categoria e nomeação dos Professores”, formavam o marco regulatória dos mecanismos de seleção dos professores.

O regulamento ainda determinava que “os professores das escolas primárias do Estado [deveriam] ser divididos em effectivos e provisórios” (Art. 75). Somente os professores diplomados pela Escola Normal poderiam reger as cadeiras de 2º grau (Art. 77). Além disso, o artigo 78 determinava que somente “os professores diplomados pela Escola Normal e os pretendentes que se acharem habilitados ou que se habilita[ssem]” através da aprovação em concurso, poderiam ser nomeados ‘efetivos’. Na prática, isso dispensava os poucos professores que se diplomavam anualmente pela Escola Normal da realização de exame. O ingresso desses professores como efetivos do magistério primário do Estado ocorria por nomeação do governador do Estado, atendendo indicação do diretor geral da instrução pública, mediante simples requerimento do pretendente. Contudo, a grande maioria dos professores que compunham o quadro do magistério ingressava na carreira como provisórios. O regulamento determinava que os professores provisórios deveriam ser nomeados pelo Governador do Estado, “sob proposta do Director Geral”, enquanto “não houvesse professores diplomados em numero correspondente ao das escolas publicas”. Mesmo os inspetores escolares podiam nomear professores substitutos, quando algum professor de escola primária estivesse temporariamente impedido, desde que esse período não excedesse 30 dias (Art. 92)²⁷. Na prática, o ingresso da maioria dos professores se dava por essa via, sem a realização de concursos, mediante uma rede de vinculações à direção geral da instrução pública e aos inspetores escolares. Depois de um ano, estes professores provisórios que ingressavam sem concurso, poderiam converter-se em efetivos, realizando exames das “matérias” que compunham o programa do ensino

²⁶ PARANÁ (1910, p. 26).

²⁷ *Idem*.

primário. Era exatamente esse o fato que constrangia alguns membros no governo como Victor Ferreira do Amaral. O mesmo entendia que tais procedimentos favoreciam o “espírito de politicagem” em favor de alguns interesses pessoais, mas em desfavor do ensino público.

Os números em relação ao professorado paranaense nos anos iniciais do século XX fornecem elementos significativos para compreender a realidade que era o principal objeto de debate nas discussões sobre a organização do ensino e também o principal ponto a partir do qual Victor F. do Amaral pretendia pautar a sua atuação: a formação dos professores e a composição do quadro docente.

Tabela 1 – Composição do Quadro Docente do Estado na década de 1900²⁸.

ANO	TOTAL DE PROFESSORES	PROFESSORES NORMALISTAS	PROFESSORES EFETIVOS	PROFESSORES PROVISÓRIOS	OUTRA CATEGORIA
1900	267	19	167	81	nenhuma
1901	238	25	176	37	nenhuma
1902	196	27	146	23	nenhuma
1903	198	29	149	20	nenhuma
1904	203	37	151	15	nenhuma
1905	201	43	155	12	nenhuma
1906	218	51	167	0	nenhuma
1907	239	67	172	0	nenhuma
1908	347	76	171	0	nenhuma
1909	334	91	177	5	Subvencionados: 61
1910	406	112	169	7	subvencionados: 129

²⁸ Fontes: SILVA (1901); SILVA (1902); SILVA (1903); LAMENHA LINS (1905); LAMENHA LINS (1906); LAMENHA LINS (1907); XAVIER (1909); XAVIER (1911).

Tabela 2 – Número de matrículas nas escolas primárias públicas e particulares no Estado – Década de 1900²⁹.

ANO	MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO	MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PARTICULARES
1900	8.567	1.581
1901	9.648	1.751
1902	9.299	1.859
1903	8.441	3.288
1904	8.654	2.143
1905	7.916	2.382
1906	8.411	2.905
1907	9.716	1.365
1908	9.519	1.608
1909	11.591	1.825
1910	14.054	1.882

A combinação dos dados das tabelas acima aponta para os efeitos de uma opção política que resultou no encolhimento do sistema escolar primário no Estado decorrente da atuação de Victor Ferreira do Amaral. Essa atuação incide sobre a produção de prioridades educacionais para a escola primária paranaense. Observando esses dados, não resta dúvida de que se trata de eleição que se pautou na diminuição do tamanho do precário sistema de ensino público primário em favor da mudança do perfil do professorado. Outro dado importante é o modo como a diminuição do número de matrículas nas escolas públicas primárias do Estado, que teve o seu ponto máximo em 1907, foi acompanhado de um aumento do número de matrículas nas escolas particulares, o que pode indicar que existia uma demanda que não conseguia ser atendida pelo poder público.

²⁹ Fontes: SILVA (1901); SILVA (1902); SILVA (1903); LAMENHA LINS (1905); LAMENHA LINS (1906); LAMENHA LINS (1907); XAVIER (1909); XAVIER (1911).

Embora a pretensão de Victor Ferreira de Amaral de acabar com os exames de habilitação ao magistério tenha sido vencida no processo de elaboração do Regulamento da Instrução Pública de março de 1901, sua defesa da matéria tinha sido contundente. Contundente a ponto de ser bastante repercutida, inclusive entre o auto escalão administrativo. Não passou despercebida, por exemplo, ao Secretario dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública que relatou ao final do ano de 1901:

Manifesta-se o Dr. Director Geral da Instrução Publica muito favoravel a supressão dos exames de habilitação ao magisterio publico, que tão maos resultados têm produzido.

Em geral os candidatos a taes exames são os naufragos das demais profissões, que procuram, por todos os meios, alcançar uma taboa de salvação no magisterio publico³⁰.

Não passou despercebida também ao Presidente do Estado, que ainda enquanto se discutia a confecção de um novo marco regulatório para o ensino público no Estado, se dirigiu a Assembleia Legislativa nos seguintes termos, os quais fornecem elementos para compreender porque a posição de Victor Ferreira do Amaral tenha sido derrotada.

Por outro lado, o pensamento da lei de a regência das cadeiras de instrução primaria ser dada a professores diplomados pela Escola Normal constitue, por enquanto, um desideratum: a sua realidade depende do tempo.

Com efeito, o numero de professores normalistas está muito longe de corresponder ao numero das escolas existentes, do que resulta que estas, em sua grande maioria, são regidas por professores provisorios, muitos dos quaes, força é confessar (sic), embora prestem exames, não terão competencia para bem desempenharem o extenso programma escolar, podendo apenas ensinar a ler e escrever e as quatro principaes operações arithmeticas.

Nesses termos já tive occasião de externar-me em mensagem anterior, acrescentando que, a não serem admitidos no magisterio professores provisorios que, embora sem o necessario preparo, contudo alguma cousa ensinam, as escolas, em sua maioria, se conservariam fechadas³¹.

As ponderações à proposição de Victor Ferreira do Amaral são exemplos de uma posição que pode ser nominada como conservadora, porque alguns dos seus defensores assim a referiam. Consistia basicamente em uma posição contrária às mudanças capaz de provocar instabilidades no ordenamento produzido, e apostava que a realidade educacional deveria ser transformada de modo contínuo, gradual e progressivo: ou seja, dependente do tempo. Posição que desaguou na negativa de Vicente Machado ao empreendimento de uma reforma do ensino, como vimos. O outro lado da moeda dessa posição é o modo como dão vazão a um sentido de educação “popular” que encarnava a escola primária. Os termos do Presidente do Estado acima exposto são emblemáticos: uma escola que, se não é capaz de

³⁰ SILVA (1901b, p. 11).

³¹ SILVA (1901, p. 5).

muito ensinar, ao menos “alguma coisa ensina”. Uma escola elementar em sentido estrito: que ensine a ler, escrever e a contar.

A forma como Victor Ferreira do Amaral se posiciona de modo ligeiramente divergente em relação a outros agentes públicos, possivelmente seja a razão de ele, enquanto o novo regulamento era construído, usar algumas vezes o termo reforma para se referir ao processo em curso. Não que Victor Ferreira do Amaral encampasse finalidades muito diferentes para a escola primária, mas ele era defensor de que ela fosse disseminadora dos estágios iniciais de uma “cultura científica” entre a população. Vencida a sua proposição de que não fossem admitidos senão normalistas para reger as escolas no Estado, ele não mais se referiu ao processo que culminou na promulgação do regulamento de 1901 como reforma.

Nos anos seguintes a promulgação do Regulamento de 1901 o cenário do debate público apresentou pouquíssimas novidades. À parte uma ou outra nota destoante, o concerto de vozes permaneceu executando as mesmas composições pelo menos até a parte final do governo de Vicente Machado. Aqueles temas que eram apontadas como as pedras angulares do serviço de ensino de instrução pública no estado, a competência do professorado e a fiscalização do ensino, permaneceram como ponto central da agenda de discussões.

As mensagens apresentadas pelo Presidente do Estado diante da Assembleia Legislativa nos anos seguintes, na parte que tocava à instrução pública, praticamente reproduzia, item por item, os argumentos que haviam sido apresentados na ocasião da construção da nova regulamentação sobre a organização do ensino público. Inclusive a sua defesa pela permanência excepcional de professores provisórios, mesmo reconhecendo que eles “não têm o necessario preparo para executarem o extenso programma escolar”³². O alcance do programa da escola primária, aliás, parecia incomodar a Xavier da Silva que, em mais de uma ocasião não perdeu oportunidade de insinuar que era muito extenso. Assim foi em 1903, quando levou adiante o argumento em favor da necessidade dos professores provisórios, para isso lançando mão do pressuposto de que a educação popular não se caracteriza por um ensino intenso.

É uma verdade, já muitas vezes repetida, que entre nós o ensino publico, em geral, não é ministrado de conformidade com o programma regulamentar; mas, cumpre ponderar que, n’um meio como o nosso, em que não há, nem haverá tão cedo professores convenientemente preparados para regerem tantas cadeiras existentes, como prova o número de normalistas, que não excede de 27, é

³² SILVA (1902, p. 4).

imperiosa a necessidade de se sacrificar a intensidade do ensino á sua difusão, ou, em outros termos, nas circunstancias expostas, não podemos exigir que o professor seja versado em todas as disciplinas do Regulamento, pois, a ser assim, as escolas se conservariam fechadas em grande parte, e, para não chegarmos a este extremo, devemos nos limitar a exigir que elle saiba ensinar a ler e a escrever bem, com acerto, e as quatro operações fundamentais da arithmetica: o jovem que a isso tenha aprendido fica preparado para instruir-se pelo seu próprio esforço³³.

Como medida com vistas a melhorar a inspeção do ensino, ao final do primeiro ano em que o novo regulamento estava em vigor, o executivo nomeou Sebastião Paraná³⁴ para o cargo de “Docente Visitador”. Sebastião Paraná havia contribuído com o processo de elaboração do respectivo regulamento enquanto ocupou a função de Inspetor Escolar da Capital. Agora, compunha o quadro de professores do Ginásio Paranaense e Escola Normal, responsável pela cadeira de Geografia. Como Docente Visitador, deveria inspecionar entre os meses de outubro e novembro daquele ano as escolas do interior e do litoral paranaense. Em dezembro do mesmo ano, Sebastião Paraná apresentou relatório em que deu ênfase aquele que, no seu entendimento, permanecia o ponto mais vulnerável diante da tarefa de “erguer e nobilitar a instrução pública do nosso querido e futuroso Estado, se anhelarmos ver transformada um dia a phase tristissima que ella hoje apresenta”³⁵. O tom consternado daquele relatório era indicativo do peso de gravidade que atribuía ao problema:

As poucas linhas que seguem darão, o espero, idéa perepunctoria do lamentavel estado de atrazo em que se acham os estabelecimentos de ensino que visitei em diferentes pontos do interior e do littoral do Estado.
Com effeito, o nosso ensino official não corresponde aos esforços e sacrificios feitos pelo erario. A escola publica, que no paizes adeantados é instrumento de civilisação, entre nós, com rarissimas excepções, é motivo de chacota e de escarneio!

³³ SILVA (1903, p. 5 – 6).

³⁴ Sebastião Paraná de Sá Sottomaior, nasceu em Curitiba em 19 de novembro de 1874 e faleceu em 1938. Cursou o ensino secundário na capital paranaense e, na segunda metade da década de 1880, bacharelou-se em Direito e Ciências Políticas e Sociais, a partir de quando dedicou especial atenção ao estudo de Geografia e História. Recebeu a patente de Capital Honorário do Exército por sua atuação ao lado das forças legalistas durante os confrontos decorrentes da revolta federalista. Vinculado a Maçonaria, foi também um dos fundadores da Federação Espírita do Paraná. Foi professor de Geografia e Corografia do Brasil no Ginásio Paranaense e Escola Normal, instituição da qual foi também Diretor na década de 1920. Exerceu, ainda, os cargos de Inspetor Escolar, Diretor da Biblioteca Pública do Estado e professor na Universidade do Paraná. Na década de 1910 fez parte do Conselho Superior de Ensino do Estado. Na carreira política, foi Deputado Legislativo do Estado. Foi membro da Academia Paranaense de Letras e do Centro de Letras do Paraná e associado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Foi Sócio Correspondente da Academia Nacional de la Historia de la Republica Argentina e da Sociedade de Geografia de Lisboa. Ao longo da sua vida, publicou uma série de obras, entre as quais *O Brasil e o Paraná* e *Corografia do Paraná*, que por algum tempo foram adotados como livros didáticos no Estado, especialmente a primeira delas. (Cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico do Paraná, p. 335; HOERNER; BÓIA; VARGAS (2001, p. 17 – 19).

³⁵ DEAP/PR (1900, p. 251).

Entretanto, o problema da instrução publica é o problema das sociedades modernas. Não há desenvolvimento intellectual, moral, esthetico e economico que a elle não se prenda. [...]

A grandeza moral e a força politica de um paiz augmentam ou decrescem na proporcionalidade em que a instrução se achar disseminada pelas classes populares; nas luctas da democracia nenhuma arma encontra o povo para triumphar e se livrar do despotismo do que essa, que contribue tambem para o saneamento moral, diminuindo a estatistica criminal e levantando escolas sobre as ruinas das prisões.

Se outr'ora a questão do ensino merecia cuidados da parte do poder publico, hoje torna-se mais urgente do que nunca.

Tem-se elaborado reformas e procurado enxertar melhora no regulamento vigente; mas é sabido que os systemas mais aperfeiçoados de ensino, os methodos mais engenhosos, os programmas mais completos por mais bellos que sejam em theoria, por mais regulares que pareçam no ponto de vista philosophico, não produzem effeito algum se o professor não é apto para os por em pratica. [...]

Visitei muitas escolas e, cada vez que entrava pelos estabelecimentos semeados pelo poder publico no intuito de multiplicar o pão dulcifico do bem, da liberdade e do amor, não me era dado dissimular a magua e a tristeza que revoavam em minha alma, tão devotada e tão amiga da infancia, em que devemos depositar as mais robustas esperanças.

Com o magisterio que temos, excepção feita aos diplomados pela Escola Normal e de poucos professores effectivos que supprem com dedicação o que lhes falta em competencia, illudimos o povo, passando droga imperfeita com rotulos dourados.

Alem disso, as aulas funcionam em pequenas salas, onde fallecem todas as condições de hygiene, sem ar, sem luz, conchegados os alumnos, a respirarem uma athmosphera viciada.

Com relação á mobilia, livros e outros objectos necessarios ao ensino, é lamentavel a pobreza que as nossas escolas apresentam!

O Estado tendo o dever imperioso de precaver-se contra os perigos da ignorancia, não tem se descuidado de crear escolas nos centros onde há população escolar. **Mas que vale isso, que vale espalhar escolas por toda a parte, se não temos pessoal idoneo, capaz de exercer com altruismo a nobre e santissima profissão de mestre?**

Diante desta realidade pungente, é de bom avizo, e mesmo imprescindivel, partir do mestre para o discipulo e não do discipulo para o mestre.

Com effeito, devemos prover de bons professores a instrução, devemos sem descanço procurar erguel-a bem alto, se quizermos ver a nossa terra triumphante nos torneios do trabalho e nos ductos edificantes do pensamento. Este emprehendimento fecundo em resultados praticos redundará em proveito não só dos paranaenses como tambem da forma governamental que adoptamos, pois ignorancia e republica são idéas que se repellem. [...]

Fazer o mestre! - That is the question. A batalha é penosa, mas a victoria será certa desde que os bons paranaenses, os que cordialmente se interessam pelo progresso de seu berço não esmoreçam na lide e continuem sincera e patrioticamente animados até o fim da acção.

A instrução, é notorio, é dos mais firmes alicerces da vida de um povo, é o elemento mais solido de sua perfectibilidade, o dardo mais seguro para a conquista de todas as victorias. Já se disse que ella é, no regimen republicano, uma necessidade tão palpitante como na vida physiologica o regular funcionamento do coração. Ella é questão de vida ou de morte para as sociedades hodiernas. Um povo ignorante é uma massa grosseira que se move impellido pelas necessidades materiaes³⁶.

³⁶ DEAP-PR (1901, p. 181 – 183); os destaques são meus.

Temos novamente demarcada, agora pela pena de Sebastião Paraná, aquela mesma estrutura de sentimento em relação à escola primária, que a insere no problema quanto ao tipo da sua difusão pelas diferentes classes sociais e que no limite põe em jogo o sentido e o alcance da sua caracterização no âmbito do que diz respeito ao ‘popular’. Essa estrutura de sentimentos é ainda realçada por um feixe de elementos indicativos de um determinado lugar e uma consequente perspectiva de pensar a escola primária, quais sejam, o destaque produzido pelo recurso pontual à língua inglesa e o compartilhamento de alguns códigos da linguagem médica. São matizes de uma perspectiva de modernização social.

Se a intenção da administração do Estado ao nomear um Docente Visitador para inspecionar as suas escolas era produzir um diagnóstico da realidade educacional paranaense, o relatório que Sebastião Paraná produziu era uma verdadeira compilação de argumentos em favor das principais bandeiras defendidas pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral. A parte final do documento, inclusive, era praticamente uma reprodução da argumentação que Ferreira do Amaral vinha reiteradamente fazendo circular.

A bem do futuro de nosso querido Estado, cumpre acabar com os exames de habilitação ao magisterio publico, em que imperam, como tive occasião de notar em Novembro do anno passado, o favoritismo e o empenho, dando logar a entrada dos incompetentes nos arraiaes do professorado. Esta é a minha opinião, está é a opinião do distincto paranaense que, com tanto amor, cuidado e solicitude exerce hoje o elevado cargo de Director Geral da Instrucção Publica.

A falta de escola, dizia Cousin, é um mal, mas a escola ruim é uma calamidade. Na escola ruim a creança apprende maos costumes, fica longo tempo, e o pae, ás veses humilde operario, ás veses pobre lavrador, leva a esperar o fructo que nunca apparece, até que desesperançado retira o filho no mesmo estado em que entrou!

Os referidos exames, que tanto condenno baseado nas licções da experiencia, são uma porta aberta, uma valvula de escapamento destinada a deixar passar incolume a (ilegível!) phantasiada.

Abrem-se para todos as portas do magisterio! E assim, um quidam qualquer, mal sabendo ler, escrever e contar, atira-se ao professorado, como o naufrago se lança á primeira tábua de salvação que passa.

Sem preparo, sem habilitação profissional, sem vocação e sem patriotismo, o mestre improvisado, em vez de instruir, em vez de educar as creanças confiadas a sua égide, as vicia encaminhado-as mal por veredas tortuosas, pelos atalhos ingremes e escorregadios da mais grosseira e rude apprendizagem. Isto tive occasião de ver em muitas escolas.

As provas de capacidade são nullas, e alem disso, nos logares arredados da vigilancia da auctoridade escolar, ensina quem quer ensinar, o que quer ensinar, onde quer ensinar.

Insisto, pois, que é de grande conveniencia para o ensino official, acabar com os exames de habilitação, ou, no caso de persistirem, sujeitar a provas severas aquelles que pretenderem se alistar nas fileiras do magisterio.

O professorado não deve ser o refugio dos que se reconheçam inhabeis para qualquer outro mister; deve ser um pharol, um porto de salvação atirado na furia da tempestade.

Urge, pois, ennobrecer essa classe a qual compete a mais elevada missão social; urge limar a intelligencia e acrisolar o coração do alumno da Escola Normal, o futuro mestre, aquelle em cujas mãos a familia e o Estado, em plena confiança, depositarão a intelligencia de seus filhos. Do bom mestre depende a real influencia da escola sobre a prosperidade das nações. O governo do Paraná, desde a epocha bendita em que abriu a Escola Normal, fincou um marco de prosperidade, acendeu um pharol destinado a mostrar a rota do bem e o porto de salvamento.

O referido estabelecimento de ensino, com o corpo docente que dispõe, illustrado e escrupuloso no cumprimento de seus deveres, é o tabernaculo de onde sahirão os cruzados sufficientemente armados para a guerra santa em beneficio da civilização e do progresso.

Infelizmente, pouco frequentada a Escola Normal, o Governo, para prover as cadeiras vagas, tem-se visto na dura contingencia de recorrer aos habilitados em exames feitos á golpes de protecção. **É d'ahi o mal, e, por isso, à medida que as escolas augmentam, peioram!**

Entretanto é certo que não serão as muitas escolas pessimas, não será a legião já avultada de professores feitos ás pressas que virão trazer a efficacia do ensino official, mas sim a selecção, a escolha criteriosa, por meio de provas rigorosas, enquanto o numero de diplomados pela Escola Normal não fôr sufficiente para tomar a regencia do ensino.

Seria injusto dizer que entre os professores effectivos não existem alguns de aptidão reconhecida; mas, bem o sabeis, são tão poucos que desaparecem e se confundem no turbilhão das vulgaridades.

O mestre é o pivot sobre o qual gira a prosperidade do ensino, é a alma grandiosa desse mechanismo melindroso, chamado instrucção publica.

Fez-se agora pequena alteração no regulamento do ensino; o illustre e dedicado Sr. Dr. Director da Instrucção Publica pretende organizar programmas. Mas de que serve tudo isto? **Que prestam programmas pomposos, reformas sabias e progressistas deante do professor mal preparado?**

Precisamos, pois, partir do mestre para o discipulo, conforme já o disse; e, para chegar a esse desideratum o que cumpre fazer? - Chamar, attrahir á Escola Normal um grande numero de alumnos de ambos os sexos; e, para conseguir isto, é bastante dar inteira preferencia aos normalistas no preenchimento das cadeiras vagas e cercar de prestigio e de consideração o professor digno e illustrado, - missionario do bem, levita do progresso, que lapida a intelligencia da infancia, nossa successora na peleja de amanhã em pról da Patria e da Republica. V.Exa. sabe perfeitamente que quanto mais vale o professor tanto mais vale a escola; e, por consequencia, a obra capital de hoje consiste em fazer o mestre. D'ahi a necessidade imperativa de se envidar todos os esforços para que da Escola Normal partam as hastes destinadas a dar combates descabelados contra o inimigo, que tantas desgraças promove aos povos indifferentes a causa do ensino³⁷.

Sebastião Paraná havia ingressado há pouco na o quadro de lentes da Escola Normal, instituição que ele agora elogiava como aquela que haveria de ser o 'farol' a indicar a rota da instrução pública. Da Escola Normal era de onde procedia Victor Ferreira do Amaral, quando assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. A afinidade nas declarações desses dois homens que compunham a estrutura administrativa do serviço da instrução pública, bem como o papel de destaque que os dois procuravam assegurar para a Escola Normal nas ações de qualificação dos professores, precisa levar em conta essa

³⁷ DEAP-PR (1901, p. 180 – 185); os negritos são meus.

circunstância. Se bem Victor Ferreira Amaral tenha deixado de nominar reforma o processo que envolve a aprovação no Congresso da lei que estabelecia as bases da organização do ensino público no Estado e a confecção do novo Regulamento da Instrução Pública, em processo do qual tomou parte, ele não abriu mão das suas posições nos anos seguintes. Se elas não haviam sido contempladas no documento regulamentar, ele tratou de tentar realizá-las a partir das prerrogativas decorrentes do cargo de Diretor da Instrução Pública. Encontrava, além disso, apoio em alguns interlocutores, como Sebastião Paraná. Para Sebastião Paraná o baixo preparo docente no estado tornava improfícuos os esforços para uma maior difusão do ensino primário que os “governantes que se têm sucedido na administração do Paraná” vinham tentando realizar. O problema da elevação do nível moral e intelectual do professorado paranaense era para ele um problema que não se resolveria através de alguma reforma, mas era condição para que se pudesse tirar algum proveito do “aumento do número de escolas” e das “reformas tendentes ao melhoramento desse serviço”³⁸. Por sua vez, Victor Ferreira do Amaral manifestou posicionamento semelhante ao lembrar Ruy Barbosa em um dos seus relatórios: “Reforma dos mestres e dos methods, eis n’uma expressão completa a reforma escolar inteira, eis o progresso todo e ao mesmo tempo toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica”³⁹.

A citação a Ruy Barbosa era prelúdio de uma negativa de sua parte a empreender uma reforma da regulamentação do ensino em vigor. Aparentemente Victor F. do Amaral havia amadurecido a convicção de que os melhoramentos que ele projetava para escola primária paranaense não se obteriam por simples disposição legal.

O regulamento em vigor da instrução publica primaria do Estado, embora com alguns defeitos e lacunas, satisfaz na actualidade, me parecendo não haver grande necessidade de modifical-o.

Não é de reformas que precisamos.

Sendo dotada de recursos para ser executada em sua integra, a lei actual já é sufficiente para o ensino official produzir os seus fructos⁴⁰.

À primeira vista o tom consternado de Victor Ferreira do Amaral acerca da atual regulamentação da instrução pública pode suscitar algum estranhamento. Dois anos antes ele parecia bastante desconfortável em relação ao fato de que suas principais proposições haviam ficado de fora do texto do Regulamento da Instrução Pública. Contudo, não se

³⁸ DEAP-PR (1900, p. 152).

³⁹ SILVA, 1903. *In*: SILVA (1903, p. 7).

⁴⁰ *Ibid*, p. 14 – 15.

pode esquecer que ele era um dos membros que havia participado da sua elaboração. E principalmente, ao ver como ele manejou aquele regulamento à frente da direção do ensino do Estado nos anos seguintes a fim de efetivar suas posições, é perfeitamente compreensível que agora ele se mostrasse inteiramente satisfeito com o regulamento em vigor.

Em relação ao ponto da composição do quadro de professores para o ensino primário, Victor F. do Amaral procurou vias para realizar a sua principal aspiração: suspender os exames de habilitação ao magistério e endurecer os mecanismos de seleção, privilegiando e estimulando a nomeação de normalistas. Pretendia, usando os termos que ele próprio e também Sebastião Paraná empregava, dar “preferência antes a qualidade do que à quantidade”⁴¹. O Regulamento da Instrução Pública manteve a previsão de realização dos exames para ingresso no magistério público, é verdade. Mas esse mesmo regulamento também conferia ao Diretor Geral da Instrução Pública a prerrogativa de convocar os concursos, desde que existissem vagas nas escolas públicas. Vagas sempre existiram, uma vez que o número de escolas providas com a nomeação dos professores foi sempre inferior ao número total das escolas criadas no estado; e o número de escolas vagas crescia ano após ano enquanto diminuía o número das escolas providas. Conforme se pode visualizar na tabela abaixo, ao final de 1908, o número de escolas providas ainda era menor do que ao final de 1900, quando teve início a atuação de Victor Ferreira do Amaral na Diretoria Geral da Instrução Pública e a sua opção política pela qualidade da escola primária paranaense mediante a elevação do nível do seu professorado.

Tabela 3 – Comparação entre o número de escolas criadas e o número de escolas providas no Estado – Década de 1900⁴².

ANO	ESCOLAS CRIADAS	ESCOLAS PROVIDAS	ESCOLAS NÃO PROVIDAS
1900	337	267	70
1901	351	238	113
1902	340	196	144
1903	348	198	150

⁴¹ *Ibid*, p. 8.

⁴² Fontes: SILVA (1901); SILVA (1902); SILVA (1903); LAMENHA LINS (1905); LAMENHA LINS (1907); LAMENHA LINS (1908); XAVIER (1909); XAVIER (1911).

1904	374	203	171
1905	343	210	133
1906	351	218	139
1907	355	230	116
1908	355	247	108
1909	485	273	212
1910	514	288	226

Desde a promulgação do Regulamento de 1901, Victor F. do Amaral não convocou mais concursos. Seus relatórios anuais tratavam de justificar a decisão, sempre reiterando a sua posição de priorizar a qualidade das escolas primarias paranaenses a partir de maior rigor na seleção dos seus professores.

Havendo grande número de professores, e especialmente professoras em disponibilidade, julguei dispensavel, este anno, de accordo com o art. 64 do Regulamento vigente, realizar novo concurso ou novos exames de habilitação para o magisterio publico.

É de crer mesmo que nunca mais haja necessidade de taes exames, que havia cahido em completo descredito, porque a matricula na Escola Normal augmenta de anno para anno, tendo sido ultimamente os exames do Curso Normal revestidos de maior seriedade e rigor”⁴³.

Conseguí resistir aos empenhos no sentido de abrir inscripção para os desmoralizados exames de habilitação para o magisterio publico, ainda facultados pelo nosso Regulamento, porque já um grande numero de professores diplomados em disponibilidade, inclusive professores normalistas.

Sou contrario a taes exames, pelo constrangimento em que, por vezes, vi as comissões examinadoras, expostas a uma tortura inquisitorial pelo estreito assedio, causado pelas mais inconvenientes imposições e os mais impertinentes empenhos.

Julgo que o preenchimento das cadeiras publicas deve ser feito só por professores diplomados pela Escola Normal, ressalvados os direitos adquiridos”⁴⁴.

Victor Ferreira do Amaral estava determinado a fazer valer o que publicamente declarava: “Antes poucos professores de reais habilitações que muitos mal preparados”⁴⁵. E suas ações não se limitaram a suspensão dos concursos de habilitação ao magistério e a propaganda em favor da Escola Normal, cuja matrícula de fato passou a aumentar nos anos

⁴³ In: SILVA, 1902, p. 39.

⁴⁴ In: SILVA, 1903, p. 7.

⁴⁵ *Ibid*, p. 6.

seguintes. Politicamente, ele levou a sua opção pela qualidade da escola primária mesmo que em detrimento da quantidade até os limites que a estrutura legal lhe permitiu, ou como ele próprio dizia: “resguardados os direitos adquiridos”. De fato, ele fez encolher o alcance da precária rede de escolas primárias no Estado (como se pode apurar pelas tabelas 1, 2 e 3).

Logo após a promulgação do Regulamento de 1901, ele se serviu do disposto nesse texto legal para dispensar 43 professores provisórios do quadro do magistério primário⁴⁶. Para isso ele aplicou uma interpretação favorável à posição que defendia. O artigo em questão estabelecia que: “Os professores provisórios, para se tornarem effectivos, prestarão exames das matérias que fazem objecto do ensino primario, dentro de um anno, a contar da data da sua nomeação”⁴⁷. O fato é que muitos professores permaneciam na regência de escolas na condição de professores provisórios por anos, sem que pleiteassem o exame para se tornarem efetivos. Victor Ferreira do Amaral, contudo, interpretou que não era uma prerrogativa desses professores, optarem por realizar ou não tal exame. E fez com que todos aqueles professores que contassem com mais de um ano de serviço no magistério primário público e que não tivessem sido aprovados em exame fossem dispensados.

No ano seguinte o corte foi ainda maior, mais a justificativa foi outra. Alegando insuficiência na verba destinada a Instrução Pública no orçamento aprovado pela Assembleia Legislativa para o ano de 1902, Victor Ferreira do Amaral desaconselhou a abertura de créditos suplementares para honrar com os salários aos professores até o fim do ano letivo. Em contrapartida, recomendou que o governo dispensasse todos aqueles professores não diplomados pela Escola Normal que não contassem ainda o tempo mínimo para a vitaliciedade – o que o regulamento estabelecia em 10 anos de serviço. A recomendação foi atendida pelo governo que, por decreto de agosto daquele ano, exonerou mais 86 professores⁴⁸.

Na *Mensagem* dirigida à Assembleia Legislativa em 1903, parecia haver um tom de constrangimento no discurso do Presidente do Estado, que procurou justificar a medida alegando queda na arrecadação estadual, o que desaconselhava a abertura de créditos suplementares. E, além disso, de que seu efeito no tamanho do serviço de instrução pública não seria tão significativo, uma vez que eram escolas de matrícula reduzida que funcionavam em povoados e vilas mais distantes, ou cujos alunos poderiam ser atendidos

⁴⁶ Através do Decreto No. 164, de 22 de Abril de 1901.

⁴⁷ PARANÁ (1910, p. 26).

⁴⁸ Cf. SILVA (1902, p. 11).

por outras escolas próximas. Finalmente, quis fazer crer que se tratava de uma medida excepcional e de “caráter provisório”, emendando a promessa de que: “As cadeiras serão providas de novo desde que cesse a causa que determinou a expedição do decreto e que se prove que podem ter a frequência legal de alumnos”⁴⁹. Promessa que não foi cumprida, uma vez que as respectivas escolas não foram reabertas, ao menos durante o período em que Victor Ferreira do Amaral esteve à frente da diretoria de instrução pública.

O episódio do encolhimento da escola primária pública no Estado, promovido pela ação política de sujeitos tais como Victor Ferreira do Amaral e Sebastião Paraná, indica que a opção pelo incremento do nível do professorado paranaense não foi apenas exercício retórico. Indica também os limites da lei para definir uma realidade educacional, e o quanto se pode operar por dentro da sua porosidade. De outra parte, assinala um tipo de autoritarismo de forte presença na política brasileira, que faz com que posições pessoais sustentadas por titulares de postos de poder público, passem por cima de decisões mais amplamente construídas e que alcança múltiplos interesses. Finalmente, fornece alguns elementos importantes que fazem interrogar a retórica educacional que se amplificou com a emergência dos governos republicanos no sentido da expansão e popularização das possibilidades de acesso à escola primária. No Paraná, ao menos na primeira década do século XX, por dentro dessa ordem discursiva, em nome do desenvolvimento de um ‘ensino popular’, se concretizou um movimento em sentido contrário: de restrição das oportunidades de acesso a escola primária. Pelo menos para uma parte da população.

2.1.1 A polêmica sobre a extensão do programa.

As medidas tomadas por Victor F. do Amaral à frente da Direção Geral da Instrução Pública, na prática, impediam – ou ao menos obstavam – o acesso à escola primária por um conjunto da população. Qual parte da população? A *Mensagem* do Presidente do Estado em 1903 ajuda a caracteriza-la: aquela dos “povoados e vilas mais distantes”⁵⁰. As escolas que serviam a essa população eram estabelecimentos de funcionamento mais precário e inconstante, na sua maior parte frequentadas por filhos de

⁴⁹ SILVA (1903, p. 5).

⁵⁰ SILVA (1903, p. 5).

agricultores, estabelecidas em lugares para os quais os professores normalistas não se dispunham a ir⁵¹.

Para compreender um pouco mais sobre o alcance e as consequências dessas medidas em termos de prioridades educacionais é preciso voltar à justificativa de Victor F. do Amaral de que atuava em favor da qualidade da escola primária. E para apurar essas prioridades em termos de consequências curriculares é preciso inscrever essa defesa na polêmica aberta pelo Presidente do Estado por ocasião do processo de construção do Regulamento de 1901 e reiterada em outras oportunidades em torno da demasiada extensão do programa para a escola primária⁵².

O regulamento em vigor prescrevia para o Ensino Primário um programa que dividia o curso em dois graus.

Art. 21. O ensino primário compreenderá as seguintes matérias:

1º gráo: Leitura e Calligraphia; grammatica, comprehendendo sómente etymologia e phonologia e rudimentos de analyse; arithmetica, comprehendendo as quatro operações sobre todas as espécies de números; noções de geographia e historia pátria, e especialmente do E. do Paraná; noções de desenho linear; recitação de leitura em voz alta; composição e descripção elementar de cartas, objetos e assumptos da vida commum; noções elementares de agronomia; princípios de moral, noções de economia domestica, e trabalhos de agulha para meninas.

2º gráo: Grammatica, comprehendendo analyse etymológica e syntaxica e a morfologia; arithmetica em geral; noções de geometria plana; noções geraes de geographia e historia pátria, especialmente do E. do Paraná; noções elementares de agronomia; princípios de moral; decoração e explicação de trechos de escriptores nacionaes; composição e estylo epistolar e descriptivo; gymnastica de salão; costura, bordado e corte, para as meninas⁵³.

Essas definições, especialmente pelo destaque que sugerem aos saberes gramaticais e literários, de modo especial no programa proposto para o 2º grau, acenavam para a tradição humanista ou o que Rosa Fatima de Souza denomina de “domínio das letras”, que marcou o currículo da escola secundária durante a Primeira República⁵⁴. O que a proposta de programa para o curso deixa implícito é a sua expectativa de comunicar um ensino que, além da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, preparava para ensinamentos mais avançados. Chama atenção também a presença do ensino de “noções elementares de agronomia”. Essa é uma marca importante nas prescrições curriculares que foram

⁵¹ Os inúmeros relatórios e petições produzidos por professores e inspetores das escolas instaladas nessas regiões do Estado entregam o seu quadro de intensa precariedade material. Um conjunto grande desses documentos podem ser encontrados em OLIVEIRA (2005). Parte desses documentos, bem como desse quadro de precariedade, são explorados em TABORDA DE OLIVEIRA e MEURER (2007).

⁵² SILVA, 1902.

⁵³ PARANÁ (1910, p. 14).

⁵⁴ SOUZA (2008, p. 91 – 117).

produzidas principalmente na primeira década do Novecentos e está relacionado com um esforço empreendido por um grupo de intelectuais em tentar afirmar uma tradição de estudos agrícolas no currículo da escola primária. Veremos desdobramentos desse esforço nos anos seguintes.

O regulamento estipulava que somente nas cidades poderia haver escolas de 2º grau. Na prática, isso significava que somente uma parcela muito pequena dos alunos acessavam os estudos de 2º grau da escola primária. Em Curitiba, por exemplo, para o sexo feminino, somente a escola regida pela professora Julia Wanderley Petrich (a 1ª Cadeira para o Sexo Feminino da Capital), ministrava o ensino de 2º grau⁵⁵.

Entusiasta dos temas “conceitos pedagógicos” que orientavam os “melhoramentos” e “modernização” que o Estado de São Paulo vinha produzindo em matéria de ensino popular⁵⁶, Victor F. do Amaral lançou mão dos meios que o regulamento lhe facultava para tentar fazer com que esses temas compusessem uma agenda de discussão, e especialmente que chegassem às mãos dos professores. O mote para essa intervenção, foi, principalmente o programa de estudos. Com o fim de dar mais racionalidade ao programa instituído no regimento em vigor, ele produziu uma documentação complementar, direcionada aos inspetores escolares, mas principalmente aos professores. Resultado desse esforço, foi decretado e passou a vigorar a partir de outubro de 1903⁵⁷ o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná. Com a ressalva de que o documento havia sido submetido aos “distintos colegas da Congregação do Gymnasio Paranaense e Escola Normal” antes de ser decretado, ele assim se referiu ao resultado desse trabalho: “Uma das minhas mais ardentes preocupações, desde que superintendo o ensino publico, é dotar as escolas de um regimento interno, uma espécie de código de ensino, que sirva de norma de proceder ao professor e ao alumno”⁵⁸.

Um dos aspectos dos mais principais enfrentados por Victor F. do Amaral, era o completo silêncio do regulamento em vigor em relação a marcadores temporais para o programa de estudos prescrito. Esse documento não trazia definição alguma em relação à duração do curso primário ou a cada um dos dois cursos que o compunham. Por seu turno,

⁵⁵ Informações sobre a vida e atuação de Julia Wanderley Petrich no magistério público paranaense estão em ARAUJO (2013).

⁵⁶ Os temas a que se refere são, basicamente, aqueles indicados por Rosa Fatima de SOUZA (1998), com destaque para a discussão sobre métodos e a graduação do ensino.

⁵⁷ Decreto n. 263, de 22 de outubro de 1903; A partir deste ponto passarei a me referir a esse documento simplesmente como ‘Regimento Interno de 1903’.

⁵⁸ SILVA, 1903. *In*: SILVA (1903, p. 8 – 9).

esse era um aspecto decisivo das discussões sobre a graduação do ensino⁵⁹ que ele destacava do diálogo com a realidade paulista. A fim de fazer frente à essa questão, Victor F. do Amaral procurou dotar o programa do ensino primário de uma ordenação temporal, para isso, lançando mão da noção de *série*.

[...] institui o programma circunstanciado dos dois grãos em que a lei vigente dividio o curso primario. Dividi cada gráo em duas series, de maneira que um menino de intelligencia mediana poderá em quatro annos concluir seus estudos primarios⁶⁰.

Trata-se da primeira aparição do termo *serie* na documentação que normatizou o ensino primário paranaense. Assentando nessa noção, ele organizou um plano de estudos que deveria orientar o professor quanto as matérias a serem ensinadas ao longo do curso, atendendo ao princípio da sua gradação.

Quadro 1 – “Programa das Escolas Primárias” prescrito no Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná (1903)⁶¹.

1º Grau.	1ª Serie.	Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geografia. História Pátria. Trabalho de agulhas para meninas.
	2ª Serie.	Leitura. Gramática. Caligrafia. Aritmética. Desenho Linear. Geografia. História Pátria. Agronomia. Moral. Trabalhos de Agulha.

⁵⁹ Cf. SOUZA, 1999.

⁶⁰ SILVA, 1903. *In*: SILVA (1902, p. 8).

⁶¹ Elaborado com base em: PARANÁ (1903, p. s/p).

2º Grau.	1ª Serie.	Gramática. Aritmética. Geometria Plana. Geografia. História. Agronomia. Moral. Ginástica de Salão. Trabalho Manual.
	2ª Serie.	Gramática. Aritmética. Geometria Plana. Geografia. História do Brasil. Agronomia. Moral. Ginástica de Salão. Trabalhos manuais.

O programa prescrito trazia ainda indicações quanto aos pontos a serem tratados, bem como a relação dos livros didáticos a serem utilizados, para cada matéria em cada uma das séries. A expectativa de Victor F. do Amaral era que, por meio dessas definições, se pudesse fazer frente a um aspecto que o incomodava, de diversidade das escolas do Estado.

Nunca entre nós tinha-se tentado tal regulamentação, **de modo que cada professor dirigia sua escola a seu bel prazer**, alguns segundo a mais ferrenha rotina; nem métodos, nem programmas detalhados lhes eram indicados⁶².

Victor F. do Amaral tentava promover, portanto, através de definições expressas no programa proposto, um vetor de maior centralidade e controle sobre o que e como os professores ensinavam nas escolas, na direção do que Ivor Goodson denomina de “lógica do currículo como prescrição”. Nesse caso, tratava-se da tentativa de afirmação dessa lógica em um cenário em que a permanência de tradições como a de escola de primeiras letras⁶³ conferia alguma autonomia aos professores.

Outra expectativa que se depreende dessa configuração curricular é que, a partir da acentuação da lógica prescritiva, se criassem condições para que a escola primária fosse

⁶² SILVA (1903, p. 8); os negritos são meus.

⁶³ FÁRIA FILHO *et. al.*,(1999); SAVIANI, *et. al* (2006).

capaz de ir além do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, que eram os saberes privilegiados nas escolas, indicando a tenacidade da tradição do ensino dos saberes elementares no fazer docente dos professores.

Assim como Sebastião Paraná, a posição de Victor Ferreira do Amaral era francamente contrária a manifestada por outros agentes, tais como o próprio Presidente do Estado e também o titular da Secretaria onde estava alocado serviço de instrução pública, para os quais era melhor uma escola que pouco ensina à nenhuma escola. “Na escola primária não se deve ensinar só a ler, escrever e contar”, defendia Ferreira do Amaral. Sendo dupla a tarefa da educação popular, “instruir e educar”, era primordial a estruturação de uma escola primária capaz de “formar a inteligência e o coração das crianças que lhe são confiadas” para que de fato ela pudesse desempenhar o fim de que dela se espera: ser um elemento de coesão social⁶⁴.

Das considerações que Victor F. do Amaral apresentou sobre o resultado do programa que ele propôs às escolas primárias paranaenses, uma em particular é muito significativa.

Esse programma, que já enfeixa um conjunto de disciplinas das mais indispensaveis, poderá soffrer ainda alguns acréscimos, como o ensino de noções geraes de historia natural, physica e chimica, desde que a lei ordinaria o permitta, de accordo com o seguinte preceito do insigne cultor das letras patrias, Sr, José Verissimo: <<a instrucção primaria não tem por fim ensinar tudo quanto deve se saber, senão tudo o que não é licito ignorar>>⁶⁵.

Em detrimento das manifestações que postulavam uma escola (de programa) mais simples, Victor F. do Amaral cogitava novos acréscimos. Esses possíveis acréscimos vinham das ciências da natureza, saberes em ascensão naquela ambiência⁶⁶, mas que por ora permaneciam fora das definições curriculares para a escola primária.

O que estava em jogo, afinal, nesse debate? Trata-se do anúncio da defrontação entre dois projetos curriculares para a escola primária paranaense. Entre uma perspectiva que procura levar adiante e atualizar às novas circunstâncias sociais a tradição do ensino da escola elementar⁶⁷; e de outro, uma perspectiva que aposta no alargamento desse currículo, em diálogo com outras tradições (por exemplo, a enciclopédica, a dos estudos de apelo científico, ou ainda a tradição do ensino secundário), como forma de realizar o imperativo

⁶⁴ SILVA, 1903. *In*: SILVA (1903, p. 6).

⁶⁵ *Idem*, p. 8 - 9.

⁶⁶ VALDEMARIN (2004); SOUZA (2004).

⁶⁷ Que pode ser apreendida em FARIA FILHO *et al* (1999).

de uma educação intelectual, moral e física⁶⁸, que havia se firmado na estrutura de sensibilidades sobre a instrução popular naquele momento.

2.2 O RECRUESCIMENTO DO APELO À REFORMA DO ENSINO, OU A ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE E O COMPLEXO DE PENÉLOPE.

Victor Ferreira do Amaral deixou a Diretoria Geral da Instrução Pública no segundo semestre de 1904, último ano da Gestão de Francisco Xavier da Silva à frente do governo do Estado. Os fundamentos da sua política educacional, no entanto, perduraram pelo menos até os últimos anos da década de 1900. Foi caracterizada como conservadora por Vicente Machado quando, como vimos, tratou de reiterá-la posicionando-se contra a realização de reformas em questão de ensino.

Em um momento em que se preparava a transição do governo de Xavier da Silva para o de Vicente Machado, Octavio Ferreira do Amaral e Silva foi substituído na Secretaria dos Negócios do Interior por Bento José Lamemha Lins⁶⁹, que ocuparia o cargo durante todo o período de 1905 a 1908. No mesmo espaço de tempo Victor Ferreira do Amaral também deixou a Diretoria da Instrução Pública e foi substituído interinamente, nos meses finais do ano de 1904, pelo também professor do Ginásio Paranaense e Escola Normal (na cadeira de História Natural) Reinaldo Machado⁷⁰. Embora estivesse apenas há alguns meses na função, no final daquele ano Reinaldo Machado confeccionou um longo relatório no qual, em diversos pontos, confrontava algumas posições que seu antecessor vinha defendendo e priorizando. Ao contrário de Victor Ferreira do Amaral, Reinaldo

⁶⁸ Que pode ser apreendido em SOUZA (2004; 2008.)

⁶⁹ Nasceu no Recife em 29 de agosto de 1866. Seu pai, Adolfo Lamemha Lins, foi presidente da Província do Paraná, entre 1875 e 1877. Diplomou-se na Faculdade de Direito de Recife em 1887. Integrou a junta governista nomeada por Floriano Peixoto que assumiu o governo do Estado depois da deposição do então presidente Generoso Marques do Santos. Em 1883 foi Inspetor de Consulados Brasileiros no Sul da Europa. De volta ao Brasil foi eleito para a Câmara dos Deputados do Distrito Federal por três mandatos consecutivos, entre 1895 - 1905. Retornou a Curitiba em 1905 para assumir a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, no governo de Vicente Machado. A partir de 1909 foi eleito deputado federal por dois mandatos consecutivos. (Cf. CARNEIRO; VARGAS, 1994, p. 91 – 94).

⁷⁰ Nasceu em São Francisco do Sul, Santa Catarina, em 5 de fevereiro de 1868. No ensino secundário, cursou *humanidades* no Colégio São Pedro, de Porto Alegre. No final da década de 1880, iniciou o curso de Medicina, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Durante a revolta federalista, alistou-se no Batalhão Acadêmico, em função do que foi nomeado tenente-coronel honorário do Exército. Depois de concluído o curso de Medicina, clinicou no interior do Estado do Paraná. Mudou-se para Curitiba em 1897, logo assumindo a função de redator-chefe do jornal *Diário da Tarde*. Assumindo a cadeira de História Natural no Ginásio Paranaense e Escola Normal, foi ainda diretor dessa instituição. Na segunda metade da década de 1900, foi eleito deputado na Assembleia Legislativa do Estado. Faleceu em 1918, na cidade do Rio de Janeiro. (Cf. NICOLAS, 1984, p. 152).

Machado falava da necessidade de uma profunda e ampla reforma, que tocava inclusive a substituição do Regulamento da Instrução Pública então em vigor.

O Exmo. Sr. Dr. Victor do Amaral, em seu relatório apresentado á Secretaria do Interior em Dezembro do anno passado, declara que <<entre nós ha muito ainda por fazer em relação á educação da infancia, embora no período republicano já se haja alcançado alguma coisa>>.

Quem observar com cuidado o que diz respeito ao ensino publico no Paraná convencer-se-á facilmente de que é pouco o que temos em relação ao que poderemos alcançar. A reforma da Instrução Publica se faz mistér e é mesmo inadiavel.

O actual Regulamento, a practica tem demonstrado, é eivado de vícios, absolutamente não está de accordo com os actuaes progressos do Estado, e com os modernos conhecimentos de pedagogia. Ha necessidade de substituil-o por outro mais de accordo com as nossas condições actuais.

Não preciso encarecer os resultados que advirão de uma bem orientada reforma da Instrucção, exigida de longa data a vista do rapido desenvolvimento d'este Estado em todos os ramos da actividade humana.

Só se comprehende o verdadeiro progresso **quando todas as forças vivas de um povo evoluem paralelamente de modo a formar um corpo perfeitamente homogêneo**. O Paraná necessita acompanhar outros Estados da União, na vereda da Instrucção popular e não ficar estacionario nos anachronicos processos de ensino adoptados⁷¹.

O tema fundamental a ser enfrentado pela ação reformista proposta por Reinaldo Machado continuava sendo a produção de uma mudança do perfil do professorado paranaense. Nos últimos anos em que esteve à frente da direção da instrução pública, Victor Ferreira do Amaral, até como modo de angariar simpatias às posições que defendia e às medidas que vinha implantando, falava de um lento, porém contínuo, melhoramento dos padrões de ensino nas escolas que visitava. Reinaldo Machado tratou de desacreditar dessas mudanças, dando conta de que o nível do professorado paranaense continuava deplorável. Associou, contudo, a incompetência dos professores paranaenses ao desconhecimento dos métodos e processos preconizados pela “moderna pedagogia”. Dirigia a sua crítica não só aos professores provisórios, como fazia Ferreira do Amaral (dos quais dizia “feitos de improviso”), mas incluiu também os normalistas. Normalistas que Reinaldo Machado também ajudara a formar. Suas palavras, possivelmente, miravam também alguns de seus colegas da Escola Normal.

Para reformar a Instrucção é preciso antes que tudo reformar o professorado. Sem bons professores e bons methodos não é possível melhorar o ensino publico.

A nossa Escola Normal, onde se preparam os que se destinam á nobre profissão de professores deixa muito a desejar, não só quanto ás materias professadas, programmas, etc., como tambem quanto aos methodos de ensino adoptados nesse curso profissional. [...]

⁷¹ MACHADO, 1904. In: LAMENHA LINS (1905, p. 47); os destaques são meus.

O ensino na Escola Normal precisa ser mais intuitivo, sem esses exagerados desenvolvimentos que só **servem para sobrecarregar a inteligência dos estudantes, sem utilidade pratica** para a profissão que pretendem abraçar⁷².

Tal convicção era, segundo Reinaldo Machado, resultado das impressões que recolhera em função de visitas feitas a inúmeras escolas da capital, do litoral e do interior do Estado. Se bem que considerava acertada a ação recente do governo de restringir a nomeação exclusivamente aos “professores normalistas”, o que era para ele, o início de uma “obra meritoria da desejada reforma”, isso não era suficiente se os normalistas não fossem competentemente instruídos em matéria pedagógica. O que, infelizmente, não era uma realidade, conforme confirmava ter atestado nas escolas que visitara quando teve “ocasião de verificar a balburdia que reina geralmente não só em relação aos livros adoptados, como aos methodos de ensino seguidos pelos professores”⁷³.

Ele vislumbrava um outro modelo para a qualificação dos professores, realizado sim na Escola Normal, mas sob outros pressupostos. Seu postulado era de que os pretendentes a professores deveriam fazer uma formação que tivesse como eixo a aquisição de um conhecimento prático, mas assentado no imperativo dos métodos didáticos. Para isso, compreendia como fundamental a separação dos cursos secundário ginásial do Curso Normal, porque suas finalidades eram diametralmente conflitantes. Enquanto o curso ginásial dedicava-se ao “ensino das humanidades aos candidatos aos cursos superiores ou aquelles que desejam alcançar as necessarias armas para a lucta quotidiana pela intelligencia e pelo saber”, o Curso Normal era justamente o contrário disso: destinado ao “preparo de professores, que saibam infundir a instrucção por todos os recantos do nosso vasto território”; deveria, por isso, ser realizado fora do modelo consagrado das humanidades. Enquanto o primeiro deveria ser um “curso geral de letras e sciencias”, o curso que formava professores deveria ser “todo especial”, voltado para “obter professores aptos para o fim a que se destinam”. Em consequência, “os programmas tem de ser diferentes, as materias a ensinar precisam ser outras, os methodos de ensino também não devem ser os mesmos”⁷⁴. Esse é um marco importante de desenvolvimento, no Estado, de uma tradição de formação de professores com rebatimentos no currículo escolar, de primazia de uma dimensão técnica e operacional, em detrimento da sua formação geral. Tomados os percursos de formação docente como forças constituintes do currículo da

⁷² *Ibid*, p. 48; os negritos são meus.

⁷³ *Ibid*, p. 50.

⁷⁴ *Ibid*, p. 48.

escola primária, cabe questionar que tipo de rebatimentos foi capaz de produzir na produção da realidade curricular da escola primária paranaense essa tentativa de alijamento dos saberes das humanidades durante o curso de formação de professores. Se trata de um barateamento da formação docente que tem na outra ponta um empobrecimento do currículo da escola primária?

O relatório de Reinado Machado é uma das expressões mais organizadas de um apelo social pela reforma do ensino que começava a ganhar corpo no debate educacional paranaense. Reforma que, para ele, guardava o sentido de uma transformação completa da realidade educacional, que deveria iniciar-se pela modificação da sua estrutura regulamentar. Além disso, esse relatório dava ênfase à defesa de um senso de utilidade prática como princípio organizador da escola primária, dos seus processos e conteúdos de ensino. Senso de utilidade que, mesmo que matizado, se tornaria o horizonte da maior parte dos apelos e projetos para reformar a escola primária. É para esse senso de utilidade que Reinaldo Machado acena quando sugere modificações no curso de formação de professores.

Os exemplos desse saber revestido de utilidade prática aos professores, retirava-os da própria matéria que lecionava fazendo paralelo com a “higiene pedagógica”, acrescentando ainda alguns saberes tão necessários às finalidades da escola primária, mas que os professores, em sua maioria, desconheciam porque não os encontravam no Curso Normal.

Ainda ha pouco, o nosso illustre patricio Dr. Hilario de Gouvêa, como membro que foi do Congresso contra a tuberculose, que reuniu-se em Copenhague, dirigiu ao Sr. Presidente do Estado um pedido de informações sobre o que se tem feito aqui no Paraná no sentido de manifestar aos alumnos das escolas publicas conhecimentos sobre o contagio da tuberculose e meios de evital-o.

Sem que os professores hajam seguido um curso regular de hygiene como poderão levar ás escolas tão uteis, importantes e imprescindíveis noções, assim como outras de não menor importancia que hoje ninguem tem o direito de desconhecer? Ligado o ensino de hygiene como se acha hoje ao de Historia Natural não sobra ao respectivo lente tempo para professar tão util diciplina.

[...]

Um curso de calligraphia annexado ao de desenho se faz mistér, porque o professor publico deve ter boa calligraphia, para poder ensinar a escripta a seus alumnos.

Outras disciplinas que devem ser adoptadas ao programma da Escola Normal são as de gymnastica, musica e canto que figuram nos programmas de quasi todos os estabelecimentos similares do paiz⁷⁵.

Além disso, Reinaldo Machado insistia na concretização de uma ‘Escola Modelo’ para a prática e experimentação dos pretendentes à professor, um ponto que já havia sido

⁷⁵ *Idem.*

mencionado em outros momentos e por outros agentes, estando inclusive prevista no Regulamento de 1901, mas que nunca chegou a se efetivar. Transferidos a Escola Normal e o Ginásio Paranaense para um novo prédio⁷⁶, ele informou ter feito a distribuição das salas a diversos fins, e como “sobrassem compartimentos amplos sem ocupação”, considerou “de utilidade a instalação de duas escolas primárias para o ensino pratico de pedagogia aos alumnos da Escola Normal”⁷⁷. O seu intento de estruturar uma Escola Modelo para exercícios práticos aos candidatos a professor, contudo, parece não ter vingado. Não havia sido a primeira, nem seria a última tentativa frustrada ou ao menos interrompida de efetivar um empreendimento como este, até que finalmente pudesse se estabelecer como um elemento estruturante dos processos de formação de professores para o ensino primário já na segunda metade da década de 1910.

O plano de reforma do ensino primário desenhado por Reinaldo Machado não se restringia, contudo, a reforma do seu professorado, mas trazia, à reboque, uma série de outros temas. Alguns pressupunham alterações dos dispositivos legais; outros, ações diretivas por parte do aparelho administrativo. Nesse último quesito estava o que considerava a necessidade de uma ação efetiva em favor da uniformização dos métodos, programas, processos, materiais e livros didáticos nas escolas, uma vez que o que observara era uma completa “desordem” em relação a esses aspectos⁷⁸.

Em segundo lugar, Reinaldo Machado considerava inadiável uma ação mais efetiva para resolver os sérios embaraços em relação às casas em que funcionavam a quase totalidade das escolas primárias paranaenses. Afora uma ou outra exceção, as escolas funcionavam em casas de particulares, adaptadas para nelas funcionarem uma escola mediante pagamento de aluguel por parte do Estado. A precariedade dessas instalações, a dificuldade de encontrar casas disponíveis ou que atendessem às necessidades nos pontos estabelecidos para funcionarem as escolas, era algo reiteradamente lembrado pelos professores, inspetores escolares e mesmo comentado pelas autoridades governamentais. A isso se somava a insuficiência e o estado deplorável das peças que compunham o mobiliário escolar, e o quadro frequentemente desenhado era de absoluta precariedade

⁷⁶ Sobre a relação da Escola Normal com o Ginásio Paranaense – o fato de comporem, inicialmente, um só estabelecimento de ensino, e depois de distinguidos, compartilharem o mesmo espaço e os mesmos professores – maiores detalhes podem ser encontrados em MIGUEL (1997) e CORREIA (2003).

⁷⁷ MACHADO, 1904. In: LAMENHA LINS (1905, p. 49).

⁷⁸ *Ibid*, p. 50.

material⁷⁹. Machado considerava o enfrentamento dessa questão um dos pontos da reforma a ser empreendida, a partir de soluções diferentes para os espaços urbanos e os bairros afastados e zonas rurais.

Uma das serias dificuldades para a instalação das escolas nos bairros e colonias é a falta de casas apropriadas. É de elevado alcance a construção de casas escolares nas cidades, mas julgo também imprescindível levantar nos centros ruraes, edificios economicos de construção rustica, com as necessarias condições de hygiene para n'elles funcionarem as cadeiras de instrucção publica.

É triste de ver-se, mesmo nos arredores da nossa capital, escolas installadas em casebres sujos, sem luz e sem ar, com grave prejuizo para a saude dos pequenos seres que a frequentam.

No orçamento da despesa do Estado poderá figurar todos os annos uma determinada quantia para a construcção de modestas casas escolares ruraes, conseguindo-se deste modo no fim de alguns annos ver removida falta tão sensivel⁸⁰.

Para os espaços urbanos e centros mais populosos, a preferência de Reinaldo Machado era pela construção de grupos escolares, uma inovação que era comentada rapidamente por alguns agentes públicos. Associados a experiência empreendida no Estado de São Paulo, o tema dos grupos escolares tinha presença muito tímida no debate público paranaense como uma alternativa viável para a organização do ensino primário, embora o governo tivesse inaugurado naquele ano o Grupo Escolar Xavier da Silva, o primeiro instalado no estado⁸¹. Chama atenção no relato de Reinaldo Machado o modo como ele, diferentemente da maioria das menções que haviam sido feitas aos grupos escolares entre os paranaenses até então, considerava não somente uma alternativa à falta de casas e instalações escolares apropriadas, mas como um modo diferente e especial de organizar a atividade educativa. Fez constar em seu relatório: “O grupo escolar não é a reunião de escolas em um edificio, mas sim a sequencia methodica e systematica do ensino, devendo portanto ser adstrito a uma regulamentação perfeitamente scientifica”⁸². Para isso, Reinaldo Machado entendia que se devia aproveitar o edificio construído para o grupo escolar Xavier da Silva, para nele instalar, organizar e fazer funcionar um verdadeiro grupo escolar com uma organização toda especial. Desta feita, ele poderia servir de “modelo” para a “organização de outros grupos que mais tarde o governo” resolvesse fundar. Como parte dessa organização, Reinaldo Machado fez constar a requisição de que contasse com a

⁷⁹ Sobre a precariedade material das escolas primárias paranaenses na primeira década do século XX, especialmente sob a ótica da denúncia dos professores, mas também dos inspetores escolares, ver: TABORDA DE OLIVEIRA e MEURER (2007).

⁸⁰ MACHADO, 1904. In: LAMENHA LINS, 1905, p. 52.

⁸¹ Sobre a instalação do Grupo Escolar Xavier da Silva e a implementação dos grupos escolares no Paraná, ver, sobretudo, os trabalhos de Marcus Levy Albino BENCOSTTA (2001; 2005).

⁸² MACHADO, 1904. In: LAMENHA LINS (1905, p. 52).

figura do Diretor, além de funcionar em estreita relação com um plano de graduação do ensino.

O desenho inicial de uma proposta de seriação do ensino esboçado por Machado precisou esperar até o início da década seguinte para se tornar objeto da ação administrativa. Os grupos escolares, como um modo particular de funcionamento escolar e organização do ensino, portanto, peça central de uma configuração curricular específica, um pouco mais, até a segunda metade da década de 1910. Outras propostas sistematizadas pela pena de Reinaldo Machado não tiveram de esperar tanto para serem contempladas na estrutura normativa do ensino no estado.

Como parte do seu plano de graduação do ensino, Machado propôs a reorganização total do ensino primário em três graus: 1º, 2º e complementar. Ele previu ainda que o ensino desses diferentes graus estivesse relacionado a uma classificação das unidades escolares em função dos locais onde estivessem instaladas: escolas rurais, escolas urbanas e escolas da Capital. “Nas escolas rurais apenas se ensinará as matérias constantes do primeiro grau, nas escolas urbanas as de primeiro e segundo graus e nas da Capital as de primeiro, segundo graus e complementar”⁸³. Trata-se das raízes de um arranjo que previu a produção de diferenciações e hierarquizações dentro de um único sistema que se pretendia para todos, em função da caracterização de públicos sociais diferentes com necessidades supostamente diferentes. Fenômeno que se acentuará nas décadas seguintes a partir da atualização da demarcação de diferenças tais como rural – urbano; povo – pobres – classes proletárias; escolas isoladas – escolas simples – escolas ambulantes, e a produção de determinadas configurações curriculares cujas retóricas legitimadoras estavam assentadas nessas diferenciações, e que acomodava e fomentava desníveis culturais para diferentes realidades curriculares.

Reinaldo Machado também cogitou alargar a instrução da ‘infância popular’ – uma maneira pela qual ele se referia as “classes menos favorecidas” – de modo a instalar estabelecimentos de jardim de infância. A abertura dos jardins de infância já constava no radar de algumas autoridades administrativas, pelo menos desde que Victor Ferreira do Amaral havia assumido a direção da instrução pública do Estado. Tanto que ainda no ano de 1904 o governo do Estado havia enviado em missão ao estado de São Paulo a professora Maria Francisca Correia de Miranda, especialmente para ali “estudar no Jardim da Infancia o methodo de Froebel, adquirindo as necessarias habilitações para installar o Jardim da

⁸³ *Ibid*, p. 50.

Infancia em Curitiba”. Porquanto identificasse esse tipo de estabelecimento educacional mais em função de um método de ensino em particular do que em função de um atendimento específico ou uma faixa etária característica, Machado incorporou a instalação dos jardins de infância como parte do seu programa de reforma, acrescentando que: “Em toda parte em que o methodo intuitivo de Froebel tem sido executado, extraordinarios são os resultados obtidos. Poderia citar exemplos numerosos a respeito e valiosas opiniões favoraveis a esses institutos de ensino”⁸⁴. Além disso, pleiteava que fossem mantidas pelo Estado, duas ou mais escolas noturnas, a fim de atender as “necessidades das classes laborais”.

Um dos principais fitos dos governos nas sociedades democraticas é proteger as classes menos favorecidas.

Em relação á instrucção principalmente, todos os filhos desta terra merecem os desvelos dos poderes publicos.

Muitas creanças não podem frequentar as aulas, durante o dia, porque precisam com o trabalho proprio prover a subsistencia.

Isto se nota nas cidades de população compacta como vai se tornando Curitiba e as escolas nocturnas prestam relevantissimos serviços á instrucção das creanças pobres⁸⁵.

À medida que foi delineando um conjunto de premissas para a reforma da escola primária no estado, Reinando Machado mobilizava aquela estrutura de sentimentos que evoca o problema da sua distribuição pelas diferentes classes sociais. A sua proposta expressa um tipo de posicionamento que se estruturava, e que terá desenvolvimentos importantes nas décadas seguintes, de ordenação de um projeto de ensino primário que não somente se estende até às classes pobres ou laborais – uma vez que para ele pobres e proletários formavam um mesmo registro social –, mas desagua na proposta de uma escola destinada às “classes menos favorecidas”. A cogitação dos jardins de infância e das escolas noturnas não deixa de ser também uma possibilidade de falar e pensar em uma escola para pobres. É significativo que esse tipo de movimento aconteça simultaneamente à projeção de diferentes realidades curriculares – escolas rurais, escolas urbanas e escolas da capital –, abrindo assim as possibilidades para a produção de hierarquias entre essas diferentes escolas primárias.

Finalmente, o diretor interino também chamou atenção para a necessidade de dar providências ao longo problema da fiscalização do ensino, como uma das principais

⁸⁴ *Ibid*, p. 51 – 52. Para as implicações sociais e culturais da instalação dos Jardins de Infância no Estado do Paraná, ver G. SOUZA (2004).

⁸⁵ *Ibid*, p. 52.

medidas para viabilizar a reforma da instrução primária. Ele partilhava da opinião de outros agentes públicos, de que as medidas estabelecidas no Regulamento de 1901 em relação a organização de um aparelho de fiscalização sobre as escolas primárias do estado não haviam produzido os efeitos dos quais se tinha necessidade. Suas principais críticas ao atual sistema de inspetores locais era a inconstância, o fato de não ser remunerado, e especialmente a falta de especificidade, uma vez que segundo seu diagnóstico, na sua quase totalidade, a função era desempenhada por pessoal leigo em matéria pedagógica. Matéria essa que deveria ser o cerne da inspeção escolar. Por conta disso propôs a redefinição do aparelho de fiscalização, prevendo que acima dos inspetores legais, fosse organizado um serviço especializado e remunerado, realizado por inspetores regionais, que incidiria sobre as escolas, os professores e seus métodos, mas também sobre os inspetores locais.

É patente, porem que não bastam os inspetores locais, para que as escolas funcionem com a maxima regularidade dentro dos preceitos regulamentares. Convirá dividir o Estado em tres ou quatro zonas, nomeando para cada uma dellas um inspetor regional, senhor de conhecimentos sobre o ensino e cuja função será visitar inesperadamente as escolas, para verificar a frequencia, os methodos de ensino, o cumprimento dos programmas officiaes, as condições de hygiene da casa escolar, e tudo mais que diz respeito á boa ordem das escolas e ao desenvolvimento do ensino publico no Estado⁸⁶.

Seja porque sua posição em favor de uma reforma geral do ensino ia de encontro a posição assumida pelo presidente do Estado, Vicente Machado, mas também das bases instituídas por Victor Ferreira do Amaral; seja por alguma outra razão política que não foi possível apurar, o fato é que Reinaldo Machado durou pouco, muito pouco, à frente da direção da Instrução Pública do Estado. Poucas semanas depois da divulgação do seu relatório ele foi substituído no cargo. Eleito para a Assembleia Estadual em 1907, ele terá participação ativa na Comissão Especial de Instrução Pública, um lugar de destaque para a discussão de projetos de reforma do ensino ao final dá década de 1900. No entanto, o seu programa reformista anunciado naquele relatório de 1904 pautou uma agenda de discussões nos anos seguintes, e as premissas da sua argumentação despontariam com toda a força na entrada da década seguinte. Muitos dos itens indicados por Reinaldo Machado passaram a ser reproduzidos por outros agentes, embora muitos tivessem abandonado o apelo a uma ‘reforma geral’ e preferissem um sentido mais próximo de uma adaptação. É o caso de Bento José Lamenha Lins, o Secretario dos Negócios do Interior de Vicente

⁸⁶ *Ibid*, p. 52.

Machado, que havia se ocupado da transição do governo. Nas suas declarações ele passou a indicar a “necessidade de uniformizar os métodos de ensino”; a vantagem de dividir o Estado “em três circunscrições, confiando-se cada uma delas a um Inspector habilitado e remunerado, com a missão de percorrer e fiscalizar as escolas”; a necessidade de construir em diversos povoados “chalets de madeira para abrigar as escolas, pois não é raro serem obrigados os professores a abandonar as cadeiras ou pedirem remoção por falta de casa onde habitem”; a realização de uma “classificação das escolas rurais, urbanas e da Capital”; a conveniência da “separação do curso gymnasial do curso da Escola Normal”⁸⁷.

Mesmo na ocasião em que apresentou aquele relatório-programa produzido por Reinaldo Machado, Lamenha Lins já havia repercutido alguns dos seus pontos principais. Se bem que naquele momento seu tom parecia endossar o pressuposto geral da necessidade de uma reforma geral da instrução pública, tendo em seguida recuado e falado em adaptação. Em um primeiro momento ele escreveu que a “leitura da exposição” feita por Reinaldo Machado demonstrava “cabalmente o [seu] acerto”. Especialmente porque nela havia ficado claro que eram duas “as principais dificuldades a superar para melhorar o ensino”: a “falta de pessoal devidamente preparado para o difícil mister do professorado”; e o regulamento em vigor, por “viciado, obsoleto e falho”, devendo por isso “ser revogado, e ao Congresso Legislativo cabe providenciar a respeito”⁸⁸. Impressão que reiterou nos relatórios seguintes, passando a defender ao invés da sua completa revogação, a sua “modificação”⁸⁹.

2.2.1. Retóricas de diferenciação escolar, prenúncio de hierarquias curriculares.

Reinaldo Machado foi substituído na Diretoria Geral da Instrução Pública por Arthur Pedreira de Cerqueira⁹⁰. Diferente de seus antecessores, o discurso de Pedreira de Cerqueira não trazia muitas variações e se caracterizava por posições mais sintéticas e objetivas a respeito dos temas que diziam respeito a diretoria sob sua responsabilidade. No primeiro relatório que produziu em função do cargo esse espírito objetivo prevaleceu na

⁸⁷ LAMENHA LINS (1907, p. 11 -12).

⁸⁸ LAMENHA LINS (1905, p. 22 – 23).

⁸⁹ LAMENHA LINS (1906, p. 12); LAMENHA LINS (1907, p. 15).

⁹⁰ Nasceu em Salvador, Bahia, em 1858. Bacharel em Direito, em 1890 foi nomeado Juiz de Direito na capital paranaense. Participou dos governos: de Francisco Xavier da Silva, como Secretário de Obras Públicas e Colonização; e de Vicente Machado, como Diretor Geral da Instrução Pública. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1939 (Cf. CARNEIRO JUNIOR, 2014, p. 29; ZATTI, 2019, p. 243).

elaboração de uma síntese concisa sobre o que considerava os impasses da instrução pública paranaense:

Assim é que, dizer-vos que o nosso actual Código de Ensino necessita de reformas que o ponham mais em harmonia com os grandes progressos do Estado, e com os modernos conhecimentos da pedagogia; que, para que estas reformas sejam proficuas, torna-se indispensavel a substituição do professorado, que é em grande parte ignorante e atrazado; que as nossas escolas ressentem-se da falta de edificios apropriados ao seu funcionamento e do respectivo mobiliario; que a fiscalisação das escolas pelo systema actual deixa muito a desejar, pois que os nossos inspectores escolares em sua maioria, além de pouco habilitados para essa função, quasi nenhuma importancia ligam aos seus cargos, impondo-se assim a necessidade de dividir-se o Estado em diversas zonas com fiscaes remunerados e competentes; que deve-se nas futuras nomeações para o professorado público, preferir os normalistas, por quanto, além da vantagem de estarem mais aparelhados com os ensinamentos modernos, constituirá esta preferencia um incentivo para os nossos patricios procurarem a nossa Escola Normal, cujo numero de alumnos felismente augmenta annualmente, etc. etc., medidas essas aliás já apontadas, seria tarefa fastidiosa e quiçá impertinente, pois que o benemerito governo do Estado tem cuidado com o maior carinho deste departamento do serviço publico...⁹¹

Às suas reivindicações Pedreira de Cerqueira fez acompanhar o relatório do Inspetor Escolar da Capital, Sebastião Paraná. Como de praxe em relação aos relatórios produzidos por Sebastião Paraná, esse documento era bastante circunstanciado, descrevia uma série de situações encontradas nas escolas sob sua supervisão e arrolava argumentos em favor das demandas apresentadas ao governo. Sebastião Paraná escreveu sobre a falta de uniformidade das escolas em relação a métodos, livros e execução de programas; sobre a precariedade das casas e do mobiliário; sobre a imperiosa necessidade de aperfeiçoamento do sistema de fiscalização, porque era uma condição para uma melhor organização e uniformização nas escolas; além de outras reiteraões. Mas nem só de reiteraões era feito esse relatório. Sebastião Paraná também fez constar a impressão de que as ações que vinham sendo realizadas, especialmente no que diz respeito a seleção e preparo dos professores, produzira seus primeiros resultados. Para ele, graças à atuação da Escola Normal (do qual ele era um dos professores, cabe lembrar), já se podia notar que se levantava o “nível do ensino publico” na Capital – que era, aliás, o “foco de onde irradia com mais intensidade o pensamento paranaense”. Dos bancos da Escola Normal saia “pessoal aparelhado para os prelios da intelligencia”, em função do que já se notava “vocaões, applicação de methodos modernos, gosto e zelo em diversos estabelecimentos

⁹¹ CERQUEIRA, 1905. In: LAMENHA LINS (1906, p. 3).

de instrução”. Fez, inclusive, constar uma lista daqueles professores que, segundo seu juízo, mereciam uma distinção por “notoria competencia profissional”⁹².

Essa ideia de um foco ou um centro de onde se irradiariam os frutos da instrução em direção às regiões mais longínquas, que estariam mais à periferia da razão, não obstante o seu espírito autoritário, seria nas décadas seguintes um elemento importante para a produção de definições curriculares que davam passagem a desigualdades escolares. O que indica como as definições curriculares podem ser construídas ao longo do tempo, camada após camada.

As novidades não se restringiam ao aparente otimismo de Sebastião Paraná. Ele relatou ainda que, talvez em função da elevação do grau do magistério público paranaense, a frequência era mesmo satisfatória nas escolas da capital, havendo escolas “onde apareciam 70 a 80 alumnos”, um número “superior às forças” mesmo de “funcionarios solícitos e zelosos”. Por essa razão sugeria a introdução de uma inovação no ensino primário do Estado, qual seja, a “creação do cargo de professoras adjuntas destinadas a auxiliar aquellas que tiverem em suas escolas mais de 60 alumnos de frecuencia diária”⁹³. Por fim, convidado para assistir os exames em “diversos estabelecimentos de ensino particular”, notara em “alguns, muito desenvolvimento, muita ordem e proficua aplicação da moderna methodologia”⁹⁴.

A cogitação de professoras adjuntas para algumas escolas é importante, não só porque essa será uma prerrogativa aberta para algumas escolas apenas (somente poderiam contar com adjuntas as escolas urbanas e que fossem regidas por professoras normalistas), mas porque elas se inserem no quadro das medidas que intentavam afirmar os processos simultâneos de ensino nas escolas paranaenses. Um dos imperativos relacionados a busca em organizar uma escola ativa, mas também uma das demandas postas à escola para que ela pudesse de fato realizar a sua vocação ‘popular’, especialmente na direção dos esforços para situar o sentido de instrução popular no âmbito de uma escola de/ para as massas.

As impressões reunidas por Sebastião Paraná foram ratificadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública, que disse ter podido apreciar pessoalmente “a superioridade das escolas regidas por professores normalistas [...], não só pelo seu preparo scientifico, como pelos methods empregados”, o que só atestava a “conveniencia [...] da substituição, tanto quanto possível, do actual professorado por esta classe”. Arthur Pedreira de Cerqueira

⁹² PARANÁ, 1905. In: LAMENHA LINS (1906, p. 38).

⁹³ *Ibid*, p. 37.

⁹⁴ *Ibid*, p. 38.

também endossou a sugestão da nomeação de professores adjuntos, para o qual o governo poderia “mediante módica gratificação, aproveitar para esse fim os normalistas recentemente formados, que terão a vantagem de adquirir a necessaria pratica antes de serem definitivamente nomeados”⁹⁵.

Disposto a realizar aquilo que havia declarado diante do Congresso Legislativo – dar organização ao ensino primário sem recorrer ao aparato das reformas – o governo do Estado procurou absorver as demandas que vinham sendo organizadas introduzindo algumas medidas em detrimento de produzir mudanças no regulamento da instrução pública, que Vicente Machado julgava satisfatório. Tal como declarara, essas medidas priorizaram o aperfeiçoamento do professorado e do sistema de fiscalização. O instrumento administrativo utilizado pelo executivo foi a publicação de decretos. Primeiro, oficializou o funcionamento do primeiro Jardim de Infância, na Capital do Estado. Tratou também de separar o curso ginásial do curso da Escola Normal⁹⁶. Depois, atendeu em parte as solicitações pela modificação do sistema de fiscalização escolar, dividiu o território do Estado em duas Circunscrições Fiscais, criou e proveu dois cargos de Delegados Fiscais para “inspeccioná-las e fiscaliza-las”⁹⁷. Por fim, implementou algumas medidas em relação a classificação dos professores públicos com vistas a produzir um sistema de incentivos a qualificação na Escola Normal e de reconhecimento de méritos que tinham por objetivo fazer “desaparecer gradualmente” os principais “problemas da formação do professorado”⁹⁸.

Todas essas eram demandas de posições reformistas em circulação. É interessante que Vicente Machado não cogitasse caracterizar esse conjunto de medidas de uma reforma do ensino. O que está em jogo aqui é o que Raymond Williams caracteriza como disputa por sentidos de um termo, em face das suas consequências para o exercício do poder⁹⁹. O que se depreende é que, para Vicente Machado, a realização de uma reforma do ensino passaria necessariamente pela transformação da sua regulamentação, o que era por ele combatido. Por quê? Primeiro, porque nas suas manifestações ele expressava uma aceção

⁹⁵ CERQUEIRA, 1906. *In*: LAMENHA LINS (1907, p. 5-6).

⁹⁶ Através do Decreto No. 170 de 24 de abril de 1906. Embora oficialmente separados, contando cada curso com um programa específico, o curso continuava a dividir o mesmo prédio e contava com um só corpo docente. Uma das motivações para essa separação foi a reforma do ensino secundário promovido pela União, que demandava que para a equiparação do Ginásio Paranaense ao Colégio Pedro II, tal separação fosse oficialmente realizada. À respeito, ver: MIGUEL (1997) e CORREIA (2013).

⁹⁷ Através do Decreto No. 263 de 7 de julho de 1906.

⁹⁸ Cf. LIMA (1907, p. 16).

⁹⁹ WILLIAMS (2007, p. 28).

de que toda reforma gera necessariamente uma desacomodação que ameaça a estabilidade do que foi e está constituído. Haveria, portanto, um potencial de desordem em cada reforma, uma carga contra a sua sensibilidade política, cujo principal temor era a “anarquia social”. Uma resposta mais objetiva, no entanto, reside no fato de que a modificação da legislação escolar passaria necessariamente pelo protagonismo do Congresso Legislativo, o que retirava dele a possibilidade de controle sobre seus resultados.

Em relação à classificação dos professores públicos o Regulamento de 1901, no Artigo 94, previa uma divisão dos professores efetivos em três classes, com vencimentos progressivamente maiores, a saber:

- 1ª Classe – Os que tiverem até dez annos de exercicio effectivo no magisterio publico.
- 2ª Classe – Os que tiverem de dez a vinte annos, em identicas condições.
- 3ª Classe – Os que tiverem de vinte a 30 annos, em identicas condições¹⁰⁰.

Uma das primeiras críticas a esse sistema de classificação havia sido elaborada justamente por Reinaldo Machado, que esboçou como alternativa, um sistema de “vencimentos desiguais” para os professores a partir da classificação das escolas em que atuassem, para deste modo “estabelecer o estímulo entre os mesmos”. Sobre a proposta de classificação das escolas em rurais, urbanas e da Capital ele completou que não era “justo que um professor de uma escola de colonia ou de bairro perceba vencimentos iguaes aos da capital ou outra cidade”. Por conta disso, era de opinião que:

As primeiras nomeações deverão ser sempre feitas para as escolas ruraes com acesso para as escolas das cidades e destas para as da Capital, sempre que se derem vagas, accessos determinados em vista de resultados apresentados pelos professores em exames, etc.
Deste modo não só os professores esforçar-se-ão por cumprir com os seus deveres, como também não deixarão de preparar-se dia a dia na sua profissão, continuando a estudar, melhorando os processos de ensino, trabalhando activamente para adquirir a consideração do Governo e das autoridades do ensino, e assim alcançar melhora de collocação e de vencimentos¹⁰¹.

Está claro que sobre essa proposta de vencimentos desiguais baseado no mérito, sobrevoa um sentido de hierarquização: de docentes e de escolas. As linhas gerais desse arranjo foram evocadas no final do ano seguinte pelo Secretário dos Negócios de Interior, Bento José Lamenha Lins. Para ele, a medida tinha ainda o mérito de diminuir o “prurido de remoções que lavra no professorado, com grave detrimento dos discipulos, prejudicados

¹⁰⁰ PARANÁ (1910, p. 28).

¹⁰¹ MACHADO, 1904. *In*: LAMENHA LINS (1905, p. 50).

pelo interregno e pela mudança do methodo de ensino”¹⁰². Lamenha Lins levou o argumento adiante, mencionando esse como mais um dos “graves vícios” do regulamento então em vigor, engrossando por esse modo a sua alegação em favor de uma modificação regulamentar. Endereçou a crítica diretamente ao estipulado no texto legal, evocando uma série de princípios liberais que ganhavam força no debate educacional como um dos principais matizes do apelo pela reforma do ensino primário.

Outra falta do Regulamento é estabelecer o tempo de exercício como criterio exclusivo para o accesso e classificação dos professores.

Nada encontrará que melhor possa extinguir no professor toda a energia e incentivo no desempenho de sua missão, desde que a estagnação tem igual direito ao mesmo premio que a **iniciativa** e a **actividade** [...] À sociedade, ao Estado, o **trabalho util** do instructor, do educador, consiste no numero de alumnos por elle preparados, e no valor desse preparo.

O grao de merecimento do professor e, portanto, o criterio para o accesso, deverá ser logicamente o numero de discipulos habilitados pelos seus cuidados e esforços. O tempo de serviço, a antiguidade, só deveria dar preferencia quando houvesse, entre os concorrentes, igualdade nas provas de dilligencia, de zelo, de saber e de dedicação [...] Assim penso, embora saiba **contrariar com esse conceito, a rotina e a tradição**¹⁰³.

O governo se mostrou relativamente sensível ao argumento, embora não pretendesse alterar as disposições legais relativas à classificação dos professores baseado no tempo de serviço. Ao contrário, dizia ter posto em execução um programa de “premiamento de boas localizações aos bons professores” baseado fundamentalmente em dois critérios: privilégio aos normalistas, uma vez que procurava concentrar na capital, onde estavam as escolas mais cobiçadas pelos professores, “um núcleo de professores habilitados”; e em decorrência do aprimoramento do serviço de fiscalização, indicando que contava com as informações transmitidas pelos Delegados Fiscais para premiar aqueles professores que se mostrassem capazes. Novamente a ideia de produção de um centro do sistema escolar, que deste modo passa a figurar tanto em posições mais liberais, quanto em posições mais conservadoras. O resultado disso, afirmava: a Escola Normal tinha se tornado “muito frequentada e procurada”, o que lhe permitia um prognóstico de que em pouco tempo forneceria a base “necessaria para lançar os lineamentos de um bom serviço de derramamento de instrução popular”¹⁰⁴.

O fato é que as medidas tomadas pelo governo não pareceram suficientes para um conjunto significativo de agentes que insistiam na necessidade de transformações mais

¹⁰² LAMENHA LINS (1906, p. 12).

¹⁰³ *Idem*; os negritos são meus.

¹⁰⁴ LIMA (1906, p. 46 – 48).

expressivas e, sobretudo, que alterasse a estrutura regulamentar da instrução pública. O cenário de debates sobre os encaminhamentos do ensino público então passou a exibir diferentes posições concorrentes. Por um lado posições mais identificadas com o que até então vinha sendo defendido pelo Presidente do Estado, no sentido de continuar investindo progressivamente no melhoramento do aparelho de instrução pública, especialmente através do aperfeiçoamento do pessoal docente (de preferência na Escola Normal), da intensificação do sistema de fiscalização e do investimento na melhoria das condições materiais de funcionamento das escolas (como construção de casas, substituição de mobiliário e provimento de materiais e livros didáticos). Esta era uma posição que relatórios como aqueles que o inspetor Sebastião Paraná produzia, elogiosos ao que identificava como elevação dos níveis educacionais na capital do Estado em vista da flagrante melhora da capacidade dos mestres (em decorrência das ações que o governo vinha paulatinamente implantado), ajudava a sustentar¹⁰⁵. Ou então, a partir da exposição de uma realidade contrastante com o quadro descrito para a capital, o relato produzido pelo Delegado Fiscal da 1ª Circunscrição, Caio Machado Lima, o qual afirmava que em relação aos povoados do interior do estado “quase nenhuma das escolas visitadas acha[va]-se em perfeito acordo com o Regulamento de Instrução Pública”, sugerindo que antes de se mudar tal regulamento era primeiro preciso fazer com que a realidade alcançasse o estabelecido na lei¹⁰⁶.

De outro lado, um conjunto de agentes públicos, talvez majoritários, entre os quais estavam o Secretário do Interior – Bento José Lamenha Lins – e o Diretor Geral da Instrução Pública – Arthur Pedreira de Cerqueira. Eles defendiam a necessidade de reforma do Regulamento Geral da Instrução Pública, mas não a alteração do direcionamento que o governo vinha dando a organização do ensino. Tratava-se tão somente da necessidade de modificar o texto legal para corrigir as suas “defasagens”, uma vez que ele não contemplava, por exemplo, o funcionamento do Jardim de Infância, a existência de grupos escolares, a separação dos programas do Ginásio e Escola Normal, a atuação dos delegados fiscais, a existência de professores adjuntos ou auxiliares. Mas também porque aquele documento não estabelecia qualquer tipo de classificação das escolas em função da sua localização, nem estabelecia adequadamente regras para remoção

¹⁰⁵ PARANÁ, 1905. *In*: LAMENHA LINS (1906, p. 73-76); LAMENHA LINS (1907, p. 37 – 38); LAMENHA LINS (1908, p. 13 – 24).

¹⁰⁶ LIMA, 1906. *In*: LAMENHA LINS (1907, p. 28).

de professores, sem os quais a estruturação de qualquer sistema de premiação relacionado à nomeação de professores ficava comprometida.

Além desses dois posicionamentos, outras vozes vinham se intensificando a favor de uma reforma que, partindo da substituição do regulamento em vigor, fosse capaz de produzir uma mudança completa na organização do ensino público paranaense. Tratava-se de posições que evocavam os avanços da “moderna pedagogia científica” para preconizar a reestruturação da Escola Normal e da formação dos professores; os grupos escolares como uma outra forma de organizar o ensino; a uniformização dos processos de ensino através da fixação em lei da obrigatoriedade dos métodos de ensino: ‘intuitivos’, ‘experimentais’, ‘ativos’ ou ‘práticos’; a completa remodelação dos programas; o ensino baseado nas lições de coisas...

O cenário assim matizado passou a abrigar uma disputa em torno da demarcação do sentido de reforma. Entre as posições limítrofes de reforma como produção de uma nova realidade de configuração do currículo escolar, por um lado, ou de reforma como restauração, conservação ou ainda adaptação por outro, diferentes modulações compareciam no debate. Mas esse cenário também originou, a respeito da organização do ensino público, um quadro quase caótico em relação ao seu marco regulamentar. O crescente ímpeto por reformar somado às divergências em relação ao seu significado deram lugar, para usar uma metáfora da mitologia grega, a uma espécie de realidade de Penélope da escola primária paranaense.

2.2.2 Um novo regulamento para reformar a Instrução Pública no Estado: o Regulamento de 1907.

Em 1907 a Assembleia Legislativa aprovou lei autorizando o poder executivo a “reformar o regulamento da Instrução Pública [...] nos pontos que julgar defeituoso ou omissos”¹⁰⁷. Para isso, delineou as bases dessa reforma, contidas em 11 pontos.

- A) – O ensino da língua nacional será exigido nas escolas primárias de instrução primária.
- B) – Unificação dos livros didáticos nas escolas.
- C) – O preenchimento das cadeiras públicas da capital será feito mediante concurso entre os diplomados pela Escola Normal, perante uma comissão de três lentes da mesma Escola, presidida pelo Director.
- D) – Os professores normalistas que, em cada decênio de efectivo exercício, tiverem preparado 60 alumnos, pelo menos, aprovados em exame final, perceberão uma gratificação adicional de 10 % sobre os vencimentos do decênio anterior.

¹⁰⁷ Lei 723, de 2 de abril de 1907.

- E) - Cada escola publica não deverá ser frequentada por mais de 60 alumnos, salvo as escolas installadas em grandes prédios, que poderão ter 80 alumnos de frequência e um professor adjunto diplomado pela Escola Normal com a gratificação de (80\$00) oitenta mil reis mensaes.
- F) - Terão preferência para o preenchimento das cadeiras que vagarem os adjuntos que tiverem mais de um anno de exercício sem prejuízo do disposto na letra c.
- G) - O governo poderá subvencionar com a quantia mensal de (60\$00) sessenta mil reis as escolas particulares primarias que ministrarem ensino gratuito a vinte (20) alumnos, pelo menos, nas villas e pequenos povoados.
- H) - A fiscalisação do ensino deverá ser feita pelo Director Geral, por três delegados fiscaes distribuídos em três circumscrições em que ficará dividido o Estado, percebendo cada um quatrocentos mil réis (400\$000) mensaes e por inspectores escolares nos districtos judiciários.
- I) - A nomeação dos inspectores escolares deverá recahir em pessoas idôneas que perceberão o auxilio de 10 mil réis (10\$00) mensaes para expediente.
- J) - A autoridade do ensino que fornecer attestados falsos de frequência ao professor que não tiver numero legal de alumnos, incorrerá na multa de quantia que obriga o Estado a pagar indevidamente, e o dobro nas reincidências.
- K) - Será feita uma melhor distribuição das disciplinas do curso normal por quatro annos lectivos, adaptando-se esse curso, quanto possível, aos primeiros annos do Gymnasio Paranaense¹⁰⁸.

O projeto era de autoria de Victor Ferreira do Amaral, e basicamente era uma espécie de síntese das alternativas que vinham sendo discutidas nos últimos anos. À primeira vista, chama atenção a comparação entre os vencimentos propostos para os delegados fiscaes (400\$00 mensais) em face da remuneração proposta para os professores adjuntos (80\$00 mensais) e os professores subvencionados (60\$00). Esse exercício indica a valorização política do aparelho burocrático que estava sendo construindo em torno da ideia de um sistema de escolarização primária¹⁰⁹. O texto aprovado não introduziu nenhuma grande novidade, a não ser a possibilidade de o governo subvencionar escolas particulares para intensificar a difusão do ensino. Escolas, aliás, destinadas exclusivamente a alunos de “vilas e pequenos povoados”. O maior destaque, no entanto, era o arranjo que relacionava a introdução de uma classificação das escolas em função da sua localização com o estabelecimento de regras para provimento daquelas mais valorizadas (priorizando os professores normalistas), e o estabelecimento de premiações adicionais ao vencimento baseado no que o propositor dizia “prêmio a eficiência”, cujo critério era o número de aprovados em exame final.

¹⁰⁸ *Idem.*

¹⁰⁹ Para efeitos de comparação, em 1907 um professor normalista de 1ª classe (que tinha até 10 anos de exercício do magistério) percebia 125\$00 mensais; um professor normalista de 3ª classe (a maior remuneração do magistério primário), recebia 190\$00; um lente do Ginásio Paranaense e Escola Normal 330\$00. (Cf. LAMENHA LINS, 1907).

Embora bastante tencionado nas sessões de 1ª e 2ª discussão, o projeto foi aprovado inteiramente como apresentado pelo seu propositor. A principal resistência ao longo das discussões foi protagonizada por Claudino dos Santos¹¹⁰. Sua principal restrição consistia justamente no plano de premiação aos professores. Na sessão de 15 de março de 1907 ele deu publicidade as suas divergências ao respectivo projeto. Sua principal alegação era de que a medida inflamaria um espírito de rivalidade entre o professorado, o que seria prejudicial a natureza da atividade educativa.

[...] é preciso voltarmos as nossas vistas para o ensino, para a instrução, e de preferência para o professorado. É mistér que esse professorado [...] *possa* ensinar e *queira* ensinar. Possa ensinar, isto é, tenha aptidão para ensinar, saiba o que deve transmitir. Queira ensinar, isto é, sinta pelo desenvolvimento da creança uma dedicação extrema e extraordinária, queira trabalhar, como diz aquelle mestre, no desenvolvimento infantil. É mister que o professor allie às faculdades intellectivas, em maior somma, em maior escala ainda, essas outras mais delicadas e mais brandas: as faculdades affectivas.

Isto quer dizer, Sr. Presidente, que devemos, sobretudo, **antes de nos preocuparmos com largos programmas e grandes theorias sobre instrução publica**, de preferência voltar nossas vistas para o professor, levantar o mais possível o nível moral dessa entidade [...].

Ora, Sr. Presidente, noto – no projecto apresentado pelo meu honrado collega uma grave desconsideração ao professorado, à esta entidade nobre, que é a percursora de nosso engrandecimento moral, e de nosso progresso! S. Exa. estabelece uma distincção odiosa entre os professores, entre o professorado paranaense criando duas classes: - professores nobres e professores plebeus, se assim me possa exprimir.

Professores nobres, os da Capital, cheios de regalias e de vantagens [...], e professores plebeus os das cidades, já não direi os dos centros affastados, os das cidades, sem regalias e sem importância de espécie alguma, pelo menos sem as habilitações provadas, como os professores da Capital [...].

Alem de ser uma disposição perfeitamente inconstitucional, succede que mata o estímulo dos outros professores! Que interesse tomarão os professores das cidades, já não digo do centro, dos pontos mais affastados, em trabalhar pela instrução publica se elles sabem que não tem essa gratificação que esta destinada somente aos professores da capital, ao professorado nobre?¹¹¹.

¹¹⁰ Nasceu no Recife, em 4 de janeiro de 1962. Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Recife. Mudou-se para Curitiba no final da década de 1980, onde exerceu a advocacia e atuou como articulista em alguns veículos da imprensa periódica. Esteve ao lado dos revoltosos em 1893 e, depois de fracassada a revolta, exilou-se na Europa, regressando à capital paranaense depois de anistiado. Na carreira política, foi Secretário de Viação durante um período do governo de Vicente Machado; e Diretor Geral da Instrução Pública e Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, no governo de Carlos Cavalcanti. Foi deputado na Assembleia Legislativa na segunda metade da década de 1900. No âmbito educacional, fundou um estabelecimento de ensino particular na capital do Estado – o Colégio Paranaense – e foi autor de livros didáticos, sendo os mais importantes os seus *Primeiro* e *Segundo* livros de Leitura. Faleceu em fevereiro de 1917 quando exercia o cargo de Prefeito de Curitiba. (Cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico, 1991, p. 495; NICOLAS, 1984, p. 281).

¹¹¹ Discussão na Assembleia Legislativa sobre o Projeto n. 32, de Autoria de Victor Ferreira do Amaral, que “reforma o Regulamento da Instrução Pública”. In: Jornal ‘A República’, Ano XXII, n. 90 de 18 de abril de 1907.

A argumentação de Claudino dos Santos se alinhava a uma posição contrária à ideia de que a melhoria da escola primária se daria pela reforma dos programas escolares, mas sim pela valorização profissional do magistério público e o fortalecimento da sua formação cultural, o que não estava muito distante daqueles pressupostos mobilizados anos antes para reduzir o número de escolas e professores em nome da qualidade do ensino primário. Ele então apresentou proposta de emenda ao projeto, suprimindo os itens que diziam respeito a nomeação e a premiação dos professores e a reorganização da Escola Normal. A proposta foi derrotada. Depois apresentou Substitutivo ao item que tratava da nomeação para as escolas da Capital e no item que tratava do pagamento da premiação aos professores, estendendo o benefício a todos os professores, não somente aos da capital. Foi derrotado novamente.

No relatório do final daquele ano, Arthur Pedreira de Cerqueira repercutiu a lei aprovada pelo Congresso Legislativo, indicando que ela havia impellido o governo do Estado a reformar o Regulamento da Instrução Pública, “necessidade palpitante e de ha muito reclamada”¹¹². Para isso o governo nomeou “uma comissão composta dos illustrados lentes do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, Drs. João Pereira Lagos, Affonso Augusto Teixeira de Freitas e Alvaro Pereira Jorge”¹¹³. Mais uma vez – tal como havia acontecido quando da confecção do Regulamento de 1901 e do Regimento Interno de 1903 – a função de produzir as definições curriculares para a organização do ensino público no Estado foi confiado a personagens vinculados a esses estabelecimentos. O que é mais um elemento a indicar que a compreensão das configurações curriculares da escola primária naqueles anos precisa levar em conta as relações estabelecidas com a Escola Normal e seus agentes, conforme tem sido destacado pela historiografia educacional brasileira¹¹⁴.

O trabalho da respectiva comissão resultou na confecção da proposta de um novo Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná¹¹⁵ e também na substituição do Regimento Interno das Escolas Públicas¹¹⁶. Logo em seguida o governo oficializou os novos textos por meio de decreto¹¹⁷. Do novo regulamento, o Diretor da Instrução Pública

¹¹² CERQUEIRA, 1907. *In*: LAMENHA LINS (1908, p. 3).

¹¹³ *Idem*.

¹¹⁴ CARVALHO (2000b e 2003); SOUZA (2004 e 2008).

¹¹⁵ Passarei a me referir a esse documento como ‘Regulamento de 1907’.

¹¹⁶ Passarei a me referir a esse documento como ‘Regimento Interno de 1907’.

¹¹⁷ O Decreto n. 479 de 10 de dezembro de 1907 determinou que o respectivo regulamento seguido do novo regimento interno passaria a vigorar a partir de 16 de janeiro de 1908.

expressou que se tratava de um “trabalho meticuloso [...] de accordo com os ensinamentos modernos, adaptando-o perfeitamente ao nosso meio actual”¹¹⁸. Também o Secretario de Interior tratou a nova regulamentação em termos de “adaptação da lei”¹¹⁹.

O primeiro ponto a destacar é que o novo texto regulamentar substituiu o termo “Ensino Primário”, presente na regulamentação anterior, por “Ensino Popular” – um termo caro ao debate educacional, como temos acompanhado – como o primeiro nível do ensino no Estado, cuja finalidade deveria ser “promover a educação intelectual, moral e physica”. Deste modo, o texto acolhia o funcionamento dos Jardins de Infância, que já vinha acontecendo. Essa definição, abrigava em um mesmo nível escolar o “Ensino Infantil, ministrado no <<Jardim de Infância>> da Capital e nos que venham a ser criados”, e o “ensino ministrado nas escolas primárias”. O detalhe é que a caracterização de um ensino voltado para as crianças filhas das classes pobres ou laborais havia prevalecido quando da organização do Jardim de Infância da Capital, não mais constava na definição presente no novo regulamento. Em seu lugar despontava um sentido de preparação para a escola primária: “O ensino infantil é destinado a ministrar às creanças de ambos os sexos a primeira educação, preparando-as, por meio do desenvolvimento dos sentidos, para iniciar com vantagem o ensino primário”¹²⁰.

O novo regulamento também incorporou um sistema de classificação de escolas com base nos lugares em que funcionavam, exatamente como constava na proposta que Reinaldo Machado havia sistematizado quando na direção da instrução pública do Estado. A essa classificação de escolas associou um sistema de classificação de professores, que deveriam ser distribuídos em 5 categorias: “1) Professores Adjuntos; 2) Professores de Escolas Ruraes; 3) Professores de Escolas Distritais; 4) Professores de Escolas Urbanas; 5) Professores de Escolas da Capital”. Por sua vez, essa classificação se articulava com um sistema de progressão, cujo efeito era de fato a produção de distinções e hierarquização entre escolas e professores.

Art. 126. A primeira nomeação de qualquer professor só poderá ser para uma das duas primeiras categorias; devendo depois ser elevado sucessivamente às cathogorias superiores, conforme a sua dedicação ao ensino, a competência e o interesse que revelar no exercício do seu cargo, e os resultados practicos obtidos na escola sob sua regência

Art. 127. Os requisitos de que trata o Art. anterior serão provados:
Pelo numero de alumnos aprovados em exames finaes;
Pelos mapps de frequência dos alumnos;

¹¹⁸ CERQUEIRA, 1907. *In*: LAMENHA LINS (1908, p. 3).

¹¹⁹ LAMENHA LINS (1908, p. 18).

¹²⁰ PARANÁ (1907, p. 1 – 2).

Pela assiduidade no exercício do cargo;
Pelas informações constantes dos relatórios dos Inspectores Escolar e Técnico;
Pelos termos de visita das autoridades competentes¹²¹.

Pela previsão dessa engenharia de categorização, se esperava substituir o até então vigente critério de classificação de professores em “classes” baseados no tempo de exercício de magistério, por um sistema que sinalizava para o preceito de mérito e capacidade de trabalho docente. Na base do avanço da noção de mérito individual, reside uma deterioração do entendimento de que a longa experiência docente no magistério daria origem a um saber docente de relevância. Deterioração que é a outra face do avanço do imperativo técnico e científico a pautar a formação e a atuação dos professores. O acesso a categoria de Professor de Escola da Capital, além disso, só poderia ser realizado por concurso aberto especificamente para essa finalidade. Para esses concursos, só poderiam se candidatar professores normalistas com pelo menos dois anos de exercício no magistério público. A perspectiva de formação de um centro privilegiado do sistema escolar, ganhava, deste modo, um novo impulso.

Ainda em relação a nomeação de professores, o novo regulamento incorporou a exigência de possuírem diploma de conclusão do Curso Normal, que não constava na regulamentação anterior, mas que na prática Victor F. do Amaral havia instituído. Abria, contudo, uma única exceção para a categoria de Professores Adjuntos, os quais poderiam ser nomeados mediante apresentação de diploma de 2º grau ou exames de ingresso na Escola Normal¹²².

Finalmente, em relação às definições sobre o programa para a escola primária, o texto trazia uma série de alterações. Ele manteve a previsão anterior, da divisão do curso completo em 1º e 2º graus. No entanto, aumentou para 5 anos a sua duração e prescrevia uma nova organização dos anos de estudo: o 1º grau consistindo de 4 anos; e o 2º grau, um ano. Uma novidade, do ponto de vista do currículo prescrito, é que o programa deixou de constar do corpo do Regulamento do Ensino, e passou para um documento anexo, o Regimento Interno, indicando um movimento de autonomização do programa de ensino, dando novo impulso à iniciativa que Victor F. do Amaral havia introduzido quando elaborou o Regimento Interno de 1903. O quadro a seguir sintetiza o novo programa prescrito.

¹²¹ *Ibid*, p. 16.

¹²² *Ibid*, p. 19.

Quadro 2 – Programa para o Curso Primário prescrito no Regulamento de 1907¹²³.

1º Grau.	1º Ano	Leitura Caligrafia. Aritmética
	2º Ano.	Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geografia.
	3º Ano	Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geografia. Gramática. História Pátria.
	4º Ano	Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geografia. Gramática. História Pátria. Desenho Linear. Agronomia.
2º Grau	5º Ano	Leitura. Aritmética. Geografia. Gramática. História do Brasil. Desenho Linear. Agronomia. Francês. Ciências Físicas e Naturais.

O primeiro aspecto que se nota ao olhar para esse quadro, é que a distribuição das matérias pelos anos de duração do curso obedecia a um apurado senso de graduação. Esse senso de graduação já havia sido reivindicado no programa que Victor F. do Amaral organizou em 1903. Nesse programa, no entanto, ele ganha uma nova ênfase. O que se

¹²³ Elaborado com base em: PARANÁ (1907, p. 60 – 62).

percebe nessa prescrição é a expectativa de que, à medida que o aluno fosse avançando nos anos que integravam o curso, o programa não só deveria gradativamente se intensificar, com o aluno aprofundando o estudo de conteúdos cada vez mais complexos das materiais; o programa também ia se alargando, à medida que novas matérias deveriam ser acrescentadas a cada ano.

Nesse sentido, o novo regulamento também dava destaque para o tema da classificação dos alunos pelos diferentes anos do curso. Para sua maior racionalização, a prescrição é que essa classificação derivasse da realização dos “exames” que deveriam ser realizados anualmente, nas “épocas próprias”. Dos exames, o novo texto regulamentar prescrevia não só a realização de “exames finais” – ou de conclusão de grau –, mas também “exames parciais”, a serem realizados na mesma época dos exames finais.

§ 1º. São parciais os exames dos três primeiros annos, e finais os do quarto e quinto annos.

§ 2º. O exame do quarto anno constitue o *exame final do primeiro gráo*, e o do quinto, o *exame final do segundo gráo*.

Enquanto os exames finais tinham a função de certificar a conclusão de cada um dos graus do ensino primário, dando direito ao aluno aprovado a obtenção de diploma de conclusão do respectivo grau cursado, a finalidade dos exames parciais era a de “habilitar o aluno à matricula no ano seguinte”¹²⁴. Esses exames são uma peça importante da ênfase ao aspecto de graduação e, portanto, um elemento constituinte da configuração curricular encerrada no programa acima indicado. Além disso, indicam a direção de um processo de institucionalização – e conseqüentemente, maior controle burocrático – sobre os mecanismos de classificação dos alunos em classes, que até então vinham sendo feitos de maneiras muito diversas nas escolas paranaenses, a partir de critérios de cada professor, individualmente.

Outro conjunto de dados importantes a considerar para tentar compreender a configuração curricular prescrita no Regulamento de 1907 são as perspectivas que se abrem ou não de continuidade ou acesso a outros níveis e trajetórias de estudo. Esse é um aspecto para o qual Ivor Goodson chama atenção para a análise das implicações sociais das definições curriculares¹²⁵. O novo regulamento previa que o “diploma de aprovação, no exame final do 1º grau”, dava “direito à matricula no primeiro ano da Escola Normal”, dispensando a exigência de exames admissionais. Quanto ao “diploma de aprovação no 2º

¹²⁴ *Ibid*, p. 8.

¹²⁵ GOODSON, 1995c.

grau”, as vantagens eram, além do equivalente ao diploma de 1º grau, o direito a requerer vaga como professor adjunto no magistério primário, a “preferência para nomeação de qualquer cargo público estadual ou municipal”, e a isenção da taxa de exames de admissão para o curso secundário¹²⁶. Diante desses dados todos, cabe perguntar, o que sinaliza essa configuração curricular?

Ao colocar essa determinada configuração curricular à luz dos debates que marcavam a ambiência na qual foi construída, o que as evidências sugerem é que ela decorre da tentativa de acomodação de diferentes perspectivas de definição de finalidades educacionais para a escola primária que estavam em jogo. Ou seja, trata-se de uma configuração curricular que procurou conciliar em um mesmo programa de estudos diferentes trajetórias escolares, ou diferentes objetivos para diferentes sujeitos. Sobre isso, cabe destacar que, a despeito de promover uma classificação que reconhecia diferenças entre tipos de escola primária, e mesmo de promover mecanismos que facilitavam a produção de hierarquias entre esses diferentes tipos, o novo regulamento trazia logo em seguida a ressalva de que “todas as escolas públicas primárias do Estado [teriam] uma só organização e uma mesma orientação”, o que incluía a adoção dos mesmos “livros e compêndios”, “métodos de ensino”, bem como “horários e programas”¹²⁷.

Para compreender como isso foi possível precisamos repercutir a indicação de Ivor Goodson em relação à possibilidade de produção de “mecanismos de diferenciação dentro do que aparentemente é unificado e comum”¹²⁸. Nesse sentido, o que o Regulamento de 1907 prescrevia era uma configuração curricular que se estabelecia a partir do pressuposto de que um conjunto de estudantes deixaria o curso primário antes da sua concretização. De fato, isso já acontecia, majoritariamente inclusive. Os relatórios de professores e inspetores escolares daqueles anos oferecem pilhas de evidências de que a maior parte dos estudantes deixava a escola primária logo após aprender a ler, escrever e a contar, muitas vezes apenas razoavelmente.

A elaboração de um programa que se alarga e acresce matérias à medida que maior é o número de anos de permanência do aluno na escola, jogava com essa expectativa. A prioridade dispensada ao ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas nos primeiros anos (de forma exclusiva, no 1º ano, inclusive) pretende dar lugar a trajetórias

¹²⁶ PARANÁ (1907, p. 10).

¹²⁷ *Ibid.*, p. 4.

¹²⁸ GOODSON (1995c, p. 98).

escolares cuja perspectiva é tão somente a aquisição desses saberes básicos. A institucionalização de exames e a previsão de um controle mais burocratizado sobre a classificação dos alunos, estabelecendo a necessidade de aprovação nas matérias de um ano para o prosseguimento no ano seguinte, atuam tornar essa configuração mais efetiva. O outro lado da moeda é a expectativa de que apenas alguns dos estudantes que ingressam na escola primária terão acesso aos anos mais adiantados, quando poderão encontrar matérias que alargam as suas possibilidades de contato com uma série de conteúdos culturais mais exclusivos.

O que podemos apreender é que se trata de uma configuração curricular que buscou conciliar em um mesmo programa de estudos uma perspectiva que pressupunha a escola primária como um lugar de realização de um ensino de fato elementar, sobretudo assentado na aquisição da leitura, da escrita e dos rudimentos de cálculo, e que empurrava a sua realização em direção de uma escola de e para as massas; com a perspectiva de uma escola primária como lugar de um ensino preliminar – de estudos iniciais – que abria a possibilidade de acesso a estudos posteriores. Nesse segundo caso, sujeitos sociais que se destinavam ao ensino secundário /ou às carreiras no serviço público, como sugere as vantagens previstas à obtenção do diploma de 2º grau.

Por fim, as matérias que aparecem como novidades nesse programa (Ciências Físicas e Naturais e Francês) ajudam a sustentar essa impressão. O apelo a favor do ensino das ciências naturais vinha sendo defendido como um modo de “por a criança em contato com a natureza”, de despertar nelas “o espírito de observação”, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento de uma sensibilidade científica, indispensável para estudos superiores¹²⁹. De outra parte, o ensino de Francês, era fortemente presente entre as matérias que constituíam o estudo de letras e humanidades no curso secundário. Desse modo, podemos afirmar que o que é prescrito como o programa para o 2º grau da escola primária (5º ano), é a incorporação no currículo da escola primária da antiga tradição dos estudos preparatórios para os exames de ingresso no ensino secundário, até então uma passagem quase obrigatória para a classe de pessoas que acessavam os níveis superiores de ensino¹³⁰.

Uma ressalva aparentemente despreziosa de Laménha Lins à nova regulamentação seria na sequência apontada como a principal razão para sua derrocada. O Secretário do Interior havia indicado que “algumas deficiências e omissões não de ser

¹²⁹ MOREU (1906, p. 158).

¹³⁰ Cf. HAIDAR (2008); e SOUZA (2008).

encontradas na execução deste regulamento, complexo por sua mesma natureza”, embora não tenha mencionado de que tipo de deficiências e à quais omissões se referia¹³¹. Na sessão da Assembleia Legislativa de 17 de fevereiro de 1908, decorrido apenas um mês desde que passara a vigorar, o tema da excessiva complexidade do novo regulamento estava na pauta das discussões. Foi o deputado João Pernetta¹³² quem apresentou relatório indicando uma série de “contradições e incoerências” no novo texto regulamentar, embora também não deixa claro do que tratava. A discussão havia sido motivada pela proposição por parte do mesmo parlamentar de projeto de lei que “autorizava o governo” a suspender o novo regulamento, indicando em seu lugar a execução do Regulamento de 1891. A suspensão do novo regulamento foi sustentada por um conjunto de parlamentares aliados ao governo de Vicente Machado e aprovada em 1ª e 2ª discussão em duas rápidas sessões nos dias 17 e 19 de fevereiro. Foi aprovado, contudo, com o substitutivo proposto por Generoso Marques¹³³ que substituía o enunciado “fica o governo autorizado” por “fica suspensa a execução” e mandava executar em seu lugar o Regulamento de 1901, e não o de 1891 como previa o projeto originalmente¹³⁴.

2.2.3 O Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Estado (1909): a reforma inexequível?

A rápida suspensão do Regulamento de 1907 serviu como um impulso para o avanço de posições mais incisivas a favor de uma reforma da instrução pública. Devido a problemas de saúde, Vicente Machado se licenciou do governo do Estado, passando o governo ao então Vice-Presidente, João Cândido Ferreira¹³⁵. Na Secretaria dos Negócios

¹³¹ LAMENHA LINS (1908, p. 18).

¹³² João David Pernetta nasceu em Curitiba em 1874. Irmão de Emiliano Pernetta, alcançou também alguma projeção na cena literária da cidade. Foi deputado estadual e deputado federal. Após um período de ostracismo durante os governos de Afonso Camargo e Caetano Munhoz da Rocha, contra os quais havia se posicionado, retornou à cena política após a revolução de 1930, quando compôs o secretariado do interventor Mario Tourinho. Faleceu em 1933. (Cf. CARNEIRO e VARGAS, 1994, p. 277).

¹³³ Nascido em Curitiba, em janeiro de 1884. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo. Eleito Deputado Provincial do Paraná, pelo Partido Liberal, presidiu a Assembleia em 1888. Ainda no final do século XIX, foi lente de Geografia e História do Brasil no Ginásio Paranaense e Escola Normal e Diretor Geral da Instrução Pública. Já no Partido Republicano, foi Presidente do Estado, Senador, Deputado Federal e Deputado Estadual. Faleceu em março de 1928. (Cf. NICOLAS, 1984, p. 13).

¹³⁴ As atas das respectivas sessões estão disponíveis no Jornal ‘A Republica’, edições de 18 de fevereiro de 1908 e 20 de fevereiro de 1908.

¹³⁵ Nascido na Lapa, em abril de 1864, era primo e cunhado de Victor Ferreira do Amaral e Silva. Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1888. Iniciou a carreira política no cargo de Prefeito da sua cidade natal. Foi eleito deputado estadual em 1896, deputado federal em 1901 e Vice-presidente do Estado em 1903. Ocupou a presidência do estado nas ocasiões dos afastamentos de Vicente Machado para tratamento de saúde, e depois do seu falecimento, em 1907. Ainda neste mesmo ano, foi eleito Presidente do Estado, mas renunciou ao cargo em 1908, pouco depois do início do seu mandato, abrindo caminho para o

do Interior, Lamenha Lins foi substituído pelo Coronel Luiz Antonio Xavier¹³⁶. No relatório que confeccionou ao final daquele ano, o novo secretário se mostrou partidário da realização de “uma reforma urgente e radical” que incluía, mas ia além da adaptação regulamentar. “Reformas inadiáveis” que “definitivamente [colocassem o ensino] ao nível dos modernos progressos pedagógicos”¹³⁷. Sua crítica ao que dizia testemunhar em relação ao serviço de “instrução popular” era tanto do “ponto de vista doutrinário” quanto à “falta característica de uniformidade dos methodos empregados”.

Em relação à “composição doutrinária” do ensino a queixa era de “confusão” teórica. Sobre a desordem dos métodos, sua causa estava no fato de que “o estudo dessas theorias não [era] acompanhado da pratica necessaria, dos methodos de ensino mais racionais e modernos, como é imprescindivel, tratando-se justamente da formação de futuros professores”. Como outros agentes, ele também vislumbrava a necessidade de uma reforma cujo programa incluía os pontos que o regulamento recentemente extinto tentou instituir: “a unificação dos livros didáticos e dos methodos de ensino”, a falta dos “meios proprios à estimular o professor, com o estabelecimento de uma classificação criteriosa de escolas, de accordo com a sua situação e importancia”¹³⁸. Do arranjo que intentou instituir um sistema de méritos ao professorado presente no Regulamento de 1907, Luiz Xavier mantinha a sua organização básica baseada na classificação de escolas, inclusive a ideia de que existiriam escolas que seriam mais importantes do que outras. Contudo, não descartou a importância do tempo de serviço dos professores e substituiu o indicador “da competência” no magistério vinculado a um número anual de aprovações, por outros como “assiduidade”, “moralidade”, “emprego dos methodos de ensino e fiel execução dos regulamentos”¹³⁹.

As considerações do Secretário do Interior eram expressões da escalada de um tipo de posicionamentos a favor de reformas no ensino que vinham se intensificando nos anos

retorno de Francisco Xavier da Silva à presidência do Estado. Na década de 1910 participou da criação da Universidade do Paraná e lecionou na Faculdade de Medicina. Foi também presidente da Sociedade de Medicina do Paraná. Na década de 1920, teve participação no movimento eugênico brasileiro. Faleceu em Curitiba, em 1948. (Cf. CARNEIRO; VARGAS, 1994).

¹³⁶ Nasceu em Curitiba, em dezembro de 1856. Bacharelou-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Atuou como Promotor Público na cidade de Ponta Grossa e depois na capital do Estado. Na carreira política, foi Prefeito de Curitiba, por dois mandatos consecutivos. No início da década de 1900, foi deputado estadual em legislaturas seguidas. Na sequência, assumiu a Secretaria de Interior, Justiça e Instrução Pública. Após, elegeu-se como deputado federal e foi também Inspetor Geral do Tesouro do Estado. (Cf. NICOLAS, 1984, p. 271).

¹³⁷ XAVIER (1909, p. 12).

¹³⁸ *Ibid*, p. 13.

¹³⁹ *Ibid*, p. 14.

finais da década de 1900 e que se baseavam na defesa da centralidade dos métodos de ensino e na “diffusão de um ensino mais systematico”. Isso compreendia: um sistema de preparação de futuros professores em que “o methodo prevaleça sempre sobre a doutrina” e no qual pudessem “adquirir a pratica dos methodos”, e um “plano racional de estudos” que se materializa no acerto dos programas de modo a torná-los “mais syntheticos, sem excluir-lhes o character encyclopedico, imprescindivel para a aquisição de noções exactas”, tal qual convinha ao “objectivo social da larga diffusão do ensino por todas as classes”¹⁴⁰. Como indica Rosa Fatima de Souza, essas manifestações parecem ser uma marca dos debates educacionais daquele momento¹⁴¹ e, no caso da realidade paranaense, indicam uma acentuação do diálogo com a experiência educacional paulista.

As alusões a um sentido de reforma que evocava mudanças mais profundas nas rotinas escolares, inclusive postulando modelos alternativos de organização do ensino, passaram a concorrer cada vez mais fortemente com o sentido de adaptação, que havia prevalecido durante o processo de construção do Regulamento de 1907. Uma das manifestações mais emblemáticas nesse percurso foi produzida justamente enquanto aquele regulamento estava sendo elaborado. Trata-se de um relato da Professora Carolina Pinto Moreira.

Carolina Pinto Moreira era professora de uma escola primária instalada no Grupo Xavier da Silva e foi escolhida pelo executivo em agosto de 1907 para empreender uma viagem a capital do Estado de São Paulo com vistas a “estudar os methodos ali applicados ao ensino primario e a organização dos grupos escolares”¹⁴². O relato que produziu em função das impressões colhidas durante a viagem é praticamente um manifesto em favor de uma “reforma geral” da instrução pública paranaense baseada na centralidade dos “métodos” e da “organização dos grupos escolares”, e também para que se tomasse por molde a experiência paulista.

Por tudo quanto attentamente vi, examinei e estudei posso offerecer a V. Exa. a certeza de que acho-me habilitada a formar, com o devido acerto, um grupo escolar que, uma vez organizado, servirá de molde à futura organização de

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 14.

¹⁴¹ SOUZA, 2004.

¹⁴² MOREIRA, 1907. In: LAMENHA LINS (1908, p. 9). Não foi possível apreender da documentação analisada se essa designação tem relação direta com o trabalho da comissão responsável pela elaboração do Regulamento de 1907. No entanto, é interessante notar que a visita ocorreu justamente no intervalo de tempo entre a aprovação da Lei 723, de 2 de abril de 1907, que autorizou o governo a reformar o regulamento de instrução pública, e o decreto que oficializou o novo regulamento. Maiores detalhes sobre a circunstância da visita de Carolina Pinto Moreira a São Paulo, podem ser encontradas no trabalho de Gizele de SOUZA, (2004).

outros, como muito convem ao completo aperfeiçoamento do ensino primario no Paraná [...].

Isto feito gradativamente, e providos os grupos escolares de bons mestres e directores, teremos em cyclo não maior de dez annos, como aconteceu em S. Paulo, completamente reformada a instrucção primaria, não ficando o Paraná, como não deve ficar, em plano inferior a Minas Geraes, Pará e Districto Federal, que para esse fim estão se esforçando com a maior tenacidade e empenho [...] para colherem naquelle Estado, reconhecidamente a metropole brasileira do ensino primario, os elementos que elle por sua vez foi conquistar [...] na America do Norte e alguns paizes da Europa [...].

Da adopção do methodo e processos de ensino no Grupo a crear-se encarregar-me-ei, se assim aprouver ao poder competente, que sinto-me para isto aparelhada com o que venho de observar e aprender, utilizando-me daquillo que mais conveniente for no **programma de S. Paulo** organizado consoante os grandes e aperfeiçoados progressos da pedagogia moderna. Como é bello, como é animador verem-se crianças entrarem **analfabetas** para as escolas e saírem [...] aptas **para iniciarem o curso gymnasial ou para encetarem a luta pela vida em numerosos ramos**, não tendo possuído sinão livros de **leitura!** É o que eu acabo de ver em S. Paulo onde o **ensino é intuitivo e pratico**, perfeitamente applicado, tem a todos convencido da sua grande efficacia.

Sómente o professor é que precisa ter compendios onde busque os conhecimentos que elle tem de transmitir aos seus discipulos, por um modo genuinamente pratico [...]. [...] são meus ardentes votos que o poder competente providencie, a fim de que assim se faça na totalidade das escolas primarias do Paraná, que por este modo, e com a fundação de grupos escolares, ha de marchar hombro a hombro com os mais prosperos Estados da nossa Republica [...]¹⁴³.

De outro lado, em favor de uma reforma limitada à adequação do texto legal às novas circunstâncias do ensino público paranaense (“adaptando-o com sabedoria ao nosso sempre crescente desenvolvimento material e intelectual”), Arthur Pedreira de Cerqueira - mantido no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública após a sucessão do governo de Vicente Machado por Francisco Xavier da Silva – era uma das principais vozes. Sua demanda principal era pela modificação do regulamento a fim de atender os elementos principais contidos na Lei 723, aprovada pelo congresso em abril de 1907, mas que o executivo, talvez por “precipitação” no trabalho de confecção do novo texto regulamentar, havia prejudicado. Além disso, havia indicado alguns outros pontos em que considerava necessário modificar o regulamento, quais sejam: a necessidade de uma definição mais precisa na lei das atribuições dos delegados fiscais do ensino, uma vez que embora criada a função a muito reclamada, “os fuccionarios encarregados deste serviço [...] o tem feito de modo tão incompleto, que o seu resultado é quasi nullo”; e também a ampliação das “atribuições conferidas ao Director para applicar penas aos alumnos, corpo docente e administrativo”, pois com o regulamento então em vigor, a maior parte dessas atribuições competia a Congregação do Ginásio Paranaense e Escola Normal, sendo isso causa de

¹⁴³ *Ibid.*, p. 10 – 13.

“sérios embaraços para manter a ordem e a disciplina”¹⁴⁴. Como se nota, essas indicações denunciam a pretensão por maior centralização da administração do serviço de instrução pública. Aspecto relevante esse que, contra expectativas então em voga por transformação mais significativas da organização escolar, um agente, revestido de uma posição de autoridade pública, reclamasse por maior burocratização do sistema.

Arthur Pedreira de Cerqueira também havia se tornado uma das vozes mais ativas a engrossar uma reivindicação que vinha crescendo na segunda metade da década de 1900: a subvenção pelo governo de escolas particulares que aceitassem ensinar gratuitamente um número mínimo de “**alunos pobres**”. Esse era um dos itens contidos na lei de reforma aprovada pelo congresso, e estava presente também no regulamento rapidamente revogado. Logo depois da suspensão do Regulamento de 1907 o Congresso aprovou lei específica prevendo a prática¹⁴⁵. Pedreira de Cerqueira repercutiu a aprovação da nova lei e ao mesmo tempo defendeu que ela fosse regulamentada quando da modificação do regulamento em vigor.

Penso que a idéa de subvencionar escolas particulares nas condições estabelecidas pela lei é muito feliz, pois que o governo lucha com grandes difficuldades em encontrar professores que queiram servir nas cadeiras publicas situadas nos pontos mais remotos do Estado.

Só assim poderá ser levada a instrucção ás crianças daquellas longinquoas paragens¹⁴⁶.

É importante registrar que essa solução que transferia parte da responsabilidade do poder público de difundir o ensino para a iniciativa particular fosse vista como uma alternativa positiva do ponto de vista do interesse público porque mais barata. É, contudo, expressão condizente com ventos liberais que sobravam sobre o debate público a respeito da matéria educacional. Outrossim, como Arthur Cerqueira deixou explícito, era uma alternativa para alunos pobres.

Foi nessa ambiência que o Congresso aprovou em abril de 1909 a Lei de Reorganização da Instrução Pública¹⁴⁷. Diferentemente do que havia ocorrido em 1907, dessa vez o Congresso não só estipulou as bases para a reforma do regulamento, mas cuidou ele próprio de reorganizar toda a estrutura administrativa do ensino no texto da própria lei. A maior parte desse resultado se deve ao trabalho da Comissão Especial de Instrução Pública da Assembleia Legislativa, que trabalhou na sua elaboração desde a

¹⁴⁴ CERQUEIRA, 1908. *In*: XAVIER (1909, p. 5).

¹⁴⁵ Lei n. 810, de 5 de maio de 1908.

¹⁴⁶ CERQUEIRA, 1908. *In*: XAVIER (1909, p. 5).

¹⁴⁷ Lei n. 894, de 19 de abril de 1909.

revogação da Lei de Reforma e Regulamento de 1907¹⁴⁸. do Em grande medida, o novo texto legal ia ao encontro da demanda por uma reforma ampla defendida pelo Secretário de Interior, Luiz A. Xavier, que celebrou sua promulgação.

Está satisfeita, em grande parte, a imperiosa e inadiável necessidade que se fazia sentir, da reforma da instrução publica em nossa terra, com a sua reconstituição systematica, sob novos moldes colhidos nos centros mais adiantados do Paiz. A lei [aprovada] reorganizou o ensino publico do Estado, adaptando ao nosso meio, os mais preconizados e efficazes principios pedagogicos modernos, afastando-se radicalmente dos vicios de constituição do antigo Regulamento e attendendo, com muita segurança, aos outros pontos basicos relativos á instrução popular¹⁴⁹.

A manifestação do secretário de governo enfatizava um aspecto que tinha ganhado projeção no contexto de elaboração da nova lei: a ideia de meio, ou seja, de que a realidade social, geográfica, política e econômica do estado, deveria ser compreendida para pautar uma reforma educacional que atendesse às suas singularidades. Essa vai ser noção que perdurará no debate educacional paranaense, com a produção de diferentes consequências nas décadas seguintes. Além disso, a mesma manifestação entrega um tipo de aposta na capacidade de reformar a escola por cima, pelo expediente da lei e das regulamentações. Esta, no entanto, será uma perspectiva posta em cheque nas décadas seguintes.

A nova lei de reforma do ensino, de fato, não só alterava significativamente o estipulado no Regulamento de 1901, mas também se distinguiu bastante em relação ao texto da frustrada tentativa de reforma do Regulamento de 1907. Frustrando as expectativas de Arthur Pedreira de Cerqueira, a nova lei não ampliou as atribuições da Diretoria Geral da Instrução Pública. Ao contrário, transferiu parte das atribuições até então vinculadas a essa diretoria, junto com aquelas que até então pertenciam a Congregação dos Lentes do Ginásio e Escola Normal (que desapareceu da organização administrativa do ensino primário), para o âmbito dos novos Conselho Superior de Ensino e dos Conselhos Municipais de Ensino, órgãos de representação colegiada, os quais acumulariam funções deliberativas e de fiscalização¹⁵⁰. Outra novidade presente no novo texto legal era o fato de ele prever a existência dos grupos escolares como uma modalidade característica de funcionamento do ensino primário, os quais deveriam ser “organizados por series” e para os quais também criava a figura do “diretor de grupo escolar”¹⁵¹. O

¹⁴⁸ Compuseram a respectiva Comissão Especial para a Reforma da Instrução Pública: Claudino dos Santos, João Pernetta, Jayme D. Reis, Francisco de Azevedo Macedo, Correia de Freitas e Romario Martins.

¹⁴⁹ XAVIER (1910, p. 15).

¹⁵⁰ PARANÁ (1909, p. 3).

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 3; 12.

termo *serie* havia sido introduzido no cenário das definições curriculares para a escola primária paranaense por Victor F. do Amaral, no Regimento Interno de 1903, mas desapareceu nas definições que vieram na sequência (o Regulamento e o Regimento Interno de 1907 traziam os termos graus, anos e classes para formar definições relativas à classificação dos alunos)¹⁵².

A nova lei também contemplou o dispositivo de classificação das escolas vinculadas a sua localização, mas de modo ligeiramente diferente do estipulado no Regulamento de 1907.

Art. 47 – As escolas do ensino primario são classificadas em tres entrancias, conforme a sua situação.

§ 1º. Escolas de 1ª entrancia são aquelas que funcionarem em pontos affastados mais de 15 kilometros de qualquer estrada de ferro.

§ 2º. Escolas de 2ª entrancia são as que funcionarem em pontos servidos por qualquer estrada de ferro, num raio de 15 kilometros.

§ 3º. Escolas de 3ª entrancia são as que funcionarem no município da Capital¹⁵³.

O texto ainda manteve a prerrogativa de que só os diplomados pela Escola Normal poderiam ser nomeados para o magistério primário, independente de concurso, mas também autorizava, como medida excepcional, a realização de concursos de habilitação para quando o “número de normalistas for insuficiente para o preenchimento das cadeiras do ensino elementar”¹⁵⁴. Era uma previsão atenta às circunstâncias objetivas de que, para que a expectativa de que a escola primária fosse de fato difundida pela população paranaense, não haveria, a curto prazo, professores normalistas em número suficiente. Finalmente, a lei manteve a previsão da atuação de delegados fiscais responsáveis pela fiscalização técnica das escolas – os quais deveriam zelar pelos “métodos e doutrinas” praticados nas escolas – e, na mesma direção, deu larga vazão a prescrição de métodos para ensino das diferentes matérias, nomeadamente a recomendação dos métodos “prático”, “intuitivo” e “experimental”, além do ensino baseado “na observação dos seres e das cousas”¹⁵⁵.

Do ponto de vista da produção das definições curriculares, o texto da nova lei de reforma do ensino se ocupava de pontos que até então vinham sendo tratados exclusivamente nos textos de regulamentação da instrução pública. Isso quer dizer que, com a aprovação do texto da nova lei o legislativo tratou de produzir uma série de

¹⁵² *Ibid*, p. 8.

¹⁵³ *Ibid*, p. 11.

¹⁵⁴ *Ibid*, p. 16.

¹⁵⁵ *Ibid*, p. 9; 19 – 20.

definições que antes tinham sido exclusivamente da alçada do executivo. A demarcação do programa de estudos para a escola primária foi um desses pontos. Quanto à essa questão, o texto aprovado havia se afastado de algumas definições presentes no Regulamento de 1907, e dava maior destaque a um tipo de expectativa para a escola primária que apenas haviam sido sinalizadas naquele documento. Para que tipo de configuração curricular essas definições apontam?

Em primeiro lugar, o novo texto abandonava a designação “Ensino Popular”, retornando à caracterização “Ensino Primário”. Este, por sua vez, compreenderia três cursos: o “Curso Infantil” (Jardim de Infância), o “Curso Elementar” e o “Curso Complementar”. Abandonou, portanto, a ideia de dois graus, e teve na proposição de um curso complementar uma novidade. O curso infantil era destinado às crianças de 3 a 7 anos “com o objetivo principal de secundar a preparação da primeira infância, dirigida essencialmente pela família na casa do aluno”¹⁵⁶. O curso elementar, por sua vez, teria a duração de quatro anos, durante os quais deveria ser ministrado o seguinte o programa:

Quadro 3 – Programa para o Curso Elementar prescrito na Lei de Reforma do Ensino de 1909¹⁵⁷.

Português	Leitura; Exercícios gramaticais; Exercícios de redação e composição; Escrita e caligrafia.
Aritmética	Prática das quatro operações sobre números inteiros e fracionários; Noções sobre números e sistemas de numeração.
Geometria	Noções fundamentais das principais formas geométricas; Desenho à mão livre e geométrico.
Noções rudimentares de Física, Química e História Natural, suficientes para as suas aplicações aos principais rudimentos de higiene e de agronomia.	
Prática de agronomia.	
Noções de Geografia geral e do Brasil, especialmente do Paraná.	
Fatos principais da História do Brasil e especialmente do Paraná	

Apresentadas as matérias que deveriam compor o curso, o texto de lei prescrevia que elas deveriam ser distribuídas pelos quatro anos de estudo, “cada ano constituindo uma serie”, de forma que o ensino fosse “ministrado gradativamente”, tanto nos grupos

¹⁵⁶ *Ibid*, p. 8.

¹⁵⁷ Com base em: PARANÁ (1909, p. 9).

escolares quanto nas escolas isoladas. Recuperando, portanto, a noção de série, o documento fundia o imperativo de graduação com o princípio de seriação. Quanto a isso, mantinha a previsão de realização de “exames parciais ou de série”, além dos “exames finais”¹⁵⁸.

Quanto ao curso complementar, a prescrição era de um programa horizontalmente mais amplo, com 3 anos de duração, durante os quais, deveriam ser ensinadas, também gradativamente, as seguintes matérias:

Quadro 4 – Programa para o Curso Complementar prescrito na Lei de Reforma do Ensino de 1909¹⁵⁹.

Português.
Aritmética.
Geometria: noções fundamentais e estudo das principais formas geométricas; desenho geométrico.
Álgebra: noções fundamentais, resolução de equações de 1º grau, seguido da teoria das proporções e suas aplicações às regras de três, juros e companhia.
Noções de Geografia Geral e do Brasil, especialmente do Paraná.
Noções de História do Brasil e especialmente do Paraná.
Conhecimentos dos princípios básicos da constituição federal e estadual e principais direitos e deveres do cidadão.
Noções fundamentais de Física, Química, Mineralogia, Botânica, Zoologia, Agronomia e Higiene.
Prática de Agronomia.
Noções de escrituração mercantil.
Música Vocal.
Trabalhos Manuais.

A disposição francamente inovadora da lei aprovada pelo Congresso do Estado teve prosseguimento no executivo, que a regulamentou através de Decreto de outubro do mesmo ano, fazendo vigorar um novo Regulamento Orgânico da Instrução Pública do

¹⁵⁸ *Ibid*, p. 9 – 10.

¹⁵⁹ Elaborado com base em: PARANÁ (1909, p. 9).

Estado¹⁶⁰. A oficialização desse regulamento era claramente o passo mais avançado na direção da inovação educacional. Sua elaboração é devedora de algumas circunstâncias momentâneas na configuração do executivo vinculado à administração da instrução pública paranaense, sobretudo pelo protagonismo de Jayme Drumond dos Reis¹⁶¹.

Jayme D. dos Reis havia participado da comissão especial que discutiu o projeto de reforma da instrução pública. Foi conduzido interinamente ao cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no começo de junho de 1909, porque Arthur Pedreira de Cerqueira precisou se afastar do cargo em decorrência de licença médica. Imediatamente depois de assumir o cargo, elaborou a minuta de uma proposta para nova regulamentação do ensino, a qual submeteu aos professores do ginásio e da Escola Normal. De posse das apreciações que haviam sido feitas à sua minuta, ele finalizou a confecção do projeto do que denominou “regulamento orgânico”. O projeto foi discutido e aprovado pela Congregação de Lentes do Ginásio Paranaense e Escola Normal e, em pouco mais de quatro meses de trabalho, esse regulamento já havia sido decretado pelo governo do Estado, antes do retorno de Arthur Pedreira de Cerqueira¹⁶².

Jayme D. dos Reis era um entusiasta dos grupos escolares e das discussões sobre os “modernos métodos de ensino” preconizados pela “ciência pedagógica”. Era partidário de uma “reforma completa” do aparelho de instrução pública do estado, capaz de transformar o serviço de instrução popular e deste modo tirá-lo do seu estado caótico e deficiente¹⁶³. O Regulamento Orgânico que elaborou deveria substituir os dispositivos regulamentares até então existentes – o Regulamento de 1901 e o Regimento Interno de 1903.

O Regulamento Orgânico de 1909 como foi oficializado era em tudo muito semelhante ao texto da Lei 894 de Reforma do Ensino que o legislativo havia aprovado. Em sua maior parte, era a transcrição literal de alguns artigos inteiros. Além disso, tratava de cobrir algumas omissões e aprofundar algumas definições anunciadas naquela lei. Dentre elas, a caracterização do Ensino Primário e os seus respectivos cursos.

¹⁶⁰ Através do Decreto de N. 510, de 5 de outubro de 1909. Desde esse ponto passarei a me referir a esse documento como Regulamento Orgânico de 1909.

¹⁶¹ Filho do médico Trajano dos Reis, político de projeção na capital paranaense no final do século XIX, Jayme D. dos Reis nasceu em Curitiba, em novembro de 1876. Fez o curso de Medicina na Faculdade de Medicina da Bahia, depois do qual passou a clinicar na capital paranaense. Maçom, fez parte do Conselho Supremo do Grande Oriente do Paraná. Teve participação nos círculos literários de Curitiba, além de atuar como jornalista. No início dos anos de 1900 foi eleito deputado para a Assembleia Legislativa do Estado, antes de assumir interinamente a Direção Geral da Instrução Pública. Faleceu em 1913, assassinado quando saía de um cinema. (Cf. NICOLAS, 1984).

¹⁶² Cf. REIS (1910, p. 4 – 9).

¹⁶³ *Idem.*

Em relação a essas caracterizações, o Regulamento Orgânico recuperou a noção de “Instrução Popular”, que não constava no texto da lei de reforma do ensino. No entanto, ao fazê-lo, essa noção não dizia mais respeito, somente, ao ensino primário, mas cobria também o ensino secundário, tendo como finalidade, “difundir por todas as classes sociais as bases necessárias da educação moral, intelectual e física”. Além disso, aprofundou a caracterização do ensino primário, o qual se destinava “a transmitir os **conhecimentos literários** essenciais e os primeiros **rudimentos científicos** que vão servir de **base necessária para os estudos superiores**”¹⁶⁴.

Essa definição evidencia uma intenção presente no documento em questão de se afastar da perspectiva de uma escola primária elementar, que marcara o Regulamento de 1907. Ao mesmo tempo, indica o avanço da aceção que toma a escola primária como uma escola de passagem para níveis educacionais mais elevados. É nessa direção que se pode interpretar a menção explícita às duas principais tradições que marcam o currículo da escola secundária nesse momento – a literária e a científica¹⁶⁵. Ao anunciá-las na definição de finalidades para a escola primária, o documento entrega a pretensão de promover uma configuração curricular que busca afastar-se o máximo possível da antiga tradição da escola de primeiras letras¹⁶⁶. A caracterização que o regulamento em questão apresenta na sequência, em relação ao ensino secundário, é mais um elemento que aponta para a mesma pretensão: “O Ensino Secundário é o complemento do ensino primário e destina-se, especialmente, ao preparo dos alunos para a matrícula em qualquer faculdade superior da República”¹⁶⁷.

Todas essas definições sinalizam uma aspiração no sentido de elevar o nível do ensino ministrado na escola primária. É o mesmo feixe de ideias em relação à escola primária que foi mobilizado no início da década por Sebastião Paraná e Victor F. do Amaral ao postularem prioridade à qualidade do ensino sobre o número de alunos atendidos. De uma maneira geral, essa defesa decorre de um tipo de expectativa de que a difusão da instrução popular, para que pudesse disseminar os frutos da razão e do esclarecimento (especialmente a civilidade e o progresso material e intelectual), deveria ocorrer a partir de um centro irradiador, que a medida que se tornasse cada vez mais amplo

¹⁶⁴ Decreto 510, de 15 de outubro de 1909 (Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado), *In*: A República, Ano XXIV, n. 23, Curitiba, 20 de outubro de 1909, p. 2.

¹⁶⁵ Cf. SOUZA, 2012.

¹⁶⁶ Cf. SAVIANI *et al* (2006); FARIA FILHO (2007).

¹⁶⁷ Decreto 510, de 15 de outubro de 1909 (Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado), *In*: A República, Ano XXIV, n. 234, Curitiba, 20 de outubro de 1909, p. 2.

e mais forte, alcançaria os círculos contíguos (as diferentes classes sociais). Ou seja, seria perseguindo a realização de uma elite de esclarecimento que se poderia fazer com que esse círculo de esclarecimento se expandisse, ampliando cada vez mais o seu alcance em toda a sociedade.

No que diz respeito ao programa de estudos proposto, o Regulamento Orgânico tratou simplesmente de detalhar os conteúdos atinentes a cada uma das matérias que haviam sido indicadas na lei da reforma do ensino. Uma das principais novidades constante em ambos os textos é o aparecimento da rubrica *Português*. Essa aparição é devedora das implicações de um pressuposto didático ou metodológica que vinha se firmando no debate educacional do estado, a respeito do ensino simultâneo da leitura e da escrita (que “por indução” levaria até a apreensão das regras gramaticais), como a maneira mais intuitiva e prática de ensinar os saberes vinculados à alfabetização¹⁶⁸.

Portuguez: Exercícios de leitura graduada desde os seus elementos até a leitura expressiva e commentada; exercícios grammaticaes por inducção, exercícios de redacção e composição; estudo intuitivo da origem, evolução e desenvolvimento da linguagem; exercícios de escripta e calligraphia¹⁶⁹.

Portanto, a rubrica *Português* desponta como uma tentativa de reunir em uma só matéria saberes que até então figuravam dispersos, como matérias particulares: Leitura, Caligrafia e Gramática.

Outro elemento que chama atenção é o avanço de um conjunto de saberes associados às ciências da natureza - “física, química e história natural”, bem como as “noções das coisas”¹⁷⁰. Essa era uma demanda central de uma perspectiva em voga que reclamava a *utilidade* dos conhecimentos da instrução popular¹⁷¹; finalidade para qual, o ensino de “noções elementares” desses saberes científicos, “suficientes para as suas aplicações aos principais rudimentos da higiene e da agronomia”, capacitariam as pessoas para melhor compreenderem a natureza (as coisas e fenômenos que as cercam), potencializando dessa forma sua capacidade de ação no mundo; de trabalho, portanto, em sentido largo (não especializado), relacionado à capacidade de suprir as suas necessidades de subsistência.

¹⁶⁸ Cf., por exemplo: FALCE (1906, p. 126 – 129). SOUZA (2004; 2012) e VALDEMARIN (2004), ajudam a compreender como o ensino simultâneo da leitura e da escrita no Brasil era uma demanda que, posta ainda no século XIX, era ainda um problema educacional no início do século XX.

¹⁶⁹ Decreto 510, de 15 de outubro de 1909 (Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado), *In*: A República, Ano XXIV, n. 242, Curitiba, 29 de outubro de 1909, p. 2.

¹⁷⁰ *Idem*.

¹⁷¹ Um aspecto presente em várias realidades educacionais brasileiras, nesse período, com muitos desdobramentos e implicações, conforme ajuda a esclarecer SOUZA (2008).

A proposição de um novo nível (ou curso) para o Ensino Primário – o Ensino Complementar – decorre dessa mesma expressão de pensamento. O programa que é proposto para esse novo nível do ensino primário enfatiza aquela disposição que demanda saberes de aplicação prática, que está indicada no programa do curso elementar. É o que se depreende da proposição de matérias como: “Noções fundamentais de Física, Química, Mineralogia, Botânica, Zoologia, Agronomia e Higiene”; ou então “Prática de Agronomia”; ou ainda “Noções de escrituração mercantil”. Configuração curricular que prescrições como – “O ensino da Aritmética, da Álgebra, da Geometria, do Desenho Geométrico e da Escrituração Mercantil devem visar”, em primeiro lugar, as “suas aplicações às artes, aos ofícios e às profissões práticas”¹⁷² – ajudam a tornar mais nítida.

Trata-se, nesse caso, da tentativa de produzir uma configuração curricular capaz de oferecer uma trajetória alternativa aos “estudos superiores”; um outro percurso escolar, portanto, que tem no Ensino Complementar um curso de caráter terminativo e de inclinação profissionalizante, embora avesso à especialização ocupacional, mas capaz de preparar para a vida prática, para o exercício de “qualquer destino profissional futuro”¹⁷³.

Esse foi um tipo de expressão que ganhou projeção nos anos finais da década de 1900, sob a forma de um projeto de organização da sociedade paranaense. Articulado em torno de nomes como de Victor F. do Amaral, Dario Vellozo e Francisco de Azevedo Macedo, punha a escola em um lugar de destaque para que, atendendo às características do meio, pudesse potencializar na população uma vocação agrícola com vistas a erigir uma economia assentada no desenvolvimento da agricultura; um projeto de organização social alternativo à centralidade da economia industrial, à concentração urbana e o trabalho mecânico da fábrica. Capaz de fixar o homem ao solo e potencializar as suas forças produtivas, essa escola não poderia ser a escola de primeiras letras, mas deveria oferecer um currículo mais largo.

Arthur Pedreira de Cerqueira reassumiu a direção geral do ensino em novembro daquele ano, quando o novo Regulamento Orgânico já estava em vigor. Ainda naquele mesmo ano fez constar em seu relatório a sua contrariedade. Aquele regulamento havia ferido o espírito de reforma como adaptação que vinha defendendo. Fez transparecer a sua opinião de que, embora inspirado em modelos profícuos, tal regulamentação não era comportada pelo meio paranaense.

¹⁷² Decreto 510, de 15 de outubro de 1909 (Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado), *In*: A República, Ano XXIV, n. 245, Curitiba, 3 de novembro de 1909, p. 2.

¹⁷³ *Ibid*, A República, Ano XXIV, n. 241, Curitiba, 28 de outubro de 1909, p. 2.

Sem querer entrar no estudo e apreciação da nova lei, por me parecer demasiado prematuro, antes de conhecer os seus resultados praticos, quer me parecer, porém, que grandes difficuldades surgirão na sua execução, de modo a tornal-o inexequivel, já porque muitas das suas disposições estão dependentes de condições financeiras do Estado. D'ahi resulta que, enquanto o Governo não estiver devidamente aparelhado para dar-lhe fiel execução, terá esta de ser feita somente em parte, dando isso logar a uma verdadeira balburdia, que nos acarretará inconvenientes maiores que dantes¹⁷⁴.

A década de 1910 entrou tal como transcorreram os últimos anos da década anterior. Arthur Pedreira de Cerqueira no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública e Luiz A. Xavier reclamando da urgente necessidade de “reorganização definitiva do ensino publico em nossa terra, sob forma compativel com os principios pedagogicos modernos e também de accordo com os resultados da experiencia, colhidos nos centros mais adiantados do Paiz”¹⁷⁵. Isso porque, logo depois de oficializado o novo regulamento, já com Arthur P. de Cerqueira de volta à Direção Geral da Instrução Pública, sob o argumento da precária situação financeira do Estado, a base de apoio do Presidente Francisco Xavier da Silva conseguiu aprovar uma emenda à Lei 894 que estabeleceu que, “nos pontos em que havia aumento de despesas, a lei seria executada a medida que os recursos orçamentários permitissem”¹⁷⁶.

No início do ano legislativo seguinte o governo apresentou um novo projeto de emenda à lei de reforma da instrução pública. O Deputado João Antonio Xavier, então propôs um substitutivo pleiteando que a respectiva lei fosse completamente revogada. Azevedo Macedo, que havia participado da comissão que elaborou o projeto de reforma e também opinado no processo de construção do Regulamento Orgânico de 1909, reagiu argumentando que a principal preocupação na construção tanto da lei quanto do regulamento foi, exatamente, a de “reorganizar o ensino público com o mínimo de despesas, sendo certo que não se pode haver organização do ensino sem grandes dispêndios”. João Antonio Xavier rebateu emendando que, como se encontrava, a lei não poderia “ser executada, porque em 20 anos não teremos recursos para isso”¹⁷⁷. Diante da iminente derrota na votação, Romario Martins, outro signatário tanto da lei quanto do regulamento, se pronunciou: “Limite-me a deixar somente lançado aqui com toda a vehemencia, o meu protesto contra esse substitutivo injustificável, impatriótico,

¹⁷⁴ CERQUEIRA, 1909. *In*: XAVIER (1910, p. 103).

¹⁷⁵ XAVIER (1911, p. 13).

¹⁷⁶ SOUZA (2004, p. 97).

¹⁷⁷ *Ibid*, p. 96

inteiramente contrário aos interesses da instrução pública. Devemos ir para diante; para traz nunca”¹⁷⁸. Sob protestos dos congressistas contrários a posição governista, o substitutivo foi aprovado, a Lei que reformava o ensino público e em consequência também o Regulamento Orgânico de 1909, revogados. Em seu lugar, o Congresso deliberou que provisoriamente, voltasse a vigorar o regulamento de 1901¹⁷⁹. Para isso, o argumento levantado por Arthur Pedreira de Cerqueira de que a nova regulamentação era inexequível foi determinante.

Arthur Pedreira de Cerqueira voltou à carga no seu reiterado objetivo.

O problema da reforma da instrução pública do Estado, ha tanto tempo reclamada [...] continua infelizmente de pé.

[...]

Não tardou muito que meu receio se convertesse em realidade, pois que tendo a nova lei entrado em execução em Janeiro deste anno, vio-se o Congresso obrigado a sustal-a [...]. Como não é possível que este velho, deficiente e atrasado regulamento continue em vigor, é de esperar que o patriótico Congresso Legislativo [...] dotará o Estado com uma nova lei sobre a instrução pública, mais compativel com seu crescente desenvolvimento e incontestavel progresso.

Não me parece ser isso presentemente tarefa difficil. A propria lei de 19 de Abril de 1909, ora suspensa, que aliás obedeceu aos moldes dos codigos de ensino mais modernos, expurgada de certas disposições que, por enquanto não comporta o nosso meio, poderá perfeitamente satisfazer o nosso desideratum¹⁸⁰.

O sentido de reforma como adaptação apregoado por Cerqueira o impelia a falar da necessidade de expurgar certos elementos da reforma de 1909.

2.3. O PLANO DE REFORMA GERAL DE AZEVEDO MACEDO: UMA REFORMA SOB O ARGUMENTO ECONÔMICO PEDAGÓGICO.

Após a revogação da Lei 894, de reforma da instrução pública, que culminou no Regulamento Orgânico de 1909, a Comissão Especial para a Reforma da Instrução Pública na Assembleia Legislativa continuou funcionando. Contudo, somente em maio de 1912 uma nova lei de reforma do ensino foi aprovada¹⁸¹. As circunstâncias políticas para a aprovação da nova lei de reforma no legislativo só se efetivaram em 1912, com a chegada de Carlos Cavalcanti¹⁸² à presidência do Estado, à frente um grupo político que fazia

¹⁷⁸ Citado por SOUZA (2004, p. 98).

¹⁷⁹ Lei N. 944 de 4 de abril de 1910.

¹⁸⁰ CERQUEIRA, 1910. In: XAVIER (1911, p. 61).

¹⁸¹ Lei n. 1236, de 2 de maio de 1912.

¹⁸² Carlos Cavalcanti de Albuquerque nasceu no Rio de Janeiro em março de 1864, filho do Major Inocêncio Cavalcanti de Albuquerque, morto em combate durante a Guerra do Paraguai. Concluiu a Escola de Cadetes em Porto Alegre em 1879 e na sequência obteve o título de Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas na

oposição a ala liderada por Xavier da Silva no Partido Republicano, que havia sido a principal responsável pela suspensão do Regulamento Orgânico de 1909¹⁸³.

Embora as argumentações em favor da reforma procurassem apregoar que o ensino havia permanecido estacionário ao longo dos anos, haja visto que o Regulamento de 1901 continua ainda em vigor, algumas alterações haviam sido produzidas. A opção por privilegiar a qualidade em detrimento da quantidade, aos poucos, foi sendo revertida. Uma política de expansão escola primária estava em marcha, mesmo que isso tenha significado abrir mão de parte do controle sobre o professorado paranaense. Das estratégias adotadas nessa direção, dois pontos merecem destaque: o fim da exigência do diploma da Escola Normal para ingresso na carreira docente e, conseqüentemente, o reaparecimento dos exames de admissão ao magistério público para os interessados não normalistas, juntamente com a figura dos professores provisórios; e a previsão de concessão de subvenção pública para professores particulares que ensinassem gratuitamente um número mínimo de alunos pobres.

Dentre os pontos mais marcantes dos deslocamentos que se processavam no contexto da aprovação da lei de reforma do ensino de 1912, a centralidade que se construiu em relação ao Estado de São Paulo como uma experiência modelar¹⁸⁴, com a qual se constituirá um fluxo de diálogo a fim de reformar a escola paranaense, é um dos que maiores conseqüências produziu para configuração curricular do ensino primário no estado. Dentre essas conseqüências devem ser incluídas a opção pela adoção dos grupos escolares como uma forma particular de organização do ensino e o acirramento dos processos de graduação do ensino, principalmente sob a forma de sua seriação.

Como já podemos perceber, as principais dissensões no início do século XX sobre empreender ou não uma reforma da instrução pública, ou mais tarde entre uma reforma mais ampla e radical ou reduzida a uma adaptação da estrutura escolar existente, diz

Escola Militar da Praia Vermelha. Como oficial, foi Chefe de Gabinete da Administração do Exército e do Ministério da Guerra. Iniciou a carreira política como chefe de gabinete do governo provisório de Inocêncio Serzedelo Correia, após a deposição de Generoso Marques dos Santos. Foi eleito para à Constituinte Estadual de 1892. No começo do século XX, foi deputado na Câmara Federal por três mandatos, antes de assumir à presidência do Estado em 1912. Foi Professor de Economia Política na Faculdade de Engenharia do Paraná. Eleito senador em 1921, foi reeleito em mais duas ocasiões, tendo o seu terceiro mandato interrompido com a Revolução de 1930. Faleceu no Rio de Janeiro em 1935. (Cf. CARNEIRO; VARGAS, 1994).

¹⁸³ Elementos sobre as disputas por poder entre grupos presentes no quadro da política paranaense naquele momento, justamente com algumas de suas implicações para o cenário educacional podem ser recolhidos nos trabalhos de Cristiane dos Santos SOUZA (2012), e também de Geysa ABREU (2007). Uma interpretação de maior alcance sobre a política paranaense na qual se insere os eventos em questão, podem ser encontrados em OLIVEIRA (2001).

¹⁸⁴ No sentido de que fala Marta CARVALHO (1998).

respeito, no limite, a cisão entre aqueles dois sentidos fundamentais do termo ‘reforma’ indicados por Raymond Williams: o de restaurar, recuperar ou mesmo fazer ir adiante uma forma já existente; ou então de inovar, transformar em uma forma nova¹⁸⁵. Diferentes modulações entre esses dois polos estiveram em cena. Contudo, progressivamente, o pêndulo foi se aproximando desse último polo, e o sentido conservador de restauração aos poucos foi se tornando interdito.

No primeiro ano do governo de Carlos Cavalcanti, Claudino dos Santos substituiu Arthur Pedreira de Cerqueira à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública. Quando da polêmica em torno da suspensão do Regulamento Orgânico os dois estavam em lados opostos. Divergiam também no sentido de uma reforma do ensino. O relatório que Claudino elaborou ao final de 1912 continha uma defesa enfática pela substituição do regulamento que permanência em vigor por outro que estivesse a par do “momento psicologico de nosso desenvolvimento”.

Mister que nos movamos, e isso só o conseguiremos implantando novo regimen e novos moldes tendentes a sacudir o organismo para de perto ascultar-lhe as pulsações e atacar de frente os seus males e defeitos.

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

Atado às praxes e a esses bisonhos processos a que venho me referindo, pouco pode a Directoria fazer no anno findo, em frente de uma Repartição de crescido expediente e volumoso movimento, esquecida e abandonada, sem empregados sufficientes para attender aos serviços, dotada de escassa verba orçamentaria para seu expediente, sem mobiliario decente, apresentando o aspecto de bolorenta sachristia, onde a acção dominadora do progresso tivesse, na passagem vertiginosa, se esquecido de uma ligeira entrevista¹⁸⁶.

Duas marcas muito características daquela ambiência do início do século XX: novamente o abuso das metáforas médicas; e o apelo do sentido de novo em contraposição a velho¹⁸⁷.

O mesmo relatório ainda portava um sentido de denúncia em relação ao intervalo entre as dinâmicas da legislação escolar e a realização da sua realização no fazer escolar. Apesar do registro de que “uma [nova] lei referente ao ensino” já estava “devidamente aparelhada” desde o 1º semestre daquele ano, ele concluía o relatório com uma exortação por “uma rápida e imediata reforma para a boa marcha da instrução”. Acontece que para ele, a lei não era a reforma; a reforma consistia em “descer ao seu [do ensino] objecto

¹⁸⁵ WILLIAMS (2007, p. 348).

¹⁸⁶ SANTOS (1913, p. 4).

¹⁸⁷ CARVALHO, 2000.

material, às suas ingentes necessidades”¹⁸⁸. Aspecto explorado por Antonio Viñao, que nos faz lembrar que a história das reformas escolares precisa se ocupar dessas interações¹⁸⁹.

Condizente com o sentido de reforma como adequação do aparelho escolar ao espírito do tempo presente – que resultava dos entrelaçamentos entre ciência e progresso¹⁹⁰ – Claudino dos santos reclamava uma reforma que seria capaz de injetar “novo sangue [no ‘organismo’] com predisposições animadoras, para que se restabeleça a circulação e elle possa entrar nas funções ordinárias da vida, agitando-se e movendo-se”¹⁹¹. Nesse sentido, a referida lei era antes um anúncio da direção que se pretendia dar a escola primária do Estado, do que propriamente uma reforma em andamento.

Considerava uma experiência particularmente inspiradora para a realização desse movimento: “Em São Paulo já se fez tudo isso”¹⁹². Era olhando para o panorama educacional existente no estado vizinho que Claudino tecia os comentários a respeito de quais deveriam ser as linhas mestras a orientar a reforma do ensino paranaense¹⁹³. Nesse sentido, ele lembrou que havia produzido o seu relatório sob as impressões decorrentes da: “missão que recebi de estudar em São Paulo a organização do ensino publico”¹⁹⁴. O modo escolhido por Claudino para examinar a organização educacional paulista foi a comparação com a situação do seu próprio estado.

E acima de tudo a substituição, a reforma do que temos em vigor e que já é archaico, que já não representa a aspiração actual dos que querem marchar em demanda da gloriosa conquista da sciencia.

Sem isto, sem a nova reforma, que venha por assim dizer, desvendar novas sendas para novos surtos, nada poderá surgir do incompleto e diffuso regimen a que vamos nos sujeitando: baldados os esforços, improficuos os labores pelo atrazo em que estamos e em que vamos ficando, apertados nos moldes que seguimos, atraz da cruzada que marcha célere para frente¹⁹⁵.

O método de comparação resultou em um quadro muito desfavorável à realidade do seu próprio estado. Tomando como régua as suas impressões sobre o ensino paulista, a

¹⁸⁸ SANTOS (1913, p. 18).

¹⁸⁹ VIÑAO FRAGO, 2007.

¹⁹⁰ CARVALHO (2000); SOUZA (2004).

¹⁹¹ SANTOS (1913, p. 12).

¹⁹² *Ibid.*, p. 15 – 16.

¹⁹³ Esse é um aspecto sobre o qual a historiografia conta com significativo acúmulo. Do ponto de vista da organização escolar paulista como modelo inspirador à outras realidades brasileiras, ver: SOUZA (1998 e 2004); SOUZA *et. al* (2012); CARVALHO (2000). Do ponto de vista da realidade paranaense que bebe na experiência paulista, ver: G. de SOUZA (2004); BENCOSTTA (2001; 2005); MORENO (2007); SCHENA (2002). Volto ao tema a fim de apreender aspectos relacionados à chave de leitura aberta por Marta Carvalho – a de que São Paulo foi uma experiência “modelar” – com o fim de apreender pontos da interação das experiências paulista e paranaense com implicações para a análise do par reforma e currículo escolar.

¹⁹⁴ SANTOS (1913, p. 15).

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 16.

realidade paranaense é apreendida em termos de atraso e de estagnação. A reforma, nesse sentido, não pode ser outra coisa senão ir à frente, produzir uma nova forma. Procurando sintetizar os pontos fundamentais dessa reforma, enumerou um núcleo de prioridades: em primeiro lugar, a formação dos professores, ‘reorganizando’ a Escola Normal, dando-lhe “um caracter eminentemente practico”, criando para tanto uma escola modelo para a prática dos alunos; depois, ‘modelando’ “os methodos e processos adoptados, adaptando-os a pedagogia moderna”; e principalmente, introduzindo na organização escolar paranaense o princípio da seriação:

O ensino seriado, distribuído em classes, series ou annos, sucessivamente ligados, é o mais natural e o mais consentaneo com a preparação do aluno, com a sua evolução cerebral, que há de ir systhematicamente enriquecendo sem saltos, sem avanços exagerados, de accordo com as leis de physiologia e psychologia do alumno e pedagogia do ensino¹⁹⁶.

Entendo que o relato que Claudino dos Santos produziu ao final de 1912 pode ser interpretado como um sinalizador típico do início da vitória de uma determinada orientação para a organização do ensino primário no Paraná, assentado nos pressupostos que o sistema escolar paulista havia consagrado a partir do final do século XIX. Como vimos, essa orientação vinha já disputando prevalência no debate público paranaense, e menções ao estado de São Paulo foram seguidamente apresentadas como uma experiência paradigmática para uma reforma do ensino no estado. Mas, até então, tinham sido continuamente vencidas, desconsideradas ou ao menos, relativizadas.

Especialmente a partir do início da década de 1910 o quadro se inverteu e a direção geral das iniciativas em torno da organização da escola primária no Paraná passou a ser a tentativa de realizar no estado as principais inovações que São Paulo já havia introduzido. É nesse sentido se dirige o enaltecimento dos métodos práticos e a seriação do ensino presente no relatório de Claudino dos Santos. O que pode parecer, em certo sentido, surpreendente, é o seu silêncio em relação aos grupos escolares – um dos ícones da organização escolar paulista¹⁹⁷ – uma vez que a sua previsão já constava no *Regulamento Orgânico de 1909* e recentemente havia reaparecido na lei de reforma do ensino de 1912. Contudo, quando se recorda da coexistência de diferentes posições em relação à experiência paulista e especialmente aos grupos escolares no debate paranaense, a possibilidade da sua desconsideração não parece nem um pouco insólita. Ao contrário, ela chama atenção para as diferentes perspectivas e prioridades que estiveram em jogo ao fazer

¹⁹⁶ *Ibid*, p. 9; 14 – 15.

¹⁹⁷ SOUZA, 1998.

a leitura da organização do ensino paulista, indicando que a remissão a experiência do estado de São Paulo não foi simplesmente no sentido de um transplante, mas constituídas de escolhas deliberadas feitas de operações de seleção e descarte.

2.3.1 Os grupos escolares como alternativa de organização do ensino: a seriação como imperativo.

Ao longo da década anterior inúmeros agentes tentavam chamar atenção em relação às vantagens dos grupos escolares para o ensino. Já vimos algumas dessas menções. Outras podem agora ser acrescentadas. Um dos primeiros agentes públicos a se reportar aos grupos escolares foi Victor Ferreira do Amaral, quando Diretor Geral da Instrução Pública. No relatório do final de 1902 ele fez constar a indicação aparentemente despretensiosa:

Uma inovação que convem ser instituída entre nós e que tão bellos resultados tem dado no prospero Estado de S. Paulo, é a criação de grupos escolares, podendo-se logo iniciar estabelecendo um nesta capital¹⁹⁸.

O que ele não fez constar em seu relatório, contudo, foi a informação de que o governo paranaense, através da secretaria de obras públicas, já estava às voltas com a construção de um edifício destinado a servir como grupo escolar na cidade de Curitiba.

O tema reapareceu no relatório do fim do ano seguinte, depois que o respectivo diretor empreendeu visita à São Paulo. Relatou ter encontrado “uma organização modelo, mesmo luxuosa, que não se arreceia do confronto dos países civilizados”¹⁹⁹. Quando divulgou seu relatório, o governo havia já inaugurado o respectivo edifício, batizado de *Grupo Escolar Xavier da Silva*²⁰⁰. Victor Ferreira do Amaral repercutiu muito discretamente essa inauguração, fazendo constar as seguintes linhas:

E a propósito de grupos escolares de que sou apologista entusiasta, lembro a necessidade de irem-se criando paulatinamente nas principais cidades do Estado.

Na capital já temos três meios grupos, cada um com duas escolas de séries ou graus diferentes: na Escola Tiradentes, na Escola Oliveira Bello e na Escola Carvalho. Há apenas, por enquanto, um grupo completo – o Grupo Escolar Xavier da Silva²⁰¹.

Evocando a figura inusitada do ‘meio grupo’, o diretor havia feito recair a categoria de grupo escolar sobre casas escolares que já figuravam no cenário da capital paranaense

¹⁹⁸ SILVA, 1903. In: SILVA (1903, p. 38).

¹⁹⁹ SILVA, 1903. In: SILVA (1903, p. 6 – 7).

²⁰⁰ BENCOSTTA, 2001; 2005.

²⁰¹ SILVA, 1903. In: SILVA (1903, p. 7).

desde o final do século XIX²⁰², sem que nunca antes tivessem sido cogitadas como tal. Um grupo era uma casa escolar com pelo menos quatro salas. Poderia caracterizar o *Xavier da Silva* de grupo escolar porque fora construído e passaria a funcionar com seis salas ou escolas. Enquanto os demais estabelecimentos nomeados contavam apenas com duas ‘escolas’ ou salas, por isso, ‘meio grupos’. Logicamente ele está se reportando ao sentido original de grupo escolar, de uma reunião de escolas em um mesmo edifício, sem que isso implique em uma forma alternativa de organizar o ensino.

Victor F. do Amaral evocou o tema dos grupos escolares em meio a uma argumentação sobre as possibilidades de se fazer frente ao grave problema da “falta de prédios escolares ou de casas em condições de serem alugadas para escolas”, este o “grande escolho na boa distribuição das escolas e sua localização”. Além disso, escolas funcionando em um mesmo edifício favoreciam a inspeção do ensino, um dos aspectos que julgou preponderante para as boas “condições de vida e progresso da instrução pública em S.P”. Nenhuma palavra sequer a respeito de suas implicações quanto ao modo de organizar e realizar o ensino²⁰³.

Nos anos seguintes o termo ‘grupo escolar’ passou a ser usado com alguma frequência, se bem que na maior parte das vezes, de modo intercambiável com ‘casa escolar’. Depois do Grupo Escolar Xavier da Silva, ainda em 1904, foi inaugurado o Grupo Escolar Vicente Machado, na cidade de Castro, o primeiro fora da capital do estado²⁰⁴. Mas ao final daquele mesmo ano, o diretor geral da instrução pública Reinaldo Machado não reconhecia aqueles estabelecimentos como grupos escolares, mas simples ajuntamento de diferentes escolas.

Para aproveitar o edifício grupo escolar <<Xavier da Silva>>, ultimamente construído, embora o local não seja o mais apropriado, é esta Directoria de opinião que se deve instalar o primeiro grupo escolar do Estado, com os tres graus de ensino para ambos os sexos.

O grupo escolar <<Xavier da Silva>> servirá de modelo á organização de outros grupos que mais tarde o Governo resolva fundar na Capital ou em outras cidades²⁰⁵.

O que está em jogo é o entendimento do que caracteriza um grupo escolar. A reivindicação de Reinaldo Machado pela instalação do primeiro grupo escolar no estado se

²⁰² BENCOSTTA, 2001; 2005.

²⁰³ SILVA, 1903. *In*: SILVA (p. 7; 11 – 12).

²⁰⁴ Cf. G. de SOUZA, 2004.

²⁰⁵ MACHADO, 1904. *In*: LAMENHA LINS (1905, p. 52).

baseia na sua divergência quanto ao entendimento então corrente entre as autoridades governamentais que identificava grupo escolar a um tipo especial de edifício escolar.

Grupo escolar não é a reunião de escolas em um edifício, mas sim a sequencia methodica e systematica do ensino, devendo portanto ser adstricto a uma regulamentação perfeitamente scientifica.

Deste modo o alumno à proporção do aproveitamento alcançado, vai passando pelas diversas classes e grãos, cada vez mais aperfeiçoando sua educação physica, intellectual e moral que lhe é fornecida gratuitamente pelo Estado, de maneira a sair do grupo armado para a lucta pela vida e apto para ser um cidadão util ao Paraná e a Republica²⁰⁶.

Reinaldo Machado aludia aos grupos escolares na sua associação como a forma de realizar os pressupostos da escola graduada, tal como a experiência paulista havia consagrado²⁰⁷. O que ele reivindicava, portanto, era a instituição de uma nova configuração curricular. Ele foi a primeira pessoa, por dentro da estrutura governamental, a se referir aos grupos escolares no sentido de uma organização alternativa dos processos de ensino. E o fez em termos como moderno, racional, sistemático e inovador. Não é acidental o fato de seu relatório estar cortado de cima a baixo de uma exaltação dos ‘métodos pedagógicos’ e do ‘ensino científico’. Convicto de que “sem bons professores e bons methodos não é possível melhorar o ensino público”²⁰⁸, e de que o grupo escolar correspondia a uma organização e atividade educacional específicas, ele relatou ter buscado reproduzir esses elementos no mesmo prédio do Grupo Escolar Xavier da Silva, mediante a “instalação de duas escolas primarias para o ensino prático de pedagogia aos alunos da Escola Normal”, o que deveria ser o gérmen do seu projeto de uma escola de aplicação para a formação de professores e de um grupo escolar modelo no estado²⁰⁹. Ao que parece, dada a mais completa ausência de referências na documentação nos anos seguintes, a iniciativa não durou mais do que a sua breve passagem à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública.

Depois do relatório de Reinaldo Machado, podemos encontrar uma defesa pela instalação de grupos escolares no Paraná como uma forma particular de organizar o ensino no relatório que a professora Carolina Pinto Moreira confeccionou depois da sua visita à São Paulo. Ela associava a organização de um grupo escolar à graduação do ensino, aos “métodos e processos” que tornam o “ensino intuitivo e prático”²¹⁰.

²⁰⁶ *Idem.*

²⁰⁷ Cf. SOUZA (1998); BENCOSTTA et al (2005). Sobre os pressupostos da escola graduada e suas implicações sobre a organização do ensino e do currículo, ver: VINÃO FRAGO (1990), e VINÃO FRAGO; ESCOLANO (1998).

²⁰⁸ MACHADO, 1904. *In*: LAMENHA LINS (1905, p. 48).

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 49.

²¹⁰ MOREIRA, 1907. *In*: LAMENHA LINS (1908, p. 12).

A dissonância instituída por Machado e Carolina Moreira em torno dos grupos escolares como um projeto alternativo, moderno e racional, para a organização do ensino na escola primária passou a ecoar esporadicamente nos argumentos de algumas poucas personagens da burocracia educacional – especialmente entre alguns inspetores escolares – e em alguns artigos na imprensa do estado. Contudo, é patente o modo como essas reverberações produziam pouquíssimos rebatimentos nas áreas mais centrais da estrutura administrativa do Estado. Arthur P. de Cerqueira, por exemplo, enquanto esteve à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública ignorou completamente o tema dos grupos escolares. Outras autoridades da burocracia educacional que produziam alguma referência ao tema o faziam na acepção de uma alternativa ao problema da falta e distribuição dos prédios escolares e das condições higiênicas em que funcionavam as escolas paranaenses²¹¹. Como o Inspetor Técnico da 1ª Circunscrição Escolar, Laurentino de Azambuja.

A distribuição das escolas publicas é também outro ponto digno de nota. Na Capital, onde a população é mais compacta, compreende-se a vantagem do agrupamento de escolas em um prédio espaçoso [...], mas na zona suburbana e em sítios afastados, cuja população escolar é ainda escassa, a collocação desses centros educativos, á pequena distancia uns dos outros, importa na diminuição de frequência [...]²¹².

Na mesma ocasião, Azambuja elogiou a “excelente colocação do prédio” do Grupo Escolar Xavier da Silva, “em um centro de grande concorrência de alunos”.

Se tivéssemos mais tres grupos escolares identicos, situados em pontos diversos, muitas escolas publicas da capital não se ressentiriam de más installações em pavimentos térreos de sobrados e compartimentos acanhados de casas particulares, sem as precisas condições hygienicas²¹³.

Azambuja voltou ao tema dos grupos escolares ao final de 1909, quando a instrução pública do Estado já contava com o Regulamento Orgânico. A maneira como o fez, contudo, foi diferente. À preocupação inicial com a condição é à localização dos prédios escolares ele acresceu uma outra que dizia respeito à organização pedagógica. Sua compreensão era de que os grupos escolares implicavam em uma “organização” de modo que o ensino fosse gradativo por meio da sua divisão em classes.

Outra necessidade reclamada pela nossa instrucção publica é a da organização do grupo Dr. Xavier da Silva. Desde que temos um edificio com a denominação de grupo escolar e onde funcçionam trez escolas promiscuas e duas do sexo

²¹¹ Sobre a preocupação com a higiene como um dos motores das discussões sobre as condições dos prédios escolares no estado e para a defesa da construção de grupos escolares, pode-se consultar, além dos trabalhos de G. de SOUZA (2004) e BENCOSTTA (2005), o trabalho de PIKOSZ (2007).

²¹² AZAMBUJA, 1907. In: LAMENHA LINS (1908, p. 61).

²¹³ *Ibid.*, p. 62.

masculino sem a orientação pedagógica peculiar a taes estabelecimentos, é natural que se promova a sua definitiva organização e para a qual parece-nos imprescindível o seguinte: 1º. prover-o do conveniente mobiliario, museu escolar e utensilios technicos; 2º. dividir-se o ensino em classes, comprehendidas desde as noções elementares do programma official até o ensino das disciplinas concernentes ao 2º gráo, cabendo a cada professor a direcção especial de uma das referidas classes; 3º. nomear-se um director, incumbido da manutenção da ordem e disciplina, da distribuição regular dos alumnos pelas diversas classes, conforme o desenvolvimento intellectual, e da fiscalisação dos methodos didacticos seguidos pelos professores.

Bem poderíamos ter na Capital mais dois grupos escolares, estabelecidos mesmos em predios particulares, em vez de escolas isoladas e sem os precisos requisitos pedagogicos; mas, si não for opportuna a occasião para um tal empreendimento, tenhamos ao menos regularmente organizado o grupo Dr. Xavier da Silva, que possui parte do mobiliario necessario e um adequado predio, que acaba de receber os ultimos reparos e pintura.

Nos centros populosos, a organização do ensino em grupos escolares é, em summa, a mais methodica, racional e consentanea com os modernos planos pedagogicos, adoptados em outros Estados²¹⁴.

Essa manifestação nos remete às considerações de Ivor Goodson sobre a importância das definições curriculares constantes nos documentos prescritivos. Mesmo que seja necessário atentar-se para o intervalo entre o que está prescrito e à realidade do cotidiano escolar, as definições prescritivas funcionam como pautas ou parâmetros a marcar o cenário educacional²¹⁵, o que joga um papel importante na definição das configurações curriculares. O funcionamento de grupos escolares e a divisão do programa de ensino em séries sucessivas – se bem que Azambuja não tenha o usado o termo serie nesse momento, e no documento em questão as duas coisas não estavam diretamente associadas – eram inovações contidas no Regulamento Orgânico de 1909.

À medida que se aproximou a década de 1910, concomitantemente a formulação de um apelo reformista no sentido da proposição de outra organização para a escola primária paranaense, se consolidou também um deslocamento dos sentidos atribuídos aos grupos escolares. A perspectiva que toma os grupos escolares como a objetivação de um modo específico e alternativo de organizar o ensino ganhou força e projeção, e foi seguida da sua defesa como a forma mais apropriada de dar realização ao princípio da graduação do ensino. Por sua vez, a reivindicação por uma organização gradativa das matérias a serem ensinadas nas escolas vinha sendo indicada como uma inovação fundamental para a modernização do ensino, em um feixe de discussões que de desenvolvia sob o princípio da “regularização” e da “eficácia” do “trabalho” docente, cujo principal obstáculo eram as “diferenças” entre os estudantes aos quais os professores precisavam ensinar, o que

²¹⁴ AZAMBUJA, 1908. In: XAVIER (1909, p. 62).

²¹⁵ Cf. GOODSON, 1995.

dificultava o cumprimento do programa de estudos. Esses elementos todos foram sintetizados por Benjamin Lins D'Albuquerque, inspetor escolar da Capital, para quem tais inovações permitiriam a realização do “ideal de aprender-se o mais possível em um mínimo de tempo”.

São geraes as reclamações feitas pelos professores relativamente ao numero de alumnos, que têm obrigação de receber, e a circunstancia de se lhes não darem adjuntos para o ensino.

A exigência da matricula pecca pelo extremo porque é impossível que um professor possa, nas horas regulamentares, dispensar as atenções necessarias a 80 alumnos, **jogando com as matérias pedidas pelo programma**, mesmo tendo simplesmente o trabalho de verificar as licções.

Tendo-se em consideração que o professor deve explicar as matérias, esmiudal-as, para que as creanças entendam, e sendo certo que não possuem apparatus de ensino para concretisar as noções, **chega-se à conclusão de que é impossível fazer-se o curso regularmente.**

Quem tem o habito de ensinar creanças sabe que, em qualquer grupo, encontram-se as maiores diferenças de organização intellectual; creanças há que têm um conjuncto de predicados que as tornam lucidas e promptas no assimilar a matéria; outras sentem-se vacillantes, onde os companheiros seguem esclarecidos e firmes; outras ainda oppoem serias resistências aos esforços do educador, de sorte a não ser possível o mesmo grande adiantamento.

Somente esta circunstancia dá logar a que a turma, componente de uma escola, se fragmente durante o anno lectivo. Levando em consideração que durante todo o anno recebem-se alumnos, então teremos a certeza de encontrar em nossas escolas desde o pequenito, que balbucia as primeiras noções, até o rapazito em preparos para prestar seu exame do primeiro ou segundo grãos.

Ve-se d'ahi que o professor tem necessidade de percorrer a gama inteira de todas as matérias do curso.

Não colhe a possibilidade de o professor reunir grupos para as licções, porque alem dos grupos serem muitos, em cada grupo, sendo desigual a intelligencia dos alumnos, o professor não pode deixar de entrar em detalhes, para um ou alguns delles. O professor não desempenharia bem a sua missão se não procurasse ter a prova individual do aproveitamento e se, encontrando qualquer falha no alumno, não o soccorresse com as suas luzes.

O remédio está em distribuir o ensino por grupos escolares.

Sob essa expressão não comprehendendo agrupamentos de escolas, como acontece no edificio do Grupo Escolar Xavier da Silva, em que cinco escolas idênticas estão lado a lado, preparando alumnos para exames das matérias do primeiro grão. Mas uma porção de escolas, em que, em cada uma, **se ensine uma parte do programma total** do grupo, fazendo-se, em tempos determinados e mediante provas de habilitação, passagens de umas para outras escolas, o que é equivalente a passagens de umas para outras classes.

Em falta de estabelecimentos destinados a tal fim, poderíamos dividir a Capital em circunscrições escolares, formando cada circunscrição um grupo escolar, de sorte que os alumnos fossem fazendo passagens em ephocas determinadas do anno.

O trabalho seria regularizado de modo tal que os professores se revesassem, ou acompanhando suas turmas, ou fazendo simplesmente o turno do **programma completo.**

É claro que, sendo o curso dividido em classes e tendo cada professor de occupar-se somente de uma parte do programma total, diminuiria o trabalho diário e teria mais tempo de entrar em explicações e detalhes da matéria²¹⁶.

²¹⁶ ALBUQUERQUE, 1909. In: XAVIER (1909, p. 48; 51 – 53).

A manifestação do inspetor escolar é uma exortação para o cumprimento integral do programa do curso. Quanto ao entrelaçamento dos dois pressupostos aludidos, o princípio de seriação – como condição para o ensino mútuo ou simultâneo – e a defesa dos grupos escolares, esse constituiu o núcleo do sentido de reforma que despontou na entrada da segunda década do século XX.

Há uma inflexão quanto ao sentido predominante de grupo escolar no cenário do debate educacional paranaense, que se efetivou nos anos finais da década de 1900, por dentro da ascendência de uma acepção de reforma como realização de uma nova forma de organizar o ensino primário. Essa inflexão é o início da vitória político-intelectual do que Gizele de Souza apontou como a consagração dos grupos escolares como “projeto” de organização/reorganização para a escola primária paranaense²¹⁷.

Processo que indica o quanto há de adesão no modo como se firmou no horizonte educacional do estado a experiência paulista como referência organizacional. Por seu turno, sua decifração é capaz de indicar as condições e as circunstâncias que envolveram a produção, estritamente no contexto paranaense, do que Marta Carvalho chamou de afirmação de São Paulo como “sistema modelar”²¹⁸. Nesse sentido, a aprovação da lei de reforma do ensino de 1912, embora não tenha produzido rebatimentos imediatos no cotidiano do funcionamento escolar, é um marco importante; é uma espécie de preâmbulo ou carta de intenções dos desdobramentos que um tipo de expectativas educacionais foi capaz de propor e realizar, com rebatimentos no currículo escolar.

2.3.2 Dos expedientes para uma reforma do ensino: as *Instruções* de Azevedo Macedo.

A indicação de Francisco de Azevedo Macedo para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública foi um impulso importante para o avanço na direção sinalizada na lei de reforma do ensino de 1921²¹⁹. Junto com o próprio Claudino dos Santos, que por ocasião

²¹⁷ Cf. G. de SOUZA (2004), embora eu entenda que a autora tenha antecipado essa vitória em quase uma década e deixado escapar as divergências e as circunstâncias que a envolveram. Especificamente na primeira década do século XX, os enunciados a favor dos grupos escolares como peça central de uma proposta alternativa e modernizadora da instrução pública, - um “projeto”, portanto – foram reiteradamente sufocados por um outro tipo de apreensão e de finalidades para eles, como indicado nas páginas anteriores.

²¹⁸ CARVALHO, 2011.

²¹⁹ Francisco de Azevedo Macedo foi nomeado Diretor Geral da IP em agosto de 1913 (Cf. G. de SOUZA, 2004 e C. SOUZA, 2012). Nascido em Campo Largo, Paraná, Azevedo provinha da ascendente burguesia industrial ervateira. Seu pai, João Ribeiro de Macedo, foi um dos fundadores da Associação Comercial do

da nomeação de Azevedo Macedo, assumiu a Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, passaram a representar espécie de porta-vozes de um tipo de preocupação sócio educacional no coração da estrutura administrativa da instrução pública do Estado. Ambos eram próximos do Presidente recém-eleito Carlos Cavalcanti²²⁰, e atuaram juntos na comissão especial da Assembleia do Estado responsável pela elaboração do projeto de lei que resultou no Regulamento Orgânico de 1909. Além disso, Macedo também atuou na comissão especial que elaborou o projeto da lei de reforma de 1912.

Azevedo Macedo havia se inscrito no debate educacional próximo daqueles que eram os principais seus nomes na primeira década do século XX, tais como Victor F. do Amaral, Sebastião Paraná, Ermelino de Leão, Dario Vellozo. Junto com eles, participou como articulista da revista *A Escola*, enquanto esta circulou. Segundo Cristiane de Souza, ele compartilhava com aqueles autores uma espécie de “projeto intelectual”, muito em função de uma pauta relativamente comum ao tempo em relação aos temas educacionais. Trata-se das primeiras aproximações do que Carlos Eduardo Vieira caracterizou de “movimento renovador” da educação paranaense, chamando atenção para o fato de que sob essas aparentes afinidades, em nome da renovação ou modernização pedagógica, coexistiam diferentes posições teóricas²²¹.

Segundo Cristiane de Souza, o pensamento educacional de Azevedo Macedo é marcado pela mobilização de uma série de argumentos do liberalismo clássico em relação às garantias da iniciativa individual e o papel do Estado na elaboração da sociedade civil, especialmente formados à luz do pensamento de Stuart Mill²²². Quadro esse a partir do qual dialogava com as ideias de renovação pedagógica em circulação, às quais se refere

Paraná. Depois de realizar os estudos secundários em Curitiba, concluiu o Curso de Direito em São Paulo, pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Recém-formado, foi nomeado como Oficial de Gabinete da Presidência no governo de Vicente Machado. Em 1984, ao lado de Ermelino de Leão, fundou o Instituto Curitibaano de Ensino, instituição de ensino frequentada por parte da elite curitibana. Foi Procurador Geral do Estado entre 1898 – 1900. Ingressou no quadro de lentes do Ginásio Paranaense e Escola Normal em 1906, depois que Dario Vellozo abriu mão da cadeira de Pedagogia para que pudesse ser nomeado, o que ele considerou prova de amizade. Foi deputado da Assembleia Estadual por várias legislaturas. Tomou parte no grupo de intelectuais ligados à fundação da Universidade do Paraná. Colaborou em diversos jornais e revistas da capital paranaense. Produziu várias obras, especialmente nas áreas de Direito e cooperativismo. Foi membro da Academia Paranaense de Letras. Faleceu em Curitiba, em 1955. (Cf. C. de SOUZA, 2012; MP/PR. Memorial do Ministério Público do Governo do Paraná. Biografia – Procuradores Gerais, s/d. disponível em <<http://www.memorial.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=100>>, acesso em 28 de agosto de 2018).

²²⁰ Cf. C. SOUZA, 2012.

²²¹ VIEIRA, 2001, p. 53.

²²² Ibid, p. 115 – 127.

Carlos Eduardo Vieira²²³. Foi desse lugar de formulação ao final de 1913 ele se reportou à necessidade de um plano de “reforma geral” da educação no Estado, cujas bases ele apresentou em um minucioso relatório, o primeiro que ele confeccionou à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública.

Tal como Claudino dos Santos, Azevedo Macedo não considerava a Lei nº 1236 de maio de 1912 o equivalente de uma reforma educativa. Simplesmente, porque ela permanecia sem efeito, uma vez que carecia de regulamentação. O texto aprovado pela Assembleia Legislativa não era muito diferente da lei de reforma de 1909. Tal como naquela ocasião, a nova lei de reforma continha a definição do programa de ensino para a escola primária, indicando mais uma vez a disposição do poder legislativo de definir nessa instância o conjunto das matérias a ser ensinadas nas escolas.

A lei mantinha a divisão do Ensino Primário em três cursos (o infantil, o elementar e o complementar), e quanto à organização dos programas, também não houve grande variação. A indicação pela seriação do ensino permaneceu, devendo as matérias serem distribuídas em quatro anos de estudo.

Art. 34 – O curso elementar constará das seguintes matérias:

Portuguez – Leitura, exercícios **grammaticaes** por indução, exercícios de redacção e composição **escripta e calligraphia**.

Arithmetica: pratica das quatro operações sobre números inteiros e fraccionários, noções sobre números e systemas de numeração.

Geometria: - noções fundamentaes e conhecimento das principaes formas geométricas, desenho a mão livre e geométrico.

Noções rudimentares de **astronomia, physica, chimica e historia natural**.

Noções rudimentares de **biologia, sociologia e moral**.

Noções praticas de **agronomia**.

Noções de **geographia** geral do Brazil, especialmente do Paraná.

Factos **históricos** principaes do Brazil e especialmente do Paraná.

Trabalhos manuaes²²⁴.

Como se pode notar, a principal novidade consiste no aparecimento de algumas matérias que não constavam nos programas propostos anteriormente: ao conjunto de noções rudimentares das ciências da natureza presentes em 1909, a nova lei juntou astronomia; da mesma forma, a menção ao ensino de noções rudimentares da biologia e da sociologia. Particularmente sobre esse último ponto é interessante notar como essas menções aparecem sob a mesma rubrica de moral (que já era uma rubrica anteriormente). Essa composição indica a expectativa de que o ensino da moral na escola retirasse os seus

²²³ VIERA, 2001.

²²⁴ PARANÁ (1912, p. 143); os negritos são meus.

fundamentos dessas duas disciplinas de referência - a Biologia e a Sociologia – para comporem o aspecto do ensino de uma moral científica.

Quanto ao programa do curso complementar, a mesma coisa, poucas variações em relação à lei de 1909. As novidades nesse caso também são a inclusão da rubrica “biologia, sociologia e moral”, como uma matéria do programa; a inclusão da “mechanica e astronomia”, junto das demais referências às ciências da natureza (“physica e chimica), compondo uma matéria; a inclusão de “noções elementares de mineralogia, botânica e zoologia”, para comporem uma matéria junto com “agronomia e hygiene”; e a inclusão de “noções de pedagogia”²²⁵. Quanto a esses dois últimos pontos, manifestam um novo impulso daquela disposição de compor o programa com saberes técnicos originados das ciências de referência que pudessem contribuir com uma educação com vistas à vida prática; um novo impulso de uma vocação profissionalizante não especializada projetada para esse curso. Em relação ao último item – noções de pedagogia –, também está inclusa nessa vocação profissionalizante, e revela a expectativa de construir através desse nível de ensino, uma alternativa mais rápida e mais barata para a formação de professores, que além disso pudesse ser descentralizada, a fim de atender os lugares mais afastados da Capital.

A fim de regulamentar a lei de reforma, ainda quando Claudino dos Santos ocupou a Direção da Instrução Pública, uma comissão indicada pela Congregação do Ginásio Paranaense e Escola Normal elaborou um projeto de novo regulamento²²⁶. Contudo, o projeto não foi promulgado, menos por convicções teóricas, do que por disposições políticas. Na mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1913 o presidente Carlos Cavalcanti apresentou as razões: a respeito da lei de reforma aprovada no ano anterior, declarou que sua “execução imediata acarretaria considerável aumento de despesa, por isso devendo ser adiada”²²⁷. A partir de então, a situação embaraçosa passou a ser lembrada por Macedo em seus relatórios. Ele argumentava que a necessária reforma não vinha sendo “realizada porque, em seus pontos essenciaes, depende de augmento de despesas, que as condições actuaes do erario não comportam”. Estava resoluto, no entanto, de que, diante do quadro atual da instrução pública, não se podia “esperar por mais tempo essa reforma”²²⁸.

²²⁵ *Ibid*, p. 144.

²²⁶ Compuseram a comissão: Euzebio da Mota, Sebastião Paraná, Conego Braga e Padre Pethers. (Cf. MACEDO, 1913. *In*: SANTOS (1914, p. 6).

²²⁷ CAVALCANTI (1913, p. 17).

²²⁸ MACEDO, 1914. *In*: SANTOS (1915, p. 24).

A trava financeira havia criado um obstáculo para realização “de uma satisfactoria reforma”, qual seja, a de não poder contar com o expediente de um novo texto legal a partir do qual pudesse instituir as medidas com vistas a “remodelação do aparelho de instrução pública”²²⁹. Para tentar contornar a situação, ele elaborou “um plano de reforma o mais modesto possível”, fundado, sobretudo na “preocupação de não aumentar despesas”. Esperava que as medidas a serem implementadas pudessem, à medida que o cenário econômico apresentasse as condições, ser “convertido em lei”²³⁰. Desenhava assim um percurso distinto de todas as tentativas de reforma anteriores, que partiam da constituição de um marco legal ideal por meio do qual se pretendia produzir as mudanças almejadas. Invertendo a direção no sentido das práticas para a lei, mais por constrangimentos de ter de realizar a reforma sem aumentar investimentos, o percurso proposto por Azevedo Macedo põe em perspectiva justamente a relação da realidade com a lei nas reformas educacionais. Para ele, embora a lei não fosse condição para iniciar uma reforma nem garantisse a sua concretização, por outro lado não era possível levar adiante uma reforma, estabilizar inovações pretendidas, sem a transformação da legislação educacional.

Declarando-se atento ao que as experiências e especulações que as anteriores tentativas de reforma haviam depositado, Macedo apresentou o seu plano de reforma sob duas bandeiras que lhe eram caras: um plano prático e útil, que de fato fosse capaz de pautar a intervenção do poder público na remodelação do aparelho escolar do Estado. A solução que ele vislumbrou foi a realização de micro reformas que, em conjunto, pudessem progressivamente produzir uma reforma completa ou *geral*. Nesse sentido, distinguiu inicialmente uma dimensão *pedagógica* da reforma sobre a qual pudesse atuar: “realizemos já, independente da lei ou de regulamento, a *reforma pedagógica* como base da *reforma geral*, que se fizer depois por meio da lei”. Dessa forma, ele pretendia fazer descolar uma dimensão que fosse puramente técnica sobre a qual pudesse agir independente de recursos e investimentos políticos. Para isso elegeu o “programa de ensino” como o principal elemento de intervenção. Ele apostava no ‘programa’ como portador, por excelência, da potência pedagógica da escola. Também divisava no programa a possibilidade de introduzir inovações educacionais e transformar a complexa realidade de um sistema escolar. Defendeu que a elaboração do programa de ensino fosse retirada do corpo de matérias fixadas em regulamento.

²²⁹ *Ibid*, p. 27.

²³⁰ *Ibid*, p. 10.

Ao meu ver, programmas não são materia para fixar-se em lei ou regulamento; materia essencialmente pedagógica, deve ser de facil modificação ou alteração, acompanhando as necessidades instaveis decorrentes da evolução social; por isso a organização dos programmas deve ser considerada da competencia do Conselho da Instrução ou da Directoria Geral²³¹.

Azevedo Macedo estava convencido de que, com autonomia para decidir sobre o programa de ensino, poderia introduzir aqueles elementos que considerava os pontos centrais da sua agenda reformadora. A essa altura esses elementos já haviam se convertido em complexo temático, como o subtítulo que ele escolheu, grafado em letras garrafais, o indica: “REFORMA PEDAGÓGICA, GRUPOS ESCOLARES E SERIAÇÃO DO ENSINO”²³².

Para Macedo os grupos escolares haviam se tornado um complexo temático porque em torno deles haviam se unido os temas da construção de edifícios escolares públicos, a seriação do ensino e as leis econômicas e da divisão do trabalho aplicadas à educação. Ele considerava ainda não “organizados, pela seriação do ensino, os *grupos escolares*, não obstante possuímos com esse nome casas onde funcionam duas, quatro e até mais de quatro escolas”. Isso porque essas escolas permaneciam funcionando “independentes, sem a mínima relação entre si [...], naturalmente se fazem concorrência e se perturbam, em vez de se combinarem e se auxiliarem”. Para o administrador, a causa direta era o “anacronismo” da base legal da instrução pública, uma vez que a situação decorria “por não se querer contrariar o regulamento de 1901”²³³. Nesse sentido, o programa de ensino é conduzido pela pena de Macedo ao lugar de um princípio de organização pedagógica.

A materia do programma é inseparavel da seriação do ensino.
A seriação do ensino é a applicação das leis econômicas da divisão do trabalho e do maior resultado com o menor esforço²³⁴.

Nesses termos, Macedo tinha em mente a confecção de um “novo programma” para ser logo posto em prática. Programa que pudesse produzir o princípio econômico da seriação do ensino na realidade educacional do estado.

Ele não demorou em tentar colocar em prática o desenho do seu plano de *reforma pedagógica* como motor de uma *reforma geral*. O ano de 1914 terminou com Claudino dos Santos repercutindo as iniciativas levadas a cabo por Macedo no sentido de encaminhar a reforma pedagógica “Foram postas em prática, com admirável proveito, alterações de

²³¹ MACEDO, 1913. In: SANTOS (1914, p. 24).

²³² *Idem*.

²³³ *Ibid*, p. 12.

²³⁴ *Idem*.

ordem a encaminhar o ensino sob inspiração de um plano mais consentaneo com os methodos modernos e os adeantados preceitos da pedagogia moderna”²³⁵.

Vetada a possibilidade de decretar um novo regulamento, Macedo lançou mão de instrumentos de comunicação direta com professores, diretores e inspetores escolares. Já no início do ano letivo de 1914, por meio de uma portaria da Diretoria Geral da Instrução Pública, ele expediu a todos os estabelecimentos de ensino primário a publicação: *Instruções sobre organização escolar e programa de ensino para as escolas públicas do Estado do Paraná*²³⁶. Dois dias antes, em ofício dirigido ao Secretário do Interior, explicou o intento geral do impresso: ele tentou produzir um sistema de seriação encarnado nos grupos escolares, esgarçando o conceito em função do que entendia serem as possibilidades da realidade paranaense.

Reuni escolas systematizando e dividindo os trabalhos por series entre os respectivos professores e confiando a um destes a funcção de director; formei, o que em falta de melhor denominação, chamamos de *grupo* e *semigrupos escolares*.

Sem dúvida, esses estabelecimentos não são organizados á feição dos afamados grupos escolares paulistas [...]; nas [nossas actuaes casas escolares] de quatro salões pudemos installar as quatro séries do ensino, uma a cargo de cada professor, - é o nosso *grupo escolar*; nos de dous salões deixamos cada professor com duas séries, - é o *semigrupo*²³⁷.

Este é um marco importante a ser considerado na trajetória de organização de um sistema de ensino primário no Paraná, e das iniciativas de implementação dos preceitos do que se convencionou chamar de ‘escola graduada’²³⁸, em particular. De um modo geral, ele tem sido relativizado diante do fato que a expressão *grupo escolar* tenha figurado no léxico do debate educativo antes disso, mesmo que significasse coisa diversa. A questão não reside em delimitar um marco fundador para os grupos escolares no Paraná. Antes, se trata de reconhecer as circunstâncias e as justificativas que envolveram e motivaram a combinação desses elementos todos – grupos escolares, seriação do ensino – como o centro de um projeto de organização do ensino que se pretendia fosse popularizado. Além disso, essas manifestações ajudam a apreender as nuances que envolveram a implantação dos grupos escolares em diferentes localidades do país, tal como propôs Marta Carvalho,

²³⁵ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915, p. 15).

²³⁶ Portaria n° 4, de 17 de janeiro de 1914.

²³⁷ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915, p. 3).

²³⁸ Em relação aos preceitos da escola graduada, ver Antônio VINÃO FRAGO (1990); quanto à formação dos sistemas de ensino, no sentido que lhe empresta o mesmo autor (VINÃO FRAGO, 2007).

sujeito a torções e adaptações, tais como as concebidas pelo diretor da instrução pública paranaense²³⁹.

A apresentação do escopo geral das *Instruções* prosseguia, evocando os pressupostos da divisão do trabalho, da técnica, da eficácia e do método como emuladores de “um impulso de reforma salutar”: “Da organização dos grupos e semigrupos advém naturalmente [...] as grandes vantagens econômico-pedagógicas da divisão do trabalho e do maior resultado com o menor esforço”²⁴⁰. O tema educacional econômico-pedagógico, que foi um dos motores da reforma do ensino paulista²⁴¹, ganhava assim uma ênfase particular no plano de reforma de Macedo. Mas as mudanças não impactavam apenas os grupos escolares. Tomando os grupos e semigrupos escolares como centro do seu projeto de organização, as escolas isoladas foram incluídas, em uma combinação que denotava as consequências práticas da prioridade à difusão de um ensino elementar com vistas a alfabetização, com privilégio do ensino em 1ª série em detrimento das séries seguintes.

Uma das censuras dirigidas ao systema dos grupos paulistas consiste na desigualdade da divisão do trabalho entre os diversos professores, pois o numero de alumnos analfabetos ou da 1ª série é sempre muito maior do que o de alumnos que se matriculam nas outras séries [...]; tanto assim, que na Capital paulista, segundo estou informado, o Governo, em certa ocasião, diante do excessivo numero de alumnos da 1ª série dos diversos grupos, determinou que muitos desses alumnos passassem para a 2ª ssérie, sem ter para isso o preparo necessário!

Procurou-se evitar entre nós esse grande inconveniente, limitando-se á 1ª série os trabalhos de diversas escolas isoladas desta Capital. Do nosso systema faz parte a divisão do trabalho entre duas ou mais escolas independentes, situadas na mesma localidade²⁴².

Sob o argumento da ‘eficácia’, da ‘divisão do trabalho’ e da intensidade da difusão da ‘alfabetização’, Azevedo Macedo limitou o ensino em várias escolas isoladas à primeira série, e as fez orbitar em torno de grupos escolares, encarnando de fato a expressão de constituição de um ‘aparelho escolar’²⁴³. Em termos de configuração curricular as definições que ele produziu apontam para um projeto de escolarização primária que se expande horizontalmente – pretendendo alcançar um maior número de pessoas – ao custo de ser encurtado verticalmente – ou seja, que a permanência dessas pessoas na escola tivesse curta duração.

²³⁹ CARVALHO, 2000.

²⁴⁰ MACEDO, 1914. *In*: SANTOS (1915, p. 5).

²⁴¹ Cf. SOUZA, 1998.

²⁴² MACEDO, 1914. *In*: SANTOS (1915, p. 5).

²⁴³ Sobre a execução e o alcance dessas medidas, ver o trabalho de Gizele de SOUZA (2004).

Ao final do ano, quando confeccionou o seu relatório, ele fez o primeiro balanço das medidas implementadas: “a experiencia de um anno de trabalhos, nos logares onde elle foi posto em pratica” tinha provado a “efficacia do systema”²⁴⁴. Na ocasião, o argumento econômico-pedagógico foi lembrado uma vez mais, assim como a disposição em difundir uma escola primária de curta duração, quando Macedo propôs a criação de “uma classe de professores auxiliares ou adjuntos” para as escolas com frequência media superior a 50 alunos.

Além disso, parece-me que os grupos escolares é indispensável a existência permanente de um professor auxiliar, além dos professores das diversas series; tanto mais sendo certo que a 1ª serie, a dos alumnos principiantes, há de ser muito numerosa.

A criação dos auxiliares que poderão ganhar 80\$000 ou 100\$000 mensaes é, em primeiro logar, uma medida econômica, porque graças ao auxiliar, cada escola pode ensinar o duplo do número de alumnos do limite regulamentar, evitando-se a criação de outras escolas; em segundo logar, o trabalho dos auxiliares será um aprendizado prático de Pedagogia, devendo para esses cargos ser preferidos as pessoas diplomadas pela Escola Normal²⁴⁵.

Essas eram medidas propostas que procuravam dar consequência ao que constava na lei de reforma do ensino de 1912, que havia produzido uma classificação das diferentes modalidades ou tipos escolares, em função do meio onde se encontravam. Trata-se do que Gizele de Souza denominou de materialização na escolarização primária paranaense de “escolas de todo tipo”²⁴⁶. Macedo procurou harmonizar a diversidade que a lei havia instituído – grupos escolares, escolas agrupadas, escolas isoladas e circuitos escolares de professores ambulantes – com seu plano de divisão do trabalho e adequação da escola ao meio econômico e social. Para isso, entendia que o “aparelho escolar” deveria contar com “programmas especiaes” para escolas rurais e ambulantes²⁴⁷.

A ideia de uma escola adequada ao seu meio, um tema corrente desde a década anterior com consequências diversas, era mais uma vez mobilizada, agora por Macedo, para produzir distinções que implicavam na extensão da oferta do ensino para algumas populações. A principal distinção tinha como princípio a contraposição entre espaço urbano e espaço rural, e prosseguia no consequente contraste entre economia de feição industrial, de elementos mais complexos do que a economia predominante agrícola. O

²⁴⁴ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915, p. 5).

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 22 – 23.

²⁴⁶ SOUZA, 2004.

²⁴⁷ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915, p. 8).

corolário implícito é que os maiores investimentos deveriam recair principalmente nas escolas que constituíam o espaço urbano.

Convem notar [...] que nas escolas ruraes não há alumnos da quarta serie e são raros os da terceira. Onde há alumnos para todas as series, não há para mais de uma escola e então a divisão se imporá naturalmente²⁴⁸.

A expectativa de Macedo era de que a ideia de elaboração de programas específicos para escolas rurais e ambulantes fosse combinada com uma nova classificação dos professores, a ser incorporada na futura lei do ensino. Ele concebia que deveria ser mantida uma “classe de professores não diplomados pela Escola Normal”, mas destinada “especialmente para as escolas ruraes ou escolas ambulantes”, podendo ainda, excepcionalmente, “serem aproveitados” em escolas de “cidades ou villas [...] que tivessem excessivo numero de alumnos”, unicamente como adjuntos ou interinos, enquanto essas escolas estivessem vagas²⁴⁹. Dessa forma Azevedo Macedo pavimentava o caminho para a produção de uma distinção entre escolas dentro de um sistema que se alegava único. A distinção principiava por essa acomodação defendida por Macedo quanto a existência de uma classe de professores diplomados em contraposição a uma outra classe de “não diplomados” pela Escola Normal. Mas prosseguia através do reconhecimento de um tipo escolar muito simples, que não demandava professores ilustrados.

Não podemos deixar de manter a classe dos professores não diplomados pela Escola Normal, não só porque os professors normalistas não são ainda em um numero sufficiente para preenchimento de todas as escolas, mas também porque escolas ruraes e escolas ambulantes, de programas por sua natureza muito simples, não exigem que o professor tenha grande preparo scientifico, accrescendo que os professores não diplomados se contentam com vencimentos exíguos²⁵⁰.

Depois de concebida a base para a seriação do ensino, o passo seguinte para a realização de uma reforma satisfatória era o enfrentamento do problema da existência de “professores sem competencia e sem vocação”, tal como havia diagnosticado. Além de uma proposta de remodelação do curso de formação de professores – por meio de mudanças no programa de estudos da Escola Normal²⁵¹ – o programa de ensino, era também apontado como uma via de intervenção na realidade das escolas primárias, na qual imperavam processos “rotineiros” afastados dos “progressos pedagógicos”. Junto com a

²⁴⁸ *Ibid*, p. 12.

²⁴⁹ *Idem*.

²⁵⁰ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915, p. 8).

²⁵¹ Para uma análise das mudanças implantadas por Azevedo Macedo na Escola Normal, ver: C. SOUZA (2012); MIGUEL (1992); e CORREIA (2013).

publicação de programas que oferecessem uma base mais segura para a atuação do professor e conseqüentemente deixasse menor espaço para a possibilidade de desvios na sua execução, Macedo pleiteava a reativação do serviço de inspeção técnica, que ele reativou depois da sua interrupção em função da suspensão do Regulamento Orgânico de 1909. Era mais um passo na direção de acirramento da lógica prescritiva do fazer escolar, de uma perspectiva de confecção de programas à prova de professores – no sentido da diminuição do espaço desse em relação a que e como ensinar – que estava em desenvolvimento e que se acentuaria nos anos seguintes.

O conjunto programa de ensino – inspeção técnica deveria fazer encarnar e fazer chegar até os professores o saber do especialista em matéria pedagógica, que se desdobrava em uma perspectiva do ensinar a ensinar²⁵². Para isso, considerava fundamental a escolha dos responsáveis pela inspeção técnica ou pedagógica:

Temos em cada distrito judiciario um Inspetor Escolar e, em alguns povoados, Sub-Inspectores.

Homens de boa vontade [...] em regra, cumprem satisfatoriamente os seus deveres: visitam escolas, presidem exames, attestam o exercício dos professores [...], mantêm correspondência official. Nas localidades principaes esse cargo é exercido por cidadãos de elevada cultura intellectual. Nenhum, porem, que tenha competencia especial, nenhum pedagogista²⁵³.

Para assegurar que a fiscalização das escolas fosse de fato realizada por especialistas em matéria pedagógica, ele defendia que o “Poder Executivo [fosse] autorizado a comissionar, dentre os melhores professores normalistas em exercício, os que julgar necessários para [...] fazerem continuamente a inspeção tecnica do Estado”²⁵⁴. Dessa forma, além disso, produziria um estímulo ao professorado paranaense, pela possibilidade de reconhecimento e distinção aqueles que se destacassem no exercício do magistério. Enquanto isso não era possível, pois que dependia da regulamentação da lei de reforma do ensino, ele distribuiu a todos os inspetores escolares do estado, um conjunto de “*Instruções para a Inspeção Technica das Escolas do Estado*”²⁵⁵. Se trata, como o título o sugere, de um grupo de instruções seguido de um questionário, que indicava os quesitos a serem analisados para a realização de uma fiscalização prática da organização escolar e das rotinas de ensino. Se o Estado não oferecia condições de contar com pessoal técnico

²⁵² Sobre o lugar dessa perspectiva de saber pedagógico no pensamento e atuação de Azevedo Macedo, a qual Cristiane Santos Souza denomina “utilitária”, ver C. SOUZA (2012).

²⁵³ MACEDO, 1913. In: SANTOS (1914, p. 13).

²⁵⁴ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915 p. 3).

²⁵⁵ Portaria no 52, de 23 de outubro de 1914.

adequadamente preparado para a função, Macedo esperava que essas *instruções* encarnasse o tipo de saber do especialista.

É nesse quadro organizacional que, acompanhando a portaria com suas instruções sobre organização escolar, que Macedo apresentou o programa a seguir nas escolas primárias paranaenses. Quanto à forma²⁵⁶, o programa em questão apresentou uma série de inovações. Na sua elaboração a ideia de ‘matérias’ como o princípio organizador do conhecimento escolar, uma herança que a tradição enciclopédica ajudara a instituir²⁵⁷, era relativizado, dando lugar a uma configuração completamente do que podia ser encontrado em documentos anteriores. As rubricas que até então vinham prevalecendo, são dissolvidas em um conjunto de ‘lições’ ou ‘exercícios’, que então assumem a posição de elemento organizador.

Trata-se de uma configuração que, em primeiro lugar, aponta para a importância que a ideia ou princípio de método vai assumindo nas discussões sobre a renovação pedagógica nas escolas primárias e também como saber por excelência destinado aos professores²⁵⁸. Mas também sinaliza o avanço das ‘lições de coisas’, não só como um método para ensinar nas escolas ou como um conjunto de saberes particulares, formas sob as quais vinham comparecendo no cenário educacional paranaense desde o final do século XIX, mas também como fundamento de organização de todo o saber escolar e do trabalho docente²⁵⁹. Além disso, um outro princípio organizador do programa é a noção de série, como fundamento de gradação do ensino.

Quadro 5 – Programa para o Ensino Preliminar prescrito no Plano de Reforma Geral de Azevedo Macedo em 1914²⁶⁰.

1ª Serie	<p>I. Colóquios variados e interessantes do professor e seus alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) para <i>educar-lhes os sentidos</i>; b) Formar o <i>hábito de atender e bem observar</i>; c) Sugerir <i>ideias</i> e suas <i>expressões e associações</i>; d) Formar o hábito de <i>pensar</i> e de <i>dizer com desembaraço, clareza e correção</i>; e) Despertar e cultivar a <i>vontade de aprender para bem agir</i>. f) Promover e cultivar a <i>prática de atos de bondade, dignidade, lealdade, coragem, perseverança, justiça e patriotismo</i>; g) Tornar evidente a <i>felicidade pelo cumprimento do dever, pela</i>
-----------------	---

²⁵⁶ No sentido que se apreende de J. Gimeno SACRISTÁN (2000), e especialmente das considerações de Ivor GOODSON (1995), sobre a ideia de uma forma como a disposição de elementos ou noções estruturantes do ensino para a elaboração de um plano de estudos.

²⁵⁷ SOUZA, 2012.

²⁵⁸ Cf. VALDEMARIN (2004); CARVALHO (2000b); SOUZA (2004).

²⁵⁹ Cf. VALDEMARIN (2000); VALDEMARIN; PINTO (2010); MUNAKATA (2012).

²⁶⁰ Elaborado com base em: PARANÁ (1914, p. 5 – 8).

	<p><i>satisfação da consciência.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Estudos das <i>formas das cousas</i>, suas semelhanças e diferenças. 3. <i>Desenho linear.</i> 4. Estudos das cores, sua classificação, semelhanças, diferenças, combinações. 5. Ideais elementares de <i>número</i>, algarismos, exercícios de contagem por unidades e por grupos de unidades; solução mental de pequenos problemas. 6. Noções sobre o <i>tamanho</i> das cousas. 7. Noções sobre a <i>qualidade</i> das cousas. 8. Noções sobre o <i>tempo</i> e sua medida. 9. Noções sobre o <i>som</i>: sons em geral, sons da música, sons da linguagem. 10. <i>Leitura e escrita</i> desde o primeiro passo até a leitura e escrita correntes de frases e proposições, adoptados os métodos mais adiantados e <i>banida, em absoluto, a soletração.</i> 11. Factos interessantes e vultos principais da <i>História Pátria.</i> 12. Preliminares da <i>Geografia</i>, com aplicação especial ao lugar onde é situada a escola (casa, lugar, rua, cidade, vila, povoado, distrito, município, etc.); carta ou planta da casa, jardim, etc., traçada a mão livre e sem medida. 13. Exercícios práticos para a <i>educação da memória.</i> Recitação de cor de trechos escolhidos de prosa ou verso, cujos assumptos sejam de interesse moral ou cívico. 14. Exercícios de <i>música vocal</i>: cânticos próprios para despertar o gosto artístico e os sentimentos superiores. 15. <i>Trabalhos manuais.</i>
<p>2ª Serie</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colóquios variados e interessantes com o fim de <i>melhorar a linguagem, desenvolver as faculdades mentais, concorrer para o aperfeiçoamento moral dos alunos.</i> 2. Exercícios de composição escrita sobre assumptos simples, previamente explicados. 3. <i>Lições de coisas.</i> 4. Exercícios <i>caligráficos.</i> 5. Leitura corrente e expressiva; interpretação oral dos trechos lidos. 6. Exercícios próprios para dar conhecimento prático da <i>classificação das palavras</i> da língua portuguesa e suas variações. 7. Operações raciocinadas sobre <i>números inteiros, exercícios de cálculo mental e solução de pequenos problemas</i>, no quadro negro, ou no papel. 8. <i>Desenho linear</i>, continuação progressiva do ensino iniciado na 1ª serie; desenho de objetos de uso comum. 9. Noções de <i>História Pátria.</i> 10. Pequenas lições de <i>Moral e de Civismo.</i> 11. <i>Geografia física do Estado do Paraná</i>, com exercícios cartográficos. 12. Continuação progressiva dos exercícios da 1ª serie, quanto á <i>educação da memória.</i> 13 <i>Cânticos escolares.</i> 14 <i>Trabalhos manuais.</i>

<p style="text-align: center;">3ª Serie</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura expressiva de prosa e verso; interpretação dos trechos lidos. 2. Espécies de <i>palavras, suas variações e combinações; conjugações de verbos</i>; 3. Exercícios de elocução. 4. Exercícios de escrita, cópia e ditado, tendo em vista a correção da linguagem e a caligrafia. 5. Continuação progressiva das lições de cousas. 6. Estudo do <i>corpo humano</i>. 7. <i>Aritmética</i>, operações raciocinadas sobre números inteiros e frações; problemas e operações práticas. 8. <i>Geometria</i> rudimentar com aplicações uteis. 9. Continuação progressiva do desenho natural. 10. Noções essenciais da História da civilização no Brasil, especialmente no Paraná. 11. Continuação progressiva das noções de <i>Moral e de Civismo</i>. 12. <i>Geografia física do Brasil</i>, especialmente do Paraná; exercícios cartográficos. 13. Noções rudimentares de <i>Física, Química e História Natural</i>, com aplicações uteis as artes e aos <i>ofícios</i> e especialmente a <i>agricultura</i> e a <i>higiene</i>. 14. Continuação progressiva dos exercícios de memória. 15. Cânticos escolares. 16. Trabalhos manuais.
<p style="text-align: center;">4ª Serie</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuação progressiva dos exercícios de leitura expressiva em prosa e verso, com interpretação de trechos lidos. 2. Gramática: <i>rudimentos de lexicologia e sintaxe; análises, exames dos vícios e erros da linguagem vulgar</i>; exercícios práticos, diários, tendentes a desenvolver o habito de falar e escrever corretamente. 3. Continuação progressiva dos exercícios de caligrafia. 4. Exercícios de <i>redacção</i>: cartas, descrições, narrações, perfis, etc. 5. <i>Aritmética: recapitulação do estudo da série anterior; sistema métrico; operações sobre números complexos; regra de três</i>; aplicações, solução de problemas. 6. <i>Geometria: recapitulação e maior desenvolvimento da matéria</i> estudada na série anterior; aplicações, solução de problemas. 7. <i>Desenho do natural e da imaginação</i>. 8. Recapitulação e ampliação da História da civilização no Brasil, especialmente no Estado do Paraná. 9. Ampliação das noções de Moral e de Civismo; estudo dos <i>pontos fundamentais da Constituição da República Brasileira</i>. 10. Noções fundamentais e práticas de economia individual, doméstica e política. 11. Geografia Física e política do Brasil, viagens, cartografia. 12. Recapitulação e ampliação das noções aplicadas de Física, Química e História Natural. 13. Noções fundamentais e práticas de <i>Agronomia</i>. 14. Noções fundamentais e práticas de <i>Higiene</i>. 15. Noções fundamentais de <i>Música</i>; aplicações em exercícios vocais. 16. Trabalhos manuais.

A atuação dos inspetores especialistas finalmente reapareceu no início de 1916, depois da aprovação do Código do Ensino de 1915²⁶¹, o marco legal com o qual finalmente revogou o Regulamento de 1901. Como Azevedo Macedo postulava, eram professores

²⁶¹ Decreto 710, de 18 de outubro de 1915.

normalistas com anos de experiência docente. A oficialização de uma nova regulamentação para a instrução pública paranaense foi um dos últimos feitos de Azevedo Macedo à frente da direção geral do ensino.

Reportando-se à regulamentação recentemente aprovada, o Presidente do Estado Carlos Cavalcanti, na mensagem que dirigiu ao Congresso Legislativo ao final do seu mandato dava, por “definitivamente resolvida” a questão da reforma da instrução pública. O presidente atribuía o sucesso da reforma à “competência” de Macedo na administração da instrução pública. De fato, o Plano de Reforma Geral elaborado por Macedo teve um papel decisivo na produção daquela regulamentação. Os postulados que defendeu desde o início foram quase integralmente contidos no novo texto legal. A intenção de iniciar uma reforma, mesmo sem um texto legal, a partir da produção progressiva de mudanças e inovações mais pontuais, que depois pudessem ser generalizadas e transformadas em lei, havia prosperado. A escolha do termo Código do Ensino em substituição a ‘regulamento’ pretendia evocar a ideia de uma modernização e ressaltar o processo de elaboração da nova lei do ensino. Essa ideia de processo também foi evocada por Carlos Cavalcanti na indicação retrospectiva que ele fez constar na sua ‘mensagem’.

Não fostes estranhos a aspiração geral por uma organização da Instrução Publica que a libertasse dos moldes anachronicos do regulamento de 1901 que já não satisfazia as tendências e necessidades da actualidade. Foram mesmo feitas varias tentativas, não logrando nenhuma dellas ser posta em execução, por diversos motivos entre os quais sobrelevou o do aumento de despesa. Procurando então resolver o importantíssimo problema, encarei-o com firmeza e sem inconvenientes precipitações. Preliminarmente á reorganização que se ia intentar de todo aparelho da instrucção primaria, foram realizadas, a titulo de experiência, nos logares mais importantes e com o fim de preparar as escolas publicas para o advento da reforma geral, a seriação do ensino e a revisão dos respectivos programmas, de accordo com as conclusões mais adiantadas da pedagogia²⁶².

A nova regulamentação deixou de conter a fixação de um programa de ensino. Em seu lugar apareceram uma série de diretrizes para a “organização geral do ensino”, entre as quais tinham prevalência indicações quanto à organização do programa e à distribuição do tempo²⁶³. O desejo de Azevedo Macedo, de que essa não fosse uma matéria fixada em lei, mas prerrogativa do administrador, prevaleceu. O episódio inaugurou a prática de prescrição dos programas de ensino em documentos próprios, à parte. Do ponto de vista da

²⁶² ALBUQUERQUE (1916, p. 32).

²⁶³ PARANÁ (1915, p. 16).

produção de definições curriculares, trata-se de um movimento de autonomização dos programas de ensino e sua inclusão na lógica da direção do ensino.

2.3.3 Dos desdobramentos de uma reforma escolar.

Entre as definições contidas no Código de Ensino de 1915 com implicações mais significativas para tentar apreender uma orientação de configuração curricular para a escola primária, estavam as modificações quanto à caracterização dos seus diferentes cursos. Uma das modificações instituídas foi a separação do ensino que era então oferecido nos Jardins de Infância, que desde o seu aparecimento tinha figurado como um ramo do Ensino Primário, como um nível de ensino a parte, autônomo. Nesse novo nível de ensino, ao lado dos Jardins de Infância, passou a figurar a previsão de Escolas Maternais, “institutos de primeira educação”, nos quais as crianças receberiam “os primeiros cuidados dos seu desenvolvimento physico, moral e intelectual”.

A menção à palavra ‘cuidado’ para caracterizar as finalidades desses novos estabelecimentos de ensino infantil – uma escola cujo propósito é cuidar – precisa ser colocada no contexto de retorno da referência a um tipo escolar destinado aos pobres. Isso porque na caracterização das escolas maternais o Código de Ensino de 1915 definia que eram estabelecimentos destinados às crianças de 2 a 7 anos, cujos pais fossem “operários reconhecidamente pobres”, ou então que vivessem “sob os cuidados de pessoas nas mesmas condições”²⁶⁴. Uma referência assim explícita somente havia aparecido no Regulamento de 1907, o primeiro documento que produziu definições sobre o ensino infantil (voltado para “as crianças filhas das classes pobres ou laborais”²⁶⁵).

Em relação aos Jardins de Infância esse marcador social não comparecia. Sua caracterização indicava que eles continuavam destinados a crianças de 4 a 7 anos com a finalidade de “preparar convenientemente as creanças para o curso primário, suavizando a transição entre o lar e a escola”²⁶⁶. Como se pode notar, havia sobreposição em relação à idade das crianças atendidas por ambas instituições, sugerindo que o que as distinguiu era o público a quem se destinavam, daí resultando em finalidades diferentes²⁶⁷. Em relação ao

²⁶⁴ PARANÁ (1915, 11).

²⁶⁵ PARANÁ (1907, p. 2).

²⁶⁶ PARANÁ (1915, p. 11).

²⁶⁷ O processo de descolamento do Ensino Infantil do Ensino Primário é analisado por Gizele de SOUZA (2004). Em seu estudo ela se ocupa da análise das finalidades e expectativas envolvidas nesse processo, além de outros aspectos curriculares. Uma vez que o recorte proposto no presente trabalho é a análise do currículo

Ensino Primário, o código extinguiu as definições que o partiam em diferentes cursos ou graus.

Se bem Carlos Cavalcanti tenha sido justo em assinalar que o Código de Ensino era mais consequência do que marco inaugural da reforma da instrução pública paranaense, o que ele não assinalou é que a expectativa pela reforma do ensino prosseguia. Em 1916, Affonso Alves de Camargo²⁶⁸, que havia sido vice de Carlos Cavalcanti, chegou à presidência do Estado. Logo que assumiu promoveu uma “reforma administrativa”. As mudanças atingiram a instrução pública. Desapareceu a *Superintendência de Ensino*²⁶⁹ da estrutura administrativa e a condução do serviço de instrução pública ficou sob responsabilidade da Secretaria de Interior, Justiça e Instrução Pública. Na prática, a alteração significou a supressão de uma instância na hierarquia administrativa. Instância que até então, normalmente era ocupada por pessoas situadas publicamente no debate do campo educacional. Com exceção de Arthur Pedreira de Cerqueira, todos os demais diretores da instrução pública do Estado, desde 1900, eram ou haviam atuado como professores no Ginásio Paranaense e Escola Normal.

A Secretaria de Interior, Justiça e Instrução Pública foi atribuída a Eneas Marques dos Santos²⁷⁰. Logo que assumiu ele declarou que, em consequência, “sobre seus ombros entrou de pesar a responsabilidade de prosseguir a execução da sabia reforma inaugurada pelo Código de Ensino”²⁷¹. E a continuidade da reforma, pelo menos em seus aspectos mais marcantes, repercutia os elementos elencados por Azevedo Macedo no seu Plano de Reforma Geral. A eles se juntavam novas circunstâncias.

da escola primária, não me ocuparei dos programas ou outras definições para as Escolas Maternais e Jardins de Infância a partir desse ponto da caracterização do Ensino Infantil como um nível de ensino à parte.

²⁶⁸ Nasceu em Guarapuava em 1873. Em 1894 concluiu o curso de Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. De volta ao Paraná, assumiu o cargo de Promotor Público da Capital do Estado. No final do século XIX foi eleito para a Assembleia Legislativa em posição de oposição ao governo, sendo reeleito em seguida. Entre 1908 – 1916 ocupou a vice-presidência do Estado, antes de ser eleito à presidência. Em 1921 foi eleito para a Câmara Federal. Foi ainda Senador da República pelo Estado do Paraná e voltou à presidência em 1928. Seu governo foi interrompido na revolução de 1930 e sua carreira política declinou, desde quando se dedicou ao magistério como Professor Catedrático na Faculdade de Direito do Paraná. (Cf. CARNEIRO; VARGAS, 1994).

²⁶⁹ O Código de Ensino de 1915, na parte que caracterizava a estrutura administrativa da instrução pública, apresentou as designações ‘Superintendência’ e ‘Superintendente de Ensino’ em substituição a ‘Diretoria’ e ‘Diretor Geral da Instrução Pública’, um desejo de Azevedo Macedo. Com a mudança na nomenclatura, ele pretendia distinguir a função de direção do serviço de instrução pública do Estado, das recém-criadas funções de Diretor da Escola Normal e dos grupos escolares.

²⁷⁰ Filho de Generoso Marques dos Santos, nome tradicional da política paranaense, Presidente do Estado destituído em 1891. Eneas foi Promotor Público na Capital do Estado e tomou parte na fundação da Universidade do Paraná, na qual foi professor de Direito. Escritor, foi um dos fundadores da Academia Paranaense de Letras. (Cf. NEGRÃO, 1926, p. 523).

²⁷¹ SANTOS (1917, p. 209 – 210).

Depois do primeiro ano da nova gestão, Enéas Marques solicitou “algumas indispensáveis modificações” no Código de Ensino. Sua pretensão foi atendida e um novo Código de Ensino foi promulgado no início de 1917²⁷². O novo documento era, na maior parte, idêntico ao anterior, mas com algumas alterações. Essas alterações sinalizaram dois aspectos em especial: em primeiro lugar, a ênfase na difusão de um ensino elementar com vistas a eliminação do analfabetismo e a priorização dos grupos escolares como política educacional para o contexto urbano; e em segundo lugar, a indicação do avanço significativo por dentro dos assuntos educacionais de uma expressão do que Lúcia Lippi de Oliveira de “nacionalismo militante”, uma marca da ambiência pós I Guerra Mundial²⁷³.

No relatório no final de 1917, Eneas Marques apresentou notícias a respeito dos resultados das primeiras iniciativas implementadas com o novo Código de Ensino: o início do funcionamento do Grupo Escolar Modelo, no começo daquele ano; e o aumento no número de matrículas nos estabelecimentos de ensino primário, resultado da opção pelo “desdobramento de diversos grupos [escolares]”²⁷⁴. O desdobramento dos grupos escolares para “funcionarem diariamente em dois períodos”, foi uma medida patrocinada pelo novo governo com o objetivo de “extinguir escolas isoladas que, quase sem proveito, funciona[va]m em torno dos grupos, onerando ainda o Estado com os alugueis de casas”²⁷⁵.

Quem também celebrou o crescimento do número de matriculados foi o Inspetor Escolar da Capital, Candido Natividade da Silva. Igualmente ele atribuía o resultado ao desdobramento dos grupos escolares, que reportava como uma medida “econômico-pedagógica”. Seu relatório oferece alguns elementos relacionados a reafirmação do argumento econômico como chave importante de diagnóstico das expectativas sociais em relação à escola primária: expandi-la a partir soluções mais baratas.

Este aumento vem comprovar a vantagem da instituição dos grupos escolares que funcionam em dois períodos e da distribuição de escolas simples pelas zonas populosas da cidade [...]. As escolas simples que funcionavam nas vizinhanças dos grupos [...], installadas em prédios sem a minima condição de hygiene, constituindo verdadeiros agrupamentos de creanças, precisavam desaparecer e V. Exa., em sem alto critério, fazendo que taes escolas

²⁷² Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917.

²⁷³ Cf. OLIVEIRA (1990); CARVALHO (1998; 2000); SOUZA (2004; 2012).

²⁷⁴ SANTOS (1918, p. 8). O desdobramento das escolas primárias, sobretudo dos grupos escolares, como estratégia para difusão do ensino elementar, foi adotado pelo governo paulista desde o ano de 1905 (Cf. SOUZA, 2012). Essa estratégia foi ampliada no final da década de 1910 e foi uma das marcas da Reforma Sampaio Dória, que chegou a ter escolas funcionando em quadro turnos diários, com a consequente diminuição do número de horas de permanência nas escolas e a redução do curso para dois anos, como parte de uma campanha pela alfabetização da população. (Cf. SOUZA, 2012; CARVALHO, 2000).

²⁷⁵ SANTOS (1918, p. 6).

funcionassem nos grupos [...] resolveu, dando a essas escolas nova feição pedagógica-econômica, um problema que se impunha²⁷⁶.

Ocupando o lugar que antes era das escolas isoladas, fechando uma serie de escolas simples que funcionam nas principais cidades do Estado, os grupos escolares passavam a ser cada vez mais identificados como estabelecimentos próprios do e para o contexto urbano. Escolhas que, entre as suas principais motivações, abrigava razões econômicas.

Quanto ao outro aspecto anunciado por Eneas Marques, a instalação de um Grupo Escolar Modelo, foi também uma forma de reafirmar o investimento nos grupos escolares para, por meio desses estabelecimentos, atender as populações urbanas, e ainda de alguns pressupostos caros ao projeto de reforma geral desenhado por Azevedo Macedo ainda em 1913. No plano de reforma elaborado por Azevedo Macedo, ele havia projetado a organização de uma Escola Modelo para funcionar sobre os fundamentos organizacionais dos grupos escolares e os princípios da seriação do ensino e da divisão do trabalho. O Grupo Escolar Modelo foi isso, mas também foi bem mais do que isso.

Assim que o novo governo do Estado assumiu, organizou e enviou uma nova “missão de professores normalistas” a São Paulo. O intuito principal era oportunizar a esses professores, selecionados em função da sua “competência” e “aplicação”, “a prática dos métodos dos grupos escolares paulistas”²⁷⁷. A missão era parte dos trabalhos de preparação para a instalação do grupo escolar modelo em Curitiba. A autorização para a criação desse estabelecimento foi decretada assim que aqueles professores retornaram da missão²⁷⁸. No início do ano seguinte já estava em funcionamento, com “elevado numero de matriculados” na “casa escolar Xavier da Silva”, com “8 cadeiras”, divididas em duas seções, à exemplo dos grupos escolares paulistas²⁷⁹.

Uma vez em funcionamento, ao Grupo Escolar Modelo foram atribuídas expectativas um pouco diferentes das que Azevedo Macedo havia imaginado, com relação a ser um local de “prática pedagógica” para a formação de novos professores. Ao invés disso, o grupo modelo passou a ser uma espécie de emulador de um tipo ideal de processos e práticas pedagógicas. Ante o diagnóstico de que o “mal do aparelho escolar residia na

²⁷⁶ SILVA, 1917. In: SANTOS (1918, p. 177).

²⁷⁷ SANTOS (1917, p. 4 – 5).

²⁷⁸ Decreto nº 978, de 25 de dezembro de 1916.

²⁷⁹ A iniciativa atendeu o que havia sido projetado por Azevedo Macedo em 1913: para evitar os gastos com a construção de um novo prédio escolar, usar as instalações do Xavier da Silva, por ser o único com oito salas.

falta de estímulo, organização e conhecimentos methodologicos”²⁸⁰, o estabelecimento deveria ser um verdadeiro agente reformador, na busca por (re)organização de grupos escolares em todo o estado, segundo um tipo uniforme de funcionamento. Ainda nesse movimento, o método pedagógico é o centro da intervenção. Era essa a expectativa anunciada pelo Secretário ainda antes de o Grupo Escolar Modelo começar a funcionar.

Adquirida a pratica pelos professores da Capital e de outros municipios, podemos, dentro em pouco tempo, se os resultados indicarem, introduzir no Estado, sem grandes despesas e com as devidas cautelas os methodos que tanto tem elevado o ensino no Estado de S. Paulo²⁸¹.

Em relatório ao final de 1918, o Secretário, reiterou um sentido de ‘divulgador’ que o Grupo Escolar Modelo passou a desempenhar. Sob sua pena a reforma do ensino ganha, inclusive, outro assentimento: tratava-se de uma “reforma metodológica”, cujo epicentro era exatamente o grupo modelo. “Depois da reforma methodologica dos Grupos ‘Modelo’, na Capital, e o N° 1, em Rio Negro, passou-se a effectuar esse serviço na cidade de Ponta Grossa, com a organização do Grupo N° 2, Jardim de Infancia e Escola Intermediaria”²⁸².

A indicação de uma numeração atribuída aos grupos escolares, à medida que recebiam a ação “reorganizadora”, demonstra um plano sistemático de intervenção. Para essa intervenção seguiam Trajano Sigwalt e Mendes Cordeiro, respectivamente diretor e professor do Grupo Escolar Modelo, que haviam participado da missão nos grupos escolares paulistas. A principal função desses professores, uma vez que chegavam ao estabelecimento designado, era providenciar a “organização escolar” e “reformatar o professorado”, seguindo uma orientação que vinha prevalecendo na Escola Normal, desde à sua reorganização por Azevedo Macedo, baseada no ‘ensinar a ensinar’. O Secretário explicou o modo como as intervenções se realizavam.

O systema adoptado para que os professores aprendam o methodo é o seguinte: em cada anno o reformador assume a regencia da classe por algum tempo, dando todas as aulas, a fim de que o professor da classe assista e observe o modo de dar aula, maneira de estimular as creanças, meios de conseguir disciplina; depois este passa a dar aula de uma materia, sendo corrigidos os defeitos que se apresentarem, só passando para outras materias quando a anterior estiver sendo leccionada correctamente. Assim irá o professor a regencia integral da sua classe sem accumulo de materias, sem imperfeições em sua methodização e com consciência do serviço. Foi esse o único meio, mais racional e profícuo, de reformatar o antigo e contraproducente systema de se entregar uma classe a um professor que, conquanto normalista e com o devido preparo, ao assumir a regencia da sua aula, não sabia por onde iniciar, que fazer, onde chegar, por

²⁸⁰ SANTOS (1917, p. 8).

²⁸¹ *Ibid*, p. 6.

²⁸² SANTOS (1919, p. 6).

nunca ter visto como se organiza uma escola, nem se exercitado na processuação das diferentes materias do curso primario²⁸³.

O sistema de intervenção prosseguiu. Até o final de 1919 receberam a intervenção da “comissão reformadora” os grupos escolares N° 3, em Castro; o N° 4, em Guarapuava, o N° 5 em União da Vitória e o N° 6, em Paranaguá²⁸⁴. Até o início de 1920, quando Affonso Camargo apresentou sua última mensagem presidencial ao Congresso Legislativo, um total de 8 grupos já haviam passado por esse mesmo processo, estando ainda “2 em vias de remodelação”. Na ocasião o presidente do estado se reportou ao processo como: “substituição dos methods antigos pelo methodo analytic, [o qual] vae sendo introduzido systematicamente nos nossos estabelecimentos de instrucção primaria”²⁸⁵.

A soma das iniciativas levadas a cabo ao longo da década de 1910 fixaram, dessa forma, os grupos escolares como modelo escolar por excelência para as principais cidades do Estado, sob a justificativa de difundir o ensino popular. Tanto nas manifestações das autoridades públicas, quanto nas ações que eram realizadas à título de reformar o ensino primário privilegiavam os grupos escolares. Dos outros ‘tipos’ escolares (escolas isoladas, escolas ambulantes), permaneciam em segundo plano, como uma espécie de sombra da ação reformista. Tanto assim que em 1917 o governo decretou um regimento interno e um programa de ensino exclusivos para os grupos escolares que estavam sendo remodelados pela “comissão reformadora”²⁸⁶.

Quanto à forma, o Programa para o Grupo Escolar Modelo e Similares se afastava do programa de ensino que Azevedo Macedo elaborou para as escolas primárias em 1914, e recuperava a configuração que vinha prevalecendo até o início dos anos de 1910. Ele devolvia centralidade ao princípio de matérias que, junto com série, eram os fundamentos organizadores do ensino. A novidade era que cada matéria era desdobrada na sequência em um guia extensivo com todos os pontos a serem ensinados, progressivamente, em cada ano; e também na indicação dos procedimentos e materiais a serem adotados pelo professor (estas últimas eram descritas sob o título de “Desenvolvimento”, constando para

²⁸³ *Ibid.*, p. 7.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 8.

²⁸⁵ CAMARGO, 1920, p. 31. Sobre o método analítico, era uma das marcas do funcionamento dos grupos escolares em São Paulo ao final da década de 1910, resultado de um lento processo de afirmação (Cf. MORTATTI, 2000; CARVALHO, 2011). Já na entrada da década de 1920 ele era um dos cerne da Reforma Sampaio Dória, pelo que se apregoava com sua capacidade de alfabetizar rapidamente. Foi objeto de críticas na sequência, junto com toda a ideia de uma escola alfabetizadora, em face do que se considerava a sua contribuição para a negação da possibilidade de formação integral do aluno. Crítica que impulsionou uma série de reformas a partir de meados da década de 1920. (Cf. CARVALHO, 1998; 2000; 2003).

²⁸⁶ PARANÁ (1917); PARANÁ (1917b).

cada matéria e para cada ano). Trata-se de um novo impulso de acirramento da lógica prescritiva que vinha se desenvolvendo e fazia com que as publicações de programas de ensino assumissem cada vez mais importância para as instâncias diretivas.

As matérias a serem ensinadas eram as mesmas em todos os quatro anos, conforme o seguinte:

Quadro 6 – Programa de ensino prescrito para o Grupo Escolar Modelo e Similares (1917)²⁸⁷.

1ª, 2ª, 3ª e 4ª Séries	Linguagem. Caligrafia. Geografia. História. Geometria. Ciências Físicas e Naturais. Desenho. Instrução Moral e Cívica. Higiene. Trabalhos Manuais. Ginástica. Música.
-------------------------------	--

Esse programa é muito similar àquele que Victor F. do Amaral elaborou em 1903²⁸⁸, no contexto de sua defesa pela intensidade do ensino primário, mesmo que em sacrifício da sua quantidade. Em comparação com aquele programa, as novidades contidas nesse são: o aparecimento da rubrica Ciências Físicas e Naturais (que embora não constasse no programa de 1903, havia sido cogitado por Victor F. do Amaral²⁸⁹), e agora parecia estabilizada nas definições curriculares; a presença da rubrica Higiene, um saber tido de aplicação prática, valorizado no cenário das demandas por saneamento e profilaxia da população²⁹⁰; e, da mesma forma, a presença da rubrica Musica, uma prática que desponta ainda durante a primeira década do século XX, em meio aos anúncios com uma

²⁸⁷ Elaborado com base em: PARANÁ, 1917b.

²⁸⁸ PARANÁ, 1903.

²⁸⁹ SILVA (1903, p. 8).

²⁹⁰ Cf. PYCOZS, 2007.

preocupação da formação de um senso estético nos alunos, e que ganha ainda mais relevo à entrada da década de 1920, revestido de valor para uma formação cívica e patriótica²⁹¹.

É sugestivo que uma configuração curricular indicada no começo do século XX seja recuperada nesse momento, quase duas décadas depois, no contexto de produção de um programa exclusivo para os grupos escolares. Esse movimento sugere a permanência em disponibilidade de uma tradição curricular, que por sua vez havia se formado a partir do enriquecimento da tradição da escola de primeiras letras pela tradição enciclopédica, contra o ensino dos saberes simplesmente elementares²⁹², e que era acionada sob certas circunstâncias.

As circunstâncias do momento estavam relacionadas à produção de estabelecimentos diferenciados dentro de um sistema escolar que, ao menos em termos de declaração, aspirava à universalização. Entre as alterações introduzidas no *Código de Ensino* de 1917, um dos itens dizia respeito a “criação de escolas destinadas a crianças operárias e filhos de operários, para funcionarem nas proximidades das fabricas com horários feitos de accordo com os directores desta”²⁹³. Era uma iniciativa de educação popular que não se confundia com a organização que o ensino deveria ter nos grupos escolares. A estratégia de ‘remodelação’ dos grupos escolares, irradiada desde o *Grupo Escolar Modelo*, por meio da intervenção direta da “comissão reformadora”, conseguiu que eles se estabelecessem como elementos característicos na paisagem das principais cidades do estado. Tornaram-se estabelecimentos diferenciais. Nesse sentido, o acionamento do princípio de adequação da escola ao seu meio social foi a porta de entrada para que uma dualidade na escola primária paranaense fosse sendo erigida.

Em 1920 o Estado já contava com 23 grupos escolares existentes, os quais eram regidos na sua maioria por professores normalistas. O quadro é muito diferente para as outras escolas²⁹⁴. Os grupos escolares se transformavam em expressão estabelecimentos escolares para o espaço urbano e neles predominaram os professores com maior formação e maiores vencimentos. De outro lado, nas escolas isoladas, identificadas com as zonas

²⁹¹ Cf. SOUZA, 2012.

²⁹² Na esteira do que permite pensar o panorama do currículo da escola primária brasileira elaborado por SOUZA (2008).

²⁹³ SANTOS (1918, p. 6).

²⁹⁴ Conforme se apreende da mensagem apresentada pelo Presidente do Estado à Assembleia Legislativa, no início do ano de 1920, os grupos escolares eram “regidos por 104 professores normalistas, 3 substitutos e 10 interinos”, além do auxílio de 19 adjuntos. Enquanto isso, as “573 escolas isoladas e reunidas” eram regidas por 141 professores normalistas, 110 professores efetivos, 56 interinos, 76 provisórios, 78 subvencionados pelo Estado, 116 subvencionados pelo Governo da União e 4 ambulantes” (Cf. CAMARGO, 1920, p. 32).

rurais, as ‘vilas’ e regiões ‘suburbanas’, predominavam professores sem o curso normal. Nos grupos escolares, além disso, gradativamente o tempo de permanência foi se estendendo e já em 1920 o governo anunciou que os grupos de Curitiba e Ponta Grossa ganharam a “organização de escolas intermediárias [...] destinadas a formar alumnos para a Escola Normal e o ensino secundário”²⁹⁵. Era a realização de uma expectativa em se prover um nível adicional à escola primária, sinalizada já na lei de reforma que resultou no Regulamento Orgânico de 1909 (através da indicação de escolas complementares), mas que só agora era realizada.

2.4 REFORMA COMO RESTAURAÇÃO: AS REFORMAS DOS ANOS 1920.

Em suas respectivas análises, tanto Geysa Spitz de Abreu quanto Gizele de Souza destacaram que as reformas da instrução pública dos anos 1920 no Paraná tiveram como característica a “ausência de uma lei ou regulamento que as enfeixasse, dando-lhes um caráter orgânico”²⁹⁶. Ambas, no entanto, mantiveram ‘reforma’ como uma categoria explicativa central. Uma posição contrária a dessas autoras pode ser encontrada em um trabalho anterior, de Maria Elisabeth Blanck Miguel, para quem, as modificações decorridas especificamente no ensino primário do Estado naquela década, “não chegam a caracterizar uma reforma educacional”.²⁹⁷ É oportuno voltar aos termos dessa discordância para apreender não somente os marcos em que operou a retórica reformista e suas consequências curriculares, mas também um conjunto de forças que se desenvolveu sob e partir dela.

A circulação de retóricas reformistas é um aspecto constitutivo da realidade educacional dos anos de 1920 no estado do Paraná. Retóricas que foram promovidas e atravessaram toda a estrutura administrativa do Estado. Ao que parece, a força dessa presença tem sido determinante para a produção de leituras que apresentam Cesar Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa como reformadores da instrução pública no estado, e que localizam ao menos a ocorrências de duas reformas no período: a *reforma Prieto*

²⁹⁵ CAMARGO (1920, p. 3).

²⁹⁶ ABREU (2007, p. 102). No caso de G. de SOUZA, ela usou os termos: “Faltava o entendimento de uma reforma geral, total, de uma revisão dos processos de ensino primário” (2004, p. 54). As duas autoras replicam a principal crítica veiculada na imprensa paranaense do período, sobre os direcionamentos das políticas educacionais promovidas pelo poder público. Sobre essas críticas ver especialmente G. SOUZA (2004, p. 53 – 54).

²⁹⁷ MIGUEL (1992, p. 68).

Martinez, ou a reforma do ensino paranaense; e a reforma da Escola Normal ou da formação de professores, especialmente ligada ao nome de Lysimaco da Costa²⁹⁸.

Uma das expressões características desse período é a circulação de dois sentidos para o termo ‘reforma’ que ascenderem nessa década dentro da estrutura administrativa do Estado, em algum sentido correlatos, mas de modo algum antagônicos. O primeiro, de menor alcance, especialmente ligado ao período que durou a atuação de Prieto Martinez na educação do Estado, de reforma como marcha contínua, de evolução. O segundo, de reforma como restauração, não exatamente sucedeu o anterior, mas o abarcou e o balizou. Também serviu como uma espécie de pano de fundo enquanto perdurou o primeiro sentido. Considero esse segundo sentido não só de maior alcance, senão de maiores consequências em relação à elaboração de expectativas e finalidades educacionais para a escola primária.

A expressão política desse segundo sentido de reforma foi o Plano de Desenvolvimento do Ensino, que orientou as políticas educacionais paranaenses durante todo o governo de Caetano Munhoz da Rocha, e que, portanto, perpassa às atuações de Cesar Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa. Baseado na defesa do retorno à tradição, esse sentido se desenvolveu à medida que avançou a década e exortou a defesa pela expansão de uma escola elementar, condensada a um programa resumido à alfabetização, mas com zonas privilegiadas de passagem para acesso aos níveis mais altos de escolarização. Em consonância com as campanhas contra o analfabetismo que se difundiam no país, se tornou um projeto educacional disposto a integrar as populações à margem dos referenciais sociais abraçados pelas autoridades políticas em uma ideia de nacionalidade através da alfabetização. A isso, somou uma pauta de moralização dos costumes, fundamentada no fortalecimento de um sentimento ou dever patriótico, e o argumento religioso de corte católico.

Em seus aspectos mais perceptíveis, foi a tentativa de acomodar a restauração de um conjunto de costumes e valores identificados com a tradição católica e que, então se entendia, estavam em declínio diante do avanço da sociedade secularizada, com referenciais identificados com a modernização da sociedade, especialmente relacionados à organização do trabalho, à ciência e a técnica, enfeixados em um projeto de definição da identidade nacional. Nesse sentido, visto em uma perspectiva global, a combinação entre

²⁹⁸ Ver, além dos trabalhos acima indicados: BENCOSTTA (2001; 2005), MORENO (2003); OLIVEIRA (1994; 2001). PUPO (2013).

retóricas reformistas, o conjunto de iniciativas anunciadas e realizadas, as inflexões não anunciadas, mas que envolveram um pretense plano de reforma, os deslocamentos que tiveram lugar na década de 1920 apontam mais para uma contrarreforma, pois que se tratou de uma reação a alguns dos sentidos que prevaleceram nas décadas anteriores.

2.4.1 O plano de remodelação técnica e reforma administrativa de Cesar Prieto Martinez: reforma como conservação e ampliação.

Em 1920 o legislativo paranaense aprovou uma nova lei que autorizava o executivo a “remodelar o ensino primário e Normal do Estado”²⁹⁹. Eram os primeiros momentos do governo de Caetano Munhoz da Rocha³⁰⁰ que marcou a chegada de posições político-intelectuais ligadas ao catolicismo ao centro da administração pública³⁰¹.

No que toca a configuração do quadro político-administrativo da educação pública do Estado, essa reacomodação teve um papel importante. Bento Munhoz da Rocha é definido por Geysa de Abreu como um católico fervoroso³⁰². Na montagem da sua equipe de governo, ele produziu uma reforma administrativa e fundiu todas as secretarias de governo em uma única pasta: a Secretaria Geral. Para assumi-la, nomeou Alcides Munhoz, também ligado ao grupo de católicos. Um outro católico com atuação importante na estrutura educacional foi Lysimaco da Costa. Lysimaco era próximo de Caetano Munhoz da Rocha, e no início de 1920 assumiu a direção do Gymnasio Paranaense e da Escola Normal³⁰³. A partir desse lugar ele ajudou a pautar as políticas educacionais do Estado até

²⁹⁹ Lei no 1999 de 9 de abril de 1920.

³⁰⁰ Nasceu em Antonina – PR, em maio de 1879. cursou a Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro, concluindo o curso em 1902. Ingressou na carreira política através do Partido Republicano, elegeu-se para a Assembleia Legislativa em 1904, para a qual acumulou sucessivas reeleições até 1917. Durante este tempo, acumulou o cargo de Prefeito Municipal de Paranaguá por dois quadriênios seguidos. Em 1915 mudou-se para Curitiba e em seguida chegou à presidência do Congresso Estadual. Compôs a chapa eleita ao governo do Estado para o quadriênio de 1916 – 1920, como 1º Vice-Presidente de Affonso Camargo. Paralelamente exerceu os cargos de Secretario da Fazenda, da Agricultura e de Obras Públicas. Candidato único, foi eleito Presidente do Estado para o quadriênio seguinte. Durante seu governo, mesmo contra a vontade do presidente do partido – Affonso Camargo – arquitetou junto ao Congresso Legislativo uma reforma constitucional que lhe permitiu a reeleição para o quadriênio seguinte. Em 1928 foi eleito Senador para a vaga de Affonso Camargo, quando este retornou ao governo do Estado. Teve a carreira política interrompida em decorrência da Revolução de 1930. Faleceu em Curitiba em 1944. (Cf. CARNEIRO; VARGAS, 1994; NICOLAS, 1984).

³⁰¹ Cf. ABREU (2007) e MORENO (2007). Névio de Campos apresenta elementos que permitem compreender a chegada do grupo católico ao governo do Estado como parte de um projeto intelectual ligado às posições políticas ultramontanas da Igreja Católica, que investiu na formação de quadros políticos de elite entre católicos leigos desde o final do século XIX, como reação ao laicismo e ao anticlericalismo presente entre as elites ilustradas do Estado. (Cf. CAMPOS, 2007).

³⁰² ABREU (2007, p. 87).

³⁰³ *Ibid.*, 88.

o final da década. Inicialmente procurando promover uma nova direção para a formação dos professores paranaenses na Escola Normal, mais técnica e menos liberal. Depois, à frente da direção de todo o ensino público do estado. Tanto que Geysa de Abreu e Jean Carlos Moreno sugerem que Lysimaco Ferreira da Costa foi a principal força na configuração das políticas educacionais do Estado nos anos 1920. Para eles os direcionamentos educacionais dessa década teriam a “marca e a direção intelectual de Lysimaco”³⁰⁴.

Logo que assumiu o governo, Munhoz da Rocha demarcou a sua atuação na área educacional a partir de um Plano de Desenvolvimento do Ensino. Como parte desse plano, reativou o posto de direção geral do serviço de instrução pública, denominado Inspeção Geral do Ensino. Para ocupar o cargo o governo optou pela vinda de “um experiente educador paulista” a fim de que pudesse “realizar uma reforma na instrução pública paranaense”³⁰⁵. As preliminares dessa deliberação estão em um debate que teve lugar ainda na década de 1910, quando da intensificação das interações do governo paranaense com o serviço de instrução pública do estado de São Paulo. A imprensa curitibana registrou uma certa controvérsia entre posições favoráveis ao envio de missões de professores paranaenses ao estado paulista para estudo e reconhecimento, e posições favoráveis a vinda de missões paulistas para liderar os processos de remodelação do ensino em solo paranaense³⁰⁶. O fator decisivo para a resolução em favor da vinda de um profissional paulista foi a avaliação negativa feita das missões de professores paranaenses a São Paulo, e por outro lado, a apreciação positiva do movimento de reorganização dos grupos escolares no estado que vinha sendo feita por intermédio da Comissão Reformadora.

Lysimaco da Costa foi o incumbido pelo governo paranaense para viajar a São Paulo e tratar da contratação do profissional para dirigir a Inspeção Geral do Ensino. Depois de sondar alguns nomes e de ter alguns convites recusados, ele chegou ao nome do Diretor da Escola Normal de Pirassununga, Cesar Prieto Martinez³⁰⁷. Dois aspectos importantes podem ser destacados da contratação de Prieto Martinez. Primeiro, que se trata de um momento de intensificação de um processo de alinhamento das políticas educacionais do estado do Paraná aos indicadores que prevaleciam no sistema de

³⁰⁴ ABREU (2007); MORENO (2007).

³⁰⁵ ABREU (2007, p. 100).

³⁰⁶ Alguns registros dessa controvérsia podem ser obtidos em ABREU (2007) e G. SOUZA (2004).

³⁰⁷ Mais detalhes a respeito dos trâmites que envolveram o acerto com Cesar Prieto Martinez podem ser consultados em ABREU (2007).

escolarização primária paulista, especialmente em relação às finalidades educacionais perseguidas pela reforma Sampaio Dória: disseminação da alfabetização por meio da escola primária organizada em torno do método intuitivo analítico³⁰⁸. Essa convergência é de tal modo forte que em vários aspectos se pode falar em espelhamento das realidades educacionais. Alguns autores apreenderam essa convergência em torno de ecos da realidade paulista na realidade paranaense³⁰⁹. Tratar-se-ia, nesse sentido, de uma reforma que desenhada em São Paulo se desdobrou no Paraná, seguindo um vetor de realização que se desloca da realidade mais central (São Paulo) para uma realidade mais periférica (Paraná). A contratação de Prieto Martinez, nesse caso, seria expressão desse vetor, o que permitiria compreender a iniciativa de reforma do ensino primário paranaense como extensão da reforma Sampaio Dória.

Prefiro a expressão ‘espelhamento de realidades’ justamente para contrapor essa leitura. O material analisado indica que essa convergência foi possível a partir da elaboração em cada realidade particular de respostas em grande parte similares, produzida a partir de elementos intelectuais compartilhados, em resposta a uma pauta de problemas educacionais comuns, em grande medida por se constituir como uma pauta de alcance nacional naquele momento. Nesse caso, a contratação de um profissional paulista para dirigir a instrução pública paranaense seria menos motor e mais efeito dessa convergência. O fato de que os elementos centrais sobre os quais se construiu essa convergência estão plantados na realidade paranaense antes da vinda de Pietro não pode ser esquecido.

O segundo aspecto importante envolvendo a contratação de Prieto Martinez diz respeito ao modo como ela foi completamente revestida de uma retórica reformista. Empreender a reforma do aparelho escolar e da Escola Normal era um dos motes iniciais do Plano de Desenvolvimento do Ensino apresentado por Caetano Munhoz da Rocha, logo que assumiu a presidência do Estado. Por isso a opção em trazer um profissional de perfil

³⁰⁸ Sobre a reforma Sampaio Dória como um feixe de medidas voltadas ao combate ao analfabetismo, bem como o destaque do método analítico intuitivo (ou de intuição analítica ou ainda indução analítica) como um dos eixos de realização dos intentos da reforma, ver: CARVALHO (2000; 2003) e CAVALIEIRI (2001). Segundo Marta Carvalho, o que foi então denominado método de intuição analítica partia do pressuposto de que na atividade educacional se deveria procurar reproduzir no indivíduo todo o processo envolvido na evolução das capacidades psicológicas humanas, que decorriam do contato do ser humano ao longo de sua existência com os objetos da natureza. Nesse sentido, o ensino, para ser eficaz, deveria se fundamentar no exercício das capacidades perceptivas humanas, induzindo a inteligência a entrar em contato direto com as coisas a conhecer através dos sentidos físicos. Por isso, o ensino deveria se dar na direção do todo para as partes. (CARVALHO, 2000, p. 229). Para o ensino da leitura, esse princípio de lugar à prescrição do método de silabação ou fonação em substituição ao método de soletração (MORTATTI, 2000).

³⁰⁹ Como MORENO (2003) e G. de SOUZA (2004). SCHENA (2002) falou na realidade paranaense como uma “caixa de ressonância” das reformas paulistas.

técnico do Estado de São Paulo³¹⁰. Por sua vez, Prieto Martinez, à medida que contava mais tempo à frente da Inspeção Geral do Ensino, foi revestindo-se cada vez mais do papel que lhe foi oferecido pelo governo paranaense e modulando seus enunciados a partir das chaves oferecidas pela retórica reformista em voga. Se bem tenha evitado em um primeiro momento, logo passou a se auto referenciar como o profissional a frente da reforma do ensino paranaense. Antes de cotejarmos no que consistia os termos e as alegações dessa reforma. É importante retermos o sentido de reforma que está no horizonte de atuação de Prieto Martinez.

É no mínimo curioso que ao final do primeiro ano de sua atuação à frente da Inspeção Geral do Ensino, Prieto tenha evitado o uso do termo reforma. Na ocasião, no que se assemelha a um conjunto de alegações pessoais e premissas teóricas, ele preferiu responder à expectativa do governo paranaense em empreender uma reforma do ensino, referindo-se a sua plataforma de atuação em termos de um “plano administrativo” com o fim de “remodelar o aparelho escolar existente”³¹¹; um outro modo de dizer reforma. Por que então ele evitava o uso do termo reformar?

Se foi ou não algum tipo de prudência o que tenha motivado essa opção retórica, nos relatórios seguintes ela cedeu e Prieto passou a estruturar suas alegações em termos de uma reforma em andamento, ainda que em equivalência com “plano de remodelação e disseminação de escolas” – o conteúdo prático dessa reforma³¹². No último relatório que produziu à frente da inspeção geral, ele declarou que estava “concluída a tarefa” de remodelar o aparelho escolar paranaense e que sua atuação não tinha sido a de “simples reorganizador do ensino, mas a de executor dessa reforma e a de administrador de todo o ensino”³¹³. Portanto, o que permanece enquanto ascende a concessão à tópica da reforma, são as ideias de ‘remodelação’ e a centralidade de uma dimensão ‘administrativa’. Esse fluxo permite que possamos compreender o que ele atribui ao termo reformar e, além disso, tirar consequências sobre o que constituiu o que por vezes tem sido denominado ‘reforma Prieto Martinez’.

Argumentando em favor das medidas que tinham sido adotadas até então, Prieto legou uma manifestação preciosa em relação ao sentido social de reforma que estava no horizonte da sua intervenção pública. Antecedendo o ponto central do seu argumento, ele

³¹⁰ ROCHA (1923, p. 67).

³¹¹ MARTINEZ (1920, p. 3).

³¹² MARTINEZ (1921, 46).

³¹³ MARTINEZ (1923, p. 3; 13).

criticava o resultado prático das reformas sucessivas, que “só tem dado prejuízos”. Em posição contrária, ele defendia um sentido de reforma que avança: “devemos reformar para melhorar, isto é, ampliar o que está feito”. A alegoria da estrada de ferro funciona como ilustração ao seu argumento. Para “servir novas zonas”, uma estrada de ferro “prolonga seus trilhos”, mas “nunca abandona o que está feito para seguir novo traçado”. O sentido de reforma que lhe serve de apoio e que lhe permite caracterizar como reformadora a sua atuação à frente da instrução pública paranaense é um sentido de conservação e ampliação. Toda reforma que aponta contra os fins dos seus antecessores, “inverte a ordem” e, em consequência, estabelece “confusão e desordem”. “No nosso trabalho de reformar conservamos tudo quanto de bom encontramos”³¹⁴.

Uma categoria central para a elaboração do seu argumento em favor de um princípio conservador para a ação reformista é a de *experiência*, caracterizada por Prieto como uma força que emana do hábito e da rotina. “Não é nos gabinetes, com o auxílio de opiniões dispersas, tendo por espelho convicções as mais das vezes formadas ao acaso, que se organizam reformas para destruir trabalho realizado”. Nesse ponto, sua argumentação se dirige em favor de uma reforma que se efetiva sobre e com a *experiência*.

A história de todas as ciencias e de todas as artes está ahi bem palpável para ensinar. O curso natural das cousas não se modifica a não ser por um instante, porque logo voltará ao mesmo leito, em obediência às leis naturaes. Todas as reformas de gabinete, puramente theoreticas, cheias de phantasia e ocas de sucesso, deram sempre máos resultados³¹⁵.

Prieto propunha um sentido de reforma que se coadunava com uma espécie de estabilidade do cotidiano, lugar de manifestação da *experiência*. A *experiência*, por sua vez, desempenhava uma força que reagia às tentativas de mudança. Uma reforma, para que pudesse produzir ‘bons resultados’, precisaria combinar-se com essa força que emanava do cotidiano. Trata-se do princípio da manutenção da ordem sobre a qual se pode fazer avançar um dado estado de coisas. Por isso sua aposta na rotina: é como se alguma mudança em um sistema escolar só pudesse ser produzida pela rotina, nunca contra ela.

Nos relatórios que produziu nos anos seguintes, embora não tenha mais se detido sobre o ponto, ele fazia questão de emprestar aos seus enunciados o sentido de reforma como uma marcha: uma intervenção racional cujo fim era “melhorar cada vez mais a acção

³¹⁴ MARTINEZ (1921, p. 7).

³¹⁵ *Ibid.*, p. 8.

do aparelho escolar”³¹⁶. A efetivação de uma reforma não teria a característica de um evento, mas deveria perdurar em um conjunto de ações ou realizações que se aderem à rotina no que ela já tem de estabelecido. “Uma reforma perene, de resultados perennes, só é levada de vencida aos poucos, por partes, de maneira a não sobrecarregal-a de inovações”³¹⁷. Deste modo, empresta à noção de reforma, um sentido que congrega tanto um princípio conservador, quanto evolutivo.

Esse sentido de reforma é condizente com o perfil sob o qual ele foi apresentado e o modo como ele próprio se apresentou ao cenário de atuação pública no Paraná. Dirigindo-se ao Congresso Legislativo no início de 1921, o presidente do Estado justificou a vinda de Cesar Prieto Martinez pelo seu perfil técnico. Suas alegações invocavam como pressuposto o de que “um aparelho escolar depende sobretudo da orientação pedagógica” e, nesse particular, o Estado de São Paulo poderia “servir de modelo”. Foram esses os motivos indicados para que se buscasse daquele estado “um tecnico” para o cargo de Inspetor Geral do Ensino. Na ocasião a expectativa anunciada era de que os “methodos modernos se generalizassem nas escolas e grupos” para que os estabelecimentos tivessem uma “feição mais pratica”, facilitando, com isso, “a alphabetização que é “muito lenta pelos antigos methodos”; e assim, conseguir que os “professores, tanto das escolas isoladas, como de grupos” pudessem “ensinar a ler e a escrever dentro de um anno, o que actualmente não acontece”³¹⁸.

As páginas iniciais do primeiro relatório que confeccionou à frente da Inspeção Geral é quase uma carta de apresentação, no qual Pietro se retrata como um agente público não estranho ao magistério, mas cunhado no “estudo dos problemas que a Pedagogia Moderna procura resolver”, aliando à prática e à experiência docente, da qual alegou somar mais de 20 anos. Em uma apresentação apropriada para quem anunciava que uma reforma deve se pautar pela *experiência*, suas credencias autoproclamadas eram de alguém capaz de aliar *ciência* e *experiência*: “As obras de onde bebi os ensinamentos que constituem a Sciencia da Educação offerereceram-me conhecimento e orientação. Indagando as diferentes organizações pedagógicas que caracterisam os povos mais em evidencia no brilhante scenario da civilização”³¹⁹.

³¹⁶ MARTINEZ (1922, p. 3).

³¹⁷ MARTINEZ (1924, p. 29).

³¹⁸ ROCHA (1921, p. 91 – 92).

³¹⁹ MARTINEZ (1920, 3).

Tais credencias o faziam signatário de um conhecimento técnico pedagógico que ele alegava indispensável para o encargo da administração e organização do ensino de modo a produzir eficiência do aparelho. Ao encerrar a sua atuação no estado ele justificava todo o curso de “ação” adotado, “quer como tecnico, quer como administrador”, pois ao seu encargo esteve, “durante quatro annos, essa dupla feição”³²⁰.

Já ao final do primeiro ano de sua atuação ele anunciou que havia estabelecido uma “diretriz” para a reforma, sistematizada no seu Plano de Remodelação e Difusão de Ensino³²¹. Essa diretriz desenhava uma relação de interdependência entre o que ele indicava como dimensão do ‘ensino’ de uma parte, e uma instância ‘administrativa’ de outra: “Verifiquei, mais de uma vez, que a minha acção tinha de se desenvolver não só quanto à modificação do ensino, mas ainda em relação à parte administrativa e que entre ambas havia necessidade de uma acção conjunta, pois que do perfeito funcionamento de uma dependia a eficiencia da outra”³²². Desse modo, desde o início da sua atuação, o argumento administrativo ganhou a centralidade na sua intervenção com vistas a ‘reformatar’ o aparelho escolar existente.

Essa relação de interdependência ganhou aos poucos uma outra forma de equalização, mais prática: a relação entre aparelho escolar e método de ensino. “Não resta a menor duvida que os methodos, bem processados, representam o que de melhor pode ter um aparelho escolar, mas do funcionamento desse aparelho é que dependem os fructos que taes methodos prometem produzir”. Ele utilizava uma outra metáfora para expressar essa relação. O aparelho escolar era o “solo”, de modo que um regular funcionamento do aparelho escolar era um solo bom no qual se lançam as sementes do ensino. Não existe melhor semente do que o ensino metódico, mas estas sementes dependeriam do solo para germinar³²³.

Nesses termos Prieto dividiu o seu plano de intervenção em duas frentes: de um lado o “aspecto técnico” ou do ensino, e de outro, o aspecto “administrativo” ou relativo ao “aparelho escolar”. Em resposta a ambos, a perseguição da eficiência escolar. Em nome da eficiência do aparelho escolar, tomou uma série de medidas com o fito de criar e racionalizar rotinas de funcionamento dos estabelecimentos escolares. Essas medidas miravam sobretudo os “hábitos dos professores”, principalmente naqueles pontos, dos

³²⁰ MARTINEZ (1924, p. 13).

³²¹ MARTINEZ, 1920.

³²² MARTINEZ (1920, p. 6).

³²³ *Idem*.

quais ele alegava, causavam “interrupção dos trabalhos”: pedidos de remoções, licenças, permutas. Prieto buscou disciplinar esses aspectos, impondo limites e dificultando as licenças, proibindo as permutas ao longo do ano letivo, intensificando a fiscalização e aplicando sanções aos professores que deixavam fechadas as suas escolas por motivos pessoais. O trabalho de Gizele de Souza apresenta elementos que permitem apurar que essas medidas não foram bem aceitas principalmente por parte dos professores, provocando acentuada reação que, em determinado momento, foi parar nas páginas dos jornais paranaenses. Essa reação pública às medidas implantadas por Pietro seria inclusive o motivo para o afastamento de Lysimaco Ferreira da Costa, que não queria que sua imagem fosse associada às polêmicas em torno da atuação do educador paulista³²⁴.

Mas mesmo em relação ao que ele indicou afeito ao aspecto do ensino, sua atuação tinha como alvo os hábitos de trabalho dos professores. Em nome da ordenação das rotinas de trabalho dos professores ele emitiu instruções para organização do ensino, elaborou novos programas e “horários práticos e de fácil execução”, determinou a uniformização dos livros didáticos e, para evitar a dispersão nesse quesito, providenciou larga distribuição dos livros determinados. Além disso, buscou disseminar orientações quanto à adequada utilização dos métodos de ensino. Para tanto promoveu uma série de palestras aos professores e diretores dos grupos escolares da capital. Os diretores dos grupos escolares do interior foram chamados a se deslocar à capital para igualmente assistirem às palestras a respeito dos “metodos que devem dar ao ensino uma feição eminentemente educativa” através da “uniformização do ensino”³²⁵. Quando o ensino de 1ª série foi estabelecido como prioridade educacional, ele buscou estender as palestras a todos os professores que atuavam com essa série.

Desejamos tornar essa medida [palestras pedagógicas] extensiva aos professores que leccionam a primeira série, e isso para facilitar a alfabetização, que é muito lenta pelos antigos métodos oficializados. Os professores, tanto de escolas isoladas, como de grupos, poderão ensinar a ler e a escrever, dentro de um ano, o que actualmente não acontece, pois verificamos que em muitos casos as crianças levam dois ou mais anos para ficar lendo e escrevendo alguma coisa³²⁶.

Eram, enfim, medidas que procuravam reformar os professores para reformar o ensino.

A ênfase que Prieto dispensava à prática do método de ensino – do método intuitivo analítico, ou simplesmente método analítico, como passou a ser divulgado – tinha também

³²⁴ Cf. G. SOUZA (2004). Sobre o afastamento entre Lysimaco Ferreira da Costa e Cesar Prieto Martinez, ver também ABREU (2007).

³²⁵ MARTINEZ (1920, p. 11).

³²⁶ MARTINEZ (1920, p. 12).

como ponto de mira a regulação das rotinas de trabalho nas escolas paranaenses. A regulação das rotinas e dos hábitos de trabalho dos professores, em todos os sentidos e elementos que os afetavam, se tornou uma obstinação nos enunciados do Inspetor Geral do Ensino. Preocupação que se manteve em estreita associação com a sua aceção de uma reforma de ensino cujo núcleo era a atuação administrativa, desdobrada desde uma instância central, a Inspeção Geral do Ensino. Nesse caso, pode-se mesmo adotar o qualificativo reformar administrativa para o plano de intervenção de Prieto Martinez.

A rigor, o seu Plano de Remodelação e Difusão de Ensino deu prosseguimento e amplificação a alguns temas e prioridades educacionais que vinha se afirmando no cenário paranaense, principalmente desde a segunda metade de 1910. A priorização da expansão da escola primária condensada à alfabetização da população; o fomento de um nacionalismo que Lucia Lippi Oliveira caracteriza como militante³²⁷ e que se estabelecia como o conteúdo de uma dimensão de educação cívica na escola; a presença do argumento econômico preenchendo as categorias teóricas e balizando os valores a partir dos quais se pensava a atividade educativa e se estruturava a organização do funcionamento escolar e do trabalho docente; e, na mesma proporção, a presença de um *ethos* técnico-científico que, no mais, estava relacionado com a centralidade do método na arquitetura dos processos de ensino-aprendizagem; o aprofundamento da dualidade rural x urbano como chave de estruturação de um sistema de escolarização primária; o combate aos fatores de desnacionalização, expresso nas tentativas de integração dos tipos populacionais heterogêneos, nomeadamente das populações rurais apreendidas nas representações do estrangeiro, do sertanejo e do caboclo; todos esses elementos que são centrais no programa de atuação de Pietro, tinham sido pelo menos anunciados desde a reforma de Azevedo Macedo.

Portanto, o que há no programa de atuação de Pietro Martinez é a permanência (ou conservação, para ficar nos limites dos seus próprios termos) de todos esses elementos como os motes para as políticas educacionais. O que se seguiu, foi o desenvolvimento de vários desses elementos na forma de ênfases particulares.

Uma dessas ênfases está relacionada aos afeitos do que chamei de *argumentos econômicos* a pautar os assuntos educacionais. Embora não se trate de uma mudança de sentido, pois que esse aparecimento por dentro da estrutura do Estado remete ao início da década de 1910, no período em que Pietro esteve no Paraná se percebe uma acentuação

³²⁷ OLIVEIRA, 1990.

dessa dimensão. As manifestações dos integrantes da estrutura administrativa da instrução pública nesse momento, a começar pelo próprio Pietro, estão marcadas pela presença de um vocabulário que remete a um fundamento econômico. O vocabulário que envolvia a discussão dos assuntos educacionais no estado se encheu de termos como eficiência, eficácia, produtividade, valores, capitais, rendimento e até mesmo consumo.

O último relatório que Prieto Martinez produziu como Inspetor Geral do Ensino tem uma conotação retrospectiva em relação a sua intervenção. Por essa ocasião, ele alegou que toda a sua ação se pautou no sentido de “dar ao aparelho escolar o maior rendimento com o menor gasto possível”³²⁸. Disso se tratava o princípio de eficiência, que havia sido a finalidade principal perseguida na sua administrativa. Uma máxima que corta de cima a baixo todas as manifestações públicas produzidas por Pietro em solo paranaense:

Não será do numero de escolas que dependerá unicamente a instrução popular intensificada. Calcular para cada grupo de creanças uma escola é pedir o impossível. [...] Entretanto, pode dar instrução a todas, uma vez que as saiba distribuir e que, além de aparelhal-as sufficientemente, as obrigue a um funcionamento regular, de forma a ganhar-se tempo em vez de perdê-lo³²⁹.

Maior rendimento com o menor gasto possível; ganhar tempo ao invés de perde-lo. É rigorosamente o mesmo léxico que sustentou a reforma Azevedo Macedo na década anterior.

O diagnóstico de ineficiência das escolas paranaenses foi uma das primeiras realizações de Prieto Martinez na direção da instrução pública do estado. Depois de ter “observado” detidamente o modo como funcionavam algumas escolas, nas cidades e no interior, sua constatação era de que “muitas escolas [...] deixa[vam] de trabalhar com a pontualidade desejada”. Por isso, fundamentava toda a sua atuação “na necessidade de tornar eficiente a escola, já pelo seu regular funcionamento, já pela acção fecunda do mestre inspirada na orientação dada pelo orgam central dirigente – a Inspeção de Ensino”³³⁰.

As medidas adotadas por Prieto eram sempre acompanhadas de alegações no sentido de implantar um novo regime de trabalho, de mudar hábitos e sistemas, de abrir uma era de trabalhos produtivos na escola. Muito cedo o anúncio de “implantar novos hábitos de trabalho e de energia” nos professores se traduziu em um ímpeto por

³²⁸ MARTINEZ (1924, p. 3).

³²⁹ MARTINEZ (1922, p. 5).

³³⁰ MARTINEZ, 1921.

uniformidade e padronização da atividade docente³³¹. É nesse sentido que, no final de 1922, ele exortou um “plano de reforma” em uma perspectiva de dar aos estabelecimentos de ensino uma noção de “conjunto”³³². A decisão de padronizar o material didático foi uma medida voltada a essa finalidade. E como a simples determinação não produziu os efeitos esperados, à essa medida seguiu a distribuição de material para as escolas.

A ideia da escola como uma oficina era uma imagem frequentemente lembrada para exortar e celebrar a produtividade docente.

[...] regularizar o serviço escolar, pautando-lhe pelo trabalho de uma oficina cuja prosperidade esta na razão directa do que produz diariamente³³³.

[...] que ahi [na escola] se trabalhe com methodo e constancia tendo em vista produzir para prosperar, do mesmo modo que uma officina donde, diariamente, sahe obra feita, de tempos a tempos aperfeiçoada, de maneira a satisfazer, cada vez mais, as exigências do consumo³³⁴.

Em toda a documentação relativa ao serviço de instrução pública do Paraná, esse é o primeiro aparecimento da caracterização dos frutos da atividade educacional em termos de consumo. O que sugere que a ênfase a um fundamento econômico na educação, sob uma perspectiva conservadora, podia ser elaborada não só em termos de reiteração, mas também de desenvolvimentos.

Em perseguição ao princípio da eficiência, uma das estratégias adotadas pela Inspetoria Geral foram as publicações oficiais direcionadas aos professores. Sua primeira manifestação aos docentes do estado foi através da publicação de um conjunto de *Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná*. Tratava-se de uma medida inicial intentando a “modificação de práticas e sistemas”. Junto com essas instruções, ele elaborou um *Programa das Escolas Isoladas com instruções sobre cada matéria*³³⁵, uma vez que considerava a situação nas escolas isoladas, especialmente nas zonas rurais, mais crítica. O programa com a indicação precisa das matérias a serem ministradas para o 1º, 2º e 3º ano, eram procedidos de um conjunto de “instruções resumidas sobre o ensino”.

Finalmente, no ano seguinte, diante do que lhe parecia um precário funcionamento dos grupos escolares, uma vez que considerou muito raros os que “se encontravam em condições mais ou menos satisfatórias”³³⁶, elaborou um *Programa para Grupos Escolares*,

³³¹ MARTINEZ (1921, p. 3).

³³² MARTINEZ (1922, p. 3).

³³³ MARTINEZ (1920, p. 7 – 8).

³³⁴ MARTINEZ (1924, p. 4).

³³⁵ PARANÁ, 1920.

³³⁶ MARTINEZ (1924, p. 14), em retrospectiva à publicação do programa em 1921.

*com instruções para execução de horários*³³⁷. Com isso ele pretendia dar aos grupos escolares um tipo de funcionamento específico ou o que chamou de um “regime de inteira independência”³³⁸. Para tanto, retirou a sua fiscalização dos inspetores e a transferiu aos diretores dos próprios grupos escolares, a fim de que a estes coubessem as responsabilidades “administrativas e pedagógicas”. Sua expectativa com a distribuição desses programas e horários era “facilitar o trabalho do professor, methododizando-o de maneira a permitir que os alumnos realizem um curso regular”³³⁹. Além disso, almejava fazer com que os grupos escolares funcionassem com mais regularidade, distribuindo melhor o tempo, organizando com mais critério as suas classes e entregando-as aos professores de acordo com as exigências pedagógicas”³⁴⁰.

Depois da publicação dos novos programas e das instruções aos professores de escolas isoladas e grupos escolares, Pietro Martinez considerava que as modificações intentadas ainda não haviam aderido suficientemente às rotinas escolares, em decorrência dos hábitos de trabalho pouco produtivos arraigados nas escolas.

Muitos professores, em virtude da falta de habito, ainda não poderam seguir, nem o horário, nem o programma. Outros, porém, já se habituaram a obedecer e confessam ter colhido fructos mais abundantes. Resta agora insistir na pratica dessa disciplina, até que se generalize de um modo completo³⁴¹.

É uma ode em favor do hábito de trabalho, que Prieto associa aos programas de ensino. O complemento da prescrição de programas adequados era a fiscalização sobre os professores a fim de que as prescrições fossem satisfatoriamente observadas. Ele argumentava que a eficiência dependia de rigorosa e sabia fiscalização, pois “Nenhuma empresa progride sem fiscalização”, tanto mais que “nenhuma empresa [...] é mais complicada, e por isso mesmo delicada, do que o ensino público primário”³⁴². A alegação era que, do ponto de vista administrativo, a quem dirige era fundamental conhecer a “capacidade de trabalho” de cada escola. Para isso a figura do “inspetor técnico” tinha um papel decisivo. Sua atuação deveria contribuir “para que os fortes se conservem sempre fortes, para que os esforçados recebam a recompensa da justiça e para que, como ultima medida, os retardatários e os incorrigíveis recebam punição”. Por essa maneira, Pietro

³³⁷ PARANÁ, 1921.

³³⁸ MARTINEZ (1920, p. 14).

³³⁹ MARTINEZ (1924, p. 107).

³⁴⁰ MARTINEZ (1920, p. 14).

³⁴¹ MARTINEZ (1921, p. 33).

³⁴² MARTINEZ (1920, p. 10).

inscrevia a atuação dos inspetores técnicos na tarefa de “regularizar cada vez mais o trabalho de seus subalternos” e de “avivar esse trabalho”³⁴³.

No primeiro ano de sua atuação ele conseguiu a nomeação em comissão de três experientes professores normalistas para, na condição de subinspetores gerais, visitarem as escolas pelo estado em inspeção técnica. A eles e aos demais inspetores escolares Pietro dirigiu uma circular em agosto de 1920 exortando a todos para se empenharem na fiscalização das escolas “a fim de haver nelas trabalho produtivo”³⁴⁴. Dos subinspetores em particular, ele lembrava que seus encargos consistiam em “constatar a marcha dos trabalhos, como também para imprimir-lhes feição que corresponda aos ideais da moderna orientação pedagógica”³⁴⁵. Ao final daquele ano ele reclamou do governo a criação de mais dois cargos de subinspetores para fazer as “escolas funcionarem com mais regularidade, o que infelizmente ainda não se dá”, em grande parte por “falta de visitas de inspeção”³⁴⁶. Conseguiu a nomeação de mais um no ano seguinte. Ao grupo, que qualificou de “professores diplomados com o preparo e traquejo requeridos, tirados entre os mais competentes e devotados” do quadro do magistério paranaense, dirigiu nova circular convocando-os a atuarem para “dar ao aparelho escolar [do] Estado a eficiência que carece para bem servir a causa popular”³⁴⁷. Na oportunidade, ele lembrou aos respectivos subinspetores que o empenho no cumprimento da tarefa deveria corresponder a necessidade de se portarem como uma extensão do aparelho administrativo central, de forma a fazer com que sua autoridade incidisse concretamente sobre os professores. “Sem a inspeção não pode haver escolas. [...] Não resta a menor dúvida que a grande maioria do [professorado] cruzará os braços ante a ausência de uma autoridade escolar que tome conta de seus actos”. Mesmo aos “professores leais, que amam a profissão”, a visita é importante “como estímulo para redobrar os cuidados que a escola exige”.

A inspeção escolar tem ainda o grande alcance de fazer justiça. Pois não é justo que no quadro de funcionarios todos se confundam por um mesmo nível, uma vez que não há distinção entre os que presam o dever e os que desconhecem suas obrigações. Essa distinção impõe-se por todos os modos e não pode deixar de figurar em um programma de administração³⁴⁸.

³⁴³ MARTINEZ (1920, p. 11).

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 43.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 29.

³⁴⁶ *Idem.*

³⁴⁷ MARTINEZ (1921, p. 11; 45).

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 35.

Ante a reiteração do pedido por aumento do número do quadro dedicado a inspeção técnica, o número de subinspetores continuou crescendo em uma nomeação por ano, até o número de seis em 1924³⁴⁹.

Nos informes que esses subinspetores escolares produziram, pelo menos enquanto Pietro Martinez esteve à frente da Inspeção Geral do Ensino, é possível localizar um núcleo de argumentação que aponta para os critérios então em voga nas inspeções que eram realizadas. Esses critérios passavam pela reiteração a favor de uma escola produtiva. A regularidade e o hábito de trabalho dos professores se tornaram parâmetros determinantes para considerar a competência de cada docente. O elogio: ‘há trabalho, ordem e aproveitamento nessa escola’; e o seu oposto, ‘não há trabalho e ordem’ eram determinantes para se julgar o grau de produtividade de escolas e professores e, em consequência, seu atendimento ao interesse público.

Expansão escolar e alfabetização como prioridades: uma escola eficiente é uma escola simples.

No Paraná, à exemplo de São Paulo, a premissa da eficiência do sistema ou aparelho escolar foi a chave mobilizada para responder a uma demanda política que se consolidava na pauta de governos e intelectuais pelo país. Qual seja: a participação dos respectivos sistemas escolares para a produção da unidade nacional no aturdido contexto pós-guerra³⁵⁰. Contexto em que se destacam: forte crise financeira, de alcance internacional; agitação política e escalada da atuação e organização dos movimentos operários, amplificados pela Revolução Russa no cenário internacional; desconfiança com o elemento estrangeiro, presente no território nacional nas colônias de imigrantes, principalmente em São Paulo e o Sul do país, mas também na vida cultural e intelectual do país; todos esses fatores, segundo Lucia Lippi Oliveira, fomentam uma diversidade de posições nacionalistas que tem a educação presente como pauta imperativa³⁵¹. Em 1916, é fundada a Liga de Defesa Nacional, que nascida no Rio de Janeiro expande sua atuação

³⁴⁹ Em 1921 Rubens de Carvalho foi nomeado com um dos subinspetores de ensino. Na ocasião Pietro o descreveu como um promissor professor normalista oriundo do estado de São Paulo. (Cf. MARTINEZ, 1921). Uma edição de abril de 1923 da revista *O Ensino* noticiou que Rubens de Carvalho, o qual “concorreu com seu esforço, ao nosso lado, para a reforma eficiente do no nosso aparelho escolar”, havia se desobrigado das suas funções de subinspetor atendendo a convite para dirigir a Escola Normal de Cuiabá (cf. *O Ensino*, Ano. 2, n. 2, abr. 1923, p. 186).

³⁵⁰ CARVALHO, 2003.

³⁵¹ OLIVEIRA, 1990.

pelo país³⁵²; e em 1917, como um desdobramento, é fundada em São Paulo a Liga Nacionalista, cuja atuação em prol do combate ao analfabetismo ajudou a produzir as condições para a Reforma Sampaio Dória³⁵³. Além disso, Marta Carvalho também identifica esse como um momento de crise do “sistema modelar” que as reformas educacionais do final do século XIX haviam legado, baseado no grupo escolar e no método intuitivo³⁵⁴.

No Paraná também estavam presentes todos esses elementos. A precária situação financeira do Estado era sempre lembrada pelas lideranças políticas. No segundo semestre de 1914 o Presidente do Estado, Carlos Cavalcanti, discursou à Assembleia Legislativa a respeito do que considerava “a mais grave crise que o systema econômico de uma nação pode sofrer”. Ele aludiu a “duração e gravidade da crise que atravessam o commercio e as industrias no actual momento”, e que era sentida por toda a sociedade como “um mal estar geral”³⁵⁵. No cenário das grandes greves nacionais, Curitiba foi sacudida pela greve geral de 1917, um elemento completamente novo na paisagem paranaense, que despertou a sensibilidade política das elites dirigentes para a presença concreta da “potencialidade revolucionária da classe operária”, que vinha gradativamente amplificando sua atuação desde os anos iniciais do século XX, principalmente sob a forma do mutualismo, do socialismo e do anarcosindicalismo³⁵⁶.

A presença imigrante, principalmente polonesa, italiana, alemã e de rutenos³⁵⁷, passa a ganhar volume na documentação das autoridades educacionais à medida que avança a década de 1910, sob a forma de um incômodo. Sobretudo no contexto de deflagração da I Guerra Mundial, as características insulares (principalmente nas regiões mais distantes da capital), de preservação dos costumes e da língua e as disposições de autogoverno que demonstravam várias colônias desses imigrantes, vão convertendo essa presença em problema político-educacional. No relatório ao final de 1917 o Secretário do

³⁵² Segundo L. L. de OLIVEIRA (1990, p. 129), a Liga de Defesa Nacional é resultado da articulação entre um conjunto de intelectuais que, comprometidos com uma perspectiva de salvação nacional, reconhecem na organização e na disciplina presente nas forças armadas elementos para a construção da nacionalidade brasileira. Entre às suas bandeiras de intervenção estavam a campanha pelo serviço militar obrigatório e a alfabetização da população brasileira como elemento de formação cívica.

³⁵³ Cf. CARVALHO (2000), e BOTO (1995).

³⁵⁴ CARVALHO (2000, p. 226).

³⁵⁵ CAVALCANTI (1914b, p. 3 – 4). Na ocasião, Carlos Cavalcanti se pronunciou ao Congresso Legislativo do Estado, em “Assembleia Extraordinária” requerida pela Associação Comercial do Paraná, a fim de discutir a crise econômica do Estado.

³⁵⁶ FONSECA; GALEB (2017, p. 29).

³⁵⁷ Rutenos ou rutenhos, era como as autoridades se referiam à presença de imigrantes ucranianos, na elaboração dos seus documentos.

Interior, Justiça e Instrução Pública, Éneas Marques dos Santos fez questão de reproduzir um discurso de sua autoria proferido na Liga de Defesa Nacional. Essa menção aponta para a articulação das autoridades paranaenses com os movimentos mais amplos de elaboração dos matizes nacionalistas em voga no país na produção e enfrentamento das suas próprias pautas políticas.

A argumentação de Éneas Marques dirigia-se basicamente na direção da defesa da alfabetização como fator de nacionalização. Entre as medidas indispensáveis incluía a necessidade de uma lei federal que obrigasse o ensino da língua pátria, geografia e história do Brasil, mas também o “banimento de escolas estrangeiras”, para que um serviço de alfabetização comprometido com as instituições nacionais pudesse dar combate aos “elementos de desnacionalização”³⁵⁸.

Possuo documentos officiaes que não deixam mais illusões demonstrando a que ponto a audacia da propaganda estrangeira estende raízes no Paiz: escolas primárias, de evidente propaganda, matriculando criancinhas brasileiras, nascidas em Coritiba, algumas até filhas de paes brasileiros, como allemães ou austríacos, e isso só porque tem ou tiveram avós nascidos na Austria ou na Allemanha!

Primeiro a matricula, depois a propaganda; essa bebida nos compêndios tendenciosos enfiltrada nos hymnos de amor e de entusiasmo aos impulsos kaiserianos³⁵⁹.

Essa pauta ganhou ainda mais força na entrada dos anos 1920 e as realizações educacionais que se desenvolveram nessa década tratavam de viabilizar os meios de enfrentá-la³⁶⁰.

A resposta do governo encabeçado por Caetano Munhoz da Rocha a esse quadro ficou clara desde o início: um plano de desenvolvimento do ensino que priorizava a expansão escolar. Sobretudo dando desenvolvimento ao entrelaçamento do argumento em favor da eficiência escolar com a campanha nacionalista de combate ao analfabetismo. Mas em quais circunstâncias e com que consequências? A declaração que o próprio presidente apresentou ao Congresso Legislativo fornece os indicativos.

Não sendo possível dar a todos uma **instrução integral**, que ao menos se ensine a **ler e a escrever** [...]. O ensino público, deve ser, pois, encarado sob este duplo aspecto: diffusão intensiva e aproveitamento maximo do orçamento para tal fim

³⁵⁸ SANTOS (1918, 10).

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 7-8.

³⁶⁰ As iniciativas educacionais de fundo étnico autônomas ao Estado eram presentes no Paraná desde o final do século XIX. Elaine Cátia Maschio oferece elementos para compreender essa presença a partir da análise iniciativas comunitárias de organização de escolas étnicas italianas nas duas últimas décadas do século XIX. (Cf. MASCHIO, 2014). Valquiria Elita Renk apreende a tensão sobre essas iniciativas no contexto político dos anos 1920, a partir da análise de um vetor de nacionalização compulsória sobre as escolas étnicas ucranianas e polonesas, promovido pelo Estado baseado no tripé: legislação, fiscalização e regulação de saberes (RENK, 2009).

consignado. Não convem ao estado um aparelho de luxo, conseqüentemente caro³⁶¹.

Munhoz da Rocha evocava assim duas perspectivas ou orientações curriculares que, já antes dele, tinham pairado sobre aqueles que vinham se ocupando em discutir e organizar a escola primária paranaense: a tradição do currículo de formação integral e a tradição da escola de saberes elementares. Nesse caso, a sua opção era pela segunda alternativa. Suas razões eram eminentemente políticas: de fazer chegar a escola às populações que estavam alijadas da sua ação. Quem eram essas populações?

Os termos eram quase na sua totalidade os mesmos que constavam na *Mensagem* que Caetano Munhoz da Rocha apresentou ao Congresso Legislativo em uma legislatura anterior, no início de 1921. Na ocasião, um trecho muito similar serviu de preâmbulo para a defesa da alfabetização como mote do serviço de instrução pública do Estado: “na medida dos nossos recursos financeiros o Governo tem feito tudo quanto possível para que a escola publica do Paraná seja um elemento de combate ao analfabetismo”³⁶². O Presidente do Estado inscrevia a alfabetização da população em elemento de garantia da ordem social: “O maximalismo³⁶³ triunfou na Europa e o revolucionarismo é um vulcão permanente, porque as classes inferiores não receberam a educação que faz da intelligencia um laboratório de pensamentos sãos”³⁶⁴. Sabemos agora de que populações ele falava: uma escola para as classes inferiores; uma escola para pobres! Fundamentalmente porque entregues às suas próprias sortes poderiam ser motivo de perturbação social.

As *Mensagens* que Caetano Munhoz da Rocha apresentava ao Congresso Legislativo ecoavam nas manifestações que Prieto Martinez produzia à frente da Inspeção Geral do Ensino. Quando apresentou as linhas gerais do seu Plano de Remodelação e Difusão do Ensino, suas alegações sugeriram que se deveria desviar das escolhas equivocadas dos governos pretéritos, para seguir a direção da “propagação da instrução popular”. As justificativas econômicas eram uma coluna de sustentação da sua argumentação. Eram os contornos da realidade nacional que impeliam as inteligências dos administradores a lançar mão de “outros meios eficazes que chegam a resultados esplêndidos com economia de tempo e sem necessidade de gastos excessivos”. Ele

³⁶¹ ROCHA (1923, p. 123 – 124).

³⁶² ROCHA (1921, p. 92).

³⁶³ *s.m.* bolchevismo; facção dos que faziam, no comunismo russo, o máximo de reivindicações. [Maximalismo] In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/maximalismo/>. Acesso em 25/12/2018.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 98.

combinava assim, o argumento econômico com o argumento político, pois “o ideal das democracias é levar a instrução a todas as camadas sociais”³⁶⁵.

Prieto encontrou no enunciado de progresso social o elemento de síntese entre os elementos políticos e econômicos. “De pobres que ainda somos chegaremos a ricos porque cada cidadão alfabetizado produzirá muito mais e então os thezouros de que dispomos serão realmente nossos”. Tal realização deveria encontrar expressão na forma de uma escola simples, que potencializaria a capacidade de produção dos indivíduos que se combinam em uma sociedade. “Ora, a produção depende da capacidade do produtor e o ignorante pouco ou quase nada produz. Sendo o Brasil um país com cerca de 20.000.000 de analfabetos é claro que pouco pode produzir em relação à abundância e riqueza do seu solo”³⁶⁶. Um tipo de manifestação de preconceito em relação ao analfabeto muito característica que era acompanhada por outros agentes da administração do ensino, como o subinspetor escolar Saldanha, para quem:

O homem analfabeto é, além de tudo, uma força de resultados quase nulos, incapaz de lutar contra o meio e, portanto, de vencer para produzir. Todo o homem instruído produz sem grande esforço e em proporção vantajosa. Não conseguiremos produzir tanto quanto a riqueza do nosso solo nos permite, enquanto permaneceremos neste estado lamentável de analfabetismo”³⁶⁷.

Mesmo que as condições educacionais fossem desfavoráveis, ainda poderíamos ser um país rico, vaticinava. Para tanto, a responsabilidade recaía em grande medida sobre as opções dos nossos governantes, que não haviam de fato procurado dar um sentido popular ao serviço de instrução. O que restava fazer é estruturar um serviço que, primeiramente, alcançasse o povo e depois servisse ao povo. “Para isso devemos fazer da escola pública primária gratuita o instrumento que nos deve dar a felicidade”. A direção para a qual Pietro apontava era a defesa de uma “nova escola, eminentemente nacional”, que acima de tudo soubesse formar para a “prosperidade material e espiritual”³⁶⁸. Assim, o seu plano culminava em uma campanha de alfabetização que consistia em “difundir tanto quanto possível o alfabeto e aproveitar a capacidade das escolas que devem estar cheias”³⁶⁹. “A ordem do commando ordena que a bandeira a ser desfraldada seja a do alfabeto e que as

³⁶⁵ MARTINEZ (1920, p. 3).

³⁶⁶ MARTINEZ (1920, p. 4).

³⁶⁷ SALDANHA, 1923. *In*: MARTINEZ (1924, p. 120).

³⁶⁸ MARTINEZ (1920, p. 5).

³⁶⁹ MARTINEZ (1920, p. 9).

primeiras letras prevaleçam, por serem o primeiro pão do espírito, factor das primeiras luzes”³⁷⁰.

Em termos de projeção de finalidades educacionais para a escola primária paranaense nunca antes as alegações emanadas do Estado sobre educação popular estiveram tão distantes da orientação de uma educação integral. Ante a uma formação mais larga, a defesa de uma escola primária de caráter elementar, adstrito à alfabetização, despontava como a perspectiva mais eficiente, em função da realidade social do Estado. E essa defesa desaguava na projeção de uma escola circunscrita ao essencial, sem supérfluos e sem desperdícios.

Parece a muitos que uma escola elementar deve ser um collegio com diferentes professores e substitutos, com cargos administrativos e todas as categorias, desde o director até o continuo e servente.

Exceção feita aos grupos escolares, que, como a própria palavra indica são muitas escolas reunidas, a escola elementar deve ser simples como uma cellula: um único professor, o núcleo, a dirigir a matéria de formação, **o plasma, que é o ensino elementar, ao alcance das intelligencias que delle necessitam em escala gradativa**. Mais nada³⁷¹.

Dirigindo-se aos professores, em diversas ocasiões Pietro reiterou que considerava “mais útil o tempo gasto na alfabetização e que desse modo os alumnos analphabetos devem merecer cuidados especiaes”. Quando a Inspeção Geral do Ensino organizou um programa específico para as escolas isoladas do estado, ele foi apresentado como “muito simples” e com o propósito de facilitar a “difusão do alfabeto”. Acompanhavam-no recomendações dirigidas aos professores para que cuidassem de preferência das crianças que não sabiam ler e a proibição de que fossem aceitos alunos para a 4ª série³⁷².

Pelo recurso dessas e de outras medidas, os primeiros anos de atuação de Prieto Martinez à frente da Inspeção Geral do Ensino serviram para intensificar o princípio de preferência aos analfabetos nas escolas primárias paranaenses, “não só em relação à matrícula, mas também no que toca o ensino”. Princípio que serviu de justificativa para a implantação de inovações como a relatada pelo próprio Inspetor Geral:

Adoptamos ainda como medida reconhecidamente necessária a promoção de alumnos durante o anno lectivo e a organização de classes de 1ª serie com alumnos exclusivamente analphabetos, passando os que já sabem ler e escrever para outra classe a fim de completarem com vantagem o programma official. Desse modo as classes de 1ª serie tornam-se homogêneas, dando logar a que alumnos retardatários possam receber o ensino com mais intensidade³⁷³.

³⁷⁰ MARTINEZ (1921, p. 49).

³⁷¹ *Ibid*, p. 12; os negritos são meus.

³⁷² MARTINEZ (1920, p. 9).

³⁷³ *Idem*.

A luta contra o analfabetismo se converteu no núcleo da argumentação em torno de um projeto de educação popular. E as medidas adotadas sinalizam a determinação da administração pública em dar primazia ao que Prieto denominava “alfabetização em massa”, a partir da qual a escola colocava-se “sob o verdadeiro ponto de vista pedagógico e cívico, pois é aos mais necessitados que ela deve socorrer em primeiro lugar”³⁷⁴. Essa primazia combinada com o princípio da eficiência do aparelho dava lugar a máxima de que uma escola “vale pelo número de crianças que, no fim do ano, estão aptas para as primeiras letras”. Como forma de estimular os professores a se engajarem na campanha pela alfabetização, a partir de 1921 a Inspeção Geral do Ensino instituiu prêmios aos professores, em virtude de seu esforço e capacidade de trabalho. Em consonância com o princípio de que a capacidade de trabalho do professor ficava manifestado pelo número de crianças que conseguia alfabetizar, as premiações recaíam sobre aqueles cujos índices de alfabetização mais se destacavam³⁷⁵.

Frequentemente Prieto Martinez recorria aos números fornecidos pela linguagem estatística para corroborar sua argumentação. No final de 1921 ele argumentou que: “com o mesmo dinheiro despendido em 1916, custeamos o mesmo número de escolas em 1921 e duplicamos a matrícula”. Mas a eficácia do aparelho escolar era composta ainda por um outro indicativo, o número de alfabetizações: “dos 13.000 alumnos matriculados analfabetos, mais de 8000 aprenderam a ler, escrever e contar”. O fato de que muitos desses alfabetizados, “satisfeitos com o que aprenderam e obrigados pela necessidade deixaram os bancos escolares para entrarem definitivamente na vida prática”³⁷⁶ antes mesmo de completarem o primeiro ano de escolarização, não é visto como um problema para ele. A essas populações destinadas à vida prática, alfabetizar já era o bastante.

Finalmente, cabe inscrever o Plano de Remodelação e Difusão do Ensino elaborado por Prieto no campo das realizações, e não somente das projeções. Nesse sentido é importante destacar o seu grau de efetividade. Ainda que seja necessário ponderar o fato de que os dados de que dispomos sejam colhidos pela própria estrutura administrativa do Estado, que procurava justificar suas iniciativas junto à opinião pública, os números indicados na tabela a seguir sobre a evolução do número de matrículas nas escolas públicas

³⁷⁴ MARTINEZ (1922, p. 27).

³⁷⁵ A premiação, que consistia em um título honorífico da presidência do Estado acrescido de um valor em dinheiro, era conferido a menos de uma dezena de professores anualmente.

³⁷⁶ MARTINEZ (1921, p. 13).

primárias ajudam a caracterizar os efeitos da política de primazia de difusão da escola primária.

Tabela 4 – Evolução do Número de Matrículas nas Escolas Públicas Primárias do Estado ao longo das décadas de 1910 e 1920³⁷⁷.

ANO	MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO
1910	11.591
1912	13.529
1913	14.640
1916	14.649
1917	15.101
1919	16705
1920	19.812
1921	22.975
1922	34.274
1923	36.863
1924	39.605
1925	41.342
1927	59.528

A escola alfabetizadora e o desafio de integrar a realidade e as populações rurais à nacionalidade brasileira.

Uma característica da realidade paranaense no início dos anos 1920 foi a centralidade das referências ao contexto rural na tarefa do poder público de apreender a realidade social e pautar intervenções educacionais. A escola simples e eficiente que foi o

³⁷⁷ A elaboração dessa tabela está baseada nos números oficiais apresentados pelos respectivos governos em mensagens presidenciais e relatórios. Em relação aos anos indicados, não foram encontradas informações quanto ao número de matrículas no ensino privado.

mote do Plano de Desenvolvimento do Ensino do governo paranaense era uma imagem escolar fundamentalmente rural. Mais especificamente, era a resposta do poder público ao grande desafio de integrar o ambiente e as populações rurais do estado à nacionalidade em formação³⁷⁸.

Os enunciados que projetavam os diagnósticos oficiais não tomavam a realidade cidadina como problema. Ao contrário, a situação educacional nesses casos era descrita em termos muito favoráveis. O problema estava nos ‘sertões’ do estado.

No quadro em que o pressuposto da eficiência do aparelho escolar se desdobrava na máxima de que mais importante do que o “valor dos gastos” era a sua aplicação:

É justamente o encarecimento desses e de outros estabelecimentos de ensino que peçam sobre a receita orçamentaria, pois uma escola simples, principalmente das zonas ruraes, pouco custa. Pode o Governo multiplicar-as e nem por isso o total gasto cresce em relação aos inúmeros alumnos que alfabetiza³⁷⁹.

A elaboração da retórica reformista em favor de um aparelho escolar capaz de alfabetizar a população, tomava a realidade social paranaense em termos eminentemente rurais. Seu fundamento era tanto histórico quanto sociológico. Porque “nos encontramos em um atrazo de muitos annos, urge já, sem perda de tempo, cuidar da alphabetização intensa, dentro do prazo maximo de dois annos, pois a creança na roça é logo requisitada para o trabalho do campo³⁸⁰. A realidade que reclamava uma escola que alfabetiza era eminentemente regional³⁸¹: rural e atrasada. A apreciação sob um prisma histórico das prioridades educacionais era, aliás, parte da argumentação de Prieto Martinez.

Todos os problemas affectos ao ensino foram estudados por profissionais e leigos; e quanto se publicou a esse respeito na Europa e na America foi lido e discutido pelos nossos maiores. A idea vencedora, porem, foi sempre a de melhorar a escola, já elevando-se o nível intelectual do professorado, com a ampliação dos cursos normaes e especiaes, **já alargando-se o programma elementar e, conseqüentemente, augmentando-se o curso com accrécimo de annos. Cuidou-se, pois, da qualidade das escolas, com prejuízo da quantidade**, visto as fontes do thezouro não poderem custear a disseminação. E quando alguém opinava pela inutilidade de um curso tão complicado e moroso, tanto na cidade como no interior, que **deveria ser substituído pelo simples ler, escrever e contar**, os doutrinadores tinham sempre como resposta que era

³⁷⁸ Segundo Lucia Lippi Oliveira, essa é uma marca dos nacionalismos militantes que ascenderam a partir da década de 1910. O contexto rural, especialmente na representação do sertanejo e do caboclo, conteria o elemento tipicamente nacional (natural), ainda preservado da influência dos estrangeirismos que haviam se instalado na sociedade brasileira (tornando-a artificial). Os sertões conteriam o elemento genuinamente nacional que deveria ser retirado do estado de doença e ignorância no qual se achava abandonado, para dar forma à nacionalidade brasileira. (Cf. OLIVEIRA, 1990, p. 147 – 149).

³⁷⁹ MARTINEZ (1921, p. 9).

³⁸⁰ MARTINEZ (1924, p. 5).

³⁸¹ Sobre o lugar do elemento regional nas elaborações de um projeto nacional da e pela educação, ver CARVALHO, (2003, p. 77 – 88)., .

preferível fazer da escola uma casa **de educação integral** a manterem-se por toda parte estabelecimentos que apenas cuidassem do alfabeto. E para isso citava-se a escola suíça, belga e alemã, onde em média se professa o curso em 6 anos.

Quem assim pensava acertar, desconhecia por completo a vida fóra das cidades, isto é, a grande lida do campo onde o trabalho vai de sol a sol para atender às necessidades imperiosas do plantio ou da criação. E não punha em conta que entre as nossas e as necessidades dos países citados como modelo vai uma diferença espantosa [...]. Cuidar, pois, tão somente dos centros e abandonar as populações rarefeitas, não é de boa sabedoria, nem de recta justiça, pois enquanto nas cidades se promove um ensino completo, no sertão permanecem milhares e milhares de crianças sem instrução. No campo a escola tem de acompanhar os usos e conveniências locais. Não sendo possível casa regrada pelas leis da Higiene e da Pedagogia, qualquer habitação, em falta de outra, tem de servir. **E o ensino não se deve prolongar por mais de dois anos**, pois o pai não pode dispensar o concurso do filho³⁸².

A argumentação evoca a necessidade da articulação da escola com a vida prática, com o meio onde impera a realidade do trabalho, para justificar a opção aberta pela quantidade, mesmo que em detrimento a qualidade. A posição é de se afastar cada vez mais da orientação de uma educação integral, a favor de uma escola elementar: fundada no ler, escrever e contar.

Se bem admitisse e tenha inclusive enfatizado a dualidade rural – urbano, ao menos no campo das alegações Pietro projetou no horizonte de intervenções e justificativas educacionais a imagem das zonas rurais, e pautou sua argumentação nessa imagem e na necessidade de levar a essas populações uma educação muito rústica e primária. Na mente dos responsáveis pelo serviço de instrução pública deveria latejar essa verdade, de que eram o “caboclo” e o “sertanejo” os mais necessitados de instrução. Assim, ele foi compondo um complexo temático que combinava o argumento de combate ao analfabetismo, o pressuposto da eficiência da escola como princípio administrativo e a proeminência da realidade rural no estado. O resultado é a projeção de uma escola cujo “funcionamento regular [...] deve exigir que o trabalho escolar apresente, no fim de cada ano, o rendimento que compense a despesa com a sua manutenção”. Preocupar-se única e exclusivamente com matrícula e frequência deixando de lado “o quantum da produção anual de cada escola, é por certo, preterir o melhor”³⁸³. Os termos gerais do seu plano de remodelação do aparelho de ensino com vistas a uma escola produtiva eram: prioridade ao contexto rural, uma escola materialmente muito precária, de curtíssima duração, invocada para integrar essas populações a uma nacionalidade em construção.

³⁸² MARTINEZ (1924, p. 6 – 7).

³⁸³ *Idem.*

[...] Poderemos, porventura, proceder de outro modo na roça, onde tudo é difícil e os homens são simples, nascidos na enxada, para o machado e para o arado? Queremos acaso instituir ahí universidades?

Que é escola rural?

[...] É aquella que recebe toda essa infância, tão cedo amadurecida para o trabalho, logo nos verdes annos e que, portanto, tem de lhe ensinar, em curto espaço, a ler e a escrever como Deus é servido. Além desses ensinamentos [...] a religião, o temor de Deus, o amor ao próximo, o perdão como máximo expoente da caridade³⁸⁴.

Pode-se mesmo pensar na expansão do aparelho escolar paranaense a partir da formulação de uma escola de segunda categoria, identificada com a expectativa de *educação popular*. Na *Mensagem* apresentada ao Congresso Legislativo no início de 1924 o Presidente do Estado operou a partir da distinção entre “escolas centrais” e “escolas rurais”. É perceptível que na parte a que se refere às escolas centrais, elas não estão inscritas no esforço público de difusão do ensino. A sua existência é de outra ordem, que sugere antes uma permanência do que uma inovação. Essas escolas centrais apreem associadas a ideia de luxo, de educação integral ou completa, de complexidade de funcionamento e dotada de recursos que encareciam o sistema escolar. No terreno das alegações não estavam, portanto, associadas a campanha contra o analfabetismo, mas sim a um local de passagem para aqueles que almejam cargos nas instâncias administrativas ou que desejam seguir nos cursos superiores.

O problema da difusão da instrução estava vinculado às escolas rurais, cujo o horizonte é a vida prática. A representação do grande problema educacional como sendo o da integração das populações rurais está presente, por exemplo, nos relatórios dos inspetores técnicos do ensino, nos relatos que fazem a partir das suas viagens pelo interior paranaense, como no excerto abaixo extraído do relatório do sub-inspetor Levy Saldanha:

Perguntei o nome desse logarejo:

- Lageado Liso, respondeu-me um caboclo que do seu cachimbo soltava enormes baforadas de fumo.

- E S. Jeronymo ainda é muito longe d'aqui: indaguei.

- Sempre é longinho, redarguiu. [...]

Dei de rédeas ao meu cavallo, sem esquecer, entretanto, o quanto havia de pittoresco no sertanejo que encontrá-ra, no typo que pela sua philosophia e <<modos vivendi>>, e tão pouco conhecido dos psychologos, merece, (para que não mais subsista o conceito de Jeca Tatú, manparreiro, etc.), o mesmo estudo acurado, penso, que os apresenta à civilização e ressalte as suas qualidades como no <<Os Sertões>> de Euclides da Cunha.

Não foi o nosso índio tao bem estudado pelo autor de <<Iracema>> e pelo cantor de <<Y – Juca Pirama>>? E Mello Moraes não se applicou reflectidamente a esse mesmo estudo?

³⁸⁴ MARTINEZ (1921, p. 12).

Por que, então, o caboclo recolhido, segregado do mundo civilizado, quando ele é, de facto, um elemento genuinamente nacional?³⁸⁵.

A verve passadista desponta na expressão do nacionalismo que o subinspetor elabora. Os termos empregados são muito significativos. Em tudo o que via pelo interior, de paisagens até hábitos dos moradores, lhe surgia “a lembrança do regimen feudal da idade media, essa phase de ouro da civilização, pela sua beleza moral”³⁸⁶. O avesso da moeda do atraso histórico é a continuidade de uma força moral preservada dos ventos secularizantes da modernização (do mundo civilizado) no que ela trazia de consequências quanto a deterioração dos caracteres. À nacionalidade em formação interessa integrar não só as populações, mas uma espécie de força moral preservada que pode ser potencializada pela alfabetização. “É obvio, pois, que no fundo da alma sertaneja há algo de beleza e de virtudes e inteireza de caracter, embotados pelas complicações do mundo civilizado”. Esse tipo de expressão apontava para um outro sentido social que recobria às ações educacionais, que não estava no primeiro plano da retórica reformista administrativa, mas parecia envolvê-la: a ideia de restauração.

Nos mesmos anos em que os subinspetores apresentavam os relatos pitorescos das suas viagens de inspeção pelo interior do estado, o Inspetor Geral do Ensino indicava, a partir de coordenadas geográficas, o sentido da ação do poder público quanto ao projeto de difusão do ensino. Partindo da capital do estado e dos seus entornos, a direção a ser seguida apontava para o norte e o oeste do estado, onde o “sertão que ainda se delineia num horizonte quase sem fim”, apresenta o quadro de pouquíssimas escolas. De Guarapuava “mira-se as terras do Iguassu, como a indicar que é para lá a marcha ascendente do progresso”³⁸⁷.

Um lugar destacado para os grupos escolares no interior do aparelho escolar do Estado.

O Plano de Remodelação e Difusão do Ensino proposto por Pietro Martinez estava erigido sob duas máximas: a disseminação de escolas pelo estado e a eficiência do aparelho escolar. Contudo, os grupos escolares quase não compareciam nas argumentações em favor

³⁸⁵ SALDANHA, 1903. In: MARTINEZ (1924, p. 139 – 140).

³⁸⁶ *Ibid*, p. 140.

³⁸⁷ MARTINEZ (1924, p. 93).

da disseminação escolar. Esse lugar era ocupado pela evocação de um tipo escolar muito simples, com vistas a desanalfabetização da população. Suas justificativas e alegações estavam fundadas em imagens que evocavam o interior do Estado e uma realidade social tipicamente rural. Mas isso não significa que os grupos escolares tenham ficado completamente fora da retórica reformista. Pelo contrário, aos grupos escolares foi paulatinamente sendo construído um lugar muito particular no interior do respectivo plano. Lugar que não se confunde com os pressupostos correntes a favor de uma escola simples, nem na associação com o ambiente rural.

Muitos dos sentidos que haviam sido construídos em relação aos grupos escolares, como lugar de realização dos princípios de seriação do ensino, especialmente em associação com os pressupostos econômico-pedagógicos, tinham se aderido ao vocabulário educacional e compareciam nas manifestações de agentes dentro da estrutura da administração do ensino. Menos nas instâncias mais centrais da administração, mas principalmente entre os subinspetores escolares. O subinspetor Suetonio Bittencourt defendeu a criação de um novo grupo escolar em Ponta Grossa, em supressão de algumas escolas isoladas que funcionavam na região, em termos muito similares aqueles que eram arrolados desde o início da década de 1910 para firmar a superioridade desse tipo de estabelecimento escolar.

V. Excia., como toda a pessoa que praticamente conhece o assumpto, poderá avaliar as vantagens do ensino em escolas reunidas, isto é, em grupos ou casas escolares. Dados verdadeiros têm demonstrado a superioridade, de percentagem, em promoções, em taes estabelecimentos, relativamente às escolas isoladas. Razão porque sou de parecer que, com a installação do grupo anexo, sejam suprimidas as escolas de Corrientes, Olaria e Ronda, mesmo porque essa ultima e uma das primeiras **funcionam dentro da cidade**. É preferível que a creança caminhe mais um pouco, mas que frequente uma escola, onde seu funcionamento seja um facto; onde o ensino seja seleccionado e homogêneo portanto³⁸⁸.

Na mesma ocasião o subinspetor considerou que na Villa de Pirahy o “resultado das escolas foi apenas regular”, dado que em “uma vila como aquela, onde a população infantil é enorme [...] o ensino só poderá dar resultado uma vez que as escolas sejam reunidas em um grupo”. Do contrário, permaneceriam as “grandes irregularidades do serviço”; “cada escola encerrando em si muitas séries, deixa de dar o resultado que dariam classes separadas”. O arremate para o seu argumento em favor dos grupos escolares estava na

³⁸⁸ BITTENCOURT, 1923. In: MARTINEZ (1924, p. 168); os negritos são meus.

“facilidade do ensino separado por séries” e também pelo modo como contribuía para o “regular e seguro funcionamento, debaixo de uma uniformidade de serviço”³⁸⁹.

Tangencialmente à defesa da difusão de uma escola alfabetizadora como medida principal da administração pública em matéria de ensino, Prieto dedicou algumas linhas aos grupos escolares quando apresentou o seu Plano de Remodelação e Difusão do Ensino. Na ocasião ele considerava que a “construção de grandes grupos, nas cidades populosas” era medida que oferecia “múltiplas vantagens de ordem pedagógica como de ordem econômica, pois uma mesma direcção aproveita o ensino de centenas de creanças além de tornar possível formação de classes homogêneas”³⁹⁰. Em 1921, devido ao grande número de matrículas que os grupos escolares haviam alcançado, a Inspeção Geral do Ensino emitiu resolução autorizando alguns grupos escolares da capital e do interior a desdobrar o funcionamento em dois turnos diários, com vistas a aumentar o número de matrículas. Além disso, assim como no ano anterior, reuniu todos os diretores de grupos escolares, da capital e do interior, para tratar do que, a seu juízo, se relacionava ao regular funcionamento dos grupos escolares.

[...] sua direcção e organização, cuidados relativos à disciplina escolar, conservação do mobiliário e do edifício, hygiene do estabelecimento, regimen de trabalho, etc. Falei sobre a estabilidade dos methodos, amplitude dos programmas, escolha de livros, preparo das lições e entusiasmo pelo ensino, base de todo successo³⁹¹.

Esse tipo de registro, junto com outros da mesma ordem, indica que no início da década de 1920 o argumento econômico pedagógico a respeito dos grupos escolares estava consolidado. Tratava-se de levá-lo adiante. Esse desenvolvimento leva ao encontro das ideias de uniformidade, homogeneização e produtividade. Tratava-se também de dar-lhe consequências. Essas consequências são especialmente captáveis nas manifestações que Prieto Martinez produziu.

Subsidiava as declarações que Prieto Martinez produzia a respeito dos grupos escolares o entendimento de que se tratavam de estabelecimentos de ensino naturalmente urbanos, e que, atendendo à sua especificidade, lugar de um ensino também tipicamente identificado com o ambiente social dos centros urbanos. O desenvolvimento que Prieto aportava ao tema dos grupos escolares, portanto, não cogitava a sua universalização, sequer como orientação a ser perseguida pelas políticas educativas. Poucas vezes Prieto

³⁸⁹ *Ibid*, p. 171.

³⁹⁰ MARTINEZ (1920, p. 28).

³⁹¹ MARTINEZ (1921, p. 26).

Martinez foi tão categórico quanto no relatório que elaborou ao final de 1921 quando tornou explícito seu pensamento de que os grupos escolares deveriam ser uma exceção³⁹². Eles se apresentavam como a ponta de um projeto educacional que opunha dois ambientes sociais: o rural e o urbano. Não só com realidades diferentes, mas também expectativas educacionais distintas. “Na cidade a escola pode e deve ser melhorada tanto quanto possível. Na roça é bastante que ensine as noções mais indispensáveis”³⁹³. Expectativa que era confirmada pelo Presidente do Estado e constava do seu Plano de Desenvolvimento do Ensino.

Paiz novo que somos, com inúmeros problemas a resolver, não nos é possível dar a todos a mesma instrução. Nos grandes centros onde é fácil manter e fiscalizar escolas, o povo poderá receber uma instrução completa, inteiramente gratuita, de maneira a satisfazer as necessidades da vida. Nos pequenos, onde as dificuldades de toda espécie se avolumam, podemos simplificar os cursos. Nem por isso deixamos de prestar bons serviços e ir em socorro dessa gente³⁹⁴.

Reconhecidos os grupos escolares como exceções, a pergunta que se coloca é: para quem eles eram voltados? E, o que isso representava em relação às configurações curriculares?

Desde o início Prieto Martinez concebeu um sistema de ensino partido em dois. Partição que se ajustava aos contrastes presentes na realidade social do estado, mas que colocava limites ao argumento universalizante de um projeto de escolarização da população. O que podemos apreender em termos de um projeto de disseminação da escola primária patrocinado pelo Estado na entrada dos anos de 1920 é a ideia da existência de desníveis entre uma zona central privilegiada ou completa, à margem da qual se propagava o aparelho em termos mais simples. O cenário urbano, especialmente a capital do estado, é onde estava localizado o centro do aparelho escolar. Lugar que coincide com a alocação de estabelecimentos de ensino na forma de grupos escolares.

Sobre esse desenho Pietro aspirava instituir um sistema de méritos individuais no qual as cadeiras da capital, que na sua maior parte funcionavam em grupos escolares, se tornassem uma espécie de prêmio à competência e capacidade dos professores. Já vimos as raízes dessas expectativas no debate do final da década de 1900 e início da década seguinte, em torno da classificação de escolas em função da sua localização. Isso porque, segundo seu diagnóstico, “vir para a capital é o desejo ardente de todos os professores”.

³⁹² *Ibid*, p. 12.

³⁹³ MARTINEZ (1924, p. 7).

³⁹⁴ ROCHA (1920, p. 99).

Naturalmente, porque “a vida nos grandes centros oferece confortos e vantagens impossíveis de serem encontradas no interior”. Por isso ele propunha a substituição dos critérios até então vigentes, baseados “no tempo de magistério e os direitos adquiridos por longa permanência em municípios retirados”, por um processo de “seleção real e criteriosa”, por meio de “concursos anuais para preenchimento das vagas verificadas durante o ano”. Desta forma, queria fazer com que se designasse as “cadeiras da Capital aos [professores] mais habilitados”. A criação dessas provas seria o “melhor critério para se conseguir uma perfeita seleção de valores”³⁹⁵. Essa expectativa se confirmou já no ano seguinte, na forma de aprovação de lei que determinou que todas as cadeiras do ensino da capital deveriam ser preenchidas exclusivamente por professores normalistas devidamente classificados em concurso especificamente realizado para tal fim.

Ao contrário das escolas simples, a administração do ensino manifestava a expectativa de que os grupos escolares fossem locais de um ensino mais intensivo e largo, mas não necessariamente mais generalizado. Em relação a totalidade do aparelho escolar, os grupos escolares deveriam funcionar como centros de excelência, para cumprir a função de postos avançados na campanha pelo desenvolvimento do método pedagógico e pela eficiência escolar. Temos nesse ponto uma outra permanência que a reforma sob o ponto de vista administrativo de Pietro Martinez deu desenvolvimento como ênfase. O lugar destacado que Pietro erigiu para os grupos escolares é o ponto culminante da trajetória de produção de uma dualidade dentro do mesmo aparelho escolar. Essa dualidade já bastante anunciada nos últimos anos da década de 1910 entre grupos escolares e escolas isoladas, prosseguiu colada à oposição entre uma educação para a realidade rural e outra para a realidade urbana. Tal oposição ganhou outra elaboração nas contribuições de Pietro Martinez e alguns colaboradores: a de contraste entre uma escola simples ou elementar versus uma escola completa ou de funcionamento complexo.

Dualidade ressaltada quando Pietro expediu programas diferentes para os grupos escolares e escolas isoladas, com um programa limitado a 3 anos no máximo para essas últimas, ante 4 anos para o curso completo dos grupos escolares.

³⁹⁵ MARTINEZ (1920, p. 25).

Quadro 7 – Programa para as Escolas Isoladas do Estado – 1920³⁹⁶.

1º Ano	<p>Linguagem Oral (Aprendizado da Leitura). Linguagem Escrita. Aritmética. Geografia e História do Brasil. Ciências Físicas e Naturais. Caligrafia. Trabalhos Manuais.</p>
2º Ano	<p>Linguagem Oral Linguagem Escrita. Aritmética. Geografia e História. Ciências Naturais. Educação Moral e Cívica. Caligrafia. Trabalhos Manuais.</p>
3º Ano	<p>Linguagem Oral. Linguagem Escrita. Aritmética. Geografia e História. Ciências Físicas e Naturais. Educação Moral e Cívica. Caligrafia. Trabalho Manuais.</p> <p style="padding-left: 40px;">Para a Seção Feminina:</p> <p style="padding-left: 80px;">a) Crochet em linha; b) Pequenos bordados em branco.</p> <p style="padding-left: 40px;">Para a Seção Masculina:</p> <p style="padding-left: 80px;">a) Cultura da Terra – plantios diversos.</p>

Quadro 8 – Programa para os Grupos Escolares do Estado – 1921³⁹⁷.

1º Ano	<p>Leitura Linguagem Oral Linguagem Escrita. Caligrafia. Aritmética. Geometria. Geografia.</p>
---------------	--

³⁹⁶ Elaborado com base em: PARANÁ (1920, p. 17 – 22).

³⁹⁷ Elaborado com base em: PARANÁ (1921).

	<p>História Pátria. Instrução Moral e Cívica. Ciências Físicas e Naturais – Higiene. Música. Desenho. Trabalho Manual. Exercícios Ginásticos.</p>
2º Ano	<p>Leitura. Linguagem Oral. Linguagem Escrita. Caligrafia. Aritmética. Geometria. Geografia. História do Brasil. Educação Moral e Cívica. Ciências Físicas e Naturais. Música. Desenho. Trabalho Manual (Para as seções masculinas e femininas). Ginástica.</p>
3º Ano	<p>Linguagem Oral. Linguagem Escrita. Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geometria. Geografia. História do Brasil. Educação Moral e Cívica. Ciências Físicas e Naturais – Higiene. Música Desenho. Trabalhos Manuais (Para as seções masculinas e femininas). Ginástica.</p>
4º Ano	<p>Linguagem Oral. Linguagem Escrita. Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geometria. Geografia. História do Brasil Educação Moral e Cívica. Economia Doméstica. Ciências Físicas e Naturais – Higiene. Música Desenho. Trabalhos Manuais (Para as seções masculinas e femininas). Ginástica.</p>

Como se pode observar, as diferenças entre o programa prescrito para as escolas isoladas e o prescrito para os grupos escolares, extrapolam o sentido vertical (de duração do curso). Também no sentido horizontal (o número de matérias), o programa das escolas isoladas não é mais que um arremedo do programa proposto para os grupos escolares. Além disso, existe uma diferença quanto à concepção de estruturação dos dois programas: enquanto o programa proposto para os grupos escolares mantém praticamente o mesmo conjunto de matérias para todos os anos do curso (com algumas pequenas variações, como o aparecimento da matéria de Economia Doméstica no 4º ano), o programa para as escolas isoladas tem o aspecto de pirâmide invertida: as matérias estudadas aumentam a cada ano.

Todos esses elementos produzem distintas configurações curriculares que indicam as diferenças de perspectiva ou de orientação formativa entre ambos. O programa para as escolas isoladas condensava no 1º ano um núcleo dos saberes elementares associados à alfabetização dos alunos. Esse deveria ser o núcleo na configuração curricular para as escolas no ambiente rural: ler, escrever e contar; noções de história e geografia do Brasil indispensáveis para a formação de um senso de identidade nacional; da mesma forma, rudimentos de ciências físicas e naturais indispensáveis à formação de um senso de higiene; além de trabalhos manuais (prescrito apenas para o sexo feminino no primeiro ano), revestidos de um senso de formação moral, no sentido de despertar o hábito e o sentimento de amor pelo trabalho. Esse núcleo permanecia para os anos seguintes, com o acréscimo de outras matérias, que indicavam a orientação de aprofundar às disposições presentes no programa do 1º ano. Contudo, é preciso recordar a expectativa que as autoridades manifestavam que na roça, a escola fosse frequentada por um, no máximo dois anos³⁹⁸.

O programa proposto para os grupos escolares, por outro lado, expressa um sentido de continuidade da perspectiva (ou da tradição) de formação integral que havia se sedimentado. Nesse sentido, do ponto de vista das rubricas mobilizadas, não há novidades em relação, por exemplo, ao programa de 1917. O conjunto de matérias que os alunos deveriam estudar ao longo do curso expressavam a expectativa de cobrir todas as dimensões da educação: a intelectual, a moral, a física e a estética. Além disso, se bem essa

³⁹⁸ Alguns números para os anos de 1923 e 1924 (quando os relatórios são bastante completos e especificados) indicam que essa expectativa se concretizava na realidade da educação primária paranaense. Em 1923, para um total de 27.602 crianças matriculadas nas escolas primárias isoladas, 380 concluíram naquele ano o curso, ou seja, o 3º ano. (Cf. ROCHA, 1924). Para o ano seguinte, o número de concluintes aumentou para 634 crianças, face a um total de 26.473 matriculas. (Cf. ROCHA, 1925).

expectativa precise ser posta à luz da circunstância de que o número de alunos que concluíam o 4º ano era também muito reduzido em relação ao número total de matriculados nos grupos escolares, em termos de configuração curricular o sentido de uma orientação preliminar do programa de estudos, ou seja, que aponta para um caminho de acesso à níveis de estudo mais elevados, estava preservado – pelo menos para aqueles que chegavam ao final do curso³⁹⁹.

Além disso, as diferenças entre os respectivos programas se expressavam também na profundidade de tratamento que cada matéria deveria receber, como deixa a ver, a lista dos tópicos a serem tratados pelo professor em cada ano do curso. Como exemplo, para o ensino de Linguagem Escrita no 3º ano das escolas isoladas, o respectivo programa previa: “a) Dictado rápido, sem repetição das palavras dictadas; b) Cartas e bilhetes sobre assuntos da vida pratica; c) Pequenas descrições de objectos e animaes conhecidos; e d) Reprodução de pequenas histórias lidas ou ouvidas”⁴⁰⁰. Em contrapartida, o programa para os grupos escolares prescrevia para o ensino de Linguagem Escrita no 3º ano:

- A) Reprodução de contos lidos ou ouvidos pelos alumnos;
- B) Descrições de sceneas naturaes previamente observadas, tendo-se em vista chamar a atenção da classe para certas particularidades que passam desapercibidas e que, no entretanto, são interessantes;
- C) Descrições dos dias em seus múltiplos aspectos;
- D) Descrições do céu em suas infinitas variedades;
- E) Descrições depaizagens em presença do natural ou tendo à vista estampas apropriadas;
- F) Descrições de Scenas maritmas, previamente explicadas pelo professor.
- G) Descrições da vida jornaleira: o camponez, o operario, o militar, o medico.
- H) Palestra sobre as industrias manufactureiras: fabricação de tecidos, cortumes, papel, vidro, etc., etc. previamente estudadas pela classe.
- I) Redacção de cartas e bilhetes, versando sobre assumptos vários⁴⁰¹.

Desníveis instituídos entre os programas que se justificariam pela complexidade do meio urbano, marcado pela presença do elemento industrial - que o programa pretende apreender –, em relação à simplicidade do meio rural.

Desníveis que eram ainda ressaltados em situações como quando a Inspeção Geral do Ensino enviou material didático para os estabelecimentos escolares do estado, escolhendo a cartilha *Ensino Rápido*, de Mariano de Oliveira, para as escolas isoladas, uma espécie de versão mais sucinta da *Cartilha Analytico-Synthetica*, do mesmo autor, para os

³⁹⁹ Para o ano de 1923, ante um total de 9.291 matrículas nos grupos escolares, 634 alunos concluíam o 4º ano do curso (ROCHA, 2004). Para o ano seguinte, o número de matrículas nos grupos escolares saltou para 12.322 (em decorrências do desdobramento em dois turnos de funcionamento para vários grupos), enquanto o total de concluintes do curso foi de 862 estudantes (Cf. ROCHA, 1925).

⁴⁰⁰ Cf. PARANÁ (1920, p. 20).

⁴⁰¹ PARANÁ (1921, p. 14).

grupos escolares⁴⁰². Dualidade que se tornou estrutural, quando, a partir de 1922, a Inspeção Geral do Ensino passou a divulgar as estatísticas escolares em duas sessões separadas nos relatórios sobre a instrução pública: estatísticas relativas aos grupos escolares seguidas das estatísticas para as escolas isoladas. Procedimento que passou a ser seguido pelos Secretários e pelo Presidente do Estado. Era uma espécie de reconhecimento formal da existência de dois sistemas dentro de um mesmo aparelho escolar.

2.4.2. O avesso da reforma administrativa de Pietro Martínez: restauração moral, nacionalismo militante e religiosidade católica.

Lysimaco Ferreira da Costa⁴⁰³ assumiu a Inspeção Geral do Ensino no início de 1925, já iniciado o segundo mandato de Caetano Munhoz da Rocha. As condições em que Pietro Martínez deixou a direção da instrução pública no estado não ficam claras nem na

⁴⁰² Mariano de Oliveira nasceu em São Paulo, em 1869. Diplomou-se pela Escola Normal de São Paulo em 1888. Em 1905 foi nomeado Diretor do Grupo Escolar de Piraju-SP, depois do que foi inspetor escolar, professor da Escola Modelo e Escola Complementar de Itapetininga, e em 1917 assumiu a direção da Escola Normal de São Carlos-SP. Em 1914, junto com outros dois professores normalistas, escreveu um documento intitulado “Instruções práticas para o ensino de leitura pelo método analítico – modelo de lições”, que passou a ser utilizado na elaboração de cartilhas para orientar professores no trabalho de alfabetização. Desse documento originou a Nova Cartilha Analítico-Sintética, cuja primeira edição é de 1916, pela editora Weiszflog Irmãos. Até a sua última edição em 1955, pela Edições Melhoramentos, em um total de 185 edições, foram produzidos aproximadamente 825.000 exemplares. A respectiva cartilha possui páginas nas quais apresenta lições para o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Cada lição é composta por uma “pequena história descritiva”, que preferencialmente deveria ser acompanhada pelo uso objeto ou estampa, seguido de exercícios de “formação de sentenças”, as quais, “relacionadas umas com as outras” serviriam de base para a aprendizagem da leitura pelo método de sílabação. A primeira edição da *Cartilha Para o Ensino Rápido de Leitura* foi publicada em 1917 e consiste em uma versão reduzida da anterior; alcançou 232 edições e cerca de 6 milhões de exemplares produzidos, até a sua última edição em 1997 (Cf. MORTATTI, 2000; SOBRAL, 2007).

⁴⁰³ Nascido em Curitiba, a 1 de dezembro de 1883. Teve formação militar, cursando inicialmente a Escola Preparatória e Tática do Rio Pardo – RS, ingressou no início do século XX na Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. Durante a revolta da vacina, participou do conflito entre os alunos da Escola Militar e o 1º Batalhão do Exército e a Brigada da Polícia, sendo por isso expulso da instituição. Mesmo após anistiado, não retomou o curso. Em 1906 ingressou como lente no Ginásio Paranaense na cadeira de Física e Química. Ingressou no curso de Engenharia da Universidade do Paraná, assim que a instituição foi fundada e tão logo se diplomou, assumiu a cadeira de Geologia Econômica e Metalurgia na mesma Faculdade de Engenharia. Esteve vinculado à maçonaria, na Loja Luz Invisível, cujo Grão-Mestre era Dario Vellozo. Em meados da década de 1910 rompeu com a maçonaria e, ainda nessa década, converteu-se ao catolicismo. Segundo ABREU (2007), desde então passou a ser perseguido e se tornou um dos principais adversários políticos de Dario Vellozo, figura de proa do movimento anticlerical na capital do Estado. Foi casado com Esther Franco Ferreira da Costa, professora normalista do magistério primário público na capital do estado, e depois de viúvo, casou-se novamente com Maria Angela Franco da Costa, igualmente professora primária do Estado. Fundou a Escola Agrônoma do Paraná em 1918, posteriormente integrada à Universidade do Paraná, e depois assumiu a Direção do Ginásio Paranaense e Escola Normal. Lysimaco foi ainda um dos articuladores entre o grupo de intelectuais que fundou a ABE em 1924. Após deixar a Inspeção Geral do Ensino, assumiu a Secretaria da Fazenda no governo de Affonso Camargo. Faleceu em julho de 1941 (Cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico do Paraná, 1991, p. 109; ABREU, 2007).

historiografia, nem na documentação levantada. Mas é sabido que sua imagem estava já bem desgastada na imprensa paranaense, especialmente aquela ligada aos interesses governistas, e os professores, que haviam sido afetados pelas suas medidas administrativas. Além disso, a relação de Pietro Martinez com Lysimaco F. da Costa, que logo após a chegada do profissional paulista havia se tornado tensa, motivando a atitude de afastamento de Lysimaco, se tornou ainda mais carregada após o episódio protagonizado por ambos durante uma cerimônia de colação de grau das formandas da Escola Normal em 1923. Na ocasião, Pietro proferiu discurso de paraninfo da turma tecendo críticas às diretrizes para a reforma da Escola Normal do Estado empreendida por Lysimaco. Concluído o discurso, o próprio Lysimaco fez uso do microfone para rebater publicamente as considerações apresentadas por Pietro, tornando manifestas as divergências entre ambos⁴⁰⁴.

Lysimaco Ferreira da Costa teve uma participação assídua em vários espaços da administração pública durante a década de 1920. Mesmo que as manifestações produzidas por Pietro Martinez durante o período em que atuou no estado praticamente omitam a atuação de Lysimaco, o fato é que ele desempenhou um papel importante em relação ao direcionamento das políticas educacionais durante os governos de Caetano Munhoz da Rocha. Primeiramente na direção do Ginásio Paranaense e Escola Normal, quando reorganizou o internato do ginásio⁴⁰⁵; depois à frente da reforma da Escola Normal; e por fim, assumindo a própria Inspeção Geral do Ensino.

O clima de tensão e as divergências entre Lysimaco e Pietro talvez tenha ajudado a sobrelevar a impressão de transição na substituição de Pietro por Lysimaco, como um momento de modificações na direção geral do ensino. Embora o próprio Lysimaco tenha se esforçado para reforçar essa impressão, por exemplo, quando falava em “nova orientação” ou “novas diretrizes para a instrução pública neste Estado”⁴⁰⁶, não se pode deixar de assinalar que corre por entre a atuação desses dois agentes um fluxo comum, que as aproxima, e que parece se constituir como o aspecto principal da orientação política para

⁴⁰⁴ Sobre o episódio em questão e a sua repercussão na imprensa paranaense que, dependendo da sua posição em relação ao governo, classificou de grosseira ora a atitude de Pietro, ora a atitude de Lysimaco, ver ABREU (2007, p. 103 – 104). Para as manifestações de contrariedade à atuação de Pietro na Inspeção Geral do Ensino, ver, além de ABREU (2007) o trabalho de G. de SOUZA (2004).

⁴⁰⁵ Sobre a importância da reorganização do Internato do Ginásio Paranaense e suas repercussões no cenário das reformas de ensino da década de 1920, ver o trabalho de SANTOS (2009).

⁴⁰⁶ COSTA, 1926. *In*: MUNHOZ (1926, p. 467).

um projeto de escola primária paranaense na década de 1920, e que teve como agente mobilizador o governo liderado por Caetano Munhoz da Rocha.

A historiografia sobre o tema tem apresentado Prieto Martinez a partir da ênfase no seu perfil de técnico educacional: um técnico em assuntos pedagógicos de espírito cientificista⁴⁰⁷. Mas, como vimos, essa é uma representação em grande parte patrocinada pelos sujeitos que compunham a estrutura administrativa do estado. No entanto, pouca atenção tem sido oferecida para um aspecto que considero não menos importante, e que pode inclusive ter sido o fator decisivo quando da sua escolha para o cargo de Inspetor Geral do Ensino no Paraná. Qual seja, o vigor da manifestação de uma religiosidade católica, de tom moralizante, nas suas intervenções públicas. Esse é um aspecto comum a Pietro Martinez e Lysimaco da Costa.

Desde os primeiros registros que Pietro produziu à frente da Inspeção Geral do Ensino, ele se posicionou explicitamente favorável a vinculação da campanha contra ao analfabetismo com a realização de uma dimensão de educação moralizante de fundo católico na escola. Além disso, consignava uma série de críticas à escola que se modernizava, justamente naqueles pontos em que, a seu juízo, a escola moderna se afastara das recomendações emanadas dos lugares de reserva moral na sociedade. Que lugar era esse? A tradição, sobretudo, aquela expressa nos valores, nos costumes e na religiosidade católica⁴⁰⁸.

No relatório que apresentou ao final de 1921, Prieto Martinez dedicou algumas páginas para fazer a defesa de uma escola que existira em algum lugar impreciso do passado, na qual “o professor exercia sobre a moral da criança papel preponderante”,

⁴⁰⁷ G. SOUZA (2004); BENCOSTTA (2001; 2005); ABREU (2007); MORENO, (2003); SCHENA (2002).

⁴⁰⁸ Segundo Lucia Lippi de Oliveira, o encontro do argumento naturalista presentes nas posições de nacionalismo militante (de que a nacionalidade brasileira poderia ser constituída na integração dos elementos preservados nos sertões do país) com grupos e posições vinculados aos interesses do catolicismo ultramontano teria produzido uma outra variante nacionalista: um nacionalismo de restauração (ou de restauração católica). De tom marcadamente passadista, essa expressão de nacionalismo militante se incumbia de recuperar os valores e os costumes católicos que as expressões liberais, tanto do velho quanto do novo mundo, haviam deteriorado. Fundindo todos esses elementos sob as bandeiras “Deus, Patria e Família”, essa expressão de nacionalismo católico se voltava para o elemento rural como um lugar de reserva moral, que o contato com a natureza e o afastamento da civilidade urbana tinha ajudado a preservar. Esses lugares de reserva moral seriam justamente a igreja, a família e a tradição e os costumes católicos. Ainda segundo a autora, essa variante entre os diferentes nacionalismos em voga naquele momento estava principalmente representada nas obras de Álvaro Damasceno e Jackson de Figueiredo, publicadas no início dos anos de 1920 (deste último: *Do Nacionalismo na Hora Presente*, 1921; *A reação do Bom Senso*, 1921; *Pascal e a Inquietação Moderna*, 1924; *Literatura Reacionária*, 1924). Parece ser dessa variante nacionalista a que prosperou no Paraná na entrada da década de 1920: que esteve à frente das reformas educacionais daqueles anos e que fez as alegações educacionais se voltarem para a educação rural (Cf. OLIVEIRA, 1990, p. 147 – 157).

baseada, sobretudo, no “amor à verdade e à justiça, o respeito à velhice e aos superiores, o temor de Deus, a obediência como principio de ordem, o perdão como base de todas as virtudes”. Essa “verdadeira missão da escola”, contudo, tinha sido “desvirtuada” nos últimos tempos: “pouco a pouco a escola foi se modernizando”. Esse processo era o responsável por ter jogado por terra a capacidade que a escola algum dia teve de educar moralmente. Na crítica a escola que se modernizou, Prieto ataca basicamente os pressupostos liberais que haviam soprado sobre a organização da instrução pública nas décadas anteriores. Esses movimentos pretéritos eram as justificativas para pleitear o retorno à fonte da tradição católica como fundamento da educação moral na escola.

Uma nova philisophia propoz rasgar novos horizontes. A creança devia crescer [...] livre como a avezinha no espaço. Que suas inclinações e tendências não encontrassem obstáculo. O futuro do homem devia ser tal qual de facto era: com suas virtudes e com seus defeitos [...].

O ensino de religião constituía um attentado à liberdade de consciência. Sua influencia era nefasta porque calcava aspirações, reprimia surtos de independência, algemava, em summa, impondo a sua moral.

Quantas vezes se ergueram protestos porque o professor, em lições de moral, falava em Deus, como fonte de toda Sabedoria e de toda verdade! Quantas vezes se chegou a proibir que semelhante nome fosse pronunciado em aula!⁴⁰⁹.

Segundo sua ótica, o princípio liberal da laicidade que empurrava a ação educativa para distante de Deus e do abrigo seguro da fé, havia produzido o rebaixamento do valor moral tanto da escola quanto do professor moderno. Essa alegação abria caminho para que Prieto ligasse também o sentido de *restauração*, de maneira subjacente, à defesa que fazia da noção de reforma como um processo de *conservação e ampliação*. A sua ‘reforma sob ponto de vista administrativo’ do aparelho de ensino do estado, portanto, tinha o sentido de uma reação. Movimento, aliás, que ele alega corresponder à marcha que provém do mundo desenvolvido.

Começa, graças a Deus, a levantar-se uma nova corrente de idéas. Os paizes que **primeiro reformaram os costumes da escola**, riscando Deus dos livros para apagar Deus dos corações infantis [...] **são agora os pioneiros da nova cruzada**. A Allemanha, o paiz clássico da Pedagogia, a Suissa, a Belgica e a própria França, affirmam que um tal regimem só tem dado resultados nocivos. [...] As estatísticas provaram que a criminalidade infantil cresce de modo assustador. Os tribunaes reclamam contra a criminalidade precoce⁴¹⁰.

A face perversa da modernização, que se revelava sob formas tão incontestáveis como o aumento da criminalidade infantil, segundo essa ótica, era o “mal que vem da escola” porque essa “deixou de influir no espírito de seus educandos”. Sua correção

⁴⁰⁹ MARTINEZ (1921, p. 64).

⁴¹⁰ *Ibid*, p. 65 – 66; os negritos são meus.

apontava para o erguimento de uma escola popular capaz de juntar o “ensinar a ler, escrever e contar”, ao lado da “formação do caráter”. A argumentação seguia apontando para a necessidade da restauração moral não só através da escola, mas da própria escola, pela recuperação dos valores católicos.

As referências que Pietro Martinez fez à religiosidade católica durante todo o tempo que durou sua atuação no Paraná foram recorrentes. Em alguns documentos ele vertia uma religiosidade ao ponto dela se tornar incontida, às vezes dramática. Como nas imagens do “Jesus Crucificado” que incluiu no seu relatório da viagem de inspeção às escolas do município de Reserva: “Aquellas cruces negras, muito altas, sustentando em seus largos braços a imagem em miniatura de *Jesus Crucificado* parecem dizer na sua mudez apavorante: *Lembra-te que tudo passa, que a morte chega e que só deve viver para Deus*”⁴¹¹. Quando ele abriu um tópico específico para tratar dos livros didáticos no relatório relativo ao ano de 1924, sua moral religiosa irrompeu como um dos principais componentes do conjunto de valores a partir dos quais considerava a questão.

Com que direito e baseados em que princípios os autores de livros didacticos, livros que por força de lei se destinam a instruir e educar, aclarando a intelligencia e abrandando o coração, occultam o nome de Deus, a sua grandeza infinita, as suas maravilhas e os seus mistérios?⁴¹²

Os termos de que lança mão são muito significativos. O que está em jogo são os princípios que orientam o projeto educativo da escola. A sua atuação de técnico experiente em assuntos pedagógicos estava colocada à serviço da restauração dos princípios católicos e limpeza da escola dos elementos contrários a esses princípios que haviam se instalado junto com os enunciados da pedagogia moderna. Não se tratava, no entanto, de condenar a pedagogia moderna, mas sim de depurá-la.

Da sua apreciação ao tema, encaminhou a argumentação em favor de que fosse reformada a “literatura didática”, de modo a “colocar nas mãos de nossos filhos literatura instructiva, attrahente e sobretudo moral, tendo por principio o Padre-Nosso, oração que resume, de um modo insubstituível, os princípios directrizes da nossa vida: os nossos direitos, os nossos deveres, a justiça de nosso actos”. Ato seguinte, informou da resolução da Inspeção Geral do Ensino de oferecer “prêmios para os actores que melhores obras apresentassem”, e que pudessem ser aproveitadas nas escolas paranaenses⁴¹³.

⁴¹¹ MARTINEZ (1924, p. 97).

⁴¹² MARTINEZ (1924, p. 52).

⁴¹³ *Idem*.

Ainda sobre o tema do valor dos livros didáticos, Prieto apresentou críticas à obra *Pontos da nossa História*, de autoria dos irmãos Lourenço de Souza e Verissimo Antonio de Souza, a quem ele se referiu como protestantes tomados pela obsessão das “ideias anticlericais”. Da respectiva obra, anotou que considerava “destituída de valor e perniciososa”, editada por uma “seita protestante” e destinada a “perverter os espíritos fracos, tão inclinados a acreditar em tudo quanto leem”⁴¹⁴.

Mas Prieto Martinez não era uma voz desacompanhada que ecoava da estrutura administrativa da instrução pública. É importante assinalar esse aspecto para que não o destaquemos como uma figura excepcional, mas possamos perceber o modo como suas manifestações estavam em acordo com uma posição marcada com o argumento católico que emanava do centro do poder político do Estado e reverberava em toda a sua estrutura administrativa. Como consequência, abre-se a possibilidade de reexaminar o que tem sido definido nos limites de uma reforma educativa como Reforma Prieto Martinez, considerando-a tão somente a faceta educacional de um movimento de maior alcance que pretendeu modificar a sociedade paranaense como um todo, na direção de uma reação às premissas do Estado liberal que haviam avançado no período republicano. E que, portanto, colocavam em xeque as premissas sobre as quais havia sido erguida a República brasileira. Ou seja, um movimento pela restauração social.

No relatório de 1922 o subinspetor Suetonio Bittencourt abriu um tópico intitulado “A moral e a escola”, para defender o ensino moral de orientação católica nas escolas paranaenses. A premissa básica era a de que a “educação moral” era uma das tarefas precípua da escola. Para a realização dessa finalidade, a possibilidade do ensino de uma “moral científica”, que vinha sendo defendido em posições favoráveis a separação entre Igreja e Estado, era inteiramente desacreditada.

[...] que o ensino de uma moral científica é impossível, por não poder encontrar uma base segura, é questão que não escapa mais aos olhos de quantos se dão ao trabalho de examinar a questão pelo seu valor real.

A moral científica não existe. É a própria *Philosophia* quem assim nos responde, embora alimente a esperança de com o decorrer dos séculos, poder descobrir leis apropriadas e exclusivamente suas, que possam fazer dessa

⁴¹⁴ *Ibid*, p. 53 – 54. Os irmãos Lourenço e Verissimo de Souza eram componentes do quadro de professores primários do Estado, e atuavam, desde o final da primeira década do século XX, em cadeiras que funcionavam em grupos escolares na capital. Eles foram membros do *Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná*, e fizeram parte da sua diretoria entre 1906 e 1911, na condição de 1º e 2º secretários, respectivamente. Além disso, estavam na órbita do movimento anticlerical liderado por Dario Vellozo. A obra *Pontos da Nossa História*, foi publicada em 1914 com um subsídio do governo do Estado, que à época considerou a obra revestido de interesse didático (DEAP, 1913, p. 141). Foi reeditado no início da década de 1920, quando chegou às mãos de Prieto Martinez.

supposta sciencia um estudo seguro de todos os factos que escapam às demais sciencias.

Persiste, pois, a moral religiosa, nos dez mandamentos da Lei de Deus, sem encontrar até hoje outros que com eles se possam comparar⁴¹⁵.

Contra o argumento que ele via levantar-se em alguns setores da sociedade paranaense, da liberdade “em relação à religião a ser ensinada” para subsidiar a orientação da educação moral de viés religioso, o subinspetor evocou o fundamento da tradição. Para ele, era a tradição na qual havia se formado a nação brasileira o fator decisivo para o direcionamento católico à educação moral religiosa nas escolas pelo país.

A Religião Catholica é de facto a religião do Brasil. Nasceu com os primeiros descobridores, arraigou-se através de toda a nossa evolução social e política.

O protestantismo foi importado e contra ele sempre lutou o povo brasileiro.

[...] A Religião Catholica amolda-se perfeitamente ao nosso sentimento pois vê em Jesus a perfeição do homem e em Maria Santissima a beleza insubstituível da mulher.

[...]

Si é assim, por que havemos de receiar?

Si é este, de facto, o nosso sentimento primordial; si em nossa casa tudo isso é um evangelho, por que não haveremos de consentir que a escola publica, que é o prolongamento do lar onde se forma o cidadão, ensine a moral catholica? [...] a moral catholica, para os que têm senso e raciocínio, jamais pode prejudicar a quem quer que seja. Conhecel-a é ter a probabilidade de segui-la e segui-la é palmilhar o caminho mais seguro que nos conduz à verdadeira felicidade⁴¹⁶.

Sinal da escalada de um ideário reativo na sociedade paranaense, que se desdobrava até alcançar a formulação de finalidades educacionais para a escola⁴¹⁷, em 1922 foi apresentado um projeto de lei no Congresso Legislativo, de autoria do deputado Padre Alcindino Pereira, que facultava a possibilidade de “ser ministrado no edificio das escolas publicas do Estado, pelo professor ou por outrem, o ensino da religião da maioria dos

⁴¹⁵ BITTENCOURT, 1922. In: MARTINEZ (1922, p. 85).

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 85 – 86.

⁴¹⁷ Tanto Geysa Abreu quanto Maria Lucia Andrade indicam o modo como os interesses da Igreja Católica tiveram larga passagem nas ações do Estado do Paraná durante o governo de Caetano Munhoz da Rocha. Como ilustração dessa relação, ambas as autoras citam o episódio em que o governo conseguiu aprovação de lei o autorizando a “abrir os créditos necessários” para “auxiliar com a quantia que julgar conveniente a formação do patrimônio das duas dioceses” que seriam criadas em Ponta Grossa e Jacarezinho (TOURINHO, 1990, citado por ANDRADE, 2007, p. 198). No despacho de promulgação da respectiva lei Caetano Munhoz da Rocha evocou os “altos interesses do Estado”, uma vez que os “novos Bispados tinham grande alcance de ordem moral e espiritual [...] e de incalculáveis benefícios de ordem material” (ROCHA, citado por ABREU, 2007, p. 89). Dario Vellozo (uma figura proeminente do movimento anticlerical na capital do Estado) e alguns correligionários enviaram telegramas às autoridades federais, denunciando a inconstitucionalidade do ato. Em decorrência dessa ação, Vellozo foi suspenso das suas funções de docente no Ginásio Paranaense por “quebra de disciplina funcional”, por Lysimaco Ferreira da Costa (ABREU, 2007, p. 89 – 90) e esteve na “eminência de ser preso”; condenado em primeira instância, ele foi absolvido posteriormente no Superior Tribunal (ANDRADE, 2007, p. 118 – 119). A escalada das posições e interesses de grupos intelectuais ligados à igreja católica e suas repercussões sobre a organização do campo educacional no Estado também pode ser apreendido em CAMPOS (2007) e SANTOS (2009).

habitantes da localidade, aos alumnos cujos os paes não se opuzerem”⁴¹⁸. Era um dos primeiros ataques frontais ao princípio da laicidade do ensino público. Não seria o único nem o mais contundente. Na ocasião o projeto foi derrotado, prevalecendo, embora sob ressalvas, o preceito da inconstitucionalidade da medida. No entanto, o Secretário Geral do Estado, Alcidez Munhoz, a despeito do resultado desfavorável no congresso, defendeu o mérito do respectivo projeto. Para isso, novamente o pressuposto de uma tradição nacional mobilizado. Nela, Munhoz incorporava, junto da religiosidade católica, o que seria seu segundo componente fundamental, o sentimento patriótico. Dessa forma, sua argumentação fundia tradição, religiosidade e Pátria como fundamentos da campanha da atuação moralizante a ser desempenhada pela escola.

A idéa da religião não pode ser separada da idéa de pátria.

A pátria é a tradição.

Pela tradição da pátria forma-se a consciência dos povos e da tradição, e da consciência nasce a pequenina partícula do lar que origina o bloco homogêneo da nacionalidade.

Pela tradição o Brasil é catholico.

O ensino da religião catholica é o complemento do ensino da História do Brasil.

O espirito nacional desenvolveu-se, desde o início, à sombra das tradições religiosas. [...]

Não é possível separar-se, no Brasil, a historia pátria, da história da religião catholica. Esta religião, pois, é a religião da maioria das populações das nossas cidades, villas e aldeias.[...]

Por que não haveremos nós, brasileiros, de cultuarmos também, publicamente, a religião catholica que concentra todas as nossas tradições, que forneceu a consciência dos nossos antepassados e que germina em todos os lares bem formados!

Patria e religião devem andar parelhas. Patria é o povo, religião é a tradição do povo.

O brasileiro possui o sentimentalismo como virtude de origem [...]

Por que não haveremos nós de viver também as tradições que nos formaram⁴¹⁹.

O sentido de restauração social pelo erguimento moral da e através da escola estava apreendida na equação entre Pátria, lar e religião católica. A escola deveria se pautar pelos valores que predominam nos lares. Nos lares estariam os verdadeiros recursos morais da sociedade, sobretudo pela religiosidade católica. A Pátria deveria ser formada do encontro desses valores, mas também mobilizada contra os elementos que ameaçavam a integridade dos lares e os valores e a religiosidade católica. A acepção, portanto, do processo de restauração moral em favor do qual aqueles agentes se posicionavam era, basicamente, a combinação do elemento religioso e o elemento patriótico. Era nesses marcos que Alcides

⁴¹⁸ MUNHOZ, 1924, p. 162.

⁴¹⁹ *Ibid*, p. 162 - 163.

Munhoz apontava a necessidade social de uma educação cívica, iluminada pelo ensino religioso, para a “formação definitiva do caráter nacional”.

[...] não é sufficiente ministrar ao povo a instrucção das letras, mas é necessário que lhe ensine [...] a cultivar a pátria e seus homens. **Quero referir-me ao ensino cívico. É necessário que dos bancos escolares saiam, não só homens que saibam ler, mas brasileiros que amem a pátria [...].** De que virá valer ao Brasil, para o futuro, uma população elevada de homens instruídos em todos os ramos da actividade humana, se esses brasileiros, por defeitos de educação, não souberem amar esta grande pátria, não comprehendere[m] o valor de uma nacionalidade amparada à sombra do mesmo velario symbolico do pavilhão auriverde. [...] É nas escolas que a infância nacional deve sorver os primeiros haustos dos ensinamentos cívicos [...]. Mais tarde, com o progredimento da idéa, ela irá comprehendendo que a Patria não é só a natureza estupefata da terra. Comprehenderá que a Patria é também o berço, a religião, é a língua, é a bandeira, é a autoridade publica, é o cumprimento do dever, são os homens que traçaram as primeiras páginas da nossa história, **são os homens que nos governam, são os homens de intelligencia que nos illuminam**, que nos engrandecem, que nos tornam altivos e que nos fazem respeitados e admirados pelas nações estrangeiras.

Esse deve ser o ensino cívico. Para esse trabalho de formação da alma nacional deve convergir a instrucção popular. Sem um solido e efficaz ensinamento civico, as gerações futuras podem se constituir em perigosas demolidoras da nacionalidade nascente. [...] As intelligencias desviadas do civismo são ameaçadoras. [...] A falta do ensino cívico desvia as energias latentes da infância; cria a desharmonia do futuro e desrespeito aos poderes constituídos, a corrupção dos costumes e a derrocada de todas as garantias de defeza, de trabalho, de progresso e de liberdade.

É necessário que se eduque o povo para que este ame a pátria, respeite a lei. Do contrario, as instituições pereclitarão pelo advento da desordem, da rebelião, fructos directos que são da má imprensa. [...] A instrucção sem civismo é a arma da destruição. A má imprensa é uma terrível ameaça. Os livros maos, onde pontificam o descrédito, o pessimismo, o desamor das idéas sagradas de um povo, reclamam medidas prophylaticas dos governos dos Estados e da União. Os livros immoraes, os de evangelisações contrarias aos princípios e á educação de origem da nossa raça, por ahi proliferam numa impunidade sem exemplo⁴²⁰.

O ideal de educação cívica, na medida em que se afirma como expressão da formação do caráter nacional, sintetiza o espírito de combate contra tudo aquilo que se identifica como os elementos dispersantes presentes na sociedade, nomeadamente no terreno da cultura. Sua afirmação está assentada no par ordem/ desordem como o grande desencadeador dos nuances de um projeto de educação popular a ser realizado pela escola primária. A ordem social é a um só tempo fundamento da vida em sociedade e condição para o seu progresso material e espiritual. A realização da ordem social por sua vez é garantida por dois componentes fundamentais. O primeiro, que esteve presente nas manifestações de tantas autoridades políticas naquele momento, foi expresso de modo cristalino nas linhas do Secretário Alcidez Munhoz reproduzidas acima: o respeito a

⁴²⁰ *Ibid*, 1924, p. 159 – 161. Os destaques em negrito são meus.

autoridade, encarnada tanto na lei quanto nos ‘homens de inteligência que nos governam’. Expressos, portanto, em uma dimensão pública da vida.

O segundo componente, ao contrário, aponta para uma dimensão da vida privada: a família e o lar. Os “males sociais”, afirmava o mesmo Secretário, “provinham da organização deficiente do lar e se queremos melhorar, forçoso era reorganizar a família pelos moldes da moral religiosa”. Nascia dessa necessidade sua convicção de que era “imprescindível o ensino da moral catholica nas escolas públicas”⁴²¹. Nesse sentido, a escola deveria se firmar como um lugar de fusão entre a vida privada e a vida pública, de modo a desvanecer suas fronteiras. A imprescindibilidade da realização da ordem social autorizava que a vida privada fosse investida pela autoridade pública.

Foi evocando um fundamento histórico que o subinspetor escolar Suetonio Bittencourt argumentou no sentido da indissociabilidade de todos aqueles elementos indicados – escola, família, lar, ordem e Pátria. Na ocasião ele aludiu a um conjunto de processos históricos, cujas consequências reclamavam das inteligências que constituíam o poder público, uma reação no sentido de correção de curso⁴²².

Antes da proclamação da Republica, o ensino da moral religiosa era uma realidade. Os alumnos tinham aula de cathecismo e, geralmente aos sábados, frequentavam as egrejas para ouvir explicações mais detalhadas das doutrinas religiosas, entoar hymnos sacros e pedir a Deus, em preces collectivas, pela Patria, pelos seus homens, por todos em summa, e para cada um em particular [...].

Com a mudança de regimen e consequente separação da Igreja do Estado, a escola viu-se forçada, servindo-nos da expressão mais usual, - a banir Deus das suas lições de Moral.

Passaram-se os tempos. A proibição de se ensinar religião nas escolas, ou de tomarem parte estas no culto religioso, foi-se tornando formal.

[...] seguíamos a esse respeito o exemplo dado pela França, em cujas escolas publicas o ensino da religião fora substituído pelo de uma moral restringida a uma serie de preceitos considerados indispensáveis na vida pratica [...].

Todos quantos realmente se interessam pelo effizaz papel da escola publica na formação da futura sociedade não podem silenciar a respeito desse assumpto, pois sem a formação moral o homem deixa de ser o elemento indispensável da ordem dentro das sociedades constituídas, o esteio da família que é a garantia segura dos bons costumes e da integridade da raça, sadia no physico e no moral.

As sociedades que se afastaram de Deus e que, consequentemente, tomaram o livre arbítrio de não condemnar a moral, seja ella qual for, baquearam ante o abysmo que essa indiferença criminosa cavou [...]. A Historia está repleta de paginas bem claras que registram a decadência dos povos e pela degenerescencia dos costumes e que apontam o seguro caminho que a experiencia ensina para o ressurgimento social realizado sómente dentro dos mandamentos que a Religiao

⁴²¹ MUNHOZ (1924, p. 87).

⁴²² Segundo Lippi Oliveira, o senso de que deveriam compor uma elite que se distinguisse pela erudição e capacidade de atuação política foi uma marca dos grupos articulados em torno dos movimentos nacionalistas de restauração católica. Esses intelectuais nutriam um sentimento de que pela sua atuação esclarecida deveriam conduzir e zelar pelo povo, para protegê-lo da ação de outras elites (OLIVEIRA, 1990).

de Christo instituiu, mandamentos insubstituíveis, apesar de decorridos dois mil annos e das convulsões que abalaram a humanidade⁴²³.

O conteúdo passadista dessa expressão de nacionalismo católico é evocado para por em jogo um preceito caro ao ideal republicano que havia marcado o cenário das políticas educacionais no Brasil desde o final do século XIX e início do século XX: a relação da educação com a ideia de liberdade⁴²⁴. Suetonio Bittencourt não estava sozinho quando argumentava que era o desenrolar de “fatos recentes porque passavam alguns paizes da Europa e America”, que apontava para a necessidade de desenvolver o “patriotismo” e restabelecer a “assistência religiosa” como último remédio para o quadro de desmoroamento social puxado pela degeneração moral. É um posicionamento que provem de dentro do governo do Estado.

A menção que Bittencourt fazia a Portugal e a América do Norte, mas principalmente à França, como laboratório dos eventos históricos que agora iluminavam a ação do governo, não é ocasional. Seu alvo é o espírito secular e liberalizante que, ele considerava, avançava com o republicanismo. As forças que haviam avançado pela nossa experiência republicana, assim como nas nações de onde bebíamos os seus referenciais, vinham, segundo sua ótica, dissolvendo pouco a pouco alguns dos valores mais importantes constituintes da ordem social: os elementos que sustentavam a autoridade e a família. Entre eles estavam os valores religiosos, justamente com o senso dos deveres morais que deles decorrem. São esses valores morais que precisavam ser recuperados. É nessa direção que aponta a marcha de acontecimentos internacionais, cujo exemplo mais eloquente se evidenciava na força moral da nação italiana que ressurgia e passava a despontar entre as nações no mundo, conduzida pela restauração que Mussoline foi capaz de promover:

A Italia, ameaçada pela anarchia, após uma guerra que a conduziu aos maiores sacrificos, levou ao poder uma figura até então hypothetica, que surge desassombradamente para salvar a Patria, sem temer nem a Lei nem aos próprios legisladores; e desse modo dá um grande passo que a todos parecia impossivel, reencetando o regimen da ordem pelo respeito ao Poder constituído, e proclama bem alto, que sem Deus o povo italiano não podia ser conduzido ao seu glorioso destino. É Mussoline, esse homem extraordinário, considerado a maior figura politica da actualidade, quem ordena, logo ao assumir o poder, num gesto sublime de amor pátrio e com uma visão grandiosa, que Christo volte a reinar nas escolas de toda a Italia, para formar os corações juvenis e reerguer a Nação ao tradicional posto que lhe compete perante os povos mais cultos do mundo.

⁴²³ BITTENCOURT, 1922. In: MARTINEZ (1922, p. 82 – 83).

⁴²⁴ Sobre a ideia de liberdade no ideário republicano educacional, ver BOTO (1996).

Nunca por certo, no Brasil se registraram factos dessa natureza, porque o povo brasileiro foi sempre eminentemente religioso. A Igreja separou-se do Estado, por força de Lei, mas o povo não se divorciou da Igreja. A guerra que os sectarios a principio lhe moveram não teve grande repercussão. Os chefes do governo, em geral, viveram sempre a melhor harmonia com os dirigentes do catholicismo⁴²⁵.

A menção à Itália como exemplo de ação restauradora da ordem, não é acidental. Passando por cima das tensões e difíceis acomodações entre interesses do regime fascista e os interesses do vaticano, ao longo da década de 1920 uma série de indícios sugerem o significativo prestígio que o ideário fascista exerceu sobre as lideranças paranaenses, inclusive no terreno educacional⁴²⁶. Especialmente a reboque da recepção da obra de Maria Montessori, as referências à nação italiana são um dos principais matizes do flerte com os ideais do movimento pela Escola Nova no estado⁴²⁷. É sintomático que as indicações à Itália passem a concorrer com a França e os Estados Unidos como principal lugar de referência para a proposição de projetos educacionais no estado do Paraná nesse momento. A nação italiana, à luz do avanço fascista, expressaria o sentido de restauração que prevaleceu na formulação de expectativas educacionais no estado, e de reação contra muitos dos aspectos republicanistas que apareciam especialmente associados à França e os Estados Unidos.

Era o perigo real de desagregação social, expresso na existência concreta dos fatores de dissolução da ordem, que reclamava das autoridades, que se auto revestiam do sentido de inteligência superior, “providências as mais severas e urgentes”⁴²⁸. As inquietações que revestiram o avanço dos movimentos sindicais e especialmente a grande greve de 1917 ainda não haviam sido assimilados pelos movimentos da memória social no estado e latejavam sobre a consciência política e sensibilidade social, na forma de um impreciso sentimento de crise⁴²⁹. O estado generalizado de desordem social que espreitava

⁴²⁵ BITTENCOURT, 1922. In: MARTINEZ (1922, p. 83 – 84).

⁴²⁶ Segundo Lucia Lippi Oliveira, essa é outra característica marcante do nacionalismo que ascendeu no Brasil na década de 1920, e que desaguou no movimento de restauração católica: a influência dos fascismos francês, espanhol e italiano em geral, e particularmente o fascínio pela figura de Benito Mussolini (Cf. OLIVEIRA, 1990, p. 157 – 158). O que indica a relação do nacionalismo católico que esteve à frente das reformas educacionais no Estado com movimentos nacionalistas mais amplos no país.

⁴²⁷ Mesmo que fora dos marcos dessa pesquisa, vale ressaltar nesse sentido, as implicações educacionais do regime fascista italiano, especialmente a partir dos pressupostos das Reformas Gentile, sobre a ideia de uma Escola Serena desenvolvida por Erasmo Pilotto, nas décadas de 1930 e 1940. (Cf. PILOTTO, 1946). A relação do pensamento de Erasmo Pilotto com as ideias de Giovanni Gentile pode ser conferida no trabalho de Rossano SILVA (2014). Sobre a recepção de ideias escolanovistas no Paraná, entre elas, o pensamento de Maria Montessori, ver VIEIRA (2001) e MIGUEL (1992).

⁴²⁸ BITTENCOURT, 1922. In: MARTINEZ (1922, p. 85).

⁴²⁹ FONSECA e GALEB (2017).

a sociedade por entre as fissuras da nossa nacionalidade inconclusa, incitava uma consciência reacionária, que se mobilizava de cima para baixo, e invadia as pautas educacionais na forma de finalidades para a escola primária

Se a formação para a vida prática, apreendida especialmente no sentido de atividade produtiva, havia se estabelecido como o desígnio de um projeto de educação verdadeiramente popular, seu escopo passava pela capacidade de formação moral da escola. Por sua vez, o horizonte delineado pela vida prática não era capaz de garantir a formação moral, cujo alicerces deveriam ser mais sólidos, estáveis e duradouros do que os fatores sobremaneira instáveis e cambiantes da vida prática. Da impossibilidade de se confiar a estruturação da ordem social a uma moral prática ou mesmo científica, eram as “nossas “tendências naturais” que estabeleciam quais deveriam ser os seus fundamentos: a Pátria e a religião católica, que no seu conjunto eram capazes de forjar os compromissos e deveres individuais indispensáveis para a manutenção e progresso da sociedade.

2.4.3 A reforma de Lysimaco Ferreira da Costa: flerte com a Escola Nova para finalidades educacionais conservadoras.

A promoção de uma pauta de costumes e valores afinados com a tradição católica, assinalada pela ênfase na sua recuperação e fortalecimento, é o principal elo que liga a atuação de Lysimaco F. da Costa a de Prieto Martinez à frente da Inspeção Geral do Ensino. A continuidade do propósito de difusão de uma escola primária mínima cuja prioridade é o combate ao analfabetismo e que se expande das zonas centrais em direção ao interior do estado, aliado à retomada da defesa da obrigatoriedade do ensino para esse nível escolar; a integração do elemento estrangeiro a partir da sua nacionalização; o apelo a formação moral (de viés religioso católico) e a educação cívica (assumida no sentimento patriótico) como os fundamentos de uma educação nacional; são os aspectos chave da atuação de Lysimaco, e nisso não há afastamento em relação aquelas que tinham sido as questões prioritárias para Pietro.

Da mesma forma a relação indivíduo – família – sociedade e trabalho – produtividade eram para ele pressupostos básicos de um projeto formativo para a sociedade paranaense. Além disso, a permanência de Lysimaco F. da Costa na direção da instrução pública paranaense entre 1925 a 1928 levou o argumento de uma pedagogia científica e a

centralidade do método para a atividade pedagógica a um estágio mais à frente. Novamente trata-se de uma questão de ênfase, não de mudança de rota.

Da mesma forma que seu antecessor, Lysimaco também lançou mão de uma retórica reformista. Logo que assumiu, ele falou em uma “reforma de ensino” que a Inspetoria Geral, sob sua liderança, estava elaborando para cumprir a determinação do governo do Estado⁴³⁰. Em mais de uma oportunidade Lysimaco procurou revestir a sua atuação na direção da instrução pública do sentido de agente mobilizador de ‘novas diretrizes do ensino’. Em uma cerimônia de formatura na Escola Normal, ele pronunciou discurso como paraninfo da turma. Aos presentes, declarou que considerava aquela uma grande oportunidade de trazer a público “as novas diretrizes da instrução pública neste Estado, traçadas pela Inspectoria Geral do Ensino”. Seu discurso evocou uma “nova orientação” que teria sido esboçada para a totalidade do aparelho de ensino do estado, “ainda que imperfeitamente”, quando da organização da Escola Normal Secundaria em 1923. Alegou ainda que foi por essa ocasião, que teria sido delineado o “espírito pedagógico” que deveria prevalecer na ação reformista a ser posta em execução⁴³¹. Procurando dissociar-se, portanto, da imagem de Pietro Martinez, ele insinuava que sua ação em favor da reorganização da instrução pública do estado tinha antecedentes que deveriam ser considerados.

De fato, Lysimaco não era uma figura estranha nos debates de onde se originavam as diretrizes para a afirmação de um projeto de reorganização do aparelho de instrução pública do Estado. Mesmo que na direção do Ginásio Paranaense e Escola Normal, ele era um dos principais interlocutores do governo quanto aos temas educacionais, e havia se ocupado do debate sobre a instrução popular principalmente a partir do tema da formação de professores para a escola primária. Como ponto alto dessa atuação, foi ele o mentor do projeto de reforma da Escola Normal posta em execução em 1923. Não é fortuito, portanto, que ele tente firmar a retórica de uma nova orientação para o ensino primário no estado, cujo vertedouro estava exatamente na reforma da instituição responsável pela formação do seu professorado.

Qual a relação, mesmo no campo das alegações, entre a reforma da Escola Normal e o ensino primário? E o que os termos postos nessa relação podem oferecer de elementos

⁴³⁰ COSTA, 1925. *In*: MUNHOZ (1925, p. 384).

⁴³¹ COSTA, 1926. *In*: MUNHOZ (1926, p. 476).

que contribuam para a apreensão de uma configuração curricular para a escola primária na última metade da década de 1920?

No diagnóstico que Prieto elaborou sobre a situação da instrução pública no Estado, como subsídio para o seu Plano de Remodelação e Difusão do Ensino, ele ativou uma vez mais a temática que havia cortado tantas e diferentes retóricas reformistas em relação a precariedade da formação dos professores. Prieto considerou o nível do professorado paranaense uma das mais graves imperfeições do aparelho escolar.

Os professores das escolas primárias do Estado pertencem a três categorias: normalista, efectivos e subvencionados federaes e estadoaes. Os únicos que satisfazem as condições exigidas são os normalistas, por isso mesmo que tem um curso regular e especializado. O magistério, nem por ser preliminar dispensa preparo e largueza de vistas. **O programa a cumprir é fácil, mas para bem cumpril-o é necessário ter um estudo geral e, tanto quanto possível, completo das matérias a ensinar**⁴³².

Prieto não era o único a se ocupar do aspecto da formação dos professores para a um projeto de instrução popular no estado. Esse era um dos principais tópicos do Plano de Desenvolvimento do Ensino do governo de Caetano Munhoz da Rocha. Na *Mensagem* que o presidente do Estado apresentou ao Congresso Legislativo no início de 1922 o tema do perfil do professorado paranaense junto com a especulação de medidas a serem realizadas para o enfrentamento da questão, ocupou quase todo o espaço dedicado às considerações sobre o ensino público. O ensejo, decorria da realização da fase final do projeto de construção de um novo prédio exclusivo para a Escola Normal⁴³³. Na ocasião, o Presidente do Estado declarou que a necessidade de expandir o aparelho “obrigou o Governo a lançar mão do professor improvisado [...] gente inhabil e em condições de mal servir a causa do ensino”, mas que permaneciam atuando, gerando “atividade improdutiva”.

Depreciou os professores que ingressavam no quadro do magistério através das duas vias alternativas à diplomação pela Escola Normal que a legislação escolar tinha aberto: a subvenção às escolas de iniciativa particular, mas especialmente os professores efetivos, porque formavam a maioria no quadro. Argumentou que a necessidade de levar alfabetização às zonas do interior do estado obrigava a “contingência de se recorrer a outros elementos menos capazes e menos aptos porque lhes falta a cultura geral e, sobretudo, cultura pedagógica”; e motivara a “facilitação das provas e dado ingresso a

⁴³² MARTINEZ (1921, p. 20); os negritos são meus.

⁴³³ O novo prédio viria a ser inaugurado em 7 de setembro daquele mesmo ano, dando lugar a celebração do centenário da independência do país. Sobre a inauguração do novo prédio da Escola Normal, bem como as políticas de formação de professores na Escola Normal na década de 1920, ver os trabalhos de MIGUEL, (1992), CORREIA (2013) e ABREU (2007).

peças de insignificante competência”. Para ele era óbvio que isso comprometia a sua eficiência: “Não resta dúvida de que algum serviço todos prestam, mas também reconhecemos que a eficiência de tais escolas está na razão directa do modesto preparo dos que as regem”⁴³⁴.

Diante de tal quadro, Munhoz da Rocha exortou a seriedade do assunto: sendo o “ideal que somente os portadores de diploma pudessem leccionar”, mas sendo a única Escola Normal existente insuficiente para suprir as necessidades do Estado, considerava tratar a questão através da adoção de duas medidas, constantes do seu plano de desenvolvimento do ensino: a criação de mais duas escolas normais, em Paranaguá e em Ponta Grossa – que deveriam trazer “incalculáveis benefícios” porque a experiência vinha demonstrando que os “municípios que contam com maior número de normalistas, são os que melhor concorrem para a difusão do ensino”; e a realização de uma reforma completa, incluindo diretrizes e programas, para a Escola Normal de Curitiba, cuja realização estava a cargo do seu diretor, Lysimaco F. da Costa⁴³⁵.

Embora estivesse oficialmente sob a incumbência de Lysimaco F. da Costa, Prieto Martinez – que desde 1921 acumulava interinamente, junto com o cargo de inspetor geral do ensino, a cadeira de Pedagogia na Escola Normal – também se ocupava de algumas ações preliminares à reforma da Escola Normal. Ainda no final de 1921, na oportunidade em que considerou que a Escola Normal era a “base sólida de toda a reforma” do ensino, Prieto relatou um conjunto de mudanças em relação ao programa de Pedagogia, instituídas “a título de experiência”, para a preparação da reforma que em breve deveria ser realizada naquela instituição. Essas mudanças compreendiam o desmembramento da Cadeira de Pedagogia em três disciplinas, com vistas a ampliar o alcance da formação pedagógica dos candidatos a professor, fazendo com que permanecessem em contato com esses saberes por um período de três anos.

- a) Antropologia Pedagógica, no 2º ano.
- b) Psicologia infantil aplicada a educação, no 3º ano.
- c) Metodologia Geral e História da Pedagogia, no 4º ano⁴³⁶.

Prieto justificou as medidas adotadas sob o argumento de fortalecer a “ciência da educação” para o adequado preparo dos professores. Definindo a atividade pedagógica em

⁴³⁴ ROCHA (1922, p. 21 – 22).

⁴³⁵ *Ibid*, p. 16 – 17.

⁴³⁶ MARTINEZ (1921, p. 16).

termos de “trabalho educativo”, evocava às contribuições de E. Claparède a fim de defender a “importância enorme dos estudos pedagógicos para o mestre”.

A escola antiga, entregue ao empirismo cuidava apenas dos programas, do que se devia ensinar: esse era todo o seu erro. Succediam-se as escolas filosóficas, mudavam as ideias humanas e com aquelas e estas evoluíam e **modificavam-se os programas**. A acção do mestre, orientada à luz dos princípios estatuídos pelos preceitos e revelações da sciencia da creança é mais segura porque é consciente e mais eficaz porque é consciente e segura. O trabalho dos professores normalistas [...] dão melhores fructos⁴³⁷.

É difícil dimensionar o que é mérito de Prieto e o que é obra de Lysimaco nas ações preliminares à reforma da Escola Normal, porque o sentido de autoria das medidas introduzidas se dilui nos relatos que constam na documentação produzida pela administração do ensino. O fato é que no início de 1923, depois de já concluído o novo edifício da Escola Normal, Lysimaco passou a ocupar a Cadeira de Pedagogia ao mesmo tempo em que apresentou a Secretaria Geral do Estado os termos de um “projeto de reforma do Curso Normal”, em “consonância com o plano de reforma da instrução pública” levado adiante pelo governo, que se encontrava expresso no “plano de desenvolvimento do ensino do Estado”. Ele o batizou de *Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundaria do Paraná*⁴³⁸. Pouco tempo depois o executivo promulgou a reforma da Escola Normal, inteiramente baseada no projeto de Lysimaco Ferreira da Costa⁴³⁹.

Nas justificativas que acompanharam a proposta do novo regulamento e programa de ensino, Lysimaco argumentou que o seu propósito maior era:

Formar o professor primário senhor da didactica, perfeito conhecedor dos programas de ensino que vae ministrar, capaz de compreender em pouco tempo a alma da creança e armado das mais completas qualidades morais – é o fim capital da Escola Normal⁴⁴⁰.

Além de assinalar a necessidade imperiosa que tem um governo, junto do interesse e concurso de “todos os homens cultos”, de cuidar da

[...] educação de seu povo, creando nelle através da boa escola, o habito do trabalho productor, procurando resolver o problema fundamental do analfabetismo, que exige não só as noções indispensáveis para que cada um seja um bom cidadão e tenha um conhecimento elementar que o torne apto para a

⁴³⁷ *Ibid*, p. 21; os negritos são meus.

⁴³⁸ COSTA, 1923. *In*: MUNHOZ (1924, p. 67).

⁴³⁹ Decreto n. 274, de 26 de março de 1923, que estabeleceu novo regulamento para a Escola Normal Secundária. A historiografia indica esse como o marco da reforma da Escola Normal do Estado (Cf. MIGUEL, 1992; ABREU, 2007; CORREIA, 2013).

⁴⁴⁰ COSTA, 1923, s.p.

lucta pela vida, como também o aperfeiçoamento das suas qualidades moraes [...] para a felicidade individual e colectiva⁴⁴¹.

Dois temas que eram marcas do projeto intelectual a qual Lysimaco se fialiava: a ideia de uma elite esclarecida a conduzir os destinos da sociedade, devendo por isso se ocupar da educação do povo; e o problema da educação popular reduzido à alfabetização da população.

Tal como Pietro, Lysimaco também evocou a complementariedade entre “um ponto de vista técnico” e um “ponto de vista administrativo” para a efetivação da reforma da Escola Normal⁴⁴². No lado do “ponto de vista técnico” colocou a completa reformulação do programa de estudos. Ele propôs que os estudos se desenvolvem em dois cursos: o fundamental ou *geral* e o profissional ou *especial*. No primeiro o aluno se educaria; no segundo aprenderia a educar⁴⁴³. O *Curso Geral*, com duração de três anos, seria dedicado a “ministrar aos normalistas os conhecimentos que devem transmitir mais tarde aos seus discípulos e preparar a cultura geral do futuro professor”⁴⁴⁴. Era um programa em franco diálogo com o programa o programa em vigor para a escola primária nesse momento, que pretendia cobrir todas as suas rubricas, a fim de que os professores se assenhorassem dele.

Do *Curso Especial*, com duração de três semestres, esperava-se que ele garantisse “a parte profissional propriamente dita” do curso normal, na medida em que visava

[...] dar ao futuro educador uma boa tecnica methodológica, apoiada nos princípios geraes e regras da Pedagogia, e nas seções fundamentaes da psychologia da educação para que possa, eficazmente e o mais rapidamente possível transmitir aos seus educandos os conhecimentos [...] determinados pelos programmas de ensino⁴⁴⁵.

⁴⁴¹ *Ibid*, p. 4.

⁴⁴² *Idem*.

⁴⁴³ *Ibid*, p. 5.

⁴⁴⁴ *Ibid*, p. 15. O programa proposto por Lysimaco, e depois oficializado pelo executivo previa o ensino das seguintes disciplinas: “1º ano – Português, Geographia Geral e Corographia do Brasil, Arithmetica e Algebra, Desenho, Musica, Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino), Trabalhos manuais, gymnastica; 2º ano – Português, Geometria Plana, Physica e Chimica, História G. da Civilização, Desenho, Musica, Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuaes, Gymnastica; 3º ano – Português, História do Brasil, História Natural, Geometria no Espaço, Desenho, Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuaes, Musica, Gymnastica” (p. 16 – 17).

⁴⁴⁵ *Ibid*, p. 19. O programa elaborado por Lysimaco para esse ‘curso’ compreendia as seguintes disciplinas: “4º ano, 1º semestre – Psychologia, Methodologia Geral, Methodologia da Leitura e Escripita, Methodologia do Desenho, Hygiene e Agronomia; 2º semestre – Moral e Educação Cívica - sua Methodologia, Noções de Direito Patrio e de Legislação Escolar, Methodologia do Idioma Vernaculo, Methodologia da Arithmetica, Methodologia do Ensino Intuitivo, Methodologia das Sciencias Naturaes, Methodologia da Geographia; 5º ano, 1º semestre – Puericultura, Methodologia da Historia, Methodologia da Geometria, Methodologia da Musica, Methodologia dos Exercicios Physicos, O Ensino dos Trabalhos Manuaes, Pratica e Critica Pedagogicas”. Além disso, os alunos deveriam “fazer diariamente [...] estágio na Escola de Aplicação” (p. 21).

No que toca a parte profissionalizante do curso, o plano de Lysimaco podia ser interpretado como um desenvolvimento do tripé indicado por Prieto – Psicologia, Pedagogia e Methodologia. Por isso é intrigante o fato de que, após concluída a reforma Pietro tenha se posicionado contrário às suas diretrizes. Para Lysimaco, a *psicologia da educação* deveria fornecer os “recursos”, através de “um conhecimento relativo a natureza integral do educando, baseado em continuas experimentações e observações racionais”, para que o professor primário pudesse compreender as circunstâncias do meio e agir conscientemente⁴⁴⁶. No entanto, era a ênfase na metodologia o aspecto que representa a maior novidade. Tanto a *Metodologia Geral* quanto às metodologias especiais de cada disciplina (uma inovação introduzida por Lysimaco) deveriam fazer do professor “senhor perfeito da *technica didactica*”⁴⁴⁷. Também nesse aspecto estava posta a expectativa de conceber um currículo de formação de professores em diálogo com o currículo da escola primária; aliás, mais que diálogo, que se originasse das necessidades implicadas na realização do programa da escola primária.

No lado do “ponto de vista administrativo”, Lysimaco colocou a necessidade de ser “radicalmente modificado” o corpo docente da instituição. Ele considerava que o “ambiente educativo da Escola Normal” era crucial para o “bom preparo do professor”; e que esse ambiente dependia de um “diretor que tenha alma perfeita de educador”, mas também de “professores que aliem o espírito de obediência e disciplina a boa compreensão da nobreza de sua missão”. Para tanto, o “critério de escolha” desses professores não deveria ser o concurso, mas “tanto quanto possível, o da preferência livre aos professores primários normalistas, mais merecedores desse acesso e que por sua conducta satisfaçam as condições”. Nesse sentido, deveria prevalecer o “caracter reto, embora tenha pouco relevo intellectual”, visto que este seria um “fator secundário”.

Para Lysimaco, a utilização do concurso para a composição do quadro docente era o causador do “regimen de cathedra” que se via na instituição, no qual as opiniões individuais permaneciam acima da noção de “conjunto” educativo. Segundo ele, as principais desvantagens que daí decorriam se relacionavam aos prejuízos ao ambiente moral da instituição: bastava que um lente, revestido do sentido de “infallibilidade” que o *regimen de cathedra* lhe confere “provoque por sua má orientação individual o desequilíbrio na orientação educativa que o Estado tem o direito de dictar, para que a

⁴⁴⁶ *Ibid*, p. 13.

⁴⁴⁷ *Ibid*, p. 20.

anarquia se torne característica predominantemente em todo aparelho escolar”⁴⁴⁸. Sob essas justificativas Lysimaco conseguiu compor um quadro de professores inteiramente modificado para a Escola Normal, formado por pessoas comprometidas com suas posições ou que “faziam parte de suas relações pessoais”, ao mesmo tempo em que conseguiu o afastamento de nomes importantes no debate educacional e que até então estiveram vinculadas à instituição, tais como Dario Vellozo, Sebastião Paraná e Azevedo Macedo⁴⁴⁹.

Embora se tratasse de um plano cujo horizonte objetivo era a reforma da Escola Normal, Lysimaco destacou que as diretrizes que havia elaborado decorriam do seu real interesse pela “educação popular”, e que, por conta disso, continham subsídios para a sua reforma, os quais afetavam “mais o lado tecnico que ella comporta”, especialmente no sentido de “dar as bases solidas e definitivas a uma tal reorganização”⁴⁵⁰. Não é estranho, portanto, que depois, já à frente da Inspeção Geral da Instrução Pública, ele falasse em “nova orientação” ou “novas diretrizes da instrução pública do Estado”, cujas raízes estavam justamente na reforma da Escola Normal. Quais eram essas “novas diretrizes”? Quais suas consequências curriculares? Alguns elementos de resposta a essas questões estão contidos exatamente na projeção que Lysimaco faz do protótipo de professor primário que ele esperava que a Escola Normal fosse capaz de formar.

Em primeiro lugar o aspecto de uma escola alfabetizadora. Lysimaco não se distanciou dos enunciados de Pietro e outros agentes, a favor de uma campanha de difusão escolar, que se dirigia em direção ao interior do estado, fundado nos saberes elementares: ler, escrever e contar. Contudo, ele aludia a alfabetização como meio e não como fim. É nessa direção que ele usava uma figura de linguagem inusitada: a figura do analfabeto que sabe ler.

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁴⁹ ABREU (2007, p. 116). A autora documenta a estratégia legal utilizada por Lysimaco para a concretização do seu intento. Alegando que os nomes que compunham o quadro de professores da instituição haviam ingressado através de concursos para o Ginásio Paranaense, e tendo a Escola Normal se desmembrado dessa instituição na reforma recentemente realizada, restava, portanto, claro que os respectivos concursos não se aplicavam à nova Escola Normal, para qual um novo quadro docente precisava ser composto. A autora também sugere uma vinculação à religiosidade católica por parte dos novos nomeados. Além disso, indica como, quase simultaneamente (em 1924), na direção do Ginásio Paranaense e Escola Normal, havia usado a mesma estratégia para reorganizar o internato do Ginásio Paranaense. Na ocasião o estabelecimento foi transferido para o prédio até então ocupado pelo *Gymnasio Diocesano*, extinto por conta disso. Além disso, Lysimaco conseguiu compor um quadro de docentes inteiramente modificado, conseguindo a contratação de 11 professores sem concurso, dos quais 8 eram padres que até então atuavam no *Gymnasio Diocesano*. Lysimaco também criou a figura de subdiretor, a quem, na prática, caberia a direção do internato. Para o cargo, nomeou o Padre Fernando Taddei, antes diretor do *Gymnasio Diocesano*. A autora credits esse episódio como resultado de um “acordo político” envolvendo a Igreja Católica e o Estado. (p. 89 – 93).

⁴⁵⁰ COSTA (1923, p. 4).

É bem conhecido o aforismo: a escola é o professor. O mau professor faz má a escola; o contrário verifica-se quando o professor é bom.
O povo que tem bons professores progride porque se educa, e deixa de ser um povo de analfabetos que sabem ler, face mais negra e deletéria do analfabetismo⁴⁵¹.

Os seus enunciados evocam uma dimensão moralizante para atividade educativa, para a qual a instrução (os saberes de um programa de alfabetização, ou “um mínimo de conhecimentos concretos e úteis”⁴⁵²) é meio de realização. Meio de integração a uma nacionalidade comum. Ele inscrevia, nesse sentido, tais saberes no âmbito de uma *cultura nacional*, agente formador da nacionalidade.

A educação é o evangelho novo a pregar como portador de uma era nacional. E deve ser pregado por todos os que prezam a sua cultura e que como bons brasileiros o queiram pregar⁴⁵³.

O componente moral da escola se projetava na sua capacidade de inculcar hábitos nos educandos. Os balizares desses hábitos morais permaneciam os mesmos: a conservação dos costumes e da tradição, inclusive a religiosa (aspecto que aparece mais discretamente nos enunciados de Lysimaco comparado a outros agentes antes indicados), mas também na ideia do trabalho com um princípio moral a ser inculcado nos alunos através do trabalho escolar (ou trabalho na escola), especialmente sob a forma dos *trabalhos manuais*, como o núcleo da ação educativa da escola primária.

A boa escola deve criar no menino o hábito do trabalho; aprender a ler e contar, mecanicamente, é considerado hoje a característica da má escola; é preciso ensinar a ler e criar ao mesmo tempo o hábito da leitura sã, para que sejam criados simultaneamente os hábitos morais e mentais que, a partir de uma instrução concreta e útil, veiculizada pelos trabalhos manuais, conduzem lentamente o cidadão de amanhã ao aproveitamento das suas energias para a obra da sua felicidade e do bem estar colectivo.

Despertar no menino o espírito de iniciativa individual; despertar nelle a capacidade necessária para transformar suas ideias em actos e agir é o objectivo capital do trabalho manual que induzido lentamente nas escolas primárias [...] se torna o único meio de verdadeiro combate ao analfabetismo, e o único meio de transformar pela boa escola, a nossa indolência em uma sã actividade productiva⁴⁵⁴.

O que Prieto nomeava de *vida prática*, Lysimaco chama de *trabalho*. Mas ambos estão falando da mesma coisa. Não é de uma forma específica de trabalho ou da sua organização social, mas do trabalho como um hábito de valor moral: o da vida produtiva, capaz de alterar o meio social para um determinado fim.

⁴⁵¹ *Ibid*, p. 6.

⁴⁵² *Ibid*, p. 7.

⁴⁵³ *Ibid*, p. 5.

⁴⁵⁴ *Ibid*, p. 6.

Formar o hábito do trabalho, como uma atividade racional e produtiva (não mecânica), desponta como uma das principais finalidades para a escola primária, tal como Lysimaco a concebe. Para isso defendia não só que o ensino de todas as matérias deveria decorrer do trabalho metódico e sistemático do aluno, mas também a valorização dos trabalhos manuais, que já constavam nos programas, embora considerasse negligenciados pelos professores. *Trabalho*, desse modo, era para Lysimaco uma categoria estruturante da organização do ensino.

A segunda categoria estruturante do ensino era para Lysimaco a *autoridade*. Decorria das necessidades morais para a composição de um ambiente verdadeiramente educativo. A *autoridade* do professor é um pressuposto para que a escola pudesse disseminar a porção mínima da *cultura nacional* que garantiria a integração de toda a sociedade. Porção da cultura que não é equivalente àquela cultivada pelos ‘homens cultos’, que comporiam uma elite intelectual na sociedade, mas que brotaria exatamente da capacidade superior de discernimento desses homens e da sua cultura. É compreensível, portanto, que Lysimaco escolha verbos como ‘levar’ ou ‘transmitir’ para se referir a esse extrato cultural que comporia o programa educativo da escola, e que sua disseminação siga dos espaços centrais da sociedade para os sertões paranaenses, cujas populações não se reconheceriam nessa cultura sem esse trabalho de propagação.

Nos cinco pontos capitais que encerrariam a adequada preparação do professor pela Escola Normal, para todos eles Lysimaco evocou o aspecto da *autoridade*, como uma *capacidade* do bom professor. Os componentes dessa *capacidade* eram, simultaneamente, fatores comportamentais (“ter um caracter reto e uma severa linha de conducta”), *técnicos* ou *didáticos* (“saber dar uma lição ou transmittir um conhecimento novo”) e também intelectuais, através da expansão da sua cultura geral e, principalmente, da cultura científica, sobretudo pela contribuição da psicologia (psicologia da educação, psicologia social ou do *meio* e psicologia infantil).

1 - Assenhorar-se o mais rapidamente possível da psychologia do meio em que vae ensinar [para] exercer com **autoridade** sua orientação mental e moral, não só sobre os escolares, como sobre o próprio meio social. [...] 2 - Adquirir uma cultura intellectual sufficiente para **transmittir** aos seus escolares um mínimo de conhecimentos uteis, fundamentaes para a vida do cidadão e do homem do trabalho, ao mesmo tempo capaz de crear nos escolares bons hábitos mentaes e moraes, corrigindo-lhes o caracter e inculcando-lhe no seu espírito os deveres cívicos de todo o bom brasileiro, no mínimo de tempo possível. [...] 3 - Conhecer, depois dos primeiros dias de contacto com seus escolares, o grau de

desenvolvimento intelectual e o grau de capacidade mental de cada um deles, para a sua **ordenação** na classe⁴⁵⁵.

Um terceiro ponto diz respeito a presença de um intento de educação cívica da população, que na passagem acima aparece assinalada em termos de “deveres cívicos de todo o bom brasileiro”, mas que aparece em outros momentos, sintetizado em expressões que tornam ainda mais clara a sua vocação autoritária: “um bom cidadão e um bom chefe de família”; “formação do tipo de cidadão desejável para a nação”⁴⁵⁶. Em estreita relação com o caráter moralizante da escola, a *educação cívica* se funda igualmente na inculcação de hábitos (comportamentais e mentais), revestidos do sentido de obrigações para com a coletividade pressuposta, e se volta na direção do apagamento dos elementos desviantes do protótipo dessa coletividade presumida (no âmbito da lei, dos costumes, ou da nacionalidade/pátria).

Lysimaco incluiu no âmbito da educação cívica, a obrigação da escola de

resguardar e proteger a crença religiosa de cada aluno [...], desviando desse ambiente, que deve inspirar confiança, qualquer insinuação ofensiva à base moral com que a religião adoptada pelos paes formou a alma do educando no santo regaço materno⁴⁵⁷.

É uma defesa menos enfática da presença de elementos de ensino religioso na escola, e especialmente da religiosidade católica, porque não é explícita. Mas Geysa Spitz de Abreu apresenta uma série de elementos que permitem apurar que Lysimaco teve uma atuação destacada durante toda a década de 1920 para levar adiante uma campanha a favor do ensino religioso nas escolas do estado. Entre outras participações, ele teria sido o responsável para levar a proposição do ensino moral em bases religiosas nas escolas para as discussões ao longo do Congresso de Ensino Primário e Normal, em 1926, e I Conferência Nacional de Educação, em 1927, e principalmente para garantir que o tema fosse incluído no conjunto de decisões tomadas ao final de ambos os eventos⁴⁵⁸.

Em outra oportunidade, Lysimaco evocou o sentido nacionalista da *educação cívica* para sintetizar todos aqueles que seriam seus componentes, entre os quais incluiu o respeito à lei e às instituições e a reverência à tradição. “O systema educativo” – argumentou – “não deve perder o seu caráter nacionalista, fundamento imposto pela natureza da população escolar”. Esse era também um aspecto que estava relacionado com a “função da

⁴⁵⁵ *Ibid*, p. 8 – 9.

⁴⁵⁶ *Ibid*, p. 28 e 29, respectivamente.

⁴⁵⁷ *Ibid*, p. 11.

⁴⁵⁸ ABREU (2007); BONA JUNIOR e VIEIRA (2007)

psychologia do meio social que vae receber o futuro professor”, cujo papel deveria ser “enobrecer esse meio antes de se deixar absorver por elle”. Ele está, novamente, indicando o argumento da *autoridade* da cultura, da qual deveria se revestir o professor, para que fosse capaz de realizar o fundamento da *educação cívica*.

[...] o espírito nacional se fortificará através do entusiasmo com que o professor primário, por sua cultura adquirida na Escola Normal e pelo exemplo da sua boa conducta, **souber implantar o regimen da ordem, da disciplina, do respeito á lei, ás autoridades e ás instituições nacionaes, e souber transmittir as nobres tradições da nossa raça** concretizadas nos feitos heróicos de nossos antepassados⁴⁵⁹.

A noção de *meio* não é um elemento menor na elaboração que Lysimaco oferece. É justamente o *meio* o responsável pela complexidade educativa do Estado: “devido ao cruzamento de raças as mais diversas que se opera no nosso meio e que fornece à escola primária um formidável contingente de typos psicologicos”⁴⁶⁰. O recurso ao argumento psicológico manifesta o sentido homogeneizante da educação escolar que ele projeta. É a presença das “numerosas colônias das respectivas nacionalidades que convivem conosco”⁴⁶¹ a expressão mais evidente desses diferentes ‘tipos psicológicos’. A sua existência pode ser uma *contingência do meio* para a atuação escolar. Mas o fruto esperado dessa atuação é a relativização dessa *contingência*. Pois é essa presença que põem em risco o projeto de coesão social no qual a escola primária está inserida, pelo não reconhecimento desses tipos diversos naquela parcela de cultura aludida por Lysimaco que garantiria o projeto de nacionalidade. A ideia de ‘viver conosco’ contida no enunciado de Lysimaco, portanto, pressupõe que seja um viver não só sobre o mesmo solo e sob o mesmo céu, sob às mesmas leis e instituições, mas que seja também de uma maneira que não seja irreconhecível nos marcos da *cultura nacional* de que ele fala, que seria definida pelos superiores interesses dos “homens cultos”.

Finalmente, o último aspecto que quero destacar, é o entendimento de pedagogia científica (moderna) que Lysimaco elabora, marcado pela alusão à Psicologia como fundamento à Metodologia como via de realização técnica. Menções à *psicologia* e ao *método* como fundamentos de um tipo de pedagogia moderna são recorrentes no debate educacional do Paraná ao longo de todo o período que analisamos. Esse é um componente do que Carlos Eduardo Vieira denomina de “movimento de renovação pedagógica” no

⁴⁵⁹ COSTA (1923, p. 9); os negritos são meus.

⁴⁶⁰ *Ibid*, p. 28.

⁴⁶¹ *Ibid*, p. 18.

Estado⁴⁶². Quais são, portanto, as particularidades presentes na elaboração de Lysimaco? No meu entendimento elas estão radicadas especialmente nas consequências que ele dá a esses componentes.

Tanto Geysa Spitz A. de Abreu, quanto Maria E. Blanck Miguel indicam que Lysimaco F. da Costa teria sido um precursor na difusão dos pressupostos do ‘movimento pela Escola Nova’ no Paraná, em decorrência das suas relações com os agentes e movimentações associados à fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁴⁶³. Não obstante, o alinhamento de Lysimaco aos enunciados teóricos do movimento pela Escola Nova não pode ser compreendido fora da noção de complementariedade do par Psicologia – Metodologia. Esse par é um aspecto decisivo para compreender as consequências que Lysimaco tirará daqueles enunciados. É também o elemento caracterizador do fundo de formação e atuação do professor que Lysimaco pretendia imprimir ao ensino. Fundo que se expressa, por exemplo, na sua dupla recusa: tanto ao “professor empírico em seus processos educativos”, quanto ao “professor idealista”⁴⁶⁴. E também quando ele anunciava que a reforma da Escola Normal procurava levar a efeito dois pressupostos: “sua obediência aos modernos preceitos educativos que visam a preparação científica do professor”; e a sua “completa formação profissional [que] representa uma divisão do trabalho do ensino capaz de realizar os fins da Escola com a máxima perfeição desejável”⁴⁶⁵, ou simplesmente um professor “senhor perfeito da técnica didática”⁴⁶⁶.

O que significa e qual a implicação dessa distinção entre uma dimensão científica (“processo psychico do conhecimento”) e uma dimensão técnica (“processo didático do ensino”)? E quais suas consequências curriculares?

⁴⁶² Que está longe de ser unívoco, mas é marcado por diferentes projetos, posições, valores, interesses e sujeitos, em que o denominador comum é a intenção de ‘modernizar’ a escola e a prática pedagógica. (Cf. VIEIRA, 2001).

⁴⁶³ Adoto a expressão ‘movimento pela Escola Nova’, utilizada por VIEIRA (2007), em relação a alguns ‘pressupostos da Escola Nova’ presentes no estado tal como se referem MIGUEL (1992) e ABREU (2007), para indicar a polissemia desse movimento intelectual, tal como indicado por MONARCHA (2009). Os envolvimento de Lysimaco F. da Costa com a ABE, especialmente nos momentos de sua fundação, são documentados e analisados por ABREU (2007). A relação de Lysimaco com os pressupostos teóricos do movimento pela Escola Nova, a partir das indicações contidas na sua correspondência pessoal, nos seus discursos e escritos, e na sua biblioteca pessoal, são igualmente explorados pela autora e também por MIGUEL (1992). Sobre a ABE como lugar de debate e elaboração de um projeto que almejava a organização nacional através da cultura, e sua relação com o ideário escolanovista, ver CARVALHO (1998) e LINHALES (2009).

⁴⁶⁴ COSTA (1923, p. 18 – 19).

⁴⁶⁵ COSTA, 1923. *In*: MUNHOZ (1924, p. 68).

⁴⁶⁶ COSTA (1923, p. 20).

Da parte que diz respeito aos ‘modernos preceitos educativos que visavam a preparação científica do professor’ é relevante destacar o léxico em que Lysimaco se apoiava para a elaboração dos seus enunciados. Alguns termos já estavam acomodados no debate educacional paranaense, tais como ‘experiência’, ‘atividade’, ‘ação’, ‘espontâneo’, ‘trabalho’, ‘atenção’, ‘memória’, ‘experimental’, ‘esforço’ e ‘interesse’. A eles Lysimaco juntou outro que, ao que parece, ele introduziu no debate paranaense: ‘capacidade’⁴⁶⁷. Com exceção desse último (*capacidade* era utilizado por ele para mais em termos de finalidade educacional ou para se referir ao produto do ensino), todos os outros termos dizem respeito a possibilidade do professor compreender ou tomar consciência em relação às *contingências do meio* em que atuava (para ‘ordenar a sua ação de forma racional’; ou então ‘agir conscientemente’). Seja do ponto de vista da “creança considerada isoladamente” – no que se reporta à sua “natureza”, às “manifestações instintivas [ou] hereditárias” –, seja do ponto de vista “da influência da colectividade ou do meio sobre a creança” – “quer considerada no conjunto escolar ou em sociedade”⁴⁶⁸.

Mas o léxico também aponta para o manancial teórico que era mobilizado por Lysimaco e que formava a sua ambiência teórico-pedagógica. Nas suas *diretrizes* e em outros documentos em que as repercutiu, Lysimaco enfileirava citações e menções a Comênio, Froebel, Pestalozzi, Decroly, Dewey. Todos esses autores, cujas contribuições provinham de diferentes tempos e lugares no mundo, eram cortados por um mesmo fio condutor, formando assim uma espécie de tradição pedagógica; ou, nos seus próprios termos, “uma mesma escola de moderna pedagogia”⁴⁶⁹. As contribuições desses autores convergiam para ajudar a formar a consciência sobre as necessidades da pedagogia moderna; especialmente porque todos eles ajudavam a melhor “conhecer a infância” e não “as falsas ideas que se tem della”⁴⁷⁰. Mas nenhum desses autores era de fato decisivo para

⁴⁶⁷ A noção de ‘capacidade’ no marco da psicologia das faculdades mentais de metriz herbartiana, é justamente um dos alvos da crítica que Anísio Teixeira apresenta em seu *Aspectos Americanos de Educação* (publicado em 1928), às concepções pedagógicas vigentes no Brasil, ao regressar ao país depois de viagem aos Estados Unidos, no contexto de propositura de uma educação ativa com base em pressupostos escolanovistas. Segundo Marta Carvalho, ele qualificava os “procedimentos escolares referendados por essa teoria [herbartiana] como uma espécie de ‘treino do ginasta para adquirir certa e determinada habilidade’, opondo a eles as concepções de Dewey, que aboliam a ‘distinção arbitrária entre atividade e capacidade e seus respectivos objetos’” (CARVALHO, 2011, p. 196).

⁴⁶⁸ *Ibid.*, p. 13; 20.

⁴⁶⁹ COSTA, 1926. In: MUNHOZ (1926, p. 472).

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 473.

a concepção educativa que Lysimaco formulou. Principalmente porque todos eles eram lidos à luz das contribuições de Johan Herbart⁴⁷¹.

Sobre Froebel, por exemplo, Lysimaco argumentava que “foi com certeza o que melhor compreendeu o papel da criança na vida e a função da educação”. Contudo, ressentia-se de que seu pensamento tinha sido “reduzido ao domínio do jardim de infância”⁴⁷². Quanto à Pestalozzi, considerava que sua grande contribuição era o estímulo à “atividade productiva na escola”. No entanto, no aspecto geral do seu pensamento, entendia que ele tinha sido um “emotivo e um intuitivo”⁴⁷³. De “Decroly, na Belgica, e Dewey, nos Estados Unidos”, entendia que eram expoentes do “tempo atual” para onde a “escola” (ou tradição) da pedagogia moderna havia se desenvolvido, culminando na “ânsia suprema do máximo aperfeiçoamento individual como base de melhor organização social”⁴⁷⁴. A todos eles, no entanto, carecia a base racional que encontrava em Herbart. Na concepção de uma verdadeira “escola popular” era Herbart quem ‘imperava’, porque estabeleceu a “maior parte das leis da pedagogia psychologica”, da qual se extraíam as “bases racionais da instrução”⁴⁷⁵.

Na sua interação com o pensamento de Herbart, Lysimaco firmava a expectativa de realização de uma reforma em grande medida em sentido contrário às reformas que se realizavam no país na mesma temporalidade: a Reforma Lourenço Filho no Ceará, a Reforma Anísio Teixeira na Bahia, a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais, a Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal, a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco. Segundo Marta Carvalho, estas reformas estão enfeixadas em um sentido comum de reação ao que se compreendia como escola tradicional, que era caracterizada ora pela estreiteza de um currículo preso à alfabetização, ora pelo seu teorismo ou cultivo da inteligência unicamente. Sob os influxos dos enunciados escolanovistas de matriz

⁴⁷¹ A importância da leitura de Herbart para a elaboração dos enunciados pedagógicos de Lysimaco, bem como o modo como a reforma da Escola Normal do Paraná, proposta por Lysimaco era inspirada nos “cinco passos formais” da Pedagogia Herbartiana, são explorados por ABREU (2007). A autora sugere que o envolvimento de Lysimaco com as ideias de Herbart se deu através de um circuito muito particular, fruto da sua atividade no comércio internacional de erva mate, através de sucessivas viagens à Argentina e ao Uruguai. As observações que ele teria colhido em visitas às escolas normais argentinas teriam sido decisivas para a elaboração do seu projeto de reforma da Escola Normal e, depois, para as diretrizes da instrução pública do Estado. Seus escritos estão repletos de referências à autores argentinos. Particularmente, Lysimaco teria ficado muito impressionado com a “técnica didática” dos professores argentinos (Cf. ABREU, 2007, p. 102 – 103).

⁴⁷² COSTA, 1926. In: Relatório Financeiro. 1926, p. 468.

⁴⁷³ *Idem*.

⁴⁷⁴ *Ibid*, p. 472.

⁴⁷⁵ *Ibid*, p. 468.

estadounidense, elaboradas em espaços de articulação com a ABE, essas reformas se desenvolveram sob expectativas de realização de uma educação integral, que além de inteligências, cultivasse também o coração as mãos, com vistas ao desenvolvimento de toda a personalidade humana⁴⁷⁶.

Para esse fim, um entendimento comum era o de que a criança, a sua ação e a sua experiência, formaria o núcleo de toda a atividade educativa, e não um conjunto de saberes previamente determinados. Esse matiz escolanovista, impulsionado principalmente pela recepção da obra de Dewey no Brasil, tinha no pensamento de herbatiano um adversário⁴⁷⁷. Segundo Miriam Warde, embora reconhecesse que Herbart teria sido decisivo para a constituição da Pedagogia como a ciência da educação, ao propor que a Psicologia constituísse as bases dos seus saberes científicos e fornecesse os fins educacionais, Dewey criticava a psicologia herbatiana das faculdades mentais, pelo seu acento anatomista, que redundava no princípio de que as faculdades mentais se “fortaleciam pelo exercício”. Para Dewey, embora essa perspectiva tivesse ajudado a firmar o entendimento da necessidade de racionalizar a atividade educativa, havia a tornado refém da tradição⁴⁷⁸.

O escolanovismo de matiz estadunidense tinha, portanto, em Herbart um adversário. Sua pedagogia era tida como expressão da escola tradicional a ser superada. Especialmente porque não era capaz de apreender a importância da ação da criança - as relações do “ser com o ambiente” – como um lugar de elaboração do seu conhecimento do mundo. Segundo esta ótica, Herbart era diretamente associado ao ensino livresco, à medida que dava lugar a permanência do princípio de um conhecimento prévio como o centro da atividade educacional. Herbat, portanto, não havia alterado “as relações entre razão e empiria”, resultando que na sua “teoria psicológica, são os conteúdos da mente que permitem interpretar as experiências do momento atual; sem esses conteúdos, as novas sensações não teriam qualquer significado”⁴⁷⁹.

Nesse sentido, podemos apurar que os resultados objetivos da prevalência que Lysimaco deu aos enunciados de Herbart forma: em primeiro lugar, as consequências que aportou aos princípios escolanovistas de matiz estadunidense, em direção diversa de outras reformas que lhe foram contemporâneas e que se desenvolveram sobre um fundo

⁴⁷⁶ CARVALHO, 2000, p. 238 – 239.

⁴⁷⁷ Cf. MONARCHA, 2009.

⁴⁷⁸ Cf. WARDE (1997). Segundo a autora, a psicologia herbatiana concebia a mente “como um conjunto de ideias e estados e a vida psíquica como um jogo de representações”. O resultado dos estados da mente e a vida psíquica, formavam as “faculdades mentais”. (p. 293).

⁴⁷⁹ WARDE (1997, p. 295).

intelectual parcialmente comum; e em segundo lugar, no que diz respeito às questões curriculares, o lugar destacado que ele construiu para o programa de estudos como o elemento central de todo o ensino, em um sentido que leva o que Goodson denomina como lógica do currículo como prescrição a um estágio mais à frente.

A psicologia experimental como base da pedagogia científica que Lysimaco promove como fundamento da organização racional do ensino e, portanto, da formação do professor é balizada pelo lugar que Herbart construiu para ela. É essa psicologia pedagógica que modula os enunciados escolanovistas em Lysimaco e, conseqüentemente, a apropriação dos produtos que a psicologia oferece, como os ‘tests’ mentais, os experimentos de laboratório, as observações sistemáticas do meio. É uma psicologia que decorre de uma matriz biológica, fundamentada na “anatomia e physiologia do systema nervoso cérebro-espinhal e do grande sympathico”⁴⁸⁰.

Essa contribuição da psicologia pedagógica de matriz herbatiana se estenderia até o ponto de fornecer as “bases educativas para uma reforma mais eficaz do ensino”:

Nossos professores primários não nos trazem de suas escolas observações próprias ao nosso meio infantil, porque não saíram da Escola Normal sufficientemente preparados para encarar seriamente os problemas pedagógicos; porque estudaram Pedagogia com a frieza do estudo secundário da Arithmetica, da Physica, ou de qualquer outra sciencia abstrata; porque só receberam ensinamentos do alto das cathedras, às pressas, para tirar exames. E a persistir tal regimén, estaremos condemnados eternamente a copiar dos centros do paiz ou do estrangeiro os fundamentos das suas reformas, procurando adaptar às cegas o que convem aos outros e que esses outros reputam melhor para todos⁴⁸¹.

Para Lysimaco, inspirado nas suas leituras de Herbart, a psicologia é fundamentalmente uma ciência experimental, que por isso continha a capacidade de captar as contingências do meio. Por essa razão ela era capaz de subsidiar uma reforma autêntica, adequada às “necessidades do Estado”. A partir desse ponto, sua argumentação nos leva diretamente aquela que, para ele, é a outra face da atividade educativa: o ensino ou a técnica didática, sem a qual, toda a psicologia educacional seria estéril.

Para Lysimaco, o tipo de atividade educativa que deveria ter lugar na escola primária, como aquele âmbito de ensino diretamente responsável pela realização de um projeto de educação popular, tem uma direção. De tantas maneiras sua argumentação enfatizava que a relação educativa se substancia no ensino, isso é, na transmissão de um extrato cultural que se pretendia difundir e generalizar porque indispensável a constituição

⁴⁸⁰ COSTA (1923, p. 20).

⁴⁸¹ *Ibid*, p. 13.

da nacionalidade. Esse extrato cultural (parcela da *cultura nacional*) é composto, fundamentalmente, dos saberes elementares, de hábitos e comportamentos e valores cívicos e morais. Lysimaco quer afastar o que ele identifica como manifestação de uma espécie de espontaneísmo, apreendida por ele pela expressão ‘empirismo’, que de tantos modos invadiam a prática escolar.

A psicologia é o fundo de conhecimento que permite, para usar aquela expressão que Lysimaco replicou tantas vezes, ‘afetar o meio sem ser afetado’. A sua argumentação de um ensino em ‘bases racionais’ contra o ‘empirismo’, portanto, é o argumento da autoridade (em favor do Estado; do professor; da cultura que se quer difundir, a qual provem das regiões mais centrais e mais cultas da sociedade e se expande em direção aos contingentes populacionais que permaneciam indiferentes, presos ao *meio*). É nesse sentido que se dirige a sua crítica do uso generalizado do método intuitivo ou analítico nas escolas. Porque, tal como vinha acontecendo, dava passagem a abstrações e divagações de toda ordem que comprometiam o elemento de diretividade (racionalidade) que o ensino deve ter. Um dos seus alvos era o método de lição de coisas, uma das formas de realizar o ensino intuitivo.

A partir desses fundamentos as diretrizes elaboradas por Lysimaco davam lugar a duas máximas que deveriam prevalecer no ensino de consequências importantes para a configuração do currículo da escola primária: a centralidade da *lição* estritamente delimitada a pautar a atuação do professor; e do *programa* para a ordenação de toda a atividade educativa.

Nos objetivos que figuraram no projeto de reforma da Escola Normal, Lysimaco já havia indicado que uma das *capacidades* básicas do professor primário era o de “saber dar uma lição”, isto é, “transmitir um conhecimento novo”. Para tanto, importava, sobretudo, não “vacilar no cumprimento dos programas de ensino”⁴⁸². Dos programas, afirmava que “eram feitos para serem cumpridos integralmente, e que o contrário seria um absurdo”. De acordo com ele, deveria prevalecer o “preceito pestalozziano de que a medida da instrução não é o que o professor possa dar, e sim o que o aluno possa receber”⁴⁸³. Para isso, o programa e a sua fiel observação deveriam preponderar, como forma de evitar que tendências individualistas ou especulativas do professor prejudicassem às ‘necessidades

⁴⁸² COSTA (1923, p. 9).

⁴⁸³ *Ibid*, p. 17.

didáticas' do *meio*. Além do mais, o programa era o instrumento através do qual o Estado exercia o seu direito de dirigir a instrução popular.

Mesmo fazendo menções aos enunciados de Dewey, defendia que era o “regimen herbaciano” que deveria predominar no cunho das lições. Isso significava “anular o orador” por um lado, e por outro, “estimular o professor”, pois, “se o programa não é mais do que uma serie de lições, cada licção está pois excatamente limitada”. Como resultado, o

lente tendo matéria estrictamente limitada para cada licção e não podendo excedel-a depois de transmittir os conhecimentos novos do dia empregará a sua **actividade somente no ponto de vista didactico**, ou seja, exercitando a actividade mental de todos os alumnos da aula, processando o ensino de acordo com o mecanismo psychologico do conhecimento. O ensino deixa de ser empírico; as lições se methodizam de accordo com as regras technicas; a practica pedagógica vincula-se de maneira completa á sua base natural – a psychologia⁴⁸⁴.

Era sobre o conjunto dessas diretrizes que Lysimaco vinha elaborando desde a reforma da Escola Normal, que ele defendeu em 1926 o início de uma

[...] phase de observações, experiências e realizações que permittam a passagem, sem perturbação no aparelho escolar, do estado actual do ensino para a escola ideal, capaz de transformar cada individuo em uma forte unidade social, creadora e productora, e capaz de conduzir á formação de uma elite social de elevado plano mental e moral⁴⁸⁵.

A sua chamada para esse processo de passagem evocava novamente o sentido de reforma como uma marcha progressiva, a qual permite avançar sem prejudicar a estabilidade do sistema escolar.

A promoção do Congresso de Ensino Primário e Normal e da I Conferência Nacional de Educação podem estar contidas nesse plano de reforma, como etapas importantes de sua produção. Especialmente no primeiro desses eventos, de alcance estadual, no qual Lysimaco teve uma participação preponderante na delimitação da pauta de debates, o programa que ele elaborou serviu como uma plataforma através da qual ele podia divulgar algumas de suas principais premissas em torno do alcance da atuação do professor e o lugar do programa e do método de ensino. O ponto de número 4 servia de convite à difusão de suas ideias sobre o recorte preciso das lições. O seu enunciado era: “A função do professor primário deve ser restringida à simples e rígida execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude da sua atuação na educação nacional?”⁴⁸⁶.

⁴⁸⁴ COSTA, 1923. *In*: MUNHOZ (1924, p. 69).

⁴⁸⁵ COSTA, 1926. *In*: MUNHOZ, (1926, p. 473).

⁴⁸⁶ Cf. BONA e VIEIRA (2007, p. 20).

As *Escolas de Aplicação* que Lysimaco instituiu em substituição a ideia de grupo anexo à Escola Normal, também deveriam ser uma etapa importante de elaboração da reforma. Essas escolas, deveriam se constituir como “um conjunto de grupos e escolas onde se encontra perfeitamente representado todo o aparelho escolar do Estado, em suas faces infantil (jardim de infância), primária (grupos e escolas isoladas) e complementar (escola intermediária)”, onde se realizaria a “prática de observação do ensino como também da criação em todos os seus aspectos educativos”. Esses estabelecimentos rapidamente passaram a concentrar uma enorme matrícula⁴⁸⁷.

Finalmente, nos resta perguntar sobre qual era o escopo do projeto formativo no qual culmina as “novas diretrizes” para a instrução pública do Estado elaboradas por Lysimaco. Nesse sentido, é importante lembrar que o seu adversário não era a tradição (a escola tradicional, o ensino tradicional, como se depreendia de tantas manifestações desde o começo do século XX a favor da escola ou de uma pedagogia moderna). Em Lysimaco não há uma linha sequer contra a escola tradicional. Seu adversário é o ensino mecânico. “Aprender a ler, escrever e contar mecanicamente é considerado hoje o característico da má escola”. Mas escrever, ler e contar ainda continua sendo, para Lysimaco, a finalidade da escola primária paranaense, junto com (e ao mesmo tempo meio de) uma formação moral assentada no hábito de trabalho, nas tradições, valores e costumes nacionais, inclusive a religiosa; e os símbolos e compromissos com a Pátria. Um projeto de instrução popular, que perseguiu a meta de alfabetizar a população como em nenhum outro momento havia sido feito no Estado, mas coerente com “as tradições políticas e espírito eminentemente conservador” que o Presidente Afonso Camargo declarou serem as características do Estado⁴⁸⁸.

Por tudo isso podemos avaliar que a reforma empreendida por Lysimaco não era uma reforma que toca às finalidades da escola primária. É uma reforma didático-metodológica. As suas elaborações a respeito de um projeto de educação popular para a infância paranaense em momento algum colocou em questão o conteúdo ou o conhecimento a ser “transmitido” pela escola primária, ou mesmo a possibilidade de outras formas de conhecer o mundo (o *meio*), capaz de pautar outras formas de intervenção nele.

⁴⁸⁷ Por exemplo, para o ano de 1929: o Diretor da Escola Normal de Paraguá, Sygismundo Antunes Neto relatou que a Escola de Aplicação anexa àquele estabelecido somou 772 matrículas; para a Escola de Aplicação Anexa ao Grupo Escolar de Ponta Grossa, a matrícula naquele ano foi, segundo o seu diretor, de 1180 crianças. (*In*: ARAUJO, 1929, p. 54; 164).

⁴⁸⁸ CAMARGO (1929, p. 7).

A maior expressão disso é o fato de ele não ter cogitado a elaboração de novos programas para o ensino primário, mas tão somente para a Escola Normal, aliás, deduzido das necessidades culturais para a concretização do que estava prescrito para a escola primária. Sua reforma apostou na viabilização de uma configuração curricular elaborada desde um lugar central, por uma inteligência diretiva afinada com as mentes mais cultas da sociedade, capaz de definir o que a escola deveria ensinar: o extrato da *cultura nacional* cuja generalização permitia a coesão social.

A reunião da Psicologia e da Metodologia na realização de um ensino capaz de mobilizar a “atividade mental de todos os alunos”, o “mecanismo psicológico do conhecimento”, não incluía a possibilidade criativa de cultura a partir dessa atividade; de sua participação na construção de um conhecimento que não estivesse inteiramente estabelecido de maneira prévia. Pelo contrário, em muitos aspectos essas diretrizes tentavam anular as fendas que Lysimaco identificava existentes no aparelho escolar, através das quais era possível a amplificação de formas e conteúdos culturais contrários ao sentido de generalização ou homogeneização. Como aquelas possibilidades que se manifestavam nas iniciativas educacionais mais autônomas realizadas pelos colonos imigrantes. Ou na condenação absoluta que Lysimaco fazia da possibilidade de autonomia dos professores. Ou ainda nas possibilidades que o ensino intuitivo oferecia de produzir um saber especulativo que incluía as contingências do meio. O empirismo que Lysimaco denunciava, estava exatamente no afastamento por parte do professor da justa medida prescrita no programa de ensino.

Mas Lysimaco também apostou a realização dessa reforma quase que exclusivamente na possibilidade de reformar os professores, como normalmente se dá em relação às reformas de caráter didático-metodológico⁴⁸⁹. Ao fazê-lo, correu o risco de que fosse apenas uma reforma de intenções.

No início de 1929 o Congresso Legislativo aprovou lei⁴⁹⁰ autorizando o executivo a reformar completamente o seu aparelho escolar, especialmente no que se reporta aos seus programas e regulamentos. Mesmo que nesse momento Lysimaco tivesse deixado a Inspeção Geral do Ensino para assumir a Secretaria da Fazenda no Estado, os termos da lei eram bem favoráveis aos pressupostos que ele vinha procurando implementar nos últimos anos. Até que ponto se tratava de um movimento de oficialização e generalização

⁴⁸⁹ VIÑAO FRAGO, 2007.

⁴⁹⁰ Lei n. 174 de março de 1929.

das iniciativas construídas por Lysimaco, é uma questão que por ora não podemos responder. O trâmite da reforma foi interrompido em decorrência das agitações políticas da revolução de 1930 que culminou no fechamento do Congresso Legislativo e a supressão dos trabalhos da comissão de ensino.

PARTE II

3. ÚTIL - UTILIDADE

“Para que seja útil um conhecimento qualquer, é necessário que sejamos capazes de fazer a sua aplicação”. (Benjamin Baptista Lins, 1908).

Tornar a escola primária mais viva e diretamente conectada com as demandas da vida social, demandas essas apuradas em uma determinada perspectiva de organização da sociedade... Essa foi uma expectativa presente em diferentes posicionamentos em favor da renovação pedagógica ao longo do período analisado. Muitas vezes essa expectativa ganhou uma forma de expressão textual em favor da escola útil.

As diferentes propostas para organização da escola primária que foram elaboradas ao longo das três primeiras décadas do século XX estiveram, com muita frequência, apoiadas na noção de utilidade. O que não significa que esses usos formassem um quadro estável e cômico. Esses usos – que figuravam nos documentos como útil, utilidade, utilitário – com muita frequência estavam implicados em divergências em relação às prioridades para a organização da escola primária. Portanto, os dissensos em torno dos diferentes projetos para a escola primária pública do Estado também se desenvolviam em tentativas de afirmar determinados sentidos do que comporia uma escola útil ou conhecimentos de utilidade.

Isso porque a noção do que era mais ou menos útil dependia da fixação de um marco de referência ou horizonte de valores. E esse é um dado eminentemente político. Aprender o sentido dessas palavras – útil, utilidade, utilitário – é tocar o conjunto de valores e prioridades que formavam esses marcos de referência. Para apreender esses sentidos, contudo, foi preciso recorrer ao que Raymond Williams chama de ‘associação’ de palavras. Porque a significação do termo utilidade era produzida através da sua associação a um conjunto de palavras, compondo uma série de constelações particulares. Foi preciso, portanto, tentar apreender as possíveis modulações de sentido, bem como as suas implicações curriculares, através do mapeamento e análise dessas constelações de palavras que, tendo útil/ utilidade ao centro, formaram associações específicas a uma série de termos como aplicado, prático, ativo, disciplina, trabalho, vida prática, ciência/ científico. É disso que trata esse capítulo.

3.1 FORMAR HOMENS PRÁTICOS DE ESPÍRITO ESCLARECIDO: UMA EDUCAÇÃO ÚTIL CONTRA O BACHARELISMO.

Segundo Rosa Fátima de Souza, as décadas finais do Século XIX e iniciais do século XX foram marcadas por transformações nos conteúdos da escolarização primária no Brasil. Isso ocorreu através do acréscimo “de novas matérias nos programas de ensino”, acompanhando um “movimento internacional”, protagonizado por grande parte dos países ocidentais identificados com o avanço dos processos de industrialização¹. No Paraná não foi diferente e o caráter enciclopédico predominou nos programas de ensino do início do Novecentos, como resposta ao imperativo de oferecer uma escola popular que, mais que instruir, fosse capaz de educar intelectual, física e moralmente.

Uma característica marcante nos programas para o ensino primário no Paraná naqueles anos foi a presença de conteúdos e formas curriculares ligados diretamente à agricultura. Seja como matéria (tal como predominou nos programas na década de 1900), ou como uma prática específica, associado ao sentido de exercícios ou trabalhos manuais (especialmente a partir da década de 1910). A sua permanência alcança até o final da década de 1920, pois no programa para os grupos escolares de 1921 ela ainda é mencionada como um conteúdo da matéria de Ciências Físicas e Naturais, a ser desenvolvida em todos os anos através dos “campos de experiência”, a fim de tratar da “cultura de alguns dos principais vegetais **uteis**”². Essa é a presença mais discreta em todos os programas analisados. No entanto, é preciso lembrar que esse era um programa elaborado para escolas tipicamente urbanas, os grupos escolares, e o fato de o conteúdo ainda constar nesse programa é sinal da sua força³.

A alusão a um sentido de utilidade é uma chave para compreender essa força. A sua presença e permanência foi mantida sob a prerrogativa de que se tratava de um saber útil ou de utilidade prática para a educação popular, que derivava das necessidades do meio. As características sócio-geográficas do Estado – de solo rico e quase inexplorado, população rarefeita e a presença de imigrantes estrangeiros em núcleos coloniais – atestariam a sua vocação eminentemente agrícola. A estruturação de um projeto de educação popular

¹ Cf. SOUZA (2008, p. 20).

² Cf. PARANÁ (1921, p. 17).

³ Essa é uma particularidade paranaense em relação à realidade paulista, como se pode apurar do levantamento que Rosa Fátima de Souza fez dos currículos prescritos para as escolas primárias daquele Estado entre 1892 a 1925. No quadro que a autora elaborou não há nenhuma rubrica ou definição que evoque agricultura (Cf. SOUZA, 2008, p. 51).

adequado às necessidades locais, portanto, não poderia estar alheia à essa realidade. Os debates sobre o tema da agricultura e seu tratamento mais apropriado na escola primária nos permite compreender parte dos sentidos associados à noção de utilidade no currículo do ensino primário.

Além disso, a mobilização tanto do tema da agricultura quanto da noção de utilidade foram motes de disputas em torno de definições curriculares e mesmo da possibilidade de realização de um projeto alternativo para a educação popular no Estado. Disputas estas que estão de alguma forma relacionadas à série de impasses nos direcionamentos a serem dados às demandas por reforma escolar e às regulamentações abortadas no final da década de 1900.

A necessidade de uma formação agrícola para a população era uma pauta comum a muitos intelectuais paranaenses, e em particular para aqueles que estavam vinculados ao debate sobre o serviço de instrução pública. Victor Ferreira do Amaral regularmente chamava atenção para o tema nos seus relatórios anuais, nos quais destacava a sua “utilidade para as **classes menos favorecidas de fortuna**”. “É tempo de formarmos agricultores competentes que abandonem funestas rotinas para enveredarem pela cultura inteligente, racional e intensiva”, escreveu ele no seu último relatório como Diretor Geral da Instrução Pública⁴. Ele fez constar o ensino da matéria de Agronomia no programa que havia elaborado no decorrer daquele ano para o ensino primário, cujo conteúdo indicado era: “noções gerais sobre as plantas, sobre o ar atmosférico e a água; do solo e sua divisão”, para a 2ª série do 1º grau; e “operações no solo e adubo (noções gerais)” e “revisão geral e noções gerais sobre a cultura dos cereais”, respectivamente, para a 1ª e a 2ª série do 2º grau⁵. Ao final do ano ele celebrou o que na sua ótica eram indicações de que a prescrição estava sendo realizada.

É com grande satisfação que vos comunico que o ensino de noções de agronomia, incluído no programa das escolas primárias não é letra morta e tem sido tomada na devida consideração por alguns professores, nomeadamente pela talentosa e provecta professora normalista D. Julia Wanderley Petrisch, da primeira cadeira para o sexo feminino da capital, onde vi as alumnas exhibirem-se com muita promptidão sobre noções hauridas no precioso livro <<cultura dos campos>> do Dr. Assis Brazil⁶.

⁴ SILVA (1903, p. 19); o negrito é meu.

⁵ PARANÁ (1903, s.p).

⁶ Cf. SILVA (1903, p. 37). Quanto à menção ao livro *Cultura dos Campos*, de Assis Brasil, este constava da relação anexa ao Regimento Interno elaborado naquele ano como indicação dos livros didáticos a serem adotados nas escolas primárias do Estado por “indicação da Congregação do Ginásio Paranaense e Escola Normal” (Cf. PARANÁ, 1903, s.p).

Nos anos seguintes, a atuação de Victor F. do Amaral como deputado na Câmara Federal teve como principal plataforma uma campanha em favor da estruturação de um serviço de educação agrícola, “racional, científica e prática”. Seus discursos nas sessões da Câmara estavam repletos de críticas ao modo como no Brasil “nós, em geral, nos preocupamos de fazer nossos filhos seguirem as carreiras literárias, de adquirirem diplomas em faculdades de letras”⁷.

O tema era também um dos motes de outra figura de destaque no debate sobre renovação pedagógica no Estado, Dario Vellozo⁸. Ocupado em estabelecer as bases de uma pedagogia moderna no cenário local, Dario Vellozo era uma figura proeminente no debate sobre a organização de uma educação de tipo nova no Estado, que deveria se fundar sobre bases científicas e no seu caráter de utilidade. Depois que assumiu a redação da revista *A Escola*, fez dessa publicação um lugar de circulação de ideias e de articulação para a elaboração de um projeto de educação popular⁹. O debate que Dario Vellozo protagonizou

⁷ Cf. SILVA (1907, p. 21). Na Câmara, ele propôs um projeto de lei para a criação de um instituto secundário de ensino agrícola federal, aprovado em 1907. Além disso, defendia a subvenção por parte do governo federal de institutos agrícolas em cada Estado e a obrigatoriedade do ensino de noções teóricas e práticas de agricultura nas escolas elementares.

⁸ Dario Persiano de Castro Vellozo nasceu no Rio de Janeiro em 26 de novembro de 1869. Chegou à Curitiba em 1885. Estabeleceu relação com grandes nomes do círculo literário da cidade, vinculando-se ao movimento simbolista do Paraná. Colaborou na publicação de várias revistas, atuando como redator e editor em algumas das mais importantes publicações literárias na cidade de Curitiba. Vinculado à maçonaria, alcançou o posto de Grão-Mestre da Loja Luz Invisível, em Curitiba, e foi Delegado do Grande Oriente do Brasil, no Paraná, entre 1908 e 1909. Um dos principais líderes do movimento anticlerical paranaense, dedicou grande parte do seu empreendimento editorial ao tema. Ligado ao neopitagorismo, foi um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense e fundou no início da década de 1910 o Instituto Neo-pitagórico em Curitiba, associação de livre pensadores que reuniu outros intelectuais em celebração à cultura helênica e combate ao clericalismo. Professor do Ginásio Paranaense e Escola Normal, inicialmente na Cadeira de Pedagogia, assumiu depois a Cadeira de História Geral da Civilização, exonerando-se da antiga cadeira para que Francisco de Azevedo Macedo pudesse assumi-la. Publicou em 1907 a obra *Compendio de Pedagogia*, publicação no qual reuniu as suas considerações sobre pedagogia moderna, com base nas suas aulas de Pedagogia na Escola Normal. Além disso, publicou um grande conjunto de obras sobre diferentes temas, além de livros de poesia. Faleceu em Curitiba em 1937 (Cf. ANDRADE, 2007; GONÇALVES JUNIOR, 2010). Segundo Carlos Eduardo Vieira, Dario Vellozo foi um dos nomes de maior projeção no movimento de renovação pedagógica no Estado (Cf. VIEIRA, 2001).

⁹ A revista *A Escola* foi uma publicação do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná que circulou entre 1906 e 1911, voltada à divulgação de ideias pedagógicas para o professorado paranaense. Depois dos primeiros números da revista, Dario Vellozo assumiu a redação em substituição a Sebastião Paraná. Na direção do Grêmio dos Professores tinham atuação destacada os irmãos Verissimo e Lourenço de Souza, protestantes, ligados ao movimento anticlerical e professores do magistério público primário na capital paranaense. Em 1907 a direção do Grêmio concedeu o título de sócio honário a Dario Vellozo, pelos “grandes e inestimáveis serviços pelo nosso Redactor-chefe prestados à magna causa da instrução em geral e ao nosso Grêmio em particular” (*A ESCOLA*, Ano II, n. 1 – 4, 1907, p. 42). Enquanto esteve à frente da redação da revista, Dario Vellozo publicou: uma série de artigos de sua autoria; a transcrição de artigos publicados em diversos jornais do país; e a tradução de artigos de autores internacionais que de alguma forma se relacionavam aos preceitos que defendia. Além disso, a revista contou com a colaboração de uma série de nomes ligados ao debate educacional no estado, tais como Azevedo Macedo, Sebastião Paraná, Lysimaco Ferreira da Costa, Claudino dos Santos, em sua maior parte, em artigos elogiosos à atuação de Dario Vellozo

e promoveu nas páginas dessa revista fornece elementos importantes para compreender parte dos sentidos relacionados à utilidade como um princípio estruturador dos saberes a serem ensinados na escola primária de um modo geral, e o ensino da agricultura como um saber útil em particular. Além disso, permite que apreendamos alguns dos sentidos mais gerais em torno da definição dos contornos de um projeto de educação popular para a escola primária no Estado.

Embora dessem consequências diferentes a eles, os temas que serviam de pressupostos nas manifestações de Victor F. do Amaral também estavam presentes nos escritos de Dario Vellozo. Isso permite apreender a existência de um fundo comum em relação aos valores e finalidades que deveriam predominar no ensino primário. Um desses elementos diz respeito à contrariedade do que consideravam a predominância do ensino dos saberes desinteressados na escola, fruto, segundo essa ótica, da propensão que imperava no país ao beletismo, um lugar comum nos artigos publicados na revista *A Escola*.

Dario Vellozo se inscreveu nessa discussão em meio aos debates sobre a reforma da instrução pública no estado. Para ele a realização de qualquer reforma do ensino deveria perseguir nada menos do que a superação de todos os traços da “antiga escola”, caracterizada em formar “ser incompleto e anormal [...], artificioso, mais adaptado à vida administrativa que à vida comum”¹⁰. Para ele o problema decorria da mentalidade que predominava na sociedade brasileira, inclusive (ou talvez principalmente) na porção que deveria ser mais esclarecida; e dela, sobre toda a organização escolar. A partir de 1907, Dario Vellozo dedicou uma série de artigos para apresentar e discutir o que ele entendia como os fundamentos para uma reforma do ensino popular no Estado.

Inspirado pelas leituras de Silvio Romero¹¹ acerca do problema da formação da nacionalidade brasileira, Dario Vellozo, assim como aquele autor, aludia à superioridade

e consonates às suas posições. Sobre a revista *A Escola* como lugar de elaboração de ideias educacionais para um projeto de modernidade, ver o trabalho de Caroline MARCH (2007).

¹⁰ VELLOZO (1907, p. 79).

¹¹ Segundo Lucia Lippi de Oliveira, Silvio Romero é expressão de um tipo de pensamento social que despontou no Brasil no final do século XIX e início do século XX, que se pode caracterizar de ‘científico ilustrado’. Mobilizando argumentos raciais para produzir um tipo de ciência social, sob um instrumental científico positivista inspirado em Augusto Comte, Silvio Romero reunia preceitos caros ao liberalismo clássico – como liberdade de consciência – para erigir um projeto de nacionalidade que se fundava na depuração do elemento e da cultura lusitana na história da formação do Brasil (Cf. OLIVEIRA, 1990, p. 81 – 85). Entre as muitas menções de Dario Vellozo a Silvio Romero nas páginas da revista *A Escola*, vale destacar a compilação que ele elaborou de trechos da sua obra *America Latina*, e que publicou no número de abril de 1907 sob o título “Uma página de Silvio Romero”, em apoio aos seus “subsídios pedagógicos”. Acompanhou a publicação a nota: “Já ia incluindo o 2º artigo dos Subsídios Pedagógicos, publicado neste n.,

dos povos anglo-saxões em comparação com os povos latinos, por conta da sua mentalidade. Também como Silvio Romero (talvez mais propriamente através dele), Dario Vellozo se reportava aos escritos de Edmond Demolins¹², descrito por ele como continuador da Escola de Ciências Sociais de Le Play, como referência fundamental para enfrentar o problema educacional no Brasil. Na esteira de Silvio Romero, Dario Vellozo indicava que a questão educacional era a principal no país, porque dizia respeito à formação de uma nova mentalidade para o habitante nacional, que sobretudo incorporasse o senso de utilidade e o amor à vida independente.

Assim, poderá o Brazil conquistar a hegemonia sul-americana; e bem de ver, porem, não já dos descendentes daquelles que se vieram com as quinas portuguezas, que descobriram a terra à Europa, que desbravaram o solo, que se fundiram com o aborígene, que nos deram o idioma, a tradição e a historia; de cujos houvemos Pátria e Familia, muito mais bellas, muito mais hospitaleiras e generosas, muito mais gentis, muito mais queridas em nosso idealismo, que só carece assimilar o utilitarismo anglo-saxão para sermos povo e raça superiores nos ramos todos da actividade humana¹³.

Na apresentação do que seriam os pressupostos para uma reforma da educação popular no Estado, Dario Vellozo praticamente reproduzia os argumentos de Silvio Romero em relação à crítica do que considerava a predominância da politicagem como mote de vida, à busca por posições administrativas nas estruturas do Estado e o desprezo pela ocupações produtivas, a irrefreável obstinação que imperava nas classes altas de

quando, em lendo a *America Latina*, (crítica ao livro de igual nome do Dr. M. Bonfim) se me depararam os trechos que transcrevo. Sinto-me fortalecido encontrando no mestre que é o Dr. Sylvio Roméro, pontos de vista idênticos. Enthusiasta da escola de *Scienza Social* de Le Play que também estudo, o illustre brasileiro firma conclusões lógicas admiráveis” (In: A Escola, Ano II, n. 5, pp. 52 – 53, 1907).

¹² Edmond Demolins nasceu em 1852, em Marselha, na França, e faleceu em Caen, também na França, em 1907. Geógrafo, foi continuador do método de ciência social desenvolvido por Pierre-Guillaume Frédéric Le Play, de quem foi discípulo. Em uma perspectiva geográfica, ele se dedicou a analisar os efeitos das estradas nos intercâmbios entre as populações francesas e suas consequências na “transformação de diversos tipos sociais”, especialmente sob a ótica das suas realidades econômicas. Desses primeiros estudos, Demolins tirou consequências educacionais, organizadas por ele ainda no final do século XIX, as quais sugeriam que a superioridade econômica saxã sobre os franceses decorria de causas educacionais. Segundo Aires Antunes Diniz, essas considerações desencadearam uma expressão de pensamento educacional na França que relacionava a educação como “criadora de vantagens comparativas na competição econômica entre as nações”. Desse movimento, o próprio Demolins sistematizou o que considerava a necessidade de “criar uma escola nova na França para aumentar o seu grau de adequação às necessidades da sociedade e da economia nacional”, cujo resultado passou a divulgar sob a indicação de *Educação Nova*. Em 1899, ele organizou a *École des Roche*, experiência escolar baseada nas suas formulações sobre Educação Nova. Ainda segundo Diniz, Silvio Romero estabeleceu contato com a obra de Demolins ainda no final do século XIX, de quem toma emprestado argumentos para a formulação do seu antilusitanismo. Apoiado em Demolins, ele formulou o argumento de que a educação era o principal problema relacionado à “melhoria da realidade econômica e social brasileira”. No início do século XX estabeleceu correspondência direta com o próprio Demolins, fornecendo dados empíricos sobre a realidade brasileira para as análises da revista *La Science Sociale*, que Demolins liderava. Essa contribuição permaneceu mesmo após a morte de Demolins. (Cf. DINIZ, 2006, p. 2 – 4.

¹³ VELLOZO (1907, p. 49).

procurar os meios para viver às custas o erário público¹⁴. Para Vellozo, essas características que imperavam na constituição social brasileira atuavam para definir um sistema educacional “incompleto e anormal [...], artificioso, mais adaptado à vida administrativa que à vida comum”, extremamente devedor da tradição academicista, inapropriado para formar “homens capazes de ambicionar algo mais que ser políticos, funcionários ou falsos intelectuais”¹⁵. Ele apreendia todas essas características sob a expressão de uma incorrigível propensão ao “bacharelismo”, que rapidamente passou a ser replicada nas páginas da revista *A Escola* em artigos assinados por diversos nomes.

[...] obsoleto ensino acadêmico, tão combatido por inútil na proporção ascendente de seus defeitos insanáveis e de seus vergonhosos resultados práticos, possam deduzir a causa máxima, talvez, de nossa inferioridade humilhante no mapa das nações que materialmente e culturalmente progredem, deixando-nos, inertes, sobre o passado de que fizemos, para não caminhar, este sombrio presente de agora [...].

Bacharéis! bacharéis! bacharéis! - lá fora propagandistas chocalhando nossa cultura mental - irman gêmea, porém alma vis dessa pobreza, dessa incapacidade industrial, artística e profissional – **incapacidade de trabalho** que nos miserabiliza aos esbuinados olhos do universo¹⁶.

Tal como Silvio Romero, Vellozo tomava como outro pressuposto o de que a tendência que preponderava entre as inteligências brasileiras de reproduzir reformas, mesmo que bem-sucedidas em outros lugares, não poderia trazer resultados satisfatórios, porque desconsiderava o aspecto principal: a apreensão das necessidades do meio, das quais deveria nascer qualquer reforma.

Na faina irreflectida de copiar o que parece bom, porque deo bons resultados ao povo X, à nação Y, temos outra razão de males, decepções, ruínas. As condições mesológicas são diversas, diversos os *habitat*, os povos. *Copiar* é inútil, insustentável; *assimilar*, é tudo. Pode-nos ser fatal o que a outrem é proveitoso; apenas, assimilamos o necessário. Para isso se faz mister seguro conhecimento do *habitat*, do homem, do meio, da raça, da função político-social, tradicional e histórica¹⁷.

As necessidades do meio, apreendidas em categorias de apelo geográfico como *habitat* ou condições mesológicas, em clara deferência ao método sociólogo de Edmond Demolins, por sua vez, só poderiam ser apreendidas por uma Ciência Social positiva, que pusesse em destaque os condicionantes econômicos, nas suas relações com os fatores sociais. Uma reforma eficiente do ensino, portanto, deveria nascer das Ciências Sociais.

¹⁴ Conforme se apreende de seu texto “O Brasil Social”, apresentando na Academia Brasileira de Letras em 18 de dezembro de 1906. (In: ROMERO, 1987).

¹⁵ VELLOZO (1907, p. 79).

¹⁶ Cf. ANDRADE (1909, pp. 3; 5).

¹⁷ VELLOZO (1907, p. 49).

O destaque a essa relação com o meio social deveria formar o ponto de partida para o rompimento com a escola antiga. Enquanto a educação escolar fundada no espírito do bacharelismo não fazia mais do que tentar adaptar as crianças ao meio, daí derivando a tendência geral à passividade, Dario Vellozo defendia o contrário, que a escola deveria estabelecer uma relação ativa com o meio. Ele vislumbrava na realização educacional a possibilidade de transformar o meio, de enriquece-lo, daí decorrendo o sentido de utilidade da educação.

[...] não basta adaptar o ensino ao *habitat*, ao meio, o que vae quasi totalmente olvidado nas escolas do Paiz, de onde a inutilidade de espalhafatosos cursos estafantes, copia servil de programmas estrangeiros, como se o Brazil fosse colônia ou possessão europea, com as necessidades e vicios das metrópoles do velho mundo¹⁸.

É questão pedagógica: dous gêmeos, educados em diferentes meios, sujeitos a influxos diversos, ficarão mais distanciados que dous extranhos creados semelhantemente.

Ha vencedores e vencidos; ha populações em atraso, outras que evoluem lento, outras que fulgem, que decaem outras.... A causa, não o perguntemos à raça; mas ao *habitat*, à pedagogia. Ao *habitat*, melhora-o a Ciência: o problema, portanto, é resolvido pela eschola¹⁹.

A formulação dessa relação ativa com o meio, contra um tipo de escola passiva, era um dos pressupostos da “educação nova” que, segundo Dario Vellozo, eram vulgarizados por Edmond Demolins. Pressupostos que serviam de fundamento e inspiração para a elaboração de uma proposta de escola popular adequada às necessidades paranaenses. Mas é também, segundo Luiz Carlos Barreira, um pressuposto que é parte de um patrimônio comum a uma pluralidade de expressões que despontaram no movimento de renovação educacional, que se irradiou no continente europeu desde o final do século XIX e incluía expressões diversas como Escola Nova, Escola Ativa, Escola Moderna, Escola Única, e que remetia a diferentes tradições de pensamento, desde o humanismo democrático republicano de cariz evolucionista até as aspirações de uma escola libertária, dos empreendimentos anarcosindicalistas²⁰. Essa confluência sugere que, ao elaborar as suas considerações em diálogo com as ideias de uma escola nova de Edmond Demolins, Dario Vellozo estava também em contato direto com esse patrimônio comum do movimento de

¹⁸ VELLOZO (1908, p. 3).

¹⁹ VELLOZO (1907c, p. 3 – 4).

²⁰ BARREIRA, 2011.

renovação educacional europeu, de uma maneira tão direta e sistemática que possivelmente pouquíssimos dos seus interlocutores no Estado o fez²¹.

As consequências que Dario Vellozo deu ao princípio elaborado a partir de Demolins - de que a reforma do ensino “vasada nos moldes da Escola Nova” deveria estar voltada para às necessidades da vida ativa – o levou à formulação do pressuposto que um sistema de educação “perfeitamente adaptado à função social e econômica do Paraná” só poderia ser realizado desde que dirigido à agricultura, à “vida agrícola confortável e boa”²². Através da agricultura era possível identificar o homem ao meio, condição para que pudesse dele viver e enriquecê-lo.

Para garantir e melhorar o *habitat*, é indispensável identificar-se o homem ao meio, vivendo da terra, lavrando-a, amando-a porque regada com o suor do rosto. O viver burocrático é fictício e instável. Só a terra perpetua a riqueza e remunera o trabalho vantajosamente, uma vez cultivada com proficiência. Em paiz como o nosso, a norma é a vida agrícola. Só serão vencedores os possuidores do solo. Possuir o solo, não é ser proprietário de numerosos alqueires de terra; possuir o solo, é cultivá-lo, é viver de seu producto. Ou o brasileiro volve-se para a terra natal, vive da terra natal; ou perde o território, o capital, o trabalho²³.

Essa elaboração revela um dos aspectos centrais do sentido de utilidade que Dario Vellozo defendia como princípio para um sistema de educação popular: a sua relação com o trabalho. Mas não é do trabalho em um sentido especializado que ele fala, mas sim em um sentido amplo, do trabalho como categoria de mediação entre o homem e o *habitat*, o qual permite melhorá-lo enquanto retira dele sua existência. Na sua evocação do trabalho como definidor do princípio de utilidade da escola, ele tem em mira, por exemplo, a superação da oposição entre trabalho dos braços e trabalho intelectual e toda gama de consequências sociais que dessa separação decorriam. “Primeiro, garantir o *habitat*; apoz,

²¹ As considerações que Dario Vellozo divulgou na revista *A Escola* indicam que José Francisco Rocha Pombo, intelectual paranaense, teria sido um dos principais interlocutores no diálogo quanto a esse ponto. Em um artigo publicado em 1907, Dario Vellozo acresceu a seguinte nota: “Rocha Pombo, o ilustre patricio, no *Grande Problema*, e que só agora (em 14 de agosto de 1907) me veio às mãos, por obsequiosidade de um amigo; Rocha Pombo, também [está] convencido, pelos trabalhos de E. Demolins da inadiável necessidade de reorganizar o ensino” (VELLOZO, 1907d, p. 111). No número imediatamente seguinte de *A Escola*, Dario Vellozo incluiu a transcrição de um capítulo da referida obra de Rocha Pombo sob o título: “A Escola-Modelo Anglo-Saxônica”. Como nota à leitura, acresceu a indicação: “Do criterioso opusculo de Rocha Pombo - O Grande Problema – trabalho que desconhecia, transcrevo com a devida venia, este capítulo que bem diz o valor da Escola Moderna. É digno de atenta leitura (19 – 8 – 1907)” (*In*: *A Escola*, Ano II, n. 8 – 9, pp. 127 – 131, ago./ set. 1907.) Aspectos do envolvimento de Rocha Pombo com princípios e ideias de renovação educacional no mesmo período podem ser acessados em: TABORDA DE OLIVEIRA (2014), CAMPOS (2008) e ROBERTO (2017). Não há, contudo, nenhum indício que sugira algum tipo de investimento de Rocha Pombo na tentativa de produzir definições curriculares para a escola primária pública no Estado.

²² VELLOZO (1907b, p. 80).

²³ VELLOZO (1907, p. 50).

melhorar o *habitat*. Garante-o o braço, melhora-o o cérebro; braço e cérebro educam-se na ESCHOLA”²⁴.

Por isso ele descartava a vida industrial como o horizonte de onde se pudesse retirar os valores educacionais, porque na vida industrial o trabalho estaria prejudicado. Prejudicado porque havia congelado a dualidade trabalho dos braços e trabalho da cabeça, e em decorrência disso, o reduzindo a uma atividade mecânica na qual estariam ausentes a consciência e a razão, necessárias para a autonomia humana²⁵. O industrialismo, nesse sentido, não passaria de uma miragem.

Em summa, o conselho, a propaganda, todo o esforço dos pensadores e dos homens práticos que amem este paiz e desejem-no ver ir adeante é: que elle, deixando as miragens d'um industrialismo que começa a ser batido no grande mundo, cuide de sua lavoura, melhorando a producção de todos os gêneros de cultura, cuide de desenvolver e aperfeiçoar a criação dos gados; cuide de sua mineração com todo o desvelo; cuide systematicamente de suas industrias extractivas; e, quanto à producção fabril, manufactureira e mechanica, reduza-se a um *minimum* intelligente daquillo que puder, nas grandes capitaes, fazer com perfeição²⁶.

Em outro momento Dario Vellozo voltou ao argumento, desta feita, destacando o ponto na tradução que preparou de um artigo cuja autoria era atribuída a Francis Aliston Channing, que ele indicou ter extraído das páginas da *Fortnighy Review*.

[...] o industrialismo urbano tem sido exagerado, já sopitando os instinctos humanitários, educadores e conservadores dos grandes povos, já produzindo outros males de importância, não sendo o menor delles a fascinação que exerce sobre os melhores e essenciaes elementos vitaes, afastando-os dos districtos ruraes²⁷.

O trabalho danificado que prevaleceria no industrialismo seria a causa do irreconhecimento social entre os diferentes indivíduos, responsável pelas instabilidades do organismo social, que a escola na sua atuação passiva, ajudava a reforçar.

As classes sociaes desinteressam-se reciprocamente, detestam-se ou se hostilizam, porque os destinos andam especializados desde a primeira infância; não se encontraram na escola; ignoram-se; desconhecem-se; passam lado a lado, sem se immiscuirem, sem se auscultarem umas às outras o rhythmo dos sentimentos.

A creança, pelos paes destinada às profissões liberaes, ignora a vida operaria e agricola; o filho do lavrador, do industrial, do operário raramente conhece as bellas-lettas e as bellas-artes. Este, não desenvolve as faculdades creadoras, a imaginativa; aquelle, não sabe da vida utilitária e prática.

O homem só se interessa pelo que conhece, pelo que apprendeo a discernir e amar; para que as classes sociais se comprehendessem e se interessassem por todos os ramos utilitários da actividade humana, seria preciso que a escola as

²⁴ *Idem*.

²⁵ VELLOZO (1907d, p. 107).

²⁶ VELLOZO (1907e, p. 52).

²⁷ *In*: A Escola, Ano III, n. 1, 1908, p. 39.

reunisse no labor commum, que o jovem, findos os cursos complementares ou secundários, estivesse familiarizado, não só com as sciencias e as letras, mas com a agricultura, o commercio, as industrias; não so armado da theoria, mas da practica.
Orientar a instrucção popular nesse rumo é inadiável necessidade²⁸.

O princípio de superação no ambiente escolar das estratificações sociais decorrentes da oposição entre trabalho intelectual e trabalho braçal, que Dario Vellozo formulava inspirado em Demolins, é também um elemento constituinte das perspectivas de renovação educacional que tiveram lugar na Europa no início do século XX, especialmente nas expressões comprometidas com uma “educação libertária”, como é o caso das sistematizações em torno da *Escola Moderna* de Francisco Ferrer y Guardia, ou da “escola única”, ligada às iniciativas educacionais anarcosindicalistas em Portugal²⁹. Isso indica o modo como nas formulações que Dario Vellozo elaborava com vistas a servir de fundamentos para escolarização popular no Estado, ele mobilizava um fundo intelectual bastante amplo.

Nesse sentido, vale destacar que no primeiro número de *A Escola* de 1910, Dario Vellozo repercutiu a execução de Ferrer y Guardia, como indício de “calamidade social” que sociedades como a espanhola vinham experimentando; e dedicou alguns parágrafos para comentar o que, na sua ótica, consistiria na herança legada por Ferrer. Depois de destacar aqueles que seriam os pontos fundamentais estabelecidos por Ferrer para uma educação nova, o seu arremate procurava projetar essa contribuição para a realidade paranaense.

Qual é, pois, nossa missão? Qual é, pois, o meio que havemos de escolher para contribuir para a reforma da escola? Seguiremos attentamente os trabalhos dos sábios que estudam a creança, e nos appressuraremos em buscar os meios de applicar suas experiências na educação que queremos fundar, no sentido de uma libertação cada vez mais completa do indivíduo. Mas, como conseguiremos, nosso objectivo? Pondo diretamente mãos à obra, favorecendo a fundação de escolas novas, em as quaes tanto possível se estabeleça este espirito de liberdade que, pressentimos, dominará toda a obra da educação do futuro.
Foi feita já uma demonstração que no momento pode dar excellentes resultados. Podemos destruir tudo quanto na escola actual corresponde à organização da violência, os meios artificiaes pelos quaes os educandos se acham afastados da natureza e da vida, a disciplina intelleclual e moral de que se servem para lhes impor pensamentos, crenças que depravam e aniquilam as vontades. Sem temor de nos enganarmos podemos pôr a creança no meio que a solicita, o meio natural onde ella se achará em contado com tudo o que ama e onde as impressões vitaes substituirão as fastidiosas lições de palavras³⁰.

²⁸ VELLOZO (1907d, p. 108).

²⁹ Cf. BARREIRA (2011, p. 280 – 281).

³⁰ VELLOZO (2010, p. 145). Acompanhando às considerações a respeito de Ferrer e o valor de sua obra para a educação, a revista trouxe a tradução de um texto de 7 páginas, cuja autoria era atribuída ao próprio Ferrer y Guardia, e que Dario Vellozo publicou sob o título “A reforma de Ferrer” (*Ibid*, p. 146 – 152).

Não obstante toda a consideração de Dario Vellozo a Ferrer y Guardia e mesmo a congruência com alguns pressupostos que marcavam a tradição à qual sua obra de renovação pedagógica se filiava, isso não significa que ele encampasse as mesmas aspirações libertárias que aquele autor catalão anarquista. Muito pelo contrário, as consequências que dava a esses pressupostos compartilhados iam na direção da conservação social como fundamento para o progresso cultural e econômico. O sentido utilitário que na sua ótica deveria pautar a escola popular se ligava ao princípio da estabilidade social como um valor importante a se conquistar pela educação. Em um momento marcado pela aceleração da vida urbana, pelas fabricas de chaminés fumegantes, e a conseqüente agitação operária nas principais metrópoles do mundo, Dario Vellozo vislumbrava uma educação capaz de promover estabilidade social, e isso passa pelo encorajamento à vida agrícola.

Comparado com o comércio e a indústria, o “princípio de conservação da agricultura [era] superior”, ele argumentava³¹. “A crise econômica incitará fatalmente a crise social. Depois do esgotamento dos cofres, a revolução proletária”³², escreveu ele em defesa de uma educação capaz de redimir o e pelo trabalho. Portanto, uma educação que elevasse “o nível intelectual e moral de todas as classes”, e que fosse capaz de identificar essas classes a prover suas vidas da terra, era uma providência contra a possibilidade de uma revolução proletária, que se tornava cada vez mais concreta nas condições de vida e trabalho ligados ao industrialismo. Argumentação que ele concluiu com uma citação de Demolins:

Não é pelo comercio que se empolga o mundo, mas pela cultura; não por meio de negociantes, mas de colonos... O mundo não será nosso, disse-o e repito, nem pelas armas, nem pela política, e sim pela charrua³³.

Sobre esse conjunto de pressupostos Vellozo concebia uma nova forma de organização escolar que ele pretendia distanciada do “excessivo trabalho mental”, mas de saberes “quase inúteis para a luta pela existência”, que predominariam nos modos arcaicos da escolarização em voga. Isso, porque, segundo ele, a escola ainda não havia se libertado do predomínio da instrução nas suas práticas. Dario Vellozo mobilizava um ponto que havia se consolidado na sua ambiência intelectual, de que à escola caberia realizar uma

³¹ VELLOZO (1907, p. 52).

³² VELLOZO (1909, p. 58).

³³ VELLOZO (1907, p. 51).

educação integral, para a qual seria insuficiente ensinar a ler, escrever e contar. “Não basta instruir, é preciso educar; armar o individuo para a luta e para a vitória. A instrução é meio, a educação é fim”³⁴.

Para que se pudesse produzir essa nova orientação Dario Vellozo entendia que eram insuficientes as reformas de regulamentos em que predominavam o aspecto metodológico. “Por superiores que sejam os métodos de ensino, o professor está adstrito aos programas, arcaicos e tremendos, espalhafatosos, complexos e inassimiláveis”. Para ele, portanto, a questão seria de conteúdo, não de método. “A questão já não é só de como ensinam, mas, principalmente, do que ensinam”³⁵.

Nesse sentido, Vellozo defendia que os programas deveriam ser inteiramente reconstruídos em moldes novos, de modo a reunir a teoria e prática: as matérias “melhor distribuídas e seletadas” formada por “conhecimentos utilitários e positivos [...], de aplicação pratica”, de modo a capacitar as novas gerações na “luta pela vida, consciência de si, dos músculos, dos nervos, dos cérebros”. Programas que levassem a um resultado educacional de poder colocar os alunos a servirem-se “igualmente da charrua e do cálculo, da talha e da pena”³⁶.

O sentido de utilidade (ou utilitário) aqui está estreitamente associado à ideia de aplicação prática. Esta, por sua vez, se define na categoria ‘trabalho’. A concepção de nova escola que Dario Vellozo elaborava é essencialmente associada ao trabalho. Isso significa, do ponto de vista da organização escolar, que deveria se fundar na ação, no fazer da criança, condição indispensável na luta pela vida. “Sem tempos de ociosidade inútil, antes ocupadas todas as horas, da manhã à noite, os alumnos se habituem à vida laboriosa e activa, sadia e forte, os conhecimentos adquiridos vantajosamente assimilados, em conjuncto harmônico”³⁷.

Mas não era de trabalho como um “labor insano” que se tratava de desenvolver na escola. E nesse sentido Dario Vellozo recordava que o primeiro ideal educacional deveria ser a realização da “perfectabilidade humana”. O trabalho (escolar) deveria ser meio de realizá-la, não de se afastar dela. Ele reafirmava o princípio iluminista de que esse ideal estava associado à “emancipação humana”, e que a emancipação só era possível na

³⁴ VELLOZO (1907d, p. 110).

³⁵ *Ibid*, p. 111.

³⁶ VELLOZO (1907, p. 51).

³⁷ VELLOZO (1908, p. 9).

conciliação entre razão e trabalho. Nesse sentido, ele recordava que não falava do trabalho especializado que caracterizaria as diversas profissões.

Uma das accentuadas vantagens da Escola Nova é não especialisar, desde o estudo de humanidades, a profissão única de cada individuo; dando, ao contrario, a cada um dos alumnos, a máxima somma de aptidões, variados ensinamentos theorico-práticos, que constituem múltiplos meios de subsistência, laboriosa e honesta³⁸.

Dessa perspectiva, Dario Vellozo afirmava que a finalidade do ensino era formar ‘homens práticos’ que deveria se realizar, através dos exercícios escolares, na conciliação do domínio da “habilidade utilitária e técnica” com o cultivo da razão necessária para formar “consciências livres”³⁹.

É preciso fazer trabalhar as mãos e o cérebro; nem *theoristas* somente, nem somente *rotineiros* [...]. Que o trabalho dos *braços* esteja sempre subordinado à lucidez do *cérebro*⁴⁰.

A rotina era expressão do trabalho vazio e mecânico, desprovido de razão e, portanto, de humanidade. A rotina também era a expressão da escola e do ensino a ser superado.

Do ponto de vista da composição do programa de ensino, essa exigência o fazia procurar fundir o que de melhor tinham a oferecer o que Dario Vellozo chamava de tradição das profissões liberais às tradições das profissões utilitárias. “Os candidatos às profissões *liberaes* ou *utilitárias*, devem estar juntos, recebendo todos educação *liberal* e *utilitária*”. O modo de realizar essa expectativa era, segundo sua ótica, através da associação entre o clássico e o moderno, à exemplo do que se via na organização das ‘*schools inglesas*’⁴¹.

Esta Escola é instituição de ensino clássico e moderno, mas de acordo com um programma inteiramente novo, melhor adaptado à natureza da creança e às necessidades do ensino. **Seo programma permilte aos alumnos habilitarem-se aos diversos bacharelados e às grandes Escolas, ou emprehender directamente a agricultura, a colonização, a industria ou o commercio**⁴².

Todas as diferentes trajetórias sociais e profissionais deveriam estar contempladas nesse programa de ensino. Não se trata, portanto, de um programa que ao fim tenha a pretensão de anular essas diferenças. E nesse sentido ele apontava em direção oposta às

³⁸ *Ibid*, p. 5.

³⁹ VELLOZO (1907d, p. 108).

⁴⁰ VELLOZO (1908, p. 5).

⁴¹ *Ibid*, p. 4.

⁴² *Ibid*, p. 6.

expressões de pensamento com a qual compartilhava princípios de renovação educacional, sobretudo em relação às interações entre escola e trabalho.

Essa era a razão, segundo Dario Vellozo, da “notória aptidão dos anglo-saxões para ganhar a vida, sem pesares, sem desfalecimentos”, como bem havia caracterizado Demolins através do seu “método sociológico”. Dessa diferença educacional, das escolas inglesas para as escolas brasileiras, resultavam os contrastes entre os ingleses – “fortes de corpo e sadios de espírito, cheios de confiança, ousadia e jovialidade”, para a juventude latina “geralmente irresoluta e inapta”⁴³.

A fusão entre o ensino clássico e moderno, por sua vez, se realizaria através de um programa mais completo de conhecimentos literários e científicos variados, simbolicamente representada na conjugação do liceo e da oficina. Era, portanto, uma organização educativa que deveria equilibrar, “umas pelas outras, as faculdades e as atividades” humanas⁴⁴. Isso porque a educação literária, desde que não se opondo à educação na e para a ação, guardaria um germe de educação moral, da perspectiva de realização da solidariedade, que só poderia resultar de um vivo sentimento de amor à Terra. O amor à Terra seria o elemento indispensável para a produção de um senso de ‘vida comum’, que pudesse se erguer acima das “multiplicidades das funções sociais”. Uma educação puramente técnica não seria capaz de gerar esse senso, que se manifestaria como um sentimento vivo ou uma “sensibilidade”⁴⁵.

Esse sentimento ou sensibilidade, segundo Dario Vellozo, deveria ser o fundamento da educação moral da escola verdadeiramente republicana, em detrimento do sentido moralizante artificial que o ensino religioso impunha, coagindo e violando a consciência infantil, prejudicando a afirmação da sua personalidade, sendo por isso incapaz de estabelecer a fraternidade humana. Um senso de solidariedade humana, natural, só poderia nascer do reconhecimento de que a vida de todos os seres, qualquer que seja sua ocupação, provinha do trabalho e da Terra, na qual o “arado que rasga o seio e abre o sulco fecundo, onde vão germinar os grãos”: “A Terra é a mãe comum, a seara é o bem comum”⁴⁶. Terra e trabalho são, como princípios vitais, o fundamento moral de coesão humana.

A educação literária tinha, na elaboração de Dario Vellozo, um papel fundamental a cumprir para o fortalecimento da “capacidade cerebral” dos alunos, desde que feita no

⁴³ *Ibid*, p. 5.

⁴⁴ VELLOZO (1909b, p. 85).

⁴⁵ *Ibidem*, p. 82.

⁴⁶ VELLOZO (1907, p. 50).

espírito da ciência, e não como mera ilustração artificial. Assim indicavam as experiências educacionais mais bem-sucedidas pelo mundo. Em apoio ao seu argumento, Dario Vellozo juntou novamente a tradução de um trecho do artigo de Alliston Channing, indicando que considerava as considerações elaborados por aquele autor estrangeiro, de grande valor para a reforma do ensino que se procurava realizar no estado. Esse texto era uma peça de defesa do valor da “educação literária” como elemento fundamental para que se pudesse despertar a “paixão pelo campo”. O exemplo vinha da reforma do ensino que o governo da Dinamarca havia empreendido, que valorizava ao lado da “educação técnica ou manual”, um “programa muito imbuído de espírito teórico, em que constava o ensino de história, das instituições nacionais e de idealismos”, todos esses conhecimentos indispensáveis para formar jovens “mais aptos cerebral e manualmente”. Portanto, uma “educação literária, longe de os afastar, aproximou-os da vida natural do povo”⁴⁷.

Por meio de estratégias editoriais como essa, Dario Vellozo se colocava como um expectador que acompanha um debate de alcance internacional, de onde extrai elementos para formular um projeto de educação popular para o Paraná. É dessa discussão que ele se abastece para fazer a crítica tanto do excessivo intelectualismo que, segundo seu diagnóstico, imperava nas escolas do país, mas também das alternativas que despontavam nas reformas, às quais propunham uma escola muito afeita aos valores que decorriam do industrialismo. O resultado dessa crítica o leva a sistematização de uma proposta de reforma do ensino popular cujo programa dava vassão ao elemento agrícola como indispensável à vida social. Para tanto, o ensino popular deveria conter os elementos capazes de fixar o elemento nacional no campo, evitando desse modo que a sociedade se organizasse em centros urbanos altamente condensados.

A imagem que Dario Vellozo projetou de articulação da escola primária com um projeto de sociedade é a contribuição escolar para uma sociedade organizada em comunidades ou colônias agrícolas, adequadamente distribuídas pelo território estadual. É esse horizonte que fornece o sentido de utilidade social da escola e dos conhecimentos que ensina. Nesse sentido, se é verdade que o abuso da instrução clássica, literária e teórica era um mal (tão prejudicial quanto a ausência desses saberes), por outro lado, as finalidades do ensino exigiam um programa amplo, capaz de fazer da escola um “todo homogêneo”, cuidando do desenvolvimento harmônico das “letras, das artes, das ciências e da

⁴⁷ *In*: A Escola, Ano III, n. 2, 1908, p. 60.

agricultura”⁴⁸. Somente um programa assim amplo poderia atender à todas as necessidades educativas humanas, quais sejam:

A força e a saúde, pela educação physica;
A sciencia, que torna consciente, pela educação intellectual;
A dignidade, fructo da boa conducta, pela educação moral;
A actividade utilitária, factor de trabalho e conforto, pela educação technica;
A comprehensão dos direitos e deveres, pela educação cívica⁴⁹.

Todas essas cinco dimensões, denominadas por Vellozo “sistemas educacionais”, deveriam estar contempladas no programa para que de fato se realizasse uma educação integral.

Ainda em 1907, Dario Vellozo sistematizou todos esses elementos na proposta de um Plano e Programa de Estudos que, segundo Maria Lucia Andrade⁵⁰, constituiu a primeira proposta para a reforma do ensino que estava sendo discutida no Estado. O plano previa uma parte comum a todas as escolas, caracterizada por Vellozo como “*preliminar e agronômico*”, com duração de dois anos, seguida de uma etapa complementar que se distribuía em *cursos especiais*, de inclinação profissionalizante, adequadas às necessidades de cada meio, podendo ser: “colonização”, “comercio”, “pedagógico” ou “industrial”. Ele apresentou e discutiu a composição do programa proposto para a primeira parte do ensino primário, a que deveria ser a parte comum à todas as escolas paranaenses.

1º. ANNO

Theorico:

Portuguez (grammatica, analyse, themas);
Francez (idem, theorico e pratico);
Geographia physica e Chorographia;
Desenho elementar;
Arithmetica e Álgebra;
(Noções:) Physica\ Geologia\ Botânica.

Pratico:

Jardinagem;
Collecções de Historia Natural;
Artes e officios;
Natação – gymnastica;
Jogos olympicos.

2º. ANNO.

Theorico:

Portuguez (redacção e estylo);
Francez (idem – theorico e pratico)
Noções de Hist. da Civilização e Hist. do Brazil;
Desenho de mappas;
Geometria e Trigonometria;
(Noções:) Chimica e Mineralogia; Zoologia.

⁴⁸ VELLOZO, 1908, p. 3.

⁴⁹ VELLOZO (1909, p. 58).

⁵⁰ ANDRADE (2007, p. 2001).

Pratico:
Horticultura e pomocultura;
Collecções de Historia Natural;
Artes e officios;
Natação – esgrima;
Jogos olympicos⁵¹.

Essa proposta de plano e programa de estudos constou em um projeto de lei apresentado à Assembleia Legislativa durante o ano de 1907, no cenário das discussões sobre a reforma da instrução pública no Estado. Foi derrotado, prevalecendo, como vimos, o projeto de autoria de Victor Ferreira do Amaral. Victor Ferreira também era entusiasta do tema da educação agrícola, e no seu tratamento mirava às “experiências de educação agrícola nos Estados Unidos”⁵².

Diferentemente de Dario Vellozo, Victor F. do Amaral falava da educação agrícola como uma alternativa para as classes mais pobres. Nesse sentido, o projeto que pautou a reforma de 1907 acolheu o tema da agricultura. Mas as consequências eram muito diferentes em relação à proposta de Dario Vellozo. O aspecto mais destacado resultante da vitória do projeto de Victor F. Amaral é que nele o sentido de educação integral que tinha sido elaborado por Dario Vellozo foi abandonado em favor de um sentido mais estreito, relacionado a um programa de caráter enciclopédico. Também o sentido de uma escola comum que Dario Vellozo havia cunhado, cedeu lugar a um outro sentido que, como vimos, deu azo a um único programa que tentou conciliar trajetórias escolares diferentes em relação ao tempo de permanência na escola: de um ensino elementar para aqueles alunos cuja permanência era de um, no máximo dois anos; e de uma orientação preliminar para aqueles que poderiam ir até o final do curso, de modo à, por meio de um plano de estudos de caráter enciclopédico, aprender os códigos de acesso à cultura científica, que deveria ser desenvolvida em estudos mais elevados.

Nos anos seguintes, tendo sido revogada a lei de reforma de 1907, Dario Vellozo se ocupou em elaborar um plano para a organização de um estabelecimento de educação completa, particular, que funcionasse em regime de internato, e que pudesse colaborar com a reforma do ensino no Estado através da contribuição na formação de novos professores e por meio da generalização de experiências bem sucedidas. Uma espécie de escola modelo de educação nova, que recebeu de Vellozo a denominação ‘Escola Moderna’. Por isso, segundo seu entendimento, devendo ser subsidiada pelo Estado.

⁵¹ VELLOZO (1908, p. 10 – 11).

⁵² SILVA (1907, p. 2).

Essa pretensão constou no projeto de lei para a reforma do ensino elaborado pela Comissão Especial da Assembleia Legislativa, nos seguintes termos:

Art. 74. Fica o Poder Executivo autorizado a subvencionar com a quantia de 25:000\$000 rs. annuaes, durante 5 annos, a Escola Moderna que vae ser fundada na Capital pelo lente da Escola Normal Dario Vellozo⁵³.

Essa aparição sugere a participação de Dario Vellozo durante os trabalhos de elaboração da proposta de reforma que levou ao Regulamento Orgânico de 1909. Podemos nos perguntar até onde tenha ido essa participação na produção daquele texto que, para muitos sujeitos da educação paranaense tinha sido o regulamento mais completo que a instrução pública paranaense tinha sido capaz de realizar, mas que, como vimos, foi suspenso logo em seguida à sua promulgação sob a alegação de ser inexecutável.

A expectativa de Dario Vellozo em ter a Escola Moderna subvencionada pelo Estado, no entanto, foi frustrada mais uma vez quando o projeto chegou à discussão no plenário da câmara estadual. O artigo que previa a subvenção foi retirado do texto aprovado. Dario Vellozo repercutiu esse resultado nas páginas de *A Escola*:

À expectativa da digna Comissão, graças à intriga pérfida e soez politicagem, não correspondeo o Congresso: modificaram o artigo, supprimiram meo nome... Adorável! Mas, ficou viva no espirito publico a sancção dada à Escola Moderna [...].
Ao governo, é obvio, fallecem meios para remodelar por complelo a instruccão publica, nem pode conseguil-o por um decreto. Não se decretam professores; educam-se: fazem-se. O trabalho, para que seja efficaz, é lento, methodico.
[...] O Governo não quer a Escola Moderna — porque é minha! Está em seo direito⁵⁴.

O contexto em que produziu essas linhas parece ser de acirramento de tensões na sua relação com membros do executivo paranaense. Ainda em 1909, Dario Vellozo foi suspenso por 90 dias das suas funções no Ginásio Paranaense e Escola Normal, por ato do Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, sob a acusação de indisciplina⁵⁵. Desde então, distanciou-se da discussão sobre a reforma da instrução pública e passou a se dedicar às iniciativas de propaganda do seu projeto de Escola Moderna e a tentar levantar fundos para a sua fundação. De acordo com Maria Lucia Andrade, em 1914 finalmente

⁵³ In: VELLOZO (1909c, p. 9).

⁵⁴ *Ibid*, p. 9 – 11,

⁵⁵ Cf. XAVIER, 1910. Segundo Maria Lucia Andrade, o episódio seria consequência de “divergências com autoridades educacionais do Estado”, mais particularmente com o Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, resultado da campanha que Dario Vellozo vinha promovendo quanto à “necessidade de impedir que os jovens paranaenses fossem constrangidos à presença da Igreja Católica”. (Cf. ANDRADE, 2007, p. 198).

Dario Vellozo conseguiu materializar a sua aspiração ao fundar na cidade de Rio Negro – PR, a Escola Brasil–Cívico, conforme os moldes do seu projeto de escola moderna⁵⁶.

É difícil dimensionar qual o papel desempenhado por Dario Vellozo na produção das definições curriculares que prevaleceram no cenário das reformas (ou tentativas de reforma) do ensino no final da década de 1900. Até porque, como vimos, diversos dos seus temas formavam um núcleo compartilhado por muitos dos sujeitos que se ocuparam em produzir aquelas definições, como indicam as publicações na própria revista *A Escola*. Não se pode precisar, por exemplo, até onde a previsão de desdobramento do ensino primário em um “curso elementar comum”, seguido de um “curso complementar”, de caráter especial e mais profissionalizante, que constou no Regulamento Orgânico de 1909 é devedora das contribuições de Dario Vellozo, embora, aparentemente, o seu Plano de Estudos e Programa tenha, no mínimo, servido de inspiração. Da mesma forma, não se pode precisar que a definição do “caráter prático” que deveria preponderar no curso complementar, expressasse o sentido que Dario Vellozo dava à expressão. Embora, ao que tudo indica, se trate no mínimo de uma derivação das suas elaborações sobre a relação escola, trabalho e utilidade. Senão, vejamos:

Art. 119. No ensino complementar, a parte theorica de cada matéria será seguida immediatamente das suas applicações mais usuaes, de maneira a se dar ao curso ao mesmo tempo, um carcater eminentemente pratico⁵⁷.

Assim como as prescrições para o ensino de agronomia no curso elementar:

Art. 36. As licções praticas de agronomia serão ministradas em pequenos campos de experiencia estabelecidos para esse fim, pelo Estado ou pelas municipalidades, ou em lavouras particulares quando for permitido pelo respectivo proprietário.

§ Único. Nos campos de experiencia serão ministrados conhecimentos theoricos e práticos sobre os princípios relativos ao cultivo da terra, plantio e uso dos instrumentos aratorios e acessórios pastoris. [...]

Art 131. É obrigatório em todas as escolas publicas do Estado o ensino de agricultura elementar, por meio da leitura de compêndios escolares especiaes⁵⁸.

Também não se pode determinar que a indicação que constou naquele texto reformista criando a Cadeira de Noções de Sociologia, Moral, Ecomomia Política e Direito Pátrio, tenha alguma relação com o lugar que Dario Vellozo construiu para o que ele chamava de Ciência Social no seu pensamento educacional, particularmente da Sociologia de Edmond Demolins. Nem tampouco que decorreu da sua influência a criação da Cadeira

⁵⁶ Cf. ANDRADE (2007, p. 205). Sobre a experiência de educação moderna da Escola Brasil-Cívico, ver o trabalho de Maria Lucia ANDRADE (2002).

⁵⁷ *In*: A República, Ano XXIV, n. 245, 3 de novembro de 1909, p. 2.

⁵⁸ PARANÁ (1909, p. 9; 20).

de Higiene, Agronomia e Zootecnia, e a prescrição de que os alunos da Escola Normal deveriam fazer “exercícios práticos de pedagogia e agronomia, durante os dois últimos anos do curso”. No entanto, temos de reconhecer que eram todos temas caros à Dario Vellozo.

Não obstante esses pontos de interrogação que permanecem, há aspectos que precisam ser destacados. Primeiro, a participação efetiva de Dario Vellozo ajudando a definir o horizonte de referências a partir do qual aqueles temas todos eram discutidos, na composição, portanto, do que pode ser caracterizado como um fundo comum. A atuação editorial na revista *A Escola* é parte desse empreendimento de Dario Vellozo.

Segundo, podemos afirmar da participação direta de Dario Vellozo nas reformas de 1907 e 1909, por mais que nas duas ocasiões sua percepção pessoal sobre o resultado dessa participação tenha sido a de ter saído derrotado.

Mas um aspecto relevante que se depreende dessa participação é o modo como, por intermédio da obra de Edmond Demolins, Dario Vellozo tocou os pontos centrais que formavam a agenda comum entre diversas expressões do movimento por uma escola nova na Europa. Esse destaque é importante para que possamos identificar o que Luiz Carlos Barreira chama de pluralismo do movimento escolanovista, principalmente no sentido de apurar as consequências educacionais que se deram aos seus termos.

Daqueles traços que caracterizariam uma Escola Nova, de acordo com os preceitos sustentados desde o final do século XIX através do esforço propagandista do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* – que depois seriam sistematizados por Adolphe Ferrière – Dario Vellozo operou com grande parte deles. Por exemplo: a ênfase no desenvolvimento de trabalhos manuais, o oferecimento de oportunidades diferentes de especializações somente depois de um ensino de caráter mais global, o lugar de destaque para as experiências e o apelo aos sentidos como veículos de aprendizagem, a valorização da atividade da criança e dos seus interesses espontâneos, a promoção de uma cultural geral e ampla através da referência a um método ou espírito científico, a promoção da formação da consciência moral de fundo laico, pelo cultivo dos sentimentos humanistas, o desenvolvimento de práticas vinculadas às “leis naturais de progresso humano”⁵⁹.

Finalmente, cabe destacar o modo como Vellozo mobilizou alguns dos preceitos compartilhados por movimentos de renovação educacional, especialmente um conjunto de princípios educacionais presentes em propostas educacionais vinculadas às expectativas

⁵⁹ Cf. BARREIRA (2011, pp. 269 – 273).

libertárias em circulação pela Europa, mas para dar consequências diferentes. Nesse sentido, merecem destaques as suas elaborações que dizem respeito ao trabalho, elemento fundamental não só em relação às finalidades que propunha para a escola, mas para o próprio fazer educacional nas instituições escolares. Lembramos, com Dario Vellozo, que sua expectativa era:

Esforçamo-nos em desenvolver o amor pelo trabalho, tornado mais lucrativo e atraente o sentimento da responsabilidade, do respeito e do domínio de si próprio, o hábito da energia e da resistência. Queremos, conforme o expressar de um dos nossos correspondentes, crear vontade, força, corpos e almas de homens⁶⁰.

Como se pode perceber, um programa amplo da relação educacional com o trabalho, que passa por sentimentos, hábitos, energias, vontades, corpos e almas.

Da relação da escola com o trabalho Dario Vellozo tirava o sentido de utilidade da educação, expresso no ideal de formar homens práticos. Mas não se trata propriamente dos contornos de uma escola que forma para o labor⁶¹, mas sim uma escola do e com o trabalho: o trabalho como princípio humano e moral, lugar de realização do princípio de conservação da vida humana, e da sua possibilidade de emancipação.

É com a categoria ‘trabalho’, sobretudo em relação com os preceitos caros às experiências de renovação educacional de matizes libertárias, que Dario Vellozo tira as ferramentas teóricas para propor uma educação que pudesse de fato ser integral. Primeiramente, procurando suprimir a dualidade trabalho mental x trabalho braçal na escola. Nesse sentido, ele indicou que por trabalho queria remeter ao sentido “mais antigo de arte”, qual seja, aquele que evocava a atividade do artesão na transformação da natureza, formado da síntese entre ciência, técnica, sabedoria e paixão ou vontade⁶².

Em segundo lugar, sua elaboração produz uma ideia de educação integral que, através do trabalho, tocava todas as dimensões educativas do ser humano (moral, física, intelectual, cívica e estética). Mas essa ideia de educação integral também se estendia até o sentido de educação em tempo integral. Dario Vellozo defendia a permanência das crianças nas escolas nos dois turnos completos e, assim como Ferrer y Guardia, circunscrevia as atividades propriamente de ensino na parte da manhã, reservando o

⁶⁰ VELLOZO (1908, p. 6).

⁶¹ ARENDT, 1991.

⁶² É o mesmo sentido de arte como trabalho das mãos que está caracterizado em WILLIAMS (2011). Sentido que era reivindicado na sociedade britânica como reação à cadeia de transformações nas condições de vida da população, decorrentes do avanço dos processos de industrialização, particularmente no pensamento de Stuart Mill, como tentativa de ‘humanizar’ o pensamento utilitarista (pp. 73 – 94).

período da tarde para as realizações práticas e às atividades decorrentes das preferências da criança⁶³.

Outro ponto em comum da proposta de Dario Vellozo com princípios de educação libertária que se formavam na Europa no mesmo marco temporal – e nesse caso, particularmente nas experiências anarcosindicalistas que tiveram lugar em Portugal ao longo das duas primeiras décadas do século XX – diz respeito ao que Luiz Carlos Barreira identifica como a expectativa de fazer “refletir, em ponto pequeno, a sociedade dos adultos” na escola, e retratar nela todas as funções da vida social⁶⁴. Essa foi uma questão a qual Dario Vellozo também deu tratamento, do modo seguinte:

Em seu longo raio de acção, a *Escola Moderna*, mais que miniatura da pátria, transmuta-se em microkosmos. É o universo, reflectido num Instituto; aborda todos os problemas, inquire todos os principios, desdobra-se por todos os ramos utilitários, ministrando a cada alumno, conforme seu temperamento, vocação, tendências, o *utensilio* que melhor maneje, com que possa vencer mais facilmente, conquistando o conforto. Equilibra os extremos das correntes systematicas. O alumno que se especializa, não será por isso menos apto em outros gêneros de trabalho, hábeis as mãos, elucidado o espirito. Pensa e age: aperfeiçoa todas as facultades⁶⁵.

A sua elaboração, portanto, de uma educação orientada pelo trabalho, foi feita em sentido muito próximo daquelas tradições libertárias de pensamento educacional na Europa, que passa pela Escola Moderna de Ferrer y Guardia e que foi descrita “por um libertário, ex-secretário pessoal” desse, da seguinte maneira:

[...] a escola do trabalho é um elemento indispensável do progresso social. Por que? Porque nela se conjugam os trabalhos manual e intelectual, de maneira tal que levam ao desaparecimento, no espírito dos indivíduos saídos dessas escolas, do antagonismo ainda existente entre as duas espécies de trabalho. O desaparecimento deste antagonismo produz, por um lado, uma aceleração nos domínios da ciência e de sua aplicação às indústrias e, por outro, um progresso social muito importante, porque se facilita o desaparecimento do antagonismo entre os homens pelo antagonismo entre os trabalhos que eles executam e pelo recrudescimento do grande valor do trabalho manual – o maior fator do progresso moral, intelectual e social – por parte dos indivíduos de profissões chamadas liberais⁶⁶.

Desaparecimento entre as duas espécies de trabalho que também era uma expectativa de Dario Vellozo. Muito embora, em tempo algum ele tenha cogitado o desaparecimento do antagonismo entre os homens em função das suas ocupações na

⁶³ No seu projeto de Escola Moderna, ele vai levar a ideia de uma educação em tempo integral ainda mais longe, indicando que o trabalho educativo deveria ser toda à vida infantil, escolhendo por isso o modelo de internato para o seu projeto pessoal. Nesse caso, o turno da noite deveria ser ocupado por atividades artísticas. (Cf. ANDRADE, 2002).

⁶⁴ BARREIRA (2011, p. 282).

⁶⁵ VELLOZO (1909b, p. 83).

⁶⁶ Emilio Costa, “Escola do Trabalho”. In: BARREIRA, 2011, pp. 281 – 282.

sociedade. Ele falava da superação desse antagonismo no contexto específico do ambiente escolar. Porque diferentemente da tradição que se liga a Ferrer y Guardia, sua pretensão não era produzir uma outra forma de organização da sociedade, mas aumentar os seus fatores de conservação e de progresso: “o habitat, a linguagem, os costumes, o caráter, a estabilidade, a subsistência, a fortuna”⁶⁷.

Sua pretensão intelectual é fundir as aspirações iluministas que povoam o positivismo evolucionista que marca o seu pensamento, com às disposições mentais que, para ele, se relacionavam com a realização do progresso econômico. Uma educação “contra o pauperismo, a corrupção moral e a miséria”⁶⁸. Sua expectativa é menos desvanecer as fronteiras entre os sujeitos de diferentes classes sociais e mais, por meio de uma educação comum, construir um núcleo de sentimentos partilhados pela população inteira – o que, com base em Raymond Williams, chamaríamos de uma estrutura de sentimentos. E que esse núcleo ou senso compartilhado se levantasse acima dessas diferenças existentes entre classes sociais e indivíduos, a fim de que pudesse servir de abrigo às diferentes iniciativas e interesses pessoais, de onde nascem as diferenças individualizantes. Na proposta da escola útil, o homem prático que ele ambiciona formar, é menos uma especialização para o trabalho e mais uma sensibilidade⁶⁹. No âmbito do seu próprio vocabulário, formar uma sociedade composta por indivíduos com um outro caráter, uma outra mentalidade.

Por fim, é preciso destacar que muito do seu apelo por uma “educação comum”, do desejo de formar um sistema de educação que incidisse sobre “todas as classes”, está ligado ao seu combate anticlerical. Daí que erigir uma trajetória escolar comum, que passasse pela atuação do Estado, poderia ser uma estratégia de enfraquecer a ação que as instituições de ensino confessionais tinham na educação das novas gerações de paranaenses, de modo particular na educação dos quadros mais tradicionais no Estado.

⁶⁷ VELLOZO (1907c, p. 2).

⁶⁸ VELLOZO (1909b, p. 85).

⁶⁹ Na direção do que tem indicado, em relação à educação de sensibilidades, Pablo PINEAU (2014) e Marcus Aurelio TABORDA DE OLIVEIRA (2012).

3.2 UMA EDUCAÇÃO DE UTILIDADE PRÁTICA: MATIZES DE AMERICANISMO.

Francisco de Azevedo Macedo, o principal nome à frente da reforma de meados dos anos de 1910, era próximo de Dario Vellozo. Segundo Cristiane dos Santos Souza os dois estão inscritos em um mesmo grupo que compartilhava afinidades intelectuais e, principalmente, “uma determinada perspectiva moral”⁷⁰. Ainda segundo a mesma autora, Macedo tinha em Dario Vellozo uma espécie de liderança intelectual e o considerava um dileto colega, especialmente depois que este exonerou-se da Cadeira de Pedagogia na Escola Normal, graças a que Macedo pode ser nomeado. A convite de Dario Vellozo, Macedo publicou com alguma frequência na revista *A Escola*, e seus artigos mantiveram, em relação a Dario, um tom de deferência⁷¹.

Em 1907, quando Azevedo Macedo criou a Liga de Ensino, que havia concebido como uma associação de intelectuais e demais interessados em fazer progredir o tema da educação popular, cuidou para que o evento fosse repercutido na imprensa curitibana. A edição do jornal *Diário da Tarde* do dia 6 de fevereiro anunciou para o próximo dia 9 o evento de fundação da associação como um “nobre esforço em prol da educação popular”, possível pela ação de Azevedo Macedo, que convidava “todos os cidadãos capazes” a comparecer. E na edição do dia 11 seguinte, repercutiu a “reunião de instalação” da respectiva liga. Essa repercussão contou com a apresentação do que seriam os “fins da projetada instituição”. Entre os 6 itens listados, o de número 2 constava do seguinte enunciado: “Impulsionar por todos os meios possíveis o movimento educacionista, imprimindo-lhe o caracter **prático e utilitário** da educação norte-americana”.

O informativo constou ainda de um apanhado do discurso de inauguração proclamado por Azevedo Macedo, do qual se podia ler: que seu objetivo ao fundar a Liga era “unir os seus, concorrendo poderosamente para formar cidadãos fortes, úteis e conscientes”; que considerava o programa da Escola Normal, “especialmente pelo modo

⁷⁰ C. de SOUZA (2012, p. 48).

⁷¹ A primeira das suas “Epístolas Pedagógicas” (como Macedo intitulava seus artigos na revista *A Escola*), foi dedicada ao tratamento de um “livro em elaboração”, cujo autor era Dario Vellozo, a quem caracterizou como um amigo em comum com Sebastião Paraná (para quem o artigo foi dedicado). De Dario Vellozo, disse: “assíduo commensal dos bons livros de letras e sciencias, em prol das ideias liberaes; e um batalhador intemerato”. Informou ainda que o livro a que se referia teria nascido da organização das lições de Pedagogia para o 1º, 2º e 3º ano da Escola Normal, que até aquele momento, compunham um caderno do qual Vellozo se servia para ministrar suas aulas; e que ele próprio, substituindo Vellozo à frente da respectiva Cadeira de Ensino, tinha o privilégio e prazer de “conhecer os esquemas e adotá-los”. (MACEDO, 1906, p. 135 – 136). O Livro a que se refere é *Compêndio de Pedagogia*, publicado em 1907.

como é feito ali o curso prático de pedagogia [...], improfícuo e defeituoso; e que considerava conveniente, “nas tentativas reformadoras”, a “adoção, senão inteiramente pelo menos em parte dos métodos usados nos Estados Norte-Americanos”, dando assim ao ensino [...] uma feição prática e utilitária”. Junto com o informe seguiam duas listas: a primeira com os nomes daqueles que comporiam a “comissão organizadora” da Liga do Ensino; e a segunda com a indicação dos nomes das pessoas que teriam assinado a sua ata de fundação. O nome de Dario Vellozo constava ao final de ambas.

Ambas as matérias foram reproduzidas integralmente na edição de maio daquele ano da revista *A Escola*. Inclusive as duas listas, nas quais constavam o nome de Dario Vellozo. Dario, no entanto, incluiu uma ‘nota do redator’ ao final da transcrição com o seguinte teor: “Há engano. O Director desta revista não esteve presente à brilhante reunião”⁷².

Por que Dario Vellozo fez questão de demarcar essa não filiação?

O dado parece estar relacionado com a curta existência que teve a respectiva associação. Segundo Cristiane dos Santos Souza, Dario Vellozo teria tomado parte para um movimento de esvaziamento da liga. A motivação teria sido a rejeição ao que se considerou “apego a tendências utilitaristas norte-americanas” por parte de Macedo⁷³. Com base nas evidências apresentadas pela autora, pode-se inferir que a sensibilidade intelectual de Dario Vellozo chocou-se com o tipo de utilitarismo encampado por Macedo.

Tal como a Dario Vellozo, para Azevedo Macedo utilidade também era uma noção importante. Ela foi uma espécie de emblema da reforma que empreendeu a partir de meados da década de 1910. A sua forma de anunciá-la também é idêntica à forma usada por Vellozo: um saber útil é aquele que tem aplicação prática. Essa fórmula foi princípio estruturador do programa que Macedo elaborou em 1914, como peça principal para a reforma pedagógica do ensino primário. Sua pregnância foi ressaltada logo depois, nas diretrizes gerais para a elaboração do programa de ensino, que constaram no Código de Ensino de 1915, também regidido por Azevedo Macedo.

Por exemplo, em relação ao ensino de Física e Química, constava a indicação de que deveria ser “experimental” tendo sempre em vista “as aplicações úteis à higiene, às indústrias e à agricultura”. Para História Natural, “noções fundamentais da Mineralogia e da Geologia que mais de perto interessem às indústrias e à agricultura”. Das “noções de

⁷² As matérias referidas constaram na revista *A Escola*, Ano II, n. 5, mai., 1907, p. 64 – 64.

⁷³ C. de SOUZA (2012, p. 169).

Higiene e de Agricultura”, a prescrição de que deveriam ser sucintas, limitadas ao que, dessas matérias, é essencial na prática da vida”. Do desenho, a indicação de que deveriam constar de “exercícios tendentes principalmente à educação da vista, do adestramento da mão e à solução de questões ou problemas de utilidade prática”, seguido de um desenvolvimento consistindo em “aplicações ornamentais e industriais do desenho linear”. Dos trabalhos manuais, a prescrição que deveriam se fundar no “ensino da arte de coser, em suas mais uteis aplicações domésticas, bordar, etc. (para meninas)”. E para a Música, a prescrição era de que deveria se limitar em “aplicações em cânticos escolares de caráter educativo”⁷⁴.

Macedo e Vellozo estão na mesma ambiência e compartilham um fundo comum de referências intelectuais⁷⁵. Os dois também estão no mesmo lado na disputa estabelecida no debate público paranaense entre intelectuais católicos e anticlericais⁷⁶; ambos estão ligados à maçonaria. O que esse choque provocado pelo utilitarismo de Macedo na sensibilidade política de Dario Vellozo significa, portanto? Especialmente, se levamos em conta que o projeto educacional proposto por Vellozo naufragou, enquanto as posições encampadas por Azevedo Macedo prevaleceram no movimento de reforma e na configuração curricular que ele depositou.

Como podemos observar, o marco que define o sentido de útil/ utilidade para Macedo é composto por sua associação a termos que na sua ampla maioria são os mesmos usados por Vellozo: ‘aplicado’/‘aplicados’, ‘prática’/‘prático’, além da própria expressão ‘vida prática’. Contudo, há uma ausência no vocabulário de Macedo comparado ao de Vellozo: trabalho. Embora ele pareça sempre sobrevoar os seus enunciados, sugestionado pelo uso de uma série de termos como indústria, agricultura, prática da vida, adestramento da mão, aplicações domésticas, o termo trabalho não é usado por Macedo para produzir as suas definições quanto ao programa escolar.

Seria essa apenas uma coincidência ou tem alguma coisa a dizer sobre as divergências teóricas entre Macedo e Vellozo? Explorar os contrastes entre as posições esposadas por Macedo em relação às que marcavam o projeto de educação popular de

⁷⁴ PARANÁ (1915, p. 43).

⁷⁵ Segundo Cristiane dos Santos Souza, Azevedo Macedo, assim como grande parte dos seus interlocutores do início do século XX, foi leitor de Charles Darwin e de Auguste Comte, ainda no final do século XIX. Foi também leitor de Herbert Spencer, a quem denominava “o verdadeiro filósofo da evolução”, e de Émile Durkheim, que foi uma referência importante na definição da sua concepção de Estado e do Poder Público (Cf. SOUZA, 2012, p. 115 – 127). Todos também, autores de referência para Dario Vellozo.

⁷⁶ Cf. CAMPOS, 2007.

Dario Vellozo pode não só revelar aspectos desse choque, mais principalmente, aspectos que ajudaram a configurar o currículo do ensino primário paranaense a partir da reforma de Azevedo Macedo.

Alguns aspectos do respectivo contraste podem ser apreendidos no terceiro da série de artigos que Azevedo Macedo publicou na revista *A Escola*, ainda repercutindo os “esquemas de Dario Vellozo”. Macedo dedicou esse artigo para discutir o enunciado de Vellozo que propunha, fundamentado no pensamento do pedagogo francês Gabriel Compayré, que a “Pedagogia é a Ciência e a Arte da educação”. Em refutação, Macedo argumentou que, embora isso não prejudicasse o valor da obra que Vellozo preparava, era de opinião pessoal contrária à proposição da Pedagogia como ciência: “parece-me que ela é uma arte e isto nada deprime o seu alto valor social incontestável”⁷⁷.

Para fundamentar sua posição, Macedo recorreu a Stuart Mill, mais precisamente ao “último capítulo de *Sistema de Lógica Indutiva e Dedutiva*, quando trata de ‘lógica da arte’”.

«As relações (diz elle) entre as regras de arte e as doutrinas da sciencia podem ser caracterizadas como segue. A Arte propõe-se attingir um fim, define-o e submete-o à Sciencia. **Esta o recebe, considerando-o como um phenomeno, um effeito a estudar** e, depois de ter investigado as suas causas e condições, reenvia-o à Arte com um theorema sobre a combinação de circuntâncias que poderiam produzil-o. **A Arte examina, então, essa combinação de circumstancias e pronuncia que o fim pôde ou não ser attingido»...**
*É, pois, nos theoremas da Sciencia que acharemos os fundamentos de qualquer regra de arte. Uma arte ou um systema de arte, compõe-se das regras e de todas as proposições theoricas que justificam essas regras. A arte completa de uma matéria qualquer comprehende a parte especial da Sciencia necessária para indicar as condições de que dependem os effeitos que a arte vae produzir. A Arte em geral compõe-se de verdades da Sciencia dispostas na ordem mais conveniente para a pratica e não na ordem mais conveniente para a theoria*⁷⁸.

À passagem, Macedo acrescentou a seguinte nota de pé de página: “É quase supérfluo observar que ha um outro sentido da palavra Arte, o qual por assim dizer, denota a parte ou o lado poético das cousas, em opposição ao lado scientifico”⁷⁹.

Ao propor que a arte, como um fazer, derivava da Ciência e a ela estava submetida (um ‘fenômeno’ e um ‘efeito’, foram as palavras que ele usou), Macedo se afastava da posição de Dario Vellozo que, como vimos, evocava o ‘sentido mais antigo’ de arte: o trabalho do artesão – portanto, anterior à partição assinalada por Macedo em um lado mais

⁷⁷ MACEDO (1907, p. 25).

⁷⁸ *Idem*; os destaques em itálico estão no original; os negritos são acréscimos deste autor.

⁷⁹ *Idem*.

poético e um lado mais científico da arte⁸⁰. Ou seja, enquanto Dario Vellozo concebia o fazer educacional como trabalho, no sentido amplo do termo, Macedo tratava-o na dimensão da técnica, como racionalidade instrumental, no sentido descrito por Herbert Marcuse⁸¹ da técnica como ideologia política, como tecnocracia.

Um segundo elemento de contraste diz respeito ao abandono por parte de Azevedo Macedo da imagem de uma sociedade que se organizava a partir da identificação com a Terra, tão cara a Dario Vellozo. Mesmo quando Macedo toca no tema da agricultura, ele não evoca aquele sentido presente em Vellozo, de uma condição de vida social que se origina tirando da atividade direta na terra os meios de subsistência. Ao contrário, o utilitarismo de Macedo está ligado a imagens de modernização social, tal como se estabelece como um tipo de ideologia, associado a um ambiente fundamentalmente urbano e industrial⁸².

A melhor imagem para caracterizar esse contraste foi produzida por Claudino dos Santos, responsável junto com Macedo pela reforma da década de 1910, quando ao regressar de viagem a São Paulo, feita como uma etapa de preparação ao empreendimento da reforma, descreveu o ideal de organização social para o qual a educação popular deveria contribuir, e que já vinha, segundo sua opinião, sendo realizada em São Paulo.

São Paulo progride assustadoramente, pois enquanto se trabalha, enquanto fumegam as chaminés das oficinas, o industrialismo accende o calor dos dymnamos, o commercio se agita, a instrucção se derrama, com processos modernos, desaparece paulatinamente a preocupação nativista, banal e surda, representada ou na febre do bairrismo inconcebível ou na fúria da politicagem partidária, absorventes ambas, intoxicadoras, inimigas do engrandecimento das regiões⁸³.

Não é possível precisar a quem se dirige o tom crítico constante do final do parágrafo produzido por Claudino. Contudo, é muito provável que entre as posições por ele caracterizadas como ‘nativismo banal’ e ‘bairrismo’ estivessem as preocupações de Dario Vellozo em torno da organização de um sistema escolar adequado à realidade econômica, social e geográfica do Paraná, e à sua evidente vocação agrícola.

Outro ponto de contraste diz respeito ao afastamento de Macedo da preocupação de Dario Vellozo de prover uma escola popular que tivesse o sentido de escola única; ou seja,

⁸⁰ Sobre o desenvolvimento do sentido de arte que constitui o pano de fundo do debate entre Macedo e Vellozo, ver WILLIAMS (2007).

⁸¹ MARCUSE, 1999.

⁸² Cf. CARVALHO (2012, p. 27), o qual indica que “modernização” desponta como um desenvolvimento da “racionalidade instrumental”, em contraposição aos fundamentos da “autodeterminação política” e da “autonomia moral”, enfatizando à “pretensa previsibilidade e o controle dos processos sociais e naturais”.

⁸³ SANTOS, 1912, citado em C. de SOUZA (2012, p. 38).

destinada a todas as classes e que, sobretudo, pudesse receber tanto os saberes que se ligavam às profissões liberais e às profissões utilitárias, ao mesmo tempo em que atuaria para o apagamento dessas identificações na forma de elaborar os conhecimentos escolares. Essa definitivamente não era uma preocupação que estava no horizonte de Azevedo Macedo. Ele procurava caracterizar o sentido de popular em relação à escola primária através da sua associação direta às classes operárias, ponto reafirmado em diversas ocasiões.

As escolas publicas [...] ellas não são poucas; mas, já insufficientes, tem de multiplicar-se e hão de multiplicar-se. [...] Há, entretanto, uma classe importantíssima, – attendei bem –, a mais numerosa da sociedade – o operariado – que, devido as circunstancias peculiares de sua vida, não pode auferir os beneficios da instrucção publica. Em geral, os operários, entre nós, não puderam em creança freqüentar escolas porque, desde tenra idade, durante o dia, tiveram de acompanhar os paes no trabalho ou de trabalhar por si, para ajudar a prover a subsistência dos seos; os seos filhos seguem naturalmente o mesmo caminho e assim successivamente⁸⁴.

As classes laboriosas merecem a attenção do conferencista, visto como a difusão da instrucção nas massas proletárias dará ao operário uma orientação segura de sua missão e dahi a producção do trabalho consciente⁸⁵.

O modo como Macedo afirma que a escola primária deveria se voltar para o atendimento das classes operárias, ajuda definir o seu sentido de popular, mas também o aspecto formativo desse nível de ensino na assimilação dessa classe de pessoas às condições adequadas para um movimento de modernização e progresso social.

Por fim, talvez o aspecto mais importante para caracterizar o sentido utilidade presente em Macedo diz respeito à sua relação com o trabalho, mesmo quando não usava o termo trabalho. Algumas vezes, no entanto, suas posições foram mais explícitas.

É bello que as creanças desde cedo se exercitem assim no trabalho, é um meio nobilissimo de educação; mas essa educação não basta para formar o cidadão; falta a escola, para que não se perpetue o analphabetismo na maior parte do nosso povo⁸⁶.

Aqui parece residir o ponto decisivo do afastamento do sentido de utilidade de Azevedo Macedo em relação a Dario Vellozo, o sentido de trabalho. Os dois não estão se referindo a trabalho no mesmo marco de definição. Ambos definem útil como a qualidade de aplicação à vida prática. E vida prática é uma forma de se referir a trabalho, ou mais propriamente uma condição de existência social mediada pelo trabalho. Mas trabalho em Azevedo está destituído daqueles sentidos e preocupações que eram caros a Dario Vellozo,

⁸⁴ MACEDO (1907b, p. 69).

⁸⁵ MACEDO (1907c, p. 65).

⁸⁶ MACEDO (1907b, p. 69).

especialmente relacionado à superação da dualidade trabalho mental – trabalho manual, mas também à sua qualidade de transformação do meio, e não somente adaptação a ele. Em Macedo o trabalho é apreendido como labor, no sentido que se desprende de Hannah Arendt⁸⁷, e está contido nos marcos da racionalidade instrumental como o trabalho do “operário”. Ao contrário de Dario Vellozo que remetia a trabalho aquele sentido de ‘obra’ de que fala a filósofa alemã.

É sob essa acepção de labor, da atividade produtiva em si, que o tema transcorre nas elaborações sobre a escola em Azevedo Macedo. Esse sentido foi lembrado, por exemplo, quando ele discutiu a relação da escola com a especialização das funções profissionais.

Falando do caracter pratico de que deve revestir-se a educação, robustecendo a actividade individual, não devo deixar, ainda que de leve, de alludir ao ensino profissional. O ensino profissional só pode ser ministrado convenientemente em estabelecimentos especiaes; a escola publica, porem, indicando as applicações praticas de cada uma das disciplinas ao commercio e às demais profissões, desempenha papel importantíssimo despertando as vocações e habilitando a creança à escolha reflectida, consciente, acertada de uma profissão⁸⁸.

Sobre o ponto em particular, não se trata da afirmação de uma escola que profissionaliza. Se trata da afirmação de um projeto educacional que se volta prioritariamente à incorporação social das classes laboriosas a um projeto de organização social da vida, aos seus valores e aos seus códigos, que tem na atividade individual produtiva, ordenada e constante um componente moral, que está contido naquilo que tem sido descrito por Miriam Warde como americanismo⁸⁹. A razão do choque com a sensibilidade intelectual de Dario Vellozo era o americanismo marcante nas posições de Azevedo Macedo.

A referência a Stuart Mill na réplica que formulou a Dario Vellozo não foi ocasional. Mill era a principal referência para a composição do liberalismo utilitarista assumido por Macedo. Sua principal preocupação intelectual era a apreensão dos meios de conciliação entre personalidades humanas (interesses e disposições individuais) e a

⁸⁷ Ou seja, destituído do seu valor de ‘obra’ humana, do seu sentido de durabilidade do resultado da ação humana no mundo, mas reduzido à sua mundaneidade, a uma dimensão que corresponde unicamente aos processos biológicos do corpo humano (ARENDR, 1991).

⁸⁸ MACEDO (1907b, p. 69).

⁸⁹ Como um processo de assimilação ou amoldamento ao que Antonio Gramsci captou como “mudanças do modo de ser e viver” que despontaram com a organização e avanço do capitalismo industrial nos Estados Unidos. Ainda com base no autor italiano, Miriam Warde descreve esse processo como uma “filosofia que se afirma na ação”, tão poderosamente tenaz, a ponto de ser capaz de “produzir uma nova configuração psicofísica”, o “novo homem” de que fala Gramsci. (WARDE, 2000, p. 42). Portanto, um processo de “configuração objetiva e subjetiva”, que na sua afirmação, se realiza como “processo educacional”, por excelência (WARDE, 2011, 14).

formação de coletividades estáveis (nação / sociedade)⁹⁰; e nesse quadro, definir o papel que caberia à educação desempenhar.

Macedo recorria às leituras da filosofia do Direito Natural, principalmente do italiano Luigi Miraglia, “para relacionar os princípios teóricos voltados ao instinto, à vontade e ao desejo”, com a expectativa de tentar associar essas disposições individuais nos marcos evolutivos da sua perspectiva de progresso. Mas o ponto decisivo para as suas formulações estava na familiaridade com obras do campo econômico, especialmente dos escritos de Adam Smith e de autores filiados à perspectiva da economia cooperativa, lidos à luz do pensamento de Stuart Mill⁹¹.

Nesse quadro teórico ele desenvolveu uma argumentação que colocava a atividade educativa como uma ‘função’ capaz de potencializar as disposições individuais, sobretudo sob a forma de uma disposição moral que se afirmaria sobre todas as dimensões da existência individual, na direção de uma atividade produtiva capaz de transformar-se em fonte de progresso, riqueza e felicidade para toda a coletividade. A coletividade, por sua vez, seria formada pelo encontro das individualidades que a educação deveria ajudar a desenvolver, organizar e harmonizar.

Os homens não podendo viver isolados, formaram grupos sociaes (familia, tribu, nação) e para isso foi necessário que cada individuo, em favor da collectividade, abrisse mão de algumas parcelas de elementos de vida. Associando-se, porem, as individualidades não devem desaparecer, absorvidas pela sociedade: os indivíduos, associando os seus esforços para um fim, tornam fatalmente mais intensos e mais extensos os resultados da acção, de modo que cada um deve receber, directa ou indirectamente, farta compensação do que despendeu em prol da collectividade: a sociedade deve pois ser um factor de vida e não um factor de morte da actividade espiritual. Portanto é claro que augmentado-se e estimulados os meios de acção do individuo, a sociedade só tem a lucrar; diminuída e amortecida a actividade individual o organismo social sentir-se-á abatido. O progresso social, sendo effeito da acção dos indivíduos, devem os governos fomentar a actividade destes: duas forças que se auxiliam e se completam, o individuo e a sociedade⁹².

Na potencialização da ação individual estariam radicados também os fundamentos da individualização que decorre do mérito, aquilo que o indivíduo recebe como compensação pela energia de ação despendida em prol da coletividade, na forma de fatores de distinção.

Como é natural, os indivíduos não são eguaes; por isso uns agem mais, outros menos, outros nada. Seria uma sociedade ideal aquella em que todos os indivíduos agissem com grande energia; é feliz a sociedade em que predominam os homens de acção e principalmente os de iniciativa própria; infeliz, anêmica, aquella onde a inação predomina; está morta a sociedade onde ninguém age. Se viver é lutar, quanto mais luta mais vida.

⁹⁰ C. de SOUZA (2012, p. 126).

⁹¹ *Ibid*, p. 115 – 127.

⁹² MACEDO (1907b, p. 67).

[...] Não raro, nas sociedades ha indivíduos que tendem a adquirir hábitos de passividade, tornam-se incolores, incapazes de agir por iniciativa própria e por fim, mesmo por iniciativa de outrem.

[...] o caminho a seguir é o mesmo: estimular por meio de leis e instituições de protecção e garantia a actividade individual dos cidadãos de hoje; educar as creanças no sentido de formar homens de character, dignos, aptos, enérgicos, resolutos, conscientes, para, com vantagem, aos luctadores de hoje succederem os de amanhã; em summa, aperfeiçoar o indivíduo para aperfeiçoar a collectividade. Por esse caminho o Japão e os Estados Unidos attingiram a culminante prosperidade que todos admiramos⁹³.

A educação, por este modo convertida em fator de vida social que se forma através do encontro das atividades individuais, deveria voltar-se para os fins que se ligam à vida prática. Esses fins dizem respeito ao amoldamento dos indivíduos de forma que os elementos da ação, da atividade produtiva, estejam incorporados na realização de toda a sua existência. Esses elementos são caracterizados por Azevedo Macedo em termos da sua disposição de caráter, na atitude de iniciativa, nos hábitos industriais e na energia de ação. O protótipo dessa existência individual era encontrado nos elementos que juntos constituíam a nação norte-americana, a qual, em grande parte graças ao seu aparelho educacional, havia conseguido forjar indivíduos nessa mentalidade indispensável ao progresso.

Essa disposição enérgica e resoluta, estabelecida como natureza em cada indivíduo, era fator de felicidade individual, que para Macedo “não se referia a um estado emocional de alegria, mas a um estado objetivo de ser útil a uma sociedade”⁹⁴. Era um objeto de obstinação para Azevedo Macedo o reconhecimento das qualidades de caráter que fariam os indivíduos a voluntariamente se sacrificarem em suas iniciativas individuais pelo interesse comum. Por isso o tema do cooperativismo despertava nele tamanho interesse⁹⁵.

⁹³ *Ibid*, p. 67 – 68).

⁹⁴ C. de SOUZA (2012, p. 175).

⁹⁵ Segundo Cristiane dos Santos Souza, ainda durante o período em que esteve à frente da Direção Geral do Ensino no Estado, Azevedo Macedo propôs um projeto de ‘cooperativas escolares’ no qual previa que a própria sociedade civil, organizando-se em forma de cooperativas, poderia cobrir parte dos custos com a educação formal, principalmente para com as classes mais pobres. Ainda de acordo com a autora, o projeto não encontrou suficiente rebatimento em outras instâncias e autoridades políticas e por isso teve dificuldades de avançar. Contudo, Azevedo Macedo conseguiu estabelecer as bases para a instalação das caixas escolares – um arremedo da ideia original das cooperativas – nas quais os estabelecimentos de ensino, os grupos escolares nomeadamente, arrecadavam fundos – por formas que incluíam a cobrança de mensalidades de associados – para arcar com despesas como aquisição de materiais escolares, roupas e calçados para alunos pobres (Cf. C. de SOUZA, 2012). É possível encontrar referências de diretores de grupos escolares e inspetores de ensino às caixas escolares pelo menos até o final da década de 1920. Indicações sobre as caixas escolares constam também em G. de SOUZA (2004).

É nesse quadro geral que as formulações de Azevedo Macedo estabeleceram uma relação fundamental entre educação, desenvolvimento econômico e progresso social. O ensino ocupava um lugar de realização de uma dimensão cívica capaz de cimentar as relações sociais. Objetivamente, em relação às consequências curriculares, esse marco intelectual foi o que possibilitou o alinhamento às premissas do que Marta Carvalho configura como “modelo escolar paulista” e que está relacionado à afirmação das bases de uma escola de/ para as massas: “seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação, uniformização e enquadramento disciplinar”⁹⁶.

Como vimos, a reforma Azevedo Macedo perseguiu obstinadamente a racionalização do ensino pela aplicação das leis da divisão do trabalho baseadas no princípio do maior rendimento com o menor esforço. Uniformidade, produtividade e atividade constante e regular de professores e alunos foram os termos perseguidos por uma série de dispositivos implantados, entre os quais estavam o acirramento da fiscalização escolar e a elaboração de novos programas de estudo.

Do ponto de vista da caracterização do ensino, a ideia de que sua utilidade se definia na sua aplicação na vida prática descolou-se da perspectiva de Dario Vellozo, para quem o trabalho era mais do que Macedo chama de vida prática. Nesse sentido, o ensino útil que em Dario Vellozo era a tentativa de fundir o científico e o literário, o moderno e o clássico, é abandonado em favor da prevalência de uma instrução com direção científica de caráter técnico instrumental. Nela os saberes clássicos não teriam lugar, porque seriam destituídos de utilidade; as “literalices” constituiriam “bagagens inúteis”⁹⁷. Seriam expressões da rotina, da escola tradicional que se queria vencer, porque instavam à continuação de uma mentalidade passiva.

A educação é a chave para a solução do problema do futuro. Mas abandonemos a rotina que, de ferula em punho, estabelece como regra inflexível a obediência cega, o desprendimento das cousas mundanas, o apego incondicional às tradições, a crença sem exame... Combatamos esse systema enervador cujo ideal é [...] impor a passividade⁹⁸.

Todos esses deslocamentos que estão contidos no movimento que produziu a afinação do projeto de escola primária no Paraná aos pressupostos gerais que haviam prevalecido na organização do sistema escolar paulista desde a reforma Caetano de

⁹⁶ CARVALHO (2011, p. 196).

⁹⁷ Cf. C. de SOUZA (2012, p. 179).

⁹⁸ MACEDO (1907b, p. 68).

Campos na década de 1890⁹⁹, constitui um projeto formativo que tem no horizonte a normatização da vida, naquilo que Marta Carvalho caracteriza como uma viragem de uma ‘disciplina ortopédica’ para uma ‘disciplina da eficiência’¹⁰⁰. Isso só foi possível pela ação e pensamento de pessoas como Azevedo Macedo. Nesse projeto, os apelos iluministas clássicos em favor da emancipação, da autodeterminação e da autonomia moral, que marcaram o projeto que Dario Vellozo ofereceu à escolarização paranaense, se desvaneceram ante um sentido de prioridade e urgência à racionalidade técnico-instrumental dirigida para os termos de eficiência e produtividade.

Não se trata, como demarcou Miriam Warde, de enquadrar esses deslocamentos nos termos dos limites da fábrica se impondo à escolarização. Mas, de captar o processo como uma expectativa mesmo de “amoldamento da alma humana”, porque se visava a “atividade humana em geral”, e não apenas o trabalho (labor), destacado da vida¹⁰¹. Processo no qual os elementos de americanização estiveram marcadamente presentes. Em alguns momentos de modo muito explícito. Não por acaso o tema da “educação cívica” era muito caro a Azevedo Macedo. No limite, educação cívica é toda a atividade escolar. Contudo, particularmente em nome da ‘educação cívica’, Macedo introduziu nas escolas primárias paranaenses, as festas cívicas, uma inovação apreendida das escolas paulistas. A “Festa das Aves (Bird Day)”, a “Festa das Árvores (Arbor Day)”, a “Festa das Flores” e a “Festa à Bandeira” deveriam ser celebradas nas escolas em eventos que animassem às disposições cívicas de toda a comunidade, em substituição à antiga prática das conferências monótonas e ilustradas que marcavam a celebração das datas nacionais até então¹⁰².

Outra inovação inspirada nas escolas paulistas, como parte da busca por uniformidade no ensino, foi a tentativa de padronização do mobiliário escolar através da adoção do ‘moderno modelo’ de carteiras americanas. Como parte da reforma, Azevedo Macedo providenciou em 1913 a aquisição de 2.300 carteiras da *American Seating Company*, de *New York*¹⁰³. São peças que prevaleceram nas e por meio das posições de Azevedo Macedo, e que ajudaram a configurar o currículo da escola primária paranaense.

⁹⁹ Cf. SOUZA, 1998.

¹⁰⁰ CARVALHO, 2003.

¹⁰¹ Cf. Miriam Warde no prefácio à CARVALHO (1998, s.p.).

¹⁰² MACEDO, 1913. In: SANTOS, 1914. Sobre a presença e os sentidos dessas festas cívicas na escola e no currículo da escola primária em São Paulo, desde o final do século XIX, ver: SOUZA (1998; 2008).

¹⁰³ A documentação relativa às transações dessa aquisição está em DEAP/PR (1913b, p. 125 – 127). Outros elementos relativos aos esforços de uniformização do mobiliário escolar como parte da reforma do ensino no Estado podem ser obtidos em G. de SOUZA (2004).

3.2.1 Burocracia educacional como utilidade.

Do ponto de vista da organização escolar, a noção de pedagogia como arte nos marcos do utilitarismo elaborado por Azevedo Macedo ajudou a fazer avançar a caracterização da atividade docente revestida no espírito da racionalidade técnico-instrumental e a consagrar o que Marta Carvalho denomina “práticas modelares”¹⁰⁴. Essa perspectiva fundada no modelo de lições exemplares prevaleceu, por exemplo, no programa de ensino que Macedo elaborou para as escolas primárias, que diluiu os conteúdos culturais a serem ensinados de modo a fazer ressaltar a forma de ensiná-los, prevalecendo uma orientação de roteiros de lições sobre a reflexão sobre as matérias de ensino (ver Quadro 5, p. 129); mas também na emergência de uma demanda por um saber pedagógico especializado (o saber capaz de moldar), sem precedentes. Isso impactou os professores na forma de uma pressão homogeneizante das práticas docentes e no esvaziamento e deslegitimação de alguns lugares nos quais esses professores encontravam algum espaço de autonomia para definir os modos e as estratégias para desenvolverem seu trabalho de ensino.

Uma das formas pelas quais essa pressão formatadora avançou foi o rápido desenvolvimento da burocracia educacional, que também encontrou abrigo sob o sentido de utilidade encampado por Azevedo Macedo. Ela se expressou de modo nítido, por exemplo, quando Claudino dos Santos e Azevedo Macedo passaram a usar constantemente o substantivo ‘aparelho escolar’ para se referir ao que seus antecessores denominavam Serviço de Instrução Pública. A mudança no léxico é denotativa da vitória de um outro horizonte de referências e valores.

Por ‘aparelho escolar’ aqueles sujeitos pretendiam evocar as qualidades de sistematização (relativo a racionalização) e funcionalidade das diferentes instâncias que compunham a oferta do ensino público. As principais ações nesse sentido foram: a criação de um serviço especializado de ‘Almoxarifado’ - “instituição necessária, indispensável, a cujo cargo fica a guarda, distribuição, arrecadação e reparos dos moveis e utensílios escolares”; de uma seção específica de “instrução publica e hygiene”; e uma seção de “archivo”¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Em relação a uma concepção específica de atuação docente, fundamentada em uma pedagogia prática, na qual a “arte de ensinar é prescrita como boa imitação de práticas modelares; em que ‘ensinar a ensinar’ é fornecer bons moldes, seja na forma de roteiros de lições, seja na de práticas exemplares cuja visibilidade é assegurada por estratégias de formação docente” (Cf. CARVALHO, 2011, p. 186).

¹⁰⁵ MACEDO, 1913. In: SANTOS (1914, p. 5).

O Plano de Reforma Geral de Macedo também incluía a intenção de prover os Conselho Superior e Conselhos Municipais de ensino, detalhando quais deveriam ser suas competências e como deveriam ser compostos, segundo seu entendimento. Do funcionamento dessas instâncias tratou logo de desautorizar a possibilidade de que intervissem em assuntos de “competência política” e restringir-lhes a atuação unicamente à “competência técnica ou pedagógica”. Como se a técnica pudesse se isentar de correlações políticas. Ou seja, seu propósito era de que os conselhos, especialmente o Conselho Superior, encarnasse o espírito do especialista.

Parece-me que a competencia do Conselho deve ser somente technica ou pedagógica, cumprindo-lhe:

1º Emitter parecer sobre methodos e processos de ensino e resolver questão pedagógica.

2º Designar os livros a adoptar nas escolas.

3º Emitter parecer sobre livros didacticos submettidos à sua apreciação.

4º Estudar as questões de hygiene escolar.

5º Propor ao governo [...] as reformas convenientes reclamadas pelo ensino.

6º Dar parecer sobre os projectos de regimentos internos de todos os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado e sobre as alterações e reformas desses regimentos.

E nada mais¹⁰⁶.

Essas atribuições, praticamente em sua totalidade, eram desempenhadas pela Congregação da Escola Normal e Ginásio Paranaense. O que Macedo defendia era a transferência das responsabilidades da Congregação para essa nova instância burocrática. Desse modo, diminuindo a participação de representantes da Escola Normal, o Conselho Superior deveria ainda ser composto por professores do ensino primário, por representantes da sociedade civil, por agentes administrativos e por representantes de estabelecimentos particulares de ensino. Dos conselhos municipais, pôs ênfase de que deveriam ser instâncias de limitado poder, de caráter mais executivo do que deliberativo, como auxiliares da administração central, órgãos “colaboradores do Estado”¹⁰⁷.

Outra iniciativa que se deve a Azevedo Macedo foi a organização de uma seção responsável pela “estatística escolar”. Sua implantação ocorreu no contexto em que o Presidente do Estado falava da necessidade de que fossem “encontradas soluções positivas e práticas” para a instrução pública¹⁰⁸. Nesse caso, se tratava de fazer avançar, pela contribuição da estatística, uma instância burocrática a mediar a relação entre a

¹⁰⁶ *Ibid*, p. 18.

¹⁰⁷ *Ibid*, p. 19.

¹⁰⁸ CAVALCANTI (1913, p. 16).

administração central e os professores nos processos de tomada de decisão que diziam respeito à organização do ensino.

Claudino dos Santos foi o primeiro a defender a necessidade de criar um “departamento” dedicado à estatística escolar, assim que assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública em 1912.

Sem uma secção especial de Estatística Escolar, pelo que muito me empenho, regularmente dirigida e encaminhada, sabido como é, ser essa uma das mais reclamadas e inadiáveis providencias para o perfeito conhecimento dos esforços empregados, ou a empregar, pela administração publica, nada se poderá fazer que se aproxime da expressão da verdade em assumpto de tamanha importância¹⁰⁹.

No mesmo relatório Claudino alterou o tipo de tratamento que seus antecessores ofereciam, substituindo as descrições comentadas por uma grande quantidade de complexos quadros estatísticos. Ele pretendia que esses quadros falassem por si, uma vez que não oferecia nenhuma indicação de como deveriam ser interpretados, nem tampouco acrescentava a eles comentário algum. Um pouco depois, no relatório de 1914, Macedo defendeu a estatística em nome da ‘eficácia econômica’: “[...] para o computo fiel da instrução, com todos os dados e informações seguras para a verdade de tal assumpto, de modo a se ter com a máxima certeza o resultado do esforço e do dispêndio das administrações”¹¹⁰.

Depois que ocorreram as mudanças na estrutura administrativa e a figura do Diretor Geral desapareceu, a participação da estatística na gestão central da instrução pública se intensificou. Raul Gomes, que havia participado junto com Macedo na proposição e realização das primeiras medidas de reforma do ensino, assumiu o ‘Serviço de Estatística’ dentro da Secretaria de Interior, Justiça e Instrução Pública. Este serviço deveria ser a inteligência a racionalizar a instância administrativa do aparelho escolar, a iluminar o centro político de tomada das decisões educacionais. A estatística galgou um lugar central na administração do ‘aparelho escolar’.

Do seu trabalho no ano de 1916, Raul Gomes apresentou um relatório cujo cerne era uma compilação com “44 mapas e 2 quadros gerais com o resultado da população escolar de 42 municípios do Estado”¹¹¹. Ao apresentar os respectivos quadros chamou atenção para outro aspecto que havia se firmado na estrutura administrativa da instrução

¹⁰⁹ SANTOS (1913, p. 16).

¹¹⁰ MACEDO, 1914. *In*: SANTOS (1915, p. 16).

¹¹¹ GOMES, 1916. *In*: SANTOS (1917, p. 209).

publica no estado, e que em grande medida, era outro corolário da reforma de Azevedo Macedo: a ampliação da estrutura administrativa, a impessoalização das relações e o aumento da burocracia educacional, uma característica própria da formação dos ‘sistemas escolares’ segundo Antonio Viñao¹¹². Raul Gomes tratava dessas coisas em termos de inovação:

Anteriores Regulamentos e Leis do ensino determinavam a realização de recenseamentos por formas e processos diversos e que só graças a muita energia e força de vontade poderiam executar-se.

O código inovou a maneira de levantar o senso escolar, imprimindo-lhe um cunho prático e imediatamente utilitário¹¹³.

Esse cunho prático e imediatamente utilitário era a principal contribuição da estatística com vistas a “conseguir-se o conhecimento tanto quanto possível, exacto e positivo, da situação do ensino publico em todo o Paraná”¹¹⁴.

No ano seguinte Raul Gomes voltou à carga na defesa da estatística escolar e a comparou com a importância que tem a carta marítima e a bússola para o navegante: “assim nos parece impossível administrar sem estatística”.

Como navegante que, desarmado daqueles elementos de orientação irá através das marés a mercê das eventualidades [...], o administrador sem estatística cambaleará às tontas, entre incertezas e duvidas, erros e asneiras, até se afundar na mais completa anarchia, no mais triste desbaratamento dos negócios públicos. A importância da estatística [...] pode ser considerada sob o tríplice aspecto: methodológico, descritivo e investigador; seu methodo é auxiliar indispensável a todas as sciencias de observação; os resultados da estatística descriptiva constituem os fundamentos da vida administrativa e política; as investigações da sciencia permittem um certo vacticinio dos factos sociaes”¹¹⁵.

A estatística foi afirmada, dessa forma, como linguagem útil, capaz de esclarecer os processos de decisão que incidiam sobre toda a organização do trabalho escolar. Foi também uma forma de dispositivo disciplinar com vistas a normatizar a atuação dos professores, como ajuda a pensar as pesquisas de Natalia Gil¹¹⁶. Foi, por fim, um elemento importante do avanço da tecnocracia que marcou esse período. Dos seus efeitos mais gerais, o primeiro, já indicado, foi o de elevar o nível de suspeição em relação à formação e à capacidade dos professores (inclusive dos normalistas), e conseqüentemente provocar maior afastamento dos docentes das instâncias de tomada das decisões mais gerais. O segundo, foi que o inchaço da burocracia educacional fez ressaltar o protótipo de uma

¹¹² VIÑAO FRAGO, 2007.

¹¹³ GOMES, 1916. In: SANTOS (1917, p. 209).

¹¹⁴ *Idem*.

¹¹⁵ GOMES, 1917. In: SANTOS (1918, p. 193 – 194).

¹¹⁶ GIL, 2012.

‘forma’ adequada de ensinar a despeito de uma menor preocupação com o conteúdo de ensino. Essa tendência avançou ainda mais nos anos seguintes, até o ponto de incomodar Lysimaco F. da Costa, que já nos anos finais da década de 1920 reagiu a ela reivindicando como elemento central da atividade docente a recuperação da sua autoridade cultural, ou seja, estabelecida sobre o conhecimento que deveria transmitir aos seus alunos.

3.3 EDUCAÇÃO PARA A NACIONALIZAÇÃO: TORNAR O ELEMENTO ESTRANGEIRO ÚTIL À COLETIVIDADE.

Logo no início da década de 1920, em meio ao clima de voluntarismo que envolvia o início da atuação de Prieto Martinez no Estado, o Grêmio dos Professores Públicos do Paraná – agora sob outra direção, alinhada à posição governista – tentou restabelecer a publicação da revista *A Escola*. Esse esforço, contudo, não legou mais do que a publicação de dois números da revista em 1921. No ano seguinte o governo instituiu a própria revista – *O Ensino* – destinada a cumprir a finalidade que a *A Escola* pretendia realizar: instruir os professores e se estabelecer como um fator de propaganda e de realização da reforma do ensino. Porém, antes de desaparecer definitivamente, Meneleu D` Almeida Torres¹¹⁷, presidente do Grêmio dos Professores, publicou um artigo em *A Escola*, no qual repercutia as medidas implantadas pelo governo, principalmente quanto à elaboração de programa especial para as escolas dos meios rurais paranaenses. Ele justificava o programa, que havia sido reduzido para três anos de duração, em termos de utilidade.

Sob a perspectiva de caracterizar uma “instrução útil”, Meneleu produziu uma digressão que, se não se afastava, ao menos agregava novos elementos ao núcleo do sentido de utilidade que atores como Azevedo Macedo haviam ajudado a elaborar. Esses novos elementos se expressavam no acréscimo de alguns outros termos, quais sejam: função, desejos e necessidades.

O artigo em questão era uma peça com considerações favoráveis a escola alfabetizante, simples e eficaz, que Martinez vinha defendendo, especialmente para os meios rurais. Seu argumento geral era um protesto contra o que Meneleu Torres

¹¹⁷ Meneleu Torres havia composto a “comissão reformadora” que viajou a São Paulo no final da década de 1910 e depois atuou no estado remodelando os grupos escolares. Depois ocupou as funções de Diretor do Grupo Escolar Modelo e subinspetor de ensino. Em 1923 foi um dos professores selecionados por Lysimaco F. da Costa, na execução da sua reforma da Escola Normal, para compor o quadro docente da instituição. No final da década foi escolhido para a Direção da Escola Normal de Ponta Grossa.

caracterizava “conhecimento enciclopédico” e a favor de um ensino mais concentrado e especializado, atendendo às características do meio.

Mas, a educação em geral e o conhecimento encyclopedico não bastam; hoje, que pela intensificação das populações a concorrência torna-se cada vez maior, faz-se mister, mais do que nunca, a especialização das funções para que elle possa augmentar a sua capacidade productora.

É evidente que da acção concomitante exercida por esses dois elementos na actividade individual resulta o aperfeiçoamento e o augmento do trabalho.

[...] Dai se infere que a educação visa apparelhar o homem para a vida, de modo que possa, com êxito, exercer a sua actividade no meio social em que vive¹¹⁸.

Restava claro, segundo sua ótica, que as necessidades educacionais para as atividades nos meios rurais eram de outra ordem em relação às necessidades do meio urbano. E que os conhecimentos enciclopédicos, essa educação mais geral, haviam se estabelecido em função de necessidades tipicamente urbanas. Toda a digressão estava assentada tendo em vista a adequação da educação às atividades intensificadas. A educação geral, de caráter enciclopédico, “educa para todas as operações do espírito, abrindo à atividade individual um campo infinito”. Era, portanto, uma educação que dispersava as energias da ação individual.

[...] dando lugar a mutações constantes do espírito para atender operações varias, implicaria na diminuição de energia. Dividida em direções diversas a actividade do homem não seria tão productiva como se elle a concentrasse no exercício de um único mister”¹¹⁹.

O sentido contrário era efeito de uma educação concentrada, envolvida em fornecer “os conhecimentos necessários para o desempenho consciente do seu mister”: “diminui sua esphera de acção, torna menor o campo de sua actividade, mas aumenta a aptidão individual para aquella função”. Como consequência, “mais completo é o seu trabalho”.

Levado pela inclinação, filha do hábito, o homem deixa-o absorver pela função que exercita; o seu pensamento, a sua ideia, as suas combinações, tudo esta voltado para ella¹²⁰.

A primeira dessas duas expressões educacionais, revelava uma “educação não concretizada”, necessária “para a completa formação do espírito”, em uma perspectiva de “educação integral”. A segunda, caracterizava uma educação útil, e subentende-se que seria a mais adequada para o contingente populacional destinado à vida prática nos campos e que não podem destinar mais do que um ou dois anos à escola. Sua prioridade decorria das necessidades individuais que pudessem ser satisfeitas pelo meio. Mas o que são essas

¹¹⁸ TORRES (1921, p. 5).

¹¹⁹ *Ibid*, p. 6.

¹²⁰ *Idem*.

necessidades, de onde se originam e o que é capaz de as satisfazer? Meneleu tentou sintetizar esse complexo na parte final da sua argumentação.

As ideias criadoras que se elaboram no foro íntimo da consciência e se manifestam no mundo exterior por actos e factos que as legitimam, são consequências da necessidade e do desejo.

A necessidade é o nervo do progresso, a força que impulsiona a individualidade para a perfeição, para o desconhecido. É, portanto, a causa mediata e imediata de evolução.

[...] quanto mais amplo for o seu conhecimento, tanto maior será a sua ambição, tanto mais numerosas serão suas necessidades; com o envolver do espírito ellas se multiplicarão *ad infinitum*.

Da conclusão acima, ve-se que a necessidade dá origem à actividade individual¹²¹.

Poucas pessoas inscritas no cenário das reformas dos anos de 1920 foram tão explícitas em caracterizar uma escola de segunda categoria quando Meneleu Torres nessa digressão sobre os pressupostos que sustentavam à proposição de uma escola alfabetizadora no Estado. Para que depositar ambições com conhecimentos tão amplos em pessoas que, depois, nas suas condições de vida prática, não poderiam concretizá-las? Para que gerar necessidades individuais que o meio não poderia satisfazer?

A finalidade da escola deveria ser justamente o contrário disso: fazer nascer a “aptidão para que o homem possa adquirir aquilo que ambiciona”. Em consequência: a “instrução só é útil e satisfaz pelo potencial aquisitivo que ao homem outorga”¹²².

Essa noção de utilidade se adequava perfeitamente às prioridades que haviam se estabelecido com a escalada do nacionalismo, na configuração de uma escola útil para o campo que se expressava na finalidade de integrar esse lugar social e os seus elementos, a um projeto de nacionalidade; a de tornar útil cada indivíduo, por sua capacidade de ação produtiva, à coletividade a qual deveria estar integrado.

Do ponto de vista curricular, a realização dessa finalidade deu lugar a duas configurações ligeiramente diferentes, embora conectadas. Essas configurações expressam as tentativas de alcançar às duas representações que se depreendiam do ambiente rural paranaense: respectivamente, o ‘caboclo’ e o ‘colono’. O ‘caboclo’ como elemento nativo, moralmente preservado porque atrasado e afastado da civilização, ao qual era preciso fornecer os elementos necessários para incluí-lo no protótipo do ‘novo homem’, para inculcar-lhe as chaves da atividade produtiva. O ‘colono’, o elemento estrangeiro do interior, já portador das qualidades produtivas e de iniciativa, mas a quem era preciso

¹²¹ *Ibid*, p. 6 – 7.

¹²² *Ibid*, p. 7.

conter seu potencial de rebeldia, assimilá-lo à coletividade, sob o risco de esfacelamento da unidade nacional¹²³.

Ao primeiro grupo, o preceito de uma escola útil dava lugar a uma configuração curricular cujo núcleo eram os saberes elementares vinculados à alfabetização, como ficou indicado. Os saberes da alfabetização correspondiam a possibilidade de abrir para as populações camponesas que viviam à parte dos meios originadores de progresso e prosperidade, um conjunto de necessidades (no sentido de que falava Meneleu Torres) que não se afastavam das atividades de onde retirariam seus meios de vida. Os códigos da cultura escrita eram um elemento que compunham o que alguns atores chamavam de ‘mentalidade’ ou ‘caráter’ do indivíduo útil à sociedade, pois condição de sua integração nessa coletividade.

Alphabetizar, Alphabetizar sempre – tal é o lemma de nossas casas de ensino. Força é confessar que muito tempo se tem perdido, descuidando-se das creanças que não sabem ler para se voltar toda a atenção aos que frequentam as series adiantadas.

Contra essa desigualdade de cuidados empregamos medida de toda ordem, pois é claro que sendo os primeiros passos os que mais custam e os que mais facilitam o desenvolvimento, delles não nos podemos affastar.

À creança que já sabe ler tem diante de si um mundo. Embora abandone a escola, sem completar as diferentes series, por circunstancias especiaes, póde contar com o precioso amparo dos primeiros clarões do alphabeto e fazer-se homem à sua custa.

Quantos mal passaram pelos bancos primários e depois se notabilisaram na vida pratica, ou mesmo no saber, sem o concurso de faculdades ou escolas superiores¹²⁴.

É o tipo de manifestação que não deixa dúvidas em relação às prioridades curriculares. As suas justificativas residiriam em uma leitura da realidade que está recortada por contrastes ou desigualdades. Estas, decorriam mais do ambiente e das atividades produtivas a ele ligadas, do que de ordenamentos sociais que a ação humana havia produzido. A menção às escolas e faculdades ao final do excerto é feita para isolar as possibilidades de acesso a esses estudos superiores. Por que, então, um currículo que poderia sugerir esse tipo de necessidade ou ambição para aqueles a quem se destina a vida prática?

Prieto Martinez prossegue caracterizando o perfil de coletividade que se almeja formar, e como o tema da alfabetização era elemento de integração a ela.

¹²³ Sobre a representação dos decedentes de imigrantes que viviam no país como populações afeitas aos hábitos de trabalho produtivo, ver KREUTZ (2000). Sobre essas representações no cenário paranaense, respectivamente para os decedentes de imigrantes eslavos e italianos, ver: RENK (2007) e MASCHIO (2012). Sobre às demandas educacionais de produção da nacionalidade brasileira, entre as quais estava a assimilação dos imigrantes, ver CARVALHO (2003).

¹²⁴ MARTINEZ (1921, p. 48 – 49).

A alfabetização em massa era, segundo ele, o elemento que permitia aos “povos modernos adiantarem[-se] dos antigos em todos os surtos do progresso”. Os povos envelhecidos, identificados com a Europa e a Ásia, “envelheceram porque não tiveram escolas que regenerassem os herdeiros da raça para melhores dias”. Os povos novos, alocados ao lado da modernidade, são identificados como “os filhos da América”, os quais “mal abrem os olhos para a luz e já lhes apresentam o livro”: “Os povos antigos armavam cavalleiros sem abrirem os livros. Os da America formam industriaes que fazem fumegar altas chaminés, constroem machinas [...], desdobram trilhos, dominam o espaço”¹²⁵.

É, portanto, do homem industrial que ele fala, expresso em figuras muito representativas: os povos novos, os filhos da America, homens de ação, que fazem. Expressões do ‘homem novo’ que marca o projeto cultural de ‘americanismo’. Não há incongruência de que ele esteja sendo proposto sobre populações rurais, a quem, se espera, que continuem a viver no campo. As referências ‘industriais’ são figuras de linguagem para caracterizar o tipo de existência que se pretende formar: o homem industrial. Ele é todo um complexo ao qual se liga um conjunto de valores como a capacidade de agir com menor desperdício e o máximo aproveitamento. Para isso, a alfabetização e o resultado social dela eram fatores importantes.

O enfrentamento do outro desafio colocado diante da elaboração de uma escola útil para o campo, o “colono”, faz com que desponte uma outra configuração curricular. Na representação do ‘colono’, contudo, não está indiscriminadamente inclusa toda a população de imigrantes estrangeiros e de seus descendentes que vivem no Estado¹²⁶. As dinâmicas comerciais e/ ou de realização da vida urbana já haviam produzido minimamente a integração daquelas populações que viviam nas cidades ou que com ela se relacionavam mais intensamente. O elemento considerado perigoso à nacionalidade estava projetado sobre aquelas populações com tendência à autofechamento, à manutenção de mecanismos de autopreservação da identidade sobre um fundo étnico e de autogestão.

A apreensão do elemento estrangeiro como uma possível ameaça ao sentido de coesão social e suas implicações educacionais é um aspecto que comparecia no debate público paranaense pelo menos desde o início do século XX. Ele havia emergido junto com o tipo de nacionalismo que resultou do arrefecimento de posições teóricas que se

¹²⁵ *Ibid.*, p. 48.

¹²⁶ Segundo MASCHIO (2012), a caracterização de ‘estrangeiro’ recaia sobre todos aqueles que guardavam os traços de pertencimento a uma identidade étnica diferente da nacional, não importando se já haviam nascido em território brasileiro, e mesmo que já não fosse mais a primeira geração de nascidos no Brasil.

estabeleciam sobre o princípio da superioridade racial do elemento europeu, como alternativa para dirimir os problemas ligados à formação da nação¹²⁷. Victor Ferreira do Amaral deu registro à questão no relatório ao final de 1903.

Uma das minhas preocupações, quando visito escolas, é fazer ver aos nossos infantis patrícios, filhos de imigrantes e cuja maior parte ainda se consideram estrangeiros, que são brasileiros e que devem amar Patria onde nasceram e seus paes encontraram o bem estar que lhes faltava na Europa. A nacionalização dos colonos e de seus filhos aqui nascidos, com perfeita assimilação de nossa nacionalidade, é um problema patriótico que nos deve preocupar constantemente¹²⁸.

O tema também havia chamado atenção de Dario Vellozo, que se posicionava abertamente contrário às políticas de imigração patrocinadas pelo Estado.

Pelo menos desde o início da década de 1900, a nacionalização dos imigrantes estrangeiros e de seus descendentes figurava entre as finalidades da instrução pública emanadas do Estado. A questão era perseguida através da aposta na difusão da língua portuguesa como o elemento principal de realização dessa finalidade, que deveria ser alcançada progressivamente por meio da disseminação da escola primária¹²⁹. À medida, portanto, que a escola se estabelecia como instância privilegiada de socialização, ela seria também capaz de promover a estabilização da língua portuguesa nos diferentes grupos sociais aos quais ela era ainda um elemento estranho. Essa condição estava já anunciada no Regulamento de 1901 que estipulava que a instrução nas escolas públicas do Estado deveria ser realizada, obrigatoriamente, em língua portuguesa, e que o “ensino da língua nacional” deveria ser obrigatória nos estabelecimentos que gozassem de “subvenção ou auxílio do Estado”¹³⁰. A equação a partir do qual se pretendeu enfrentar a questão arrolava difusão de escolas por meio das quais se pudesse garantir o ensino da língua portuguesa. O tema não gerava maiores implicações em torno de prescrições curriculares específicas, capaz de mobilizar algum tipo de resposta através da elaboração dos programas e cursos de estudos.

As pesquisas que tratam da presença do tema educacional entre as comunidades constituídas em torno de identidades étnicas no estado do Paraná, no entanto, atentam para o modo como esses grupos nutriam expectativas particulares em relação à educação. Expectativas que nem sempre coincidiam com aquelas finalidades nem com o conjunto de

¹²⁷ Para uma caracterização dessa expressão de pensamento nacionalista, ver OLIVEIRA (1990).

¹²⁸ SILVA, 1903. In: SILVA (1903, p. 11).

¹²⁹ Cf. MASCHIO, 2012.

¹³⁰ PARANÁ (1910, p. 8).

valores que fulguravam nas definições oficiais. A preservação da língua de origem, dos costumes, da religiosidade e de um sentido particular de educação moral, eram algumas das prioridades para muitos desses grupos que não coincidiam com as definições que emanavam da estrutura legal em vigor.

Além das dificuldades que o Estado enfrentava para expandir a sua limitada cobertura de estabelecimentos de ensino, o forte traço de associativismo presente entre esses grupos, aliado à presença de outros interesses dissonantes aos do Estado ajudavam a tornar o quadro da educação dos grupos imigrantes muito nuançado¹³¹. De forma que o Estado paranaense e as expectativas que emanavam das suas estruturas, formava não mais do que uma das forças que ajudavam a conformar o cenário.

De modo geral, do ponto de vista das políticas do Estado, o princípio da liberdade de iniciativa prevaleceu em relação à diversidade de interesses no cenário assim matizado. Uma espécie de atitude do Estado que pode ser exemplificada no episódio em que o Diretor Geral da Instrução Pública recebeu uma comunicação de inspeção a uma escola pública na Colônia S. Christina, no município de Campo Largo. Na ocasião o inspetor declarou que tendo encontrado a escola funcionando com a frequência de apenas 15 alunos (abaixo, portanto, da frequência mínima estabelecida no regulamento que era de 20 alunos), interrogou o professor sobre as razões desse fato. O professor então alegou que a situação decorria dos “pais e responsáveis que não mandavam seus filhos à escola [pública] visto ali não lecionar-se a língua polaca e existir uma sociedade que mantém um curso desta língua na mesma colônia”. Tendo o inspetor procedido a sindicância “entre os colonos”, ficou “convicto da verdade expedida pelo professor”, em razão do que era de

¹³¹ Tanto MACHIO (2012) quanto RENK (2007) apontam para a existência de iniciativas associativas (associações de mútuo socorro) na formação de escolas étnico-comunitárias nos núcleos coloniais, que por vezes acorriam ao Estado solicitando apoio na forma de subvenção oficial, embora procurando garantir o atendimento das suas prioridades educacionais – indicação de professor da própria comunidade, tendo ou não formação específica, autonomia na definição dos programas de estudo, ensino da ou na língua de origem. A lei de subvenção, bem como o regulamento em vigor, procurava normatizar o funcionamento dessas escolas, pelo menos daquelas que recebiam recursos financeiros do Estado, vinculando o pagamento da subvenção à observação do programa oficial e o ensino da língua portuguesa, ponto que não raro era ignorado ou atendido apenas parcialmente, para o que contribuía a precária fiscalização. Além disso, pelo menos para o caso dos imigrantes poloneses e italianos, os governos desses dois países, através dos seus consulados, também promoviam políticas educacionais tais como pagamento a professores, envio e treinamento de docentes, difusão de materiais e livros didáticos, como forma de atuar na elaboração de uma identidade nacional mesmo além dos seus territórios geográficos. Ainda em relação aos imigrantes dessas duas nacionalidades, o território educacional era também disputado pelas forças religiosas ligadas à Igreja católica, através da atuação das congregações, que estavam à frente de iniciativas educacionais com vistas a assegurar a preservação identitária em torno de valores afinados à religiosidade católica, mas também como reação à presença dos elementos liberalizantes que prevaleciam na orientação educacional promovida pelos estados polonês e italiano, e também com o fim de neutralizar a presença de elementos socialistas entre os imigrantes.

opinião que a escola deveria ser transferida para outro ponto no qual existe população escolar “precisada de receber a instrução por falta de uma escola”. Sugestão logo acatada pelo executivo¹³².

Jayme D. dos Reis, quando Diretor Geral Interino da Instrução Pública, foi uma das primeiras figuras na estrutura administrativa a cogitar uma mudança de atitude por parte do Estado no tratamento da questão, ao final de 1909. Na ocasião ele declarou que via com preocupação o fato que observava em algumas paragens do Estado, de “separação entre brasileiros de typo ‘primitivo’ e os brasileiros descendentes de diversos ramos europeus, principalmente germano-eslavos”, o que era sem dúvida um fator de ameaça a “estabilidade da nossa nacionalidade”. Jayme Reis então colocou em suspeição o princípio da ‘liberdade de iniciativa’, mesmo reconhecendo que se tratava de uma noção cara aos seus pares republicanistas ocupados em discutir a educação no final da década de 1900.

É bela a theoria da plena liberdade de acção, mas é preciso considerar que na constituição de uma nacionalidade como a nossa, é crime grave dilatar essa mesma licença de liberdade [...] dando aso a que, com ameaça de intervenção estranha, muitas vezes o nacional capitule¹³³.

A escalada nacionalista que se viu no contexto da I Guerra Mundial, o medo em relação à propagação dos elementos de dispersão da unidade interna, fizeram com que, já na segunda metade da década de 1910, a atitude do Estado estivesse significativamente alterada, em prejuízo do princípio da liberdade de ação. Objetivamente, essa mudança de atitude se expressou na elaboração de um aparato legal mais incisivo no enquadramento das iniciativas particulares de ensino, ao mesmo tempo que abriu a possibilidade de fechamento de escolas étnicas que não ministrassem o ensino da língua portuguesa¹³⁴. Junto a isso, a intensificação do aparato de fiscalização passou a tornar mais frequentes as notícias de fechamento de escolas, principalmente aquelas que contavam com subvenção pública, mas também escolas particulares que não ministravam o ensino em língua portuguesa.

A mudança de atitude se expressou não somente em disposições de repressão das iniciativas educacionais étnicas, senão também na proposição da necessidade de

¹³² DEAP/PR (1910, p. 168). MASCHIO (2012) e RENK (2007) arrolam outros documentos que apontam para a mesma atitude por parte do Estado em relação aos interesses educacionais das comunidades étnicas.

¹³³ DEAP (1909, p. 9).

¹³⁴ A lei nº 1775, de 3 de abril de 1918, por exemplo, estabeleceu a necessidade de autorização do Estado para a abertura de qualquer instituição de ensino particular, além de reafirmar a obrigatoriedade do ensino da língua nacional em todas as escolas e facultar ao Estado o fechamento de qualquer estabelecimento que infringisse essas prescrições.

campanhas mais ostensivas a fim de garantir que a escolarização das crianças dessas comunidades fosse feita a partir dos interesses do Estado, em nome da formação da nacionalidade. Proposição que, no mais, acompanhou os movimentos do governo federal, que em 1918 passou a subvencionar professores que ministrassem o ensino elementar, em uma perspectiva nacionalizante, nas zonas de presença do elemento imigrante¹³⁵.

Foi nesse cenário que Prieto Martinez se deparou com o tema da nacionalização do elemento estrangeiro como um dos problemas a ser enfrentado no empreendimento da reforma do ensino. Por sua vez, a sua atuação produziu uma nova ênfase no tratamento da questão. Como característica, essa nova ênfase intensificou os dispositivos de repressão e fiscalização às iniciativas educacionais de caráter étnico, mas juntou a elas questões tipicamente curriculares. Ou seja, Martinez estabeleceu que o problema da nacionalização do elemento estrangeiro pela escola não dizia respeito unicamente a difusão da escola pública entre essas populações, mas de uma escola pública capaz de ensinar os conhecimentos necessários a integrar esses elementos à nacionalidade brasileira. O problema da seleção e ordenamento dos conhecimentos, que para ele encontrava equalização no princípio da utilidade, na mesma direção indicada por Meneleu Torres: conhecimentos capazes de formar o desejo ou a necessidade de integração dessas populações à coletividade nacional. A indicação de quais eram esses conhecimentos começou a ser elaborada logo nas suas primeiras manifestações à frente da direção da instrução pública paranaense.

No relatório que Prieto Martinez produziu e que serviu de diagnóstico da realidade educacional para o desdobramento do seu plano de atuação, ele anotou o que considerou o grande número de escolas estrangeiras que funcionavam no Estado e considerou a sua “grande maioria sobremodo prejudicial porque desnacionaliza a infância”. Suas linhas dão registro a um quadro dramático em algumas regiões no interior do estado: “Municípios há que contam dezenas de escolas onde se ignora por completo a existência do Brasil, como se funcionassem em território estrangeiro”. Em tais estabelecimentos “a língua falada é a

¹³⁵ Em 1918 o governo federal subvencionou 98 professores no Estado do Paraná (Cf. RENK, 2007, p. 98). No início dos anos 1920, o número de professores subvencionados pela união chegou a 119. Na realização dessa política, a união era responsável pelo pagamento dos professores e o Estado pela viabilização do funcionamento das unidades escolares, providenciando a seleção e a nomeação dos professores, designando os locais onde as escolas deveriam funcionar, providenciando prédios e mobiliário escolar, programa, horários e material de ensino, além de ser responsável pela fiscalização do funcionamento dessas escolas. Além disso, nesse momento, as subvenções pagas pelo governo estadual também foram direcionadas para professores que mantivessem suas escolas em núcleos coloniais. No início dos anos de 1920, o número de professores subvencionados pelo Estado era de 76 professores (Cf. MARTINEZ, 1921).

poloneza, a allemã ou a italiana. O nosso idioma é inteiramente desconhecido por essas populações, cujos filhos aqui nasceram”¹³⁶.

Para fazer frente a essa realidade ele previu a adoção de medidas que combinavam propaganda e repressão. Prieto Martinez detalhou como essa atuação deveria se realizar:

[...] julgamos indispensável uma campanha nesse sentido. Em primeiro lugar, por meio de uma propaganda eficaz devemos convencer-os que seus filhos, nascidos no Brasil, devem ser brasileiros de corpo e alma. Em segundo lugar, mandando fechar essas escolas quando não ensinarem sufficientemente o vernáculo, a historia e a geographia pátrias. Em terceiro lugar, destacando professores especiaes que sirvam nas colônias e que exerçam o papel de catechistas [...] O professor que lucha e vence em meio de estrangeiros avessos à nossa língua e à nossa gente é um heroe [porque] defende a nossa Patria com o mesmo valor de um soldado¹³⁷.

O plano desenhado por Prieto Martinez estava estruturado sobre uma série de medidas que tinham implicações diretas para a produção de uma configuração curricular para as escolas que funcionavam nas regiões de presença estrangeira, fossem essas escolas públicas ou particulares. Mesmo as medidas claramente repressivas se desenvolviam a partir da caracterização do programa de estudos que deveria ser seguido. O núcleo desse programa formado por conhecimentos eleitos como úteis a fim de unir os elementos das mais diversas origens em torno da nacionalidade brasileira, foi demarcado por meio de sucessivas manifestações e definições emanadas das estruturas administrativas do Estado.

Em 1922 o subinspetor Henrique A. Ribeiro, produziu uma longa digressão publicada no primeiro número da revista *O Ensino*, da Inspeção Geral, sobre a demarcação desse núcleo e o modo como ele deveria repercutir nas escolas para a concretização do seu intento. Para isso, ele redefiniu um antigo preceito presente no debate pedagógico do Estado, o da escola como uma representação em menor escala da sociedade, agora demarcada em termos de Pátria, que deveria ser avivada justamente por aqueles conhecimentos capazes de fincar as “razies mais profundas, os germens” dos sentimentos patrióticos.

A escola não é senão a Patria pequenina. E como tal deve conter em si, imponderadas e fecundas, as essências todas do nacional viver, que irradiadas formarão mais tarde [...] as almas nobres e corações patrióticos.

A nacionalização dos ensinos deve ser o ponto capital a se defender ou a se exigir nessas escolas. É preciso com mais amor e civismo traçar na mente indelével da criança, desde os seus primeiros passos na escola, os **contornos da terra** e dentro dela, em syntheses valorosas, erguer, em **monumentos**

¹³⁶ MARTINEZ (1920, p. 23).

¹³⁷ MARTINEZ (1921, p. 100). Ele já havia se manifestado em termos muito próximos no relatório do ano anterior (Cf. MARTINEZ, 1920, p. 24).

dignificantes, os históricos vultos imperecíveis. É preciso que desde cedo a terra seja conhecida. É preciso que sem mais demoras a história seja compreendida, para ser continuada. É preciso ainda, e ao par de tudo isso, que a linguagem de harmonia para os lares e corações brasileiros [...] seja a mesma que nos vem guinado através da colônia, do reino e do império e pela republica. O cultivo da língua não deve jamais ser olvidado. [...] Não se compreende o desconhecimento da língua, da historia e da terra nem pelos que aqui vêm em busca de melhores destinos¹³⁸.

O artigo assinado por Henrique Ribeiro era uma ratificação. Os pressupostos que ele defendia já havia se firmado como estrutura legal que um conjunto de definições oficiais havia ajudado a definir. A começar pelo programa para as escolas isoladas, em 1920. As prescrições contidas nesse documento prescreviam que as lições de *História e Geografia* junto com os preceitos de *Educação Moral e Cívica*, deveriam ser capazes de despertar o “sentimento patriótico” que se manifesta no reconhecimento dos fatos heróicos que formaram a nação ao longo do tempo, do reconhecimento da sua natureza exuberante, e da exaltação do Brasil como “um país civilizado, hospedeiro dos povos estrangeiros”. Essas definições eram acompanhadas da recomendação para a sua execução, dirigida aos professores:

Havendo necessidade de se despertar na infância o amor pelo Brasil, nossa patria adorada, aconselho-vos e peço-vos que empregueis todo o esforço nesse sentido, principalmente em se tratando de filhos de estrangeiros. É muito agradável para a nossa alma falar do Brasil, como pátria ou como nação, das suas riquezas e belezas naturaes, do agasalho que proporciona aos que, vindo dos logares longínquos, procuram suas terras, porque aqui encontram a fartura, a liberdade e a paz. [...] E por que, então, não devemos ensinar tudo isso que enobrece, que é grande, que é sublime, na escola brasileira, officina onde se prepara o cidadão?¹³⁹

Junto a esse programa, um outro dispositivo legal ratificou o núcleo dessa configuração curricular dirigida à nacionalização. A lei nº 2005, sancionada no final de 1920 estabeleceu que as escolas estrangeiras eram obrigadas a ensinar a língua portuguesa, além de história e geografia do Brasil em língua vernácula, sob pena de serem fechados os estabelecimentos que descumprissem a determinação. Tratava-se, então, de viabilizar os dispositivos capazes de assegurar que a prescrição se convertesse em realidade nas escolas que funcionavam nos núcleos coloniais. Para isso o executivo lançou mão de um conjunto de medidas que combinava repressão e realizações.

Já a partir de 1921 há uma série de registros de fechamento de escolas estrangeiras particulares e subvencionadas. Com o aumento progressivo do número de subinspetores

¹³⁸ RIBEIRO (1922, p. 59 – 60); os destaques em negrito são meus.

¹³⁹ PARANÁ (1920, p. 5).

escolares promovido por Pietro Martinez, aumentaram também, ano após ano, os registros de irregularidades identificadas e as ordens de fechamento de escolas. Registros como, à título de exemplo, o produzido pelo subinspetor José Busnardo, em relação a uma escola visitada no município de Campo Largo.

O portuguez é sacrificado imperiosamente; as lições de Geographia e Historia Patria constituem verdadeiros desastres. Em quasi todas ellas encontrei livros escriptos em estrangeiro em poder dos alumnos, e os professores ensinando quasi que em língua ukrariana. A maior parte dos alumnos não falam nem comprehendem a nossa língua. Foram tantas as irregularidades verificadas nessas escolas que determinei o seu fechamento¹⁴⁰.

Na manifestação do subinspetor, a evocação do que para ele deveria ser o núcleo de conhecimentos de uma escola nacional para educação do elemento estrangeiro. O Portuguez e as lições de Geografia e História.

Ao final daquele mesmo ano Prieto Martinez fez uma avaliação positiva dos resultados preliminares decorrentes das medidas postas em execução. Na ocasião ele relatou que a Inspeção Geral começava a receber solicitações de reabertura de escolas situadas “nas colônias estrangeiras e villas” que haviam sido fechadas ao longo do ano por ordem da “inspecção official”. Tais escolas podiam, desse modo, serem reabertas com a condição de “todo o ensino ser ministrado em portuguez e figurar no programma a Historia e Geographia Patria”. Além disso, considerou os resultados dos exames para professores efetivos realizado pelo Estado como outro indicativo positivo, pois que contaram com alguns professores de “nacionalidade polaca” que foram “aprovados com excelentes notas”¹⁴¹. A realização desses exames, que contavam com provas de História e Geografia do Brasil, eram também uma forma de conformar o curso de estudos dessas escolas.

Mas Pietro também sinalizava as dificuldades com que o poder público se via às voltas para efetivar seus intentos. Em primeiro lugar, pelos limites do aparelho estatal para fazer frente ao que parece consistir em uma demanda educacional por parte dessas populações, o que colocava sérias dificuldades ao intento de “desenvolver uma campanha cerrada contra as escolas estrangeiras”. Faltava, por exemplo, a juízo de Pietro, “lei expressa que estabeleça penalidades para diretores e professores, os quaes contrariando as ordens da inspeção, insistiam em continuar com os seus estabelecimentos abertos”. A situação permitia que, escolas que deveriam permanecer fechadas, eram reabertas secretamente, logo que os subinspetores partiam. O quadro demandava, no entanto, uma

¹⁴⁰ BUSNARDO, 1923. In: MARTINEZ (1923, p. 206).

¹⁴¹ MARTINEZ (1921, p. 68).

atuação do poder público que extrapolava o alcance da Inspeção Geral do Ensino. Mas Pietro também aludia à dificuldade do Estado em oferecer escolarização em alcance suficiente às populações dos núcleos coloniais e o modo como a Inspeção Geral do Ensino era confrontada com essa realidade pelas próprias populações. Em diversas situações os moradores alegavam que o funcionamento das escolas particulares onde mantinham seus filhos era absolutamente necessário porque o “Governo não dá escolas em número suficiente e que as crianças não podem crescer analfabetas”¹⁴².

É possível ainda captar nas declarações que os agentes públicos produziam à entrada da década de 1920 um sentido de resistência das populações estrangeiras às medidas de nacionalização do ensino. Uma das estratégias adotadas pelo governo era criar escolas públicas em localidades de forte presença imigrante que ainda não contavam com serviço de ensino, ou mesmo abrir escolas públicas para contrapor as iniciativas autônomas quando as comunidades contavam com escolas particulares. Quando o presidente Caetano Munhoz da Rocha tocou no tema dessas iniciativas, na *Mensagem* dirigida ao Congresso Legislativo, ele chamou atenção para o que considerava manifestações de “estrangeirismo revoltante dessa gente”:

Quando o Governo nomeia ou localiza professores em centros populosos habitados por estrangeiros, da-se um fenômeno que é preciso assinalar e contra o qual se fazem mister medidas enérgicas: por falta de casa, negada por esses estrangeiros, o professor não pôde exercer a sua missão¹⁴³.

As pesquisas sobre as iniciativas educacionais entre as populações imigrantes e seus descendentes no Paraná apontam para o modo como no cenário de acirramento dos dispositivos nacionalistas por parte do Estado, se desenvolveu um conjunto de estratégias de resistência a fim de preservar as expectativas educacionais que esses grupos nutriam. Entre essas estratégias se destacam as que dizem respeito à conformação de uma educação bilíngue. Para evitar que fossem fechadas, muitas escolas étnicas procuravam formas de atender o que havia sido estipulado na legislação em vigor, pelo menos a ponto de fazer frente aos mecanismos de fiscalização, ao mesmo tempo em que mantinham o ensino da língua, da história e da geografia dos países de origem, e em muitas delas, a catequese e a educação moral de fundo religioso. Isso poderia acontecer aumentando o tempo de permanência nas escolas, fazendo com que o ensino dos conteúdos associados à conservação da identidade étnica ocorresse em período contrário daquele no qual eram

¹⁴² *Idem.*

¹⁴³ ROCHA (1921, p. 100).

ensinados os conteúdos do programa obrigatório, ou mesmo acomodando o funcionamento de escolas étnicas de modo que as crianças pudessem frequentá-las concomitantemente à escola pública¹⁴⁴.

Para isso, o cenário contou com atuação de uma série de agências, oferecendo escolas alternativas ou complementares às escolas públicas, produzindo e fazendo circular material didático, em grande parte destinado ao ensino bilíngue, oferecendo treinamento a professores estrangeiros para que pudessem atender às determinações oficiais e assim permanecerem à frente das escolas étnicas. Sobre essas iniciativas e os agentes envolvidos na sua produção, no contexto das escolas associadas às comunidades étnicas polonesas, Valquiria Renk destaca:

Os anos 1920 caracterizam-se pela intensificação das ações do governo do Paraná pela nacionalização das escolas étnicas. Como reação, as associações étnicas e a Igreja fortaleceram o seu sistema de organização na disputa dos espaços. O espaço da educação era disputado pelo governo do Estado, que objetivava a nacionalização; as associações comunitárias (algumas delas aliadas do recém-formado Consulado da Polônia), que queriam manter as escolas étnicas laicas; e a Igreja, que lutava pela manutenção das escolas étnicas religiosas. Exceto o governo estadual, os demais atores sociais criaram formas de fazer, no sentido apresentado por Certeau, para atender à legislação e ao mesmo tempo a burlar para manter a identidade étnica¹⁴⁵.

O resultado disso foi que as determinações emanadas do executivo paranaense, com vistas a conformar um programa de estudos capaz de suplantar as identidades desviantes da nacionalidade brasileira idealizada, foram acomodadas de modo que as identidades étnicas pudessem ser preservadas. Isso, por vezes, deu lugar a programas mais amplos e um maior tempo de permanência da escola para essas populações.

Particularmente, os relatórios que Prieto confeccionou a respeito das campanhas de nacionalização nos núcleos coloniais são pródigos em declarações que entregam esse sentido de resistência estrangeira à educação nacional, ainda que pública. “Para se avaliar o grande mal que causam essas escolas [estrangeiras] basta dizer que até os filhos do paiz as frequentam e não raro as preferem”, escreveu ele antes de relatar uma notícia recebida de um dos subinspetores escolares em visita de inspeção oficial.

A nossa escola, situada em frente ao edifício mandado construir pelos colonos, apesar de funcionar em prédio magnífico e ter à sua frente professora competente e dedicada, permanecia com os bancos vazios, enquanto a outra mal podia conter dezenas de crianças. Desanimados com esse estado de cousas mandamos fechar a escola polaca, fomos em seguida procurados por uma comissão que veio reclamar contra o nosso acto. Fizemos-lhes ver a

¹⁴⁴ Cf. RENK (2007), MACHIO (2012).

¹⁴⁵ RENK (2007, p. 74).

impossibilidade de attendel-os, expondo-lhes os seguintes motivos e ao mesmo tempo mostrando-lhes as desvantagens de toda sorte consequentes ao exclusivo ensino de língua polaca, pois desse modo seus filhos eram estrangeiros na própria terra natal¹⁴⁶.

Nesse caso específico, Pietro Martinez descrevia um quadro de impasse diante da “exigência” dos moradores da Colonia Affonso Pena que “impunham a língua da mãe pátria”. A saída, foi a negociação e uma larga margem de concessão ao empreendimento educativo dos próprios moradores locais: “A principio, responderam-nos com certa relutância, depois modificaram-se e por fim acceitaram o seguinte alvitre: as creanças frequentariam a escola publica das 12 às 16 e ½ e teriam aulas na escola polaca, das 8 às 10”¹⁴⁷.

Logo após os primeiros anos da atuação de Prieto Martinez, as censuras e comunicações de irregularidades de professores, junto com ordens de fechamento de escolas passaram a dividir espaço com manifestações de regozijo ante a reunião de exemplos que atestariam a proficuidade das medidas tomadas. O subinspetor Levy Saldanha oferece um desses exemplos no relato que fez da visita à escola mista da Colônia Zacharias, uma escola pública que havia sido recentemente criada no respectivo povoado.

Esta escola é boa em virtude do seu importante trabalho de nacionalização. Funciona n’uma colônia exclusivamente de polonezes [...]. Os seus alumnos nada entendiam de portuguez, como ainda tive ocasião de verificar com os novatos; no entanto, aquelles mais antigos na escola falam e escrevem bem o portuguez¹⁴⁸.

Junto com relatos com esse tipo de celebração, ascendeu por entre a documentação proveniente da administração pública um tipo de atitude ambígua das autoridades públicas em relação ao elemento estrangeiro. Uma espécie de estranhamento que combina desconfiança e admiração. Ao mesmo tempo que as autoridades se reportam aos ‘colonos’ em termos de perigo à unidade nacional pelo apego à língua, aos símbolos e aos costumes das nações de origem, se percebe uma atitude de deferência especialmente pelo que essas autoridades consideram a pujante presença dos hábitos de trabalho e religiosidade como princípios organizadores da vida em comunidade, e a consideração com que se empenham na instrução das crianças.

O colono em geral, principalmente o polaco, o russo e o allemão, comprehende a vantagem de uma bôa casa escolar, razão porque manda construil-a¹⁴⁹.

¹⁴⁶ MARTINEZ (1921, p. 69).

¹⁴⁷ *Ibid* (1921, p. 69 – 70).

¹⁴⁸ SALDANHA, 1924. *In*: MARTINEZ (1924, p. 161).

¹⁴⁹ MARTINEZ (1920, p. 33).

É sabido que entre o nacional e o estrangeiro existe distancia considerável. O estrangeiro inicia a sua vida em condições precárias, mas logo vence. Rarrissimamente deixa de se tornar proprietário e de valorizar as suas posses. Na maioria dos casos é o próprio caboclo quem, por suas mãos, enriquece o colono. Não raro, vende-lhe as suas terras, aluga o seu trabalho por pouco mais de nada para desbravar o sertão, [...] plantar e colher para seu patrão. E enquanto este prospera a olhos vistos e logo toma ares de senhor, o caboclo continua na sua palhoça, descalço e sem roupa, dormindo no chão [...], mal comido e mal agazalhado, incapaz de reflectir sobre a sua pobreza¹⁵⁰.

Dentro do collegio a creança esta na própria Polonia. Dir-se-ia que até o ceo e os ares são polonezes, tal o ambiente moral que ali se respira. [...] As creanças aprendem a ler, a contar e a rezar. Antes de se dirigirem para a escola, passam pela egreja e diante dos altares fazem suas preces. São, por via de regra, pontuaes. Muito antes da hora habitual, geralmente às oito, já se encontram no pateo de recreio, de livros nas mãos ou bolsas de panno a tiracolo, roupa muito limpa e cuidada, à espera que se abra a sala de aula. [...] Si aparece no momento um inspector escolar ou pessoa extranha, correm para avisar a religiosa. Na presença do visitante os meninos o descobrem e logo echoa uma saudação em polaco: “Louvado seja Nosso Senhor Jesus Christo [...]”. O polaco é sem duvida, de todos os colonos, o que mais empenho faz em mandar o filho à escola, a ponto de dispensar os seus serviços, mesmo nos mezes de maior trabalho, para que não perca o tempo e se instrua¹⁵¹.

Da mesma maneira que, na campanha pela difusão da escolarização elementar em direção ao interior do estado o ambiente rural é situado em um só tempo como lugar de atraso e incivilidade, mas também de beleza e integridade moral, assim também o elemento ‘estrangeiro’ que o habita é apreendido em chave dupla: perigoso, porque insiste em conservar ainda potenciais de autodeterminação social, mas revestido de alto valor moral, que se expressam nos hábitos de trabalho, de iniciativa, de pontualidade e de religiosidade; valores caros ao projeto de modernização social orientado por um vetor que persegue a restauração moral. Tanto o ambiente rural quanto o elemento estrangeiro estão, dessa forma, inscritos como peças chave em uma campanha de integração social que tem na produção de um senso de moralidade o seu aspecto decisivo.

Essa orientação nacionalizante à escola primária permanece mesmo após Prieto Martinez ter deixado a Inspetoria Geral do Ensino e o estado do Paraná. Os relatórios e mensagens produzidos pelos agentes públicos nos anos finais da década de 1920 são marcados por notícias de fechamento de escolas particulares “dirigidas por estrangeiros”, quase sempre com a alegação de que tais escolas “ministram aos colonos ensino insuficiente de vernáculo, de História e Geografia pátrias, ou que não “satisfaziam os

¹⁵⁰ MARTINEZ (1922, p. 21).

¹⁵¹ MARTINEZ (1924, p. 80).

objetivos da completa nacionalização dos alunos”¹⁵². Também permaneceram as notícias de abertura de escolas públicas em núcleos coloniais com o objetivo de nacionalizar as crianças filhas de imigrantes, muitas vezes em cooperação com as comunidades locais, sob a prática de o governo instalar a escola em casa construída e cedida pelos próprios moradores.

Além disso, por considerar que a medida instituída pelo governo ainda no final da década de 1910 – medida aliás que nasceu das proposições do Plano de Reforma Geral de Azevedo Macedo – de exigir dos professores estrangeiros que atuassem em escolas particulares ou subvencionadas, licença fornecida pela Inspeção Geral do Ensino, mediante exame de habilitação que tinham lugar anualmente, o poder público implantou uma outra inovação. No final de 1925 a Inspeção Geral do Ensino implantou um curso especial de aperfeiçoamento para professores estrangeiros. Os 26 professores inscritos na primeira turma tiveram aulas de “português, de chorographia do Brasil, de história pátria e de instrução cívica”, no Grupo Escolas Senador Correa, na cidade de Ponta Grossa, durante um ano. A medida pretendia preparar professores para atuar em escolas públicas criadas em núcleos coloniais em que as crianças ingressavam na escola sem falar a língua portuguesa e visava atender às “justas exigências do patriotismo de todo brasileiro que deseja ver incorporados nos sentimentos da nossa nacionalidade os sentimentos patrióticos de todos aqueles que vêm de outros países”¹⁵³. Era uma iniciativa que procurava conformar o curso de estudos para essas escolas em torno daquele núcleo de conhecimentos considerados úteis para à integração a coletividade nacional¹⁵⁴.

O tema figurou entre os principais pontos de debate durante as conferências educacionais promovidas pelo governo paranaense no final da década de 1920. O Congresso de Ensino Primário e Normal realizado em Curitiba em 1926 pelo governo paranaense como estratégia de divulgação de realizações educacionais e envolvimento e atualização dos professores, e a I Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação sob patrocínio do governo paranaense, também em Curitiba em 1927, contaram com apresentação de teses e discussões sobre fundamentos

¹⁵² Esses foram os termos empregados pelo Presidente Caetano Munhoz da Rocha, em Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo em 1926, e que acompanhava muito de perto os termos que apareciam na documentação produzida por inspetores e subinspetores de ensino e secretários de governo. (Cf. ROCHA, 1926, p. 157).

¹⁵³ ROCHA (1926, p. 158).

¹⁵⁴ RENK (2007) apresenta em seu estudo um conjunto de documentos que apontam que pelo menos mais uma turma de formação de professores estrangeiros foi realizada ao longo da década de 1920, na cidade de Curitiba.

para a organização de uma escola nacionalizante, princípios para a atuação em escolas localizadas em regiões habitadas por imigrantes e métodos para o ensino de língua portuguesa, história e geografia para alunas de ascendência estrangeira. O ponto 2 do programa elaborado pela Inspeção Geral do Ensino com vistas a apresentar as questões norteadoras do Congresso de Ensino Primário e Normal estipulava: “2 – A que normas didáticas deve obedecer o ensino do vernáculo nas escolas frequentadas por filhos de colonos estrangeiros”¹⁵⁵.

Já em 1929 quando Affonso Camargo retornou à Presidência do Estado, sua primeira *Mensagem* ao Congresso Legislativo colava o argumento em favor da escola primária como fator de combate ao analfabetismo e, em consequência, de integração social, com críticas as populações estrangeiras que habitam o estado e as suas escolas por desnacionalizarem a infância. Na ocasião estabelecia como a grande aspiração educacional do Estado fazer de “cada escola um tempo onde se cultua a família e a Patria e onde se pode fazer de cada brasileiro um cidadão consciente de seus deveres cívicos e um valor real para a nacionalidade”¹⁵⁶. A perseguição à nacionalização do ‘colono’ continuava, através de uma escola de saberes elementares, cujo programa havia sido definido de modo a cultivar aqueles conhecimentos que se acreditava úteis a gerar nele a necessidade e o desejo de integrar-se ao projeto de organização social idealizado. Da mesma forma, permaneciam as formas e estratégias de resistência.

3.4 CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS: A AFIRMAÇÃO CURRICULAR DE UM SABER ÚTIL.

Quando Victor F. do Amaral procurou dar uma organização racional e gradativa ao programa que havia sido estabelecido no Regulamento de 1901, ele lamentou não poder incluir entre o conjunto das matérias a serem ensinadas nas escolas primárias algumas noções gerais de história natural, física e química, uma vez que não constava na lei que regulamentava o ensino. Ele considerava esses saberes indispensáveis à educação popular. Portanto, tão logo a lei permitisse, deveriam constar nos respectivos programas¹⁵⁷. No programa que resultou da reforma de 1907 essa matéria apareceu, mas prescrita somente

¹⁵⁵ Sobre a realização do Congresso de Ensino Primário e Normal e a I Conferência Nacional da Educação, ver BONA JUNIOR e VIEIRA (2007). O programa do Congresso de Ensino Primário e Normal está transcrito à página 16.

¹⁵⁶ CAMARGO (1929, p. 128).

¹⁵⁷ SILVA, 1903.

para o 2º grau, ou 5º ano do ensino primário (ver Quadro 2, p. 89). Passou a figurar como rubrica, prescrita para todos os anos de duração do ensino primário, somente na lei de reforma de 1909 (ver Quadro 3, p. 100).

Em relação a esse percurso que corresponde à inscrição da respectiva matéria no currículo da escola primária paranaense gostaria de apresentar duas considerações iniciais, que por sua vez se desdobram em um conjunto de questões específicas. A primeira dessas considerações diz respeito à ambiência, às expectativas socioculturais em relação à escola primária que estão implicadas nesse percurso. A que finalidades procurou atender a inclusão de ciências físicas e naturais no ról das matérias do curso primário? A segunda consideração diz respeito ao fato que, tendo sido revogadas as tentativas de reforma de 1907 e 1909, junto com todas as prescrições oficiais que produziram, o programa do curso primário foi balizado pelo Regulamento de 1901 pelo menos até o ano de 1914. Esse regulamento não previa o ensino de ciências físicas e naturais, o que permite afirmar que pelo menos no âmbito do currículo prescrito esses conhecimentos estiveram ausentes da escola primária no Paraná, ao menos até meados da década de 1910. Isso significa que as expectativas em relação ao ensino desses conhecimentos que estavam postas desde o início do Novecentos não encontraram vias de realização na escola? Obviamente não podemos avançar para o tratamento das questões que decorrem dessa segunda consideração sem antes tratarmos do feixe de questões que se desdobram da consideração anterior. É disso que trata essa seção.

A reivindicação que Victor F. do Amaral fez a favor do ensino de noções de ciências físicas e naturais mobilizava uma estrutura de sentimentos que havia se formado em torno do problema da educação popular no debate estabelecido em torno do tema da renovação educacional no Estado. Estrutura de sentimentos que estava acomodada em torno dos pressupostos da lavra de Herbert Spencer, que era a principal referência em comum nas diferentes propostas educacionais que tiveram lugar naqueles anos. Esses pressupostos serviam de base para promover algumas posições estruturantes do debate educacional, entre as quais se destacam: que o problema da educação popular dizia respeito a possibilidade de equalização da difusão dos níveis iniciais do ensino pelas diferentes classes sociais e a amplitude do ensino oferecido; que a educação pressupunha uma atividade humana de maior alcance do que a mera instrução, isto é, implicava uma formação que alcançava as dimensões física, moral e intelectual do ser humano; e que a

educação deveria ser realizada em bases racionais, em afinidade com as demandas e o espírito do tempo presente, isto é, em bases científicas e positivas.

Segundo Rosa Fatima de Souza, a obra *Educação Intellectual, Moral e Physica*, de Herbert Spencer, constitui um marco que ajudou a dimensionar o problema da articulação entre expectativas sociais em relação à educação popular e os conteúdos culturais a serem ensinados pela escola, na passagem do século XIX para o século XX, em todo o ocidente. Não foi diferente no Brasil. Ainda segundo essa autora, a noção de utilidade tinha um lugar de destaque nas formulações daquele autor inglês. E o sentido que ele emprestava a ideia de utilidade educacional tinha correspondência na ciência, como instância de onde se retiravam os indicadores para a valoração dos empreendimentos humanos.

A ciência se convertera em expressão de uma racionalidade superior, que estava intrinsecamente ligada ao resultado do progresso da existência humana, acumulado pelas sucessivas etapas do seu desenvolvimento, e que na etapa em que se encontrava a humanidade, se vinculava ao universo da produção e das formas de organização marcadas pelo “desenvolvimento capitalista e a modernização das sociedades”. A ciência era, portanto, um aspecto preponderante para a caracterização dos conhecimentos “de maior utilidade” a fim de atender aos “gêneros principais das atividades que constituíam a vida do homem”¹⁵⁸.

Além disso, do ponto de vista do imperativo de renovação pedagógica, o ensino em bases científicas proposto por Spencer fazia frente a um aspecto marcadamente associado às práticas que deveriam ser superadas, nas quais predominariam as palavras e os esforços de memorização.

Podemos, portanto, concluir que para disciplina como guia das nossas acções, a sciencia tem um valor capital. Para todos os effeitos, o estudo da interpretação das cousas é superior ao estudo da interpretação das palavras. Para a educação intellectual, moral e religiosa, o estudo dos phenomenos que nos rodeiam é imensamente superior ao estudo das grammaticas e dos dictionarios. Assim, para a questão que formulamos – quais são os conhecimentos de maior valor? – há uma resposta uniforme – a Sciencia¹⁵⁹.

Deste modo, o autor sintetizava uma posição que propunha uma inflexão nos conhecimentos que deveriam ser ensinados na escola – das palavras para as coisas do mundo – cujo resultado era a afirmação de um lugar destacado para a ciência na realização da educação humana: a um só tempo um guia das ações humanas e uma disciplina.

¹⁵⁸ SOUZA (2008, p. 23).

¹⁵⁹ SPENCER, 1901, citado por SOUZA (2008, p. 25).

Esse mesmo tipo de associação entre utilidade, ciência e a seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola marcou uma espécie de fundo intelectual mobilizado no percurso que levou a inscrição da rubrica *ciências físicas e naturais* no programa para o ensino primário no Paraná. Não obstante, o fato é que essa mobilização poderia dar lugar a consequências educacionais diversas.

No primeiro da sua sequência de artigos divulgados na revista *A Escola*, Dario Vellozo dedicou a maior parte da sua argumentação para tratar do “espírito científico” que deveria orientar a educação popular, tal como ele a concebia. Na ocasião ele escolheu uma passagem extraída do teólogo e crítico francês, Edmond Scherer – antijesuíta e a favor da completa separação entre Igreja e Estado – como epígrafe ao seu trabalho, pois que ilustrava o teor da sua argumentação.

A Scienza, com effeito, não consiste somente em uma somma de conhecimentos que é preciso possuir; a Scienza é, antes de tudo, o espírito científico, é a investigação, é o porque e o como erguidos a cada passo, é a desconfiança das ideas recebidas, é a fé na razão, é o vigor quanto às provas, é a evidência soberana da certeza¹⁶⁰.

Benjamin Baptista Lins, à época inspetor escolar da Capital, em meio a discussão sobre a reforma do ensino paranaense, também aludiu a necessidade de estabelecer a educação no espírito da ciência, como demanda para o acesso ao quadro nas nações mais desenvolvidas. Para ele, uma educação no espírito da ciência significava que:

A escola deve ter em vista não só ministrar noções científicas, mas tornar os alumnos aptos para que determinem e pratiquem scientificamente; habitua-los à observação, à experiência, à comparação, para que cheguem a determinar a constância no meio da variedade¹⁶¹.

Esta posição estava muito próxima daquela que era defendida por Victor F. do Amaral, para quem uma das finalidades da escola primária era iniciar os alunos nas atitudes científicas para que assim se pudesse habituá-los à sua disciplina, necessária para o desenvolvimento da cultura científica em estágios educativos superiores. Essa era, inclusive, uma das marcas da orientação de estudos preliminares que procurou imprimir ao curso da escola primária.

Não obstante as possíveis dissonâncias entre essas posições, elas formavam um núcleo de entendimento comum que foi o que prevaleceu na incorporação da matéria de ciências físicas e naturais nos programas prescritos ao final da década de 1900. O

¹⁶⁰ SCHERER, (s/d. [*Études sur la littérature contemporaine*]); citado por VELLOZO (1907c, p. 1).

¹⁶¹ LINS, 1908. In: XAVIER (1909, p. 48).

regulamento de 1907 incluía um artigo que prescrevia um tipo ideal de tratamento didático para a realização da matéria nas escolas.

Art. 63. Os professores deverão se esforçar por organizar **pequenos museus de collecções** ou **objetos isolados** que despertem em seus alumnos o gosto pelo estudo das sciencias phisicas e naturaes, sobre as quaes lhes fará prelecções, dando-lhes as noções elementares desses conhecimentos¹⁶².

Há muita coisa sintetizada nessa prescrição legal. Em primeiro lugar a indicação, embora não muito precisa, mas importante, de que o ensino dessa matéria deveria recair sobre as noções elementares desses conhecimentos. O segundo aspecto é a confirmação de que o ensino desses conhecimentos tinha como expectativa a formação de um conjunto de atitudes, de procedimentos por parte dos estudantes. No trecho em questão, essa expectativa encontrou a forma de expressão um tanto despretensiosa de ‘despertar um gosto’. E por fim, a prescrição sugere um modo de ensinar esses conhecimentos para que essas expectativas pudessem ser alcançadas. Esse modo se baseava na utilização de objetos e ainda encorajava a formação de museus e coleções nas escolas. Temos assim o que se pode caracterizar como um complexo curricular, na medida em que a prescrição indica um corpo de conteúdos de ensino, um modo de fazê-lo e um conjunto de finalidades¹⁶³.

Um outro artigo publicado na revista *A Escola* no final de 1906 oferece um valioso inventário de indícios sobre como esse complexo havia se formado no Paraná. Trata-se da tradução de um trabalho apresentado durante o Congresso do Livre Pensamento, em Buenos Aires, assinado por Alicia Moreau¹⁶⁴, e que posteriormente havia estampado as páginas do jornal argentino *El Tiempo*, na edição de 25 de novembro de 1906. Dario Vellozo foi o responsável pela tradução e publicação em *A Escola*. Ele acrescentou uma nota na qual constavam as informações quanto ao contexto no qual o texto havia sido produzido e circulado, e que considerava seu conteúdo digno de “estudo e meditação por parte de quantos se interessam pelo ensino”.

¹⁶² PARANÁ (1907, p. 8); os negritos são meus.

¹⁶³ Cf. SACRISTÁN (2004).

¹⁶⁴ Embora Dario Vellozo não se preocupe em caracterizar a autora do artigo, provavelmente se trate de Alicia Moreau de Justo. Nascida em Londres em 1885, filha de um revolucionário que tomou parte na Comuna de Paris, Alicia emigrou à Argentina junto com sua mãe em 1890. Em Buenos Aires, realizou seus estudos secundários na Escola Normal N° 1, quando estreitou o contato com as ideias socialistas e as reivindicações por direitos às mulheres. Em 1902, junto com outras mulheres, fundou o Centro Socialista Feminino e o Gremio de União Feminina. No início da década seguinte se formou em Medicina e sua relação com as ideias socialistas a levou a ingressar no Partido Socialista da Argentina. (Cf. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Alicia Moreau de Justo. Disponível em: <http://www.apdh-argentina.org.ar/institucional/fundadores/aliciamoreaujusto>. Acesso em 11/01/2019).

Quanto à forma, o texto consistia em um ensaio, que se estruturava a partir da apresentação de uma máxima, e se desenvolvia na sua defesa e justificativa. A máxima consistia no seguinte:

O grupo dos conhecimentos científicos, especialmente das sciencias naturaes, deve constituir a base de todo o plano de estudos primários, secundários e moraes. [...] os que quiserem para o homem melhor futuro, os que sonharem uma sociedade differente, se fossem práticos e não poetas, dirigiriam suas vistas para a educação.¹⁶⁵

Essa máxima aludia alguns pressupostos caros a Dario Vellozo, e provavelmente foi isso que o motivou a traduzir e divulgar o texto. Contudo, seu conteúdo trazia uma argumentação que extrapolava as posições pessoais de Vellozo.

Acompanhando a argumentação desenvolvida no texto o ensino deveria concorrer para uma dupla finalidade: de uma parte “educar o indivíduo disciplinando-lhe o espírito”, o que permitiria o seu desenvolvimento mental; de outra parte, deveria fornecer aquela “soma de conhecimentos” necessários na sua relação com o meio e com os “seus semelhantes”, capacitando-o para agir em sociedade. A autora reconhecia, portanto, que a educação era a aquisição de um conjunto de conhecimentos, mas era também algo que perdura no indivíduo para além desses conhecimentos e mesmo do tempo em que está em relação com eles. Para isso, o ensino das ciências, especialmente das ciências naturais, comporia o conjunto de ensinamentos mais adequados para a realização desses fins, porque consistiam em um “excelente instrumento de cultura”, em seu duplo aspecto: o de “criação intelectual”; e o de produção de um modo de vida comum, uma vez que se conectava, através do “ponto de vista prático” que era capaz de fornecer, ao “estado social atual” no qual predominavam o “desenvolvimento da indústria e a intervenção cada vez maior da ciência na vida diária”¹⁶⁶.

Essas considerações estavam ancoradas em um conjunto de pressupostos em relação ao percurso de desenvolvimento intelectual humano, cujo processo natural, de acordo com o artigo, se dirigia do “contato com o mundo externo” para a formação da mente, por ser a única forma pela qual o mundo poderia se tornar cognoscível. O primeiro elemento implicado nessa mediação seria a sensação, descrita como a “reação do organismo contra o meio, a transformação da energia em nossa substância nervosa”.

Não há no complexo tecido de neurones e conductores que formam o *substratum* orgânico de nossa vida psychica, nada senão tendências, aptidões funcionaes hereditárias, e a sensação leva-lhe a primeira pedra do edificio. Dahi o serem as

¹⁶⁵ MOREAU (1907, p. 155).

¹⁶⁶ *Ibid*, p. 156.

aptidões sensoriais da criança as primeiras que despertam, daí o ser concreto que o armazena em o cérebro, daí o dever o mestre falar-lhe aos sentidos, se almeja ser compreendido¹⁶⁷.

A consequência desses fundamentos que o saber positivo havia trazido à luz para a humanidade, era a de afirmação das sensações, através da mobilização dos sentidos, como o princípio de qualquer processo educacional que se harmonizava com o funcionamento do psiquismo infantil. E que qualquer iniciativa educacional que se afastasse desse caminho representava uma violência à natureza da vida infantil, produzindo, em consequência, efeitos antieducativos. Assim se passava em relação a injustificável presença do “método mnemotécnico”, assas arraigado ainda nas escolas, porque decorria do “fundo de escolástica, de que tão difícil é desembaraçar-se”¹⁶⁸.

Todo esse conjunto de digressões está implicado, de alguma forma, no fundo comum associado ao movimento de renovação pedagógica em marcha nos países do ocidente desde o final do século XIX. Ele se vincula, por exemplo à recomendação do método intuitivo como a forma por excelência de educar, em contraposição às práticas de decorar que estavam associadas a um imaginário de educação tradicional; ou à prescrição das ‘lições de coisas’, como um conjunto de exercícios específicos com vistas a explorar o meio onde se está inserido ou como forma de realizar o ensino ou o método intuitivo¹⁶⁹. Nesse sentido, o importante é tentarmos captar as implicações que esse fundo produziu em cada contexto.

Prosseguindo na argumentação constante do texto de Alicia Moreau, uma educação adequada ao modo como se constitui o psiquismo infantil deveria afastá-la do palavreiro antieducativo e fazê-la entrar em contato com a natureza, de modo a despertar, por meio de impressões adequadas dos sentidos, as suas faculdades de observação, da qual decorreriam todo o desenvolvimento mental e todo o conhecimento. Assim, todo o ensino deveria se voltar para o aprimoramento da faculdade de observação, pois ela permitiria a mente adaptar-se aos fatos do mundo, gerando daí o sentido de precisão, base de todo conhecimento útil e positivo. Além disso, do cultivo da faculdade de observação decorreriam todas as outras faculdades necessárias ao espírito humano: a “imaginação”, o “senso crítico”, o “sentimento de valor”, de onde emergiria a “vida afetiva e moral”.

¹⁶⁷ *Idem*.

¹⁶⁸ *Ibid*, p. 158.

¹⁶⁹ Cf. VALDEMARIN (2000; 2004); MUNAKATA (2012); BRAGHINI; MUNAKATA; TABORDA DE OLIVEIRA (2017).

Por sua vez, a maneira de colocar as crianças em contato com a natureza deveria ser através da sua apresentação, de forma sistemática e ordenada, por meio das coisas que a consitui.

O objeto mais insignificante em aparência – uma flor, uma pedra, o que estiver a mais fácil alcance do professor – pode ser objecto de fructíferas lições e despertar na creança essa curiosidade tão útil que é a porta aberta ao prazer do saber e do estudo¹⁷⁰.

O ensino capaz de promover o cultivo da observação era, portanto, aquele que se ancorava em coisas ou objetos – não importando tanto quais seriam essas coisas e objetos – e na exercitação ordenada e dirigida dos sentidos físicos em contato com eles. Isso não era, necessariamente, propriedade de uma matéria. Poderia ser feito através do ensino intuitivo de uma variedade de matérias ou por meio das lições de coisas. O resultado desse quadro é que essas coisas todas estavam embaralhadas e a alusão às ciências físicas e naturais naquele momento mobilizava todo esse complexo temático. Foi esse complexo temático que orientou a prescrição de ciências físicas e naturais no Regulamento de 1907.

Há ainda outro aspecto a destacar que está colocado do lado do que Alicia Moreau caracterizava como uma disciplina do espírito, ou da base de uma educação moral que deveria se erguer fundada na razão individual e não na autoridade de outro indivíduo ou instituição. Segundo a autora, o ensino das ciências naturais, à medida que era capaz de fazer a criança estabelecer um contato com a natureza, poderia fazê-la amar, fornecendo assim uma “lição moral mais poderosa que os contos imaginados pelos autores de manuais de moral prática”, que os professores tanto se esforçam em explicar, sem que os alunos pudessem entender.

A autora ligava, desse modo, o ensino em espírito científico à possibilidade de fundação de uma moral positiva, ou seja, que se afirmava não por qualquer tipo de coação ou coerção, mas como resultado do cultivo das qualidades individuais de julgamento.

Se ensinarmos aos alumnos não só as noções positivas, os algarismos, tudo o que é técnico e se esquece; se lhes mostrarmos o caminho seguido para crear a sciencia actual; se lhes mostrarmos por que esforço e methodo o espírito humano se elevou a essas verdades eternas; [...] poderemos agir sobre algo mais nobre que a intelligencia: o coração da criança. <<Creio, é possível inspirar ao menino, para com a nossa sociedade, para com os prodigiosos que crea desenvolvendo a sciencia, esse amor, essa admiração que o farão um verdadeiro cidadão da sociedade moderna>> (Ribot). Que poderosa acção moral pode exercer a sciencia¹⁷¹.

¹⁷⁰ MOREAU (1907, p. 157).

¹⁷¹ *Ibid*, p. 160.

Essa aposta em uma moral científica tinha em mira a superação do que se compreendia como uma moral dogmática, característico da educação em bases religiosas, particularmente a que decorria da tradição jesuíta. Através de um ensino que, em contato com a natureza, permitiria ao homem reconhecer-se inscrita nela, “dando-lhe ideia de sua larga evolução”, era possível desembaraçar-se, segundo a autora, das forças e ideias que aprisionavam os homens.

[...] pois se é digno de um poeta o haver dito que o homem é um deos cahido que recorda os ceos, mais científico é ensinar à creança que o homem é um animal que creou seus deoses. E compreender-se-ha a necessidade de ensinar taes cousas quando se souber que em nossa escola normal há mestras que ensinam ainda a historia de Adam e Eva, da Torre de Babel no confundir das raças humanas¹⁷².

Para realizar essa finalidade, prosseguia a argumentação, importava menos o ról dos conhecimentos a serem ensinados do que uma série de atitudes e procedimentos a serem provocados com vistas a cultivar o senso de observação. Uma educação que se estabelecesse tendo a ciência por base não significava que se devesse exagerar nesses conceitos “reduzindo o ensinamento todo às ciências naturais”. Pelo contrário, uma educação em base científica se expressaria antes pelos “resultados educativos” do que pela quantidade de conhecimentos que se poderia ensinar. Pois era sabido perfeitamente, segundo sua ótica, “que os conhecimentos adquiridos nessa idade não são mui duradouros, que é necessário renová-los com frequência”. No entanto, ainda que se desvanecessem os próprios conhecimentos, algo não se perderia, alguma coisa permaneceria. Em um esforço de tentar nomear esse algo que permaneceria na criança depois que todos os conhecimentos se apagassem, a autora sugeriu: “o que não se perde é a orientação, a disciplina, a modalidade funcional, se assim se pode dizer, que a aprendizagem destas ciências pode dar”¹⁷³.

Esse “resultado educativo” ao qual a autora se esforça para tentar encontrar uma expressão que se preste à sua descrição é o que se pode chamar de sensibilidade, no sentido de “processos de subjetivação que emergem da experiência com o mundo dos objetos”, em termos de padrões ou feixes mais ou menos compartilhados de respostas que “os indivíduos produzem aos estímulos decorrentes da sua relação com o mundo físico e / ou social através dos sentidos físicos”¹⁷⁴. Entendo que Moreau foi muito feliz ao descrever esse resultado em termos de uma “forma”. Uma “forma” que as sensações ajudaram a

¹⁷² *Ibid*, p. 158 – 159.

¹⁷³ *Ibid*, p. 159.

¹⁷⁴ BRAGHINI; MUNAKATA; TABORDA DE OLIVEIRA (2017, p. 7; 46).

moldar, mas que ao mesmo tempo dirige os mecanismos perceptivos da criança na organização das sensações seguintes. Uma “forma” a qual os “estudos posteriores” poderiam acrescentar “conteúdos”¹⁷⁵.

Do ponto de vista de uma educação positiva, tal como a autora propunha, importavam mais as atitudes e procedimentos relacionados à realização dessa “forma”, do que propriamente a demarcação de quais seriam os conhecimentos que nela estariam contidos. Essas atitudes ou procedimentos eram aqueles ligados ao caráter “experimental” da aprendizagem e que formavam o substrato do “espírito científico”. Os resultados educativos esperados desse enlace com a ciência não eram a “acumulação dos conhecimentos científicos”, mas a incorporação da própria “prática de investigação”. Não seria empilhando “antigas verdades”, independentemente do valor que elas tivessem, que o aluno poderia “adquirir algo do espírito do investigador científico”, mas sim cultivando as suas qualidades de observação e experimentação¹⁷⁶.

Quando se aludia ao ensino de ciências físicas e naturais nos anos iniciais do Novecentos, todo esse complexo era ativado. As indicações em favor do ensino intuitivo e das lições de coisas, de um modo geral, também perseguiram objetivos semelhantes. No entanto, diante da dificuldade de estabelecer o ensino intuitivo e as lições de coisas na prática já bastante estabelecida dos professores, a prescrição de uma matéria especificamente associada à essas finalidades, foi uma maneira de tentar afirmar a sua realização na escola primária. Em se tratando do ensino de ciências físicas e naturais nas escolas, não foi muito além de uma intenção até a publicação do programa constante das Instruções para Organização do Ensino que Azevedo Macedo elaborou em 1914, e que alterou a forma de estruturação do programa exatamente para que essa dimensão procedimental ligada às formas intuitivas de ensino prevalecessem (ver Quadro 5, p. 129).

Um outro entendimento para o ensino de ciências físicas e naturais, no entanto, se juntou a esse ainda no final da década de 1900, e ajudou a conformar alguns dos sentidos em relação ao modo como esses conhecimentos passaram a figurar nos programas das escolas primárias. Essa concepção ganharia proeminência principalmente perto da década de 1920 quando a perspectiva de promoção de uma educação moral prática ou científica pela educação escolar passou a ser combatida em nome da restauração moral em bases religiosas. Esse entendimento estava próximo de uma perspectiva mais utilitária, no

¹⁷⁵ MOREAU (1907, p. 159).

¹⁷⁶ *Ibid*, p. 160.

sentido de que punha menos ênfase no aspecto das atitudes ou procedimentos associados ao ensino desses conhecimentos, e mais na própria utilidade dos conhecimentos em termos de possibilidade de aplicação na vida ou nas ocupações diárias.

A primeira sinalização mais visível nesse sentido esteve na lei de reforma e no Regulamento Orgânico de 1909, que prescreveu que as “noções rudimentares de physica, chimica e historia natural” compunham uma matéria, cujos conhecimentos deveriam ser aqueles “suficientes para suas aplicações aos principais rudimentos de hygiene e de agronomia”¹⁷⁷. Vimos já como a hygiene e a agronomia ocuparam lugar de importância em relação à proposição de finalidades educacionais para a escola primária nesses anos.

O próprio Azevedo Macedo que deu larga passagem ao sentido de educação em espírito científico ao priorizar a dimensão procedimental no programa de 1914, não permaneceu indiferente ao sentido utilitário que vinha concorrendo para afirmar as finalidades ligadas à afirmação da rubrica de ciências físicas e naturais no programa do curso. No final daquele ano ele indicou, entre o conjunto de “inovações” que haviam sido introduzidas nas escolas paranaenses através do novo programa, as “noções de Physica, Chimica e História Natural, com aplicações uteis às artes e os ofícios, e especialmente à agricultura e à hygiene”¹⁷⁸.

Essa perspectiva utilitária em torno do ensino de ciências físicas e materiais se tornou ainda mais pronunciada nas prescrições que vieram na sequência. No programa para o Grupo Escolar Modelo e Similares de 1917, suas finalidades são quase todas marcadas pelo sentido de sua utilidade para a realização da vida diária e para o trabalho. O resultado das definições presentes nesse programa apresenta uma espécie de combinação entre os dois sentidos que foram sendo construídos ao longo daqueles anos em torno do ensino de ciências físicas e naturais, de forma que ‘observação’ e ‘utilidade’ são alçados a fundamentos de realização para todos os pontos contido no programa. Formavam assim um aspecto de síntese entre aquela acepção que evoca a dimensão mais procedimental sobre o rol dos conhecimentos, com a dimensão que valorizava a aplicabilidade dos conhecimentos dessa matéria.

Por exemplo, o programa para o 1º ano indicava que deveriam ser ensinados os seguintes pontos:

- 1º Linguagem oral sobre galinha, vacca e peixe;
- 2º Linguagem oral sobre uma planta conhecida;

¹⁷⁷ PARANÁ (1909, p. 9).

¹⁷⁸ MACEDO, 1914. In: SANTOS (1915, p. 5).

- 3º Linguagem oral sobre umas pedras;
- 4º Distinção entre os reinos da natureza;
- 5º Resumidas noções sobre os 3 estados dos corpos;
- 6º Idem das partes do corpo humano, a vista do natural;
- 7º Idem das partes da planta¹⁷⁹.

Ao lado da indicação dos temas a serem ensinados, o programa era completado pela prescrição de uma estrutura para seu desenvolvimento. Estrutura que estava assentada justamente nesses dois aspectos: o da utilidade e o de observação. O ensino desses temas deveria obedecer a seguinte estrutura:

- a) – fazendo os alumnos observarem;
- b) – dizendo, em ordem, o que observaram;
- c) – utilidade ao homem e porquê;
- d) – considerações sobre o tema do ponto¹⁸⁰.

Essa prescrição, ao mesmo tempo que formalizava as etapas que deveriam ser percorridas para a realização do método intuitivo (observação, classificação, elaboração, abstração)¹⁸¹, também estabelecia a utilidade dos conhecimentos como um valor importante.

A presença dos objetos é ainda ressaltada como um aspecto fundamental de realização do ensino dos conhecimentos dessa matéria, a medida que evocam o sentido de experiência, fundamental para um ensino ativo, em contraposição a um tipo de ensino que se assentava na transmissão de verdades já consolidadas meramente pelas palavras. Desse modo, para a “classificação em vertebrados e invertebrados”, por exemplo, um ponto do programa prescrito para o 2º ano do curso, o ensino deveria ser feito:

- a – fazendo os alumnos observarem uma minhoca, uma aranha, um bacalhao, um pescoço de frango e vertebras de porco;
- b – fazendo os alumnos dividirem ao meio e dizerem o que observam: a minhoca e a aranha não têm ossos e o pescoço do frango e o bacalháo, tem;
- c) – dar nomes aos ossos da columna e deduzir os nomes: vertebrados e invertebrados¹⁸².

No entanto, em relação à caracterização das finalidades dessa matéria, a evocação do sentido experimental no seu ensino não estava acima do valor de utilidade dos conteúdos ensinados, que seria deduzida da possibilidade de aplicação desses conhecimentos. Como se apreende, por exemplo, da prescrição do seguinte ponto, constante no ról de conteúdos para o 3º ano:

Das folhas, flores, fructos e sementes será dado:

¹⁷⁹ PARANÁ (1917, p. 43).

¹⁸⁰ *Idem*.

¹⁸¹ VALDEMARIN, 2004.

¹⁸² PARANÁ (1917, p. 44 – 45).

- a) – observação de um ramo com folhas e flores e outro com folhas e fructos; flores, folhas e fructos de varias espécies;
- b) – dizendo como estão presas as folhas ao ramo;
- c) – formas, cores e utilidade ao homem – medida higienica e alimentar das folhas;
- d) – formas, cores e utilidade das flores; sua consequência – o fructo;
- e) – formas, cores e utilidade dos fructos¹⁸³.

Ao entrar a década de 1920 esse sentido utilitário ganhou uma projeção ainda maior em relação ao ensino de ciências físicas e naturais. No momento em que as definições curriculares partiram o sistema de escolarização primária do Estado em, de um lado, um programa para as escolas isoladas, e de outro, um programa para os grupos escolares, o princípio de utilidade foi mobilizado na definição do rol de conhecimentos capazes de adequar o ensino dessa matéria ao meio onde a escola estivesse inserida. Esse aspecto foi ainda mais marcante para o programa proposto para as escolas isoladas. Para essas escolas, que por meio das definições curriculares foram associados ao ambiente rural, o programa proposto indicava o seguinte rol de tópicos a serem ensinados.

Quadro 9 – Plano de Estudos de Ciências Físicas e Naturais, no Programa para as Escolas Isoladas do Estado – 1920¹⁸⁴.

1º Ano.	<ul style="list-style-type: none"> a) Explicar o que é um metal e dar exemplo dos metaes mais uteis. b) Corpos sólidos, líquidos e gazosos. c) A agua: agua doce ou potável, salobra, salgada, medicinal, etc. d) Hygiene do corpo e vestuário. Limpeza das mãos, cuidados com a boca, ouvidos, olhos, etc. e) A maleita e o amarelão. Meios de se evitar e curar essas moléstias. f) A varíola e a necessidade da vacina. g) Partes de um vegetal. Utilidade das plantas. Necessidade de se plantar para haver fartura. O que se deve plantar nos quintaes. As fructas, a mandioca, o feijão, o arroz, o milho. h) Criação de suínos, galinhas, cabritos, carneiros, etc. i) Experiencias de plantio em terreno adjacente a escola, em horas convenientes, dando o professor o exemplo do trabalho.
2º Ano.	<ul style="list-style-type: none"> a) Recapitulação do programma do 1º anno. b) Creação de abelhas. Importancia e utilidade do mel e da cêra. c) O trigo e seu plantio. d) O fabrico do pão. e) Utilidade dos pássaros e protecção que merecem. f) A derrubada das matas. Perigo do seu desaparecimento e, portanto, dessa riqueza insubstituível. Necessidade de se plantarem essenciaes florestaes. A importancia que advem do reflorestamento. g) O plantio do linho e sua utilidade. h) O plantio do algodão e o seu emprego. i) A canna de assucar. Fabricação do assucar.
3º Ano.	<ul style="list-style-type: none"> a) Recapitulação do programma do 2º anno. b) Estudo pratico sobre o carvão de pedra.

¹⁸³ *Ibid*, p. 45.

¹⁸⁴ PARANÁ, 1920.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> c) O ferro, o cobre, o chumbo, o kerozene. d) A eletricidade e suas aplicações. e) As principais indústrias pastoris, agricultura e fabris. f) O cultivo do café, herba matte e principalmente cereaes; g) A criação do gado. h) A indústria dos couros. i) O preparo da terra. Ferramentas modernas empregadas para lavar o sólo. j) Cuidados com os olhos e demais sentidos. k) Principaes parasitas do couro cabelludo e da pele. l) Hygiene das casas e dos terrenos adjacentes. |
|--|---|

A análise da composição dos temas que deveriam ser abordados ao longo do curso indica que a noção de utilidade, no sentido de conhecimentos que pudessem ter uma “aplicação prática”, havia se estabelecido como o principal critério de seleção com vistas a adequar o conjunto de conhecimentos a serem ensinados às expectativas ou finalidades atribuídas a essa matéria. Para isso, um senso de *atividades fim* parece sobrevoar a composição do programa e marcava a orientação utilitária dos conhecimentos selecionados. Entre essas *atividades fins*, predominavam os conhecimentos que estivessem relacionados com a possibilidade de aplicação nas atividades agrícolas e na formação de hábitos de higiene. Além disso, a realização da matéria se integrava a um senso de formação moral, no qual o hábito de trabalho regular e produtivo era um valor almejado. Esse aspecto é reforçado ainda pela indicação que acompanhou o programa de estudo proposto, de que o estudo da matéria em questão tinha como fim “despertar o amor pelas indústrias e habilitar o aluno a conhecer as moléstias e os meios de curá-las”¹⁸⁵.

Aquela indicação que predominou na primeira década do Novecentos, do ensino científico como cultivo das qualidades capazes de produzir o espírito de investigação científica como uma disciplina do espírito, em que os resultados educativos decorrentes dos componentes procedimentais (o treinamento da observação, do senso de experiência) seriam mais importantes do que o valor dos conhecimentos em si, parece agora muito distante. Da mesma forma, a ciência como fundamento para uma formação moral prática em oposição a autoridade dogmática, também não encontra vias de expressão. No contexto do ensino de ciências físicas e naturais nas escolas isoladas nos anos de 1920, a prioridade está na seleção dos conhecimentos, definida pelo valor de utilidade dos mesmos, isto é, sua possibilidade de aplicação imediata em uma realidade social pré-fixada.

¹⁸⁵ *Ibid*, p. 38.

Aquele apelo que punha ênfase na dimensão procedimental dessa matéria foi então deslocado para um outro lugar, acessório: um meio de realização eficiente do ensino dos conhecimentos selecionados, próximo a um sentido de metodologia. Entre o conjunto de orientações para a execução do programa acima apresentado, a prescrição oficial indicava que, visando a conveniência da organização do trabalho do professor, as aulas de ciências físicas e naturais poderiam ser “dadas em conjunto, a todas as classes”. Além disso, sugeria que a forma mais conveniente de ministrar esses conhecimentos era através de “palestras com alunos”, de modo que o professor se esforçasse o máximo possível para “tornar-se claro”. “Essas aulas não exigem grande esforço das crianças e, são por isso, chamadas aulas recreativas”¹⁸⁶.

Esse é o tipo de prescrição que não pode ser dissociado das dificuldades de estabelecer o princípio da seriação nas escolas isoladas, nas quais os professores continuavam tendo que ensinar concomitantemente a alunos de diferentes graus de adiantamento. É, portanto, um reconhecimento legal que, em certas circunstâncias, o princípio da graduação do ensino poderia ser sacrificado para conveniência do trabalho do professor. Quais circunstâncias? Aquelas associadas ao ensino de matérias de menor importância ou ‘mais recreativas’. Prescrições como essa evocam uma configuração curricular em que o grau de importância do ensino de ciências físicas e naturais é muito diferente do que a importância atribuída ao ensino de saberes como ler, escrever e contar, para os quais as definições insistem na elaboração de uma estrutura de graduação bastante rígida, sem que se pudesse abrir alguma prerrogativa para a sua flexibilização. Além disso, é também um lugar de importância muito inferior em comparação com as cogitações do começo do século em torno da realização de um tipo de ensino que tomava os conhecimentos científicos como base de toda a educação. É, enfim, um lugar de menor importância para as ciências físicas e naturais que fez com que em muitas escolas o ensino desses conhecimentos fosse parcial ou mesmo totalmente ignorado, ou então revestido de um senso de conjunto de curiosidades.

De outro lado, o sentido de um ensino voltado ao cultivo das qualidades necessárias à disciplina científica, ainda podia ser encontrado nas definições voltadas para o ensino de ciências físicas e naturais nos grupos escolares. Os relatos que os inspetores escolares produziam naqueles anos entregam a expectativa de que essa era uma finalidade ligada ao ensino dessa matéria nesses estabelecimentos. Expectativa que também pode ser detectada

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 30.

nos relatórios que os concluintes do Curso Normal, praticantes na Escola Modelo, produziam. O praticante Levy Saldanha, por exemplo (que logo depois de concluir o Curso Normal foi designado por Cesar Prieto Martinez, seu professor de Pedagogia naquela instituição, para o cargo de subinspetor escolar), enfatizou em um dos seus relatórios que o ensino de Ciências Físicas e Naturais nos grupos escolares deveria compreender as “noções preliminares de Quimica, Physica e História Natural, de modo a cobrir tudo o que em suas mentes as crianças não poderiam ignorar para afastar “de seus espíritos a superstição”¹⁸⁷. Outra aluna praticante no Grupo Modelo registrou em seu relatório no final do ano seguinte, que o principal objetivo das lições dessa matéria era fazer com que as crianças desenvolvessem o sentido de minuciosa observação dos objetos, de modo que pudessem aprender a deduzir o conhecimento sobre todas as coisas que as cercavam desse senso apropriado de criteriosa observação¹⁸⁸.

Esse tipo de manifestação ainda era possível porque decorria do diálogo com uma outra configuração curricular, a que permaneceu em vigor somente para os grupos escolares. E não se trata simplesmente do fato que o programa para os grupos escolares era mais amplo do que aquele prescrito para as escolas isoladas, senão de que se trata de um programa que encerra outras expectativas educacionais.

Quadro 10 – Programa de estudos de Ciências Físicas e Naturais, no Programa para os Grupos Escolares (1921)¹⁸⁹.

<p>1º Ano.</p>	<p>A) Conhecimento e distincção das cores. B) Observação sobre o aspecto exterior de vários corpos, suas qualidades e utilidades. C) Estudos de animaes conhecidos e sua classificação pelo aspecto exterior: animaes de pena, de pelo, de escamas; animaes que andam, que voam, que nadam, que rastejam; animaes uteis, anamaes nocivos. D) Conhecimentos de alguns productos animaes: carne, osso, couro, chifre, dentes, penas, pelo, etc. E) Palestras sobre vegetaes conhecidos: utilidade e emprego de seus produtos na alimentação, na medicina caseira, nas construcções e na fabricação de moveis, tecidos, papel, etc. F) Arvores fructiferas dos campos, dos mattos e dos pomares. G) Conselhos sobre a alimentação. H) Conselhos sobre o asseio individual. I) Effeitos nocivos do fumo e do álcool.</p>
<p>2º Ano.</p>	<p>A) Ensino objectivo dos estados e qualidades dos corpos; corpo solido, liquido e gazoso; áspero, liso e escorregadio; frágil, resistente, poroso, translucido, opaco, elástico, flexível; combustível, inflamável, explosivo, fusível, solúvel, fibroso, granuloso, sonante, adstringente, picante, ácido, doce, salgado.</p>

¹⁸⁷ DEAP/PR (1919, p. 96).

¹⁸⁸ DEAP/PR (1920, p. 159).

¹⁸⁹ Cf. PARANÁ, 1921.

	<p>B) Primeiras observações sobre animais vertebrados e invertebrados; animais úteis e nocivos à agricultura. Animais domésticos. Animais úteis aos homens; animais nocivos: meios de defesa de que dispomos. Estudos da vida de alguns animais de grande importância, tais como o boi, o cavalo, o carneiro, a cabra, as aves domésticas, as abelhas, o bicho da seda, etc.</p> <p>C) Estudo elementar do corpo humano; observações gerais do corpo humano; observações gerais sobre a higiene da alimentação e dos sentidos.</p> <p>D) Cuidados em relação ao órgão da vista para evitar as moléstias que o atacam.</p> <p>E) Estudo de alguns vegetais úteis: a herba mate, o café, o algodão, o trigo, o arroz, o feijão, a batata, os legumes, etc.</p> <p>F) Observações sobre a germinação das sementes.</p>
<p>3º Ano.</p>	<p>A) Ar atmosférico: barômetros.</p> <p>B) Composição do ar. Ar viciado. Humidade do ar e suas causas.</p> <p>C) Evaporação; observação sobre o fenômeno geral da evaporação, suas causas e efeitos.</p> <p>D) As chuvas: formação das chuvas e seus efeitos.</p> <p>F) Ventos; suas causas e seus efeitos.</p> <p>G) Estudos muito simples de alguns minerais mais conhecidos: o ferro, o carvão de pedra, o chumbo, o cobre, o níquel, a prata, o ouro.</p> <p>H) A água; sua composição. Águas doces e salgadas. Águas salobras e potáveis. Águas minerais e medicinais. Águas Thermaes.</p> <p>I) Calor; fontes de calor. Termômetros.</p> <p>J) Animais; principais caracteres dos vertebrados e dos invertebrados.</p> <p>K) Animais úteis.</p> <p>L) O homem; partes principais do corpo humano. Os principais ossos do esqueleto.</p> <p>M) Aparelho digestivo; sua função.</p> <p>N) Descrição dos instrumentos mais usados em agricultura.</p> <p>O) Os diversos processos para reprodução artificial dos vegetais; estaca, mergulha e enxertia.</p> <p>P) A cultura de alguns vegetais úteis em campos de experiência: café, algodão, cana de açúcar, cereais. Árvores frutíferas, plantas leguminosas. Benefícios que essas plantas prestam ao homem.</p> <p>Q) A cultura das rosas, dos cravos e das outras flores.</p>
<p>4º Ano.</p>	<p>A) Ligeiras explicações sobre a campainha elétrica, telefone, telegrapho, para-raios, pendulo, relógio, luz e força elétricas, circulação do ar, aquecimento do ar, iluminação a gás, tensão do vapor d'água, acção corrosiva dos ácidos e dos alcalis; poder dissolvente do álcool e da essência de therebentina, etc; aplicações do vapor e da electricidade, etc.</p> <p>B) Classificação animal: estudo elementar das principais classes de vertebrados.</p> <p>C) Estudo elementar do esqueleto humano.</p> <p>D) Caracteres gerais dos invertebrados.</p> <p>E) Aparelho respiratório, circulatório e digestivo.</p> <p>F) Estudo elementar dos sentidos.</p> <p>G) Plantio e cultura das árvores frutíferas e mais vegetais úteis e próprios do nosso clima. Época do plantio e processos de cultura. Época do processo de poda.</p> <p>H) Adubos.</p> <p>I) Higiene da habitação, do vestuário e da alimentação. Exercícios físicos, sua necessidade e suas vantagens. Repouso e sono.</p> <p>J) Insetos transmissores de enfermidades.</p> <p>K) Moléstias contagiosas e infecciosas; impaludismo, tuberculose, trachoma, lepra; meios de evitá-las e seu tratamento.</p> <p>L) Soro anti-ophidico, anti-diphtherico e anti-tetanico; raiva e seu tratamento preventivo.</p> <p>M) Vacinação contra a varíola e febre typhoide.</p> <p>N) Socorros urgentes nos casos de ferimentos, fracturas, vertigens, queimaduras e asphyxia.</p> <p>O) Cuidado em relação aos ferimentos produzidos nos pés e nas mãos; emprego do algodão hydrophilo, da gaze, das ataduras, do iodo, da água oxigenada, etc.</p>

Olhando para o quadro acima, podemos notar que a noção de utilidade é também presente, embora significativamente menos pronunciada do que o sentido utilitário presente no programa previsto para as escolas isoladas. É muito mais difícil, por exemplo, depreender a presença de algum sentido de *atividades fim* para o qual o rol de conhecimentos selecionados pudessem ser ‘aplicados na prática’, tal como era tão evidente naquele programa. O sentido de utilidade que está presente no programa para os grupos escolares guarda um aspecto mais difuso, menos delimitado e menos específico.

Em segundo lugar, o aspecto de acento a uma dimensão procedimental no ensino desses conhecimentos, de favorecer o cultivo da capacidade de observação e das qualidades experimentais com um resultado educativo em si, ainda está bastante pronunciado, especialmente na parte inicial do programa proposto. E, finalmente, é preciso destacar a presença de um sentido enciclopédico, de modo a garantir ao aluno que percorra o curso completo a apreensão dos enunciados e das categorias fundamentais produzidas no âmbito das ciências naturais, para que possa ler e compreender o mundo que o cerca, seja esse mundo fruto da obra humana ou não. Ler e compreender o mundo nas suas várias dimensões: dos elementos da natureza, do funcionamento do corpo humano, das diferentes culturas vegetais, do telefone, do telégrafo e das forças elétricas... Portanto, também, mas não só, em uma perspectiva ocupacional.

Existe uma distância significativa em relação aos valores e expectativas educacionais entre o programa de ensino de ciências físicas e naturais que foi proposto para os grupos escolares, daquele que foi proposto para as escolas isoladas. Essa distância também se afirma pelo sentido de utilidade que prevaleceu em um e em outro programa.

4. DISCIPLINA – ATIVO – ATIVIDADE.

“A disciplina escolar oferece o espetáculo de uma rigidez incompatível com a natureza da criança, embora muito conveniente com o fundamento da disciplina social”
(Lysimaco F. da Costa, 1926).

Entre os temas particularmente sensíveis aos professores primários paranaenses sobre os quais investiram os processos de renovação educacional emanados do poder público, o da disciplina escolar certamente está entre os mais significativos. Isso porque o imperativo de renovar o ensino e a escola logo estabeleceu em relação à disciplina escolar a premissa de que se tratava de um tópico que não se encerrava nos muros e nos tempos da escola, mas mantinha conexões importantes com um tema que estava no horizonte das propostas educativas para a realização da educação popular: a disciplina social.

A estrutura de sensibilidades que se formou em torno do reconhecimento da educação como algo que extrapolava à mera instrução contribuiu enormemente para isso. A epígrafe acima, da lavra de Lysimaco F. da Costa, é uma preciosidade nesse sentido. Ela foi produzida no final da década de 1920, no contexto de crítica ao método analítico intuitivo – que o executivo, em anos anteriores, havia se esforçado para disseminar nas escolas primárias do Estado –, e em defesa de uma escola verdadeiramente ativa, que não mobilizasse apenas a “atividade reflexiva” dos alunos, mas a sua atividade em sentido amplo. Isto é, que envolvesse “todas as funções psíquicas”, suas capacidades “executivas e criadoras” também. Uma escola, enfim, que se fundamentasse não apenas no saber, compreender e sentir, como vinha acontecendo de acordo com o diagnóstico de Lysimaco, mas uma escola de fazer. Ele então captou com muita perspicácia o paradoxo que o tema da disciplina escolar representava naquele momento: embora fosse um dos responsáveis diretos pela rigidez e inatividade das crianças na escola, não se podia desprezar a sua conveniência como fundamento de disciplina social¹.

O modo como as conexões entre disciplina escolar e disciplina social foram se tornando mais pronunciadas ao longo do período analisado repercutiu na produção de definições curriculares cada vez mais minuciosas e detalhadas sobre o assunto. O tema da

¹ COSTA, 1926. In: MUNHOZ, 1926.

disciplina ganhou espaço e relevância nos documentos oficiais que pretenderam conformar a prática pedagógica nas escolas paranaenses. Nesse percurso, ainda é possível captar deslocamentos em relação ao conteúdo semântico que preenchia a noção de disciplina escolar.

Em particular, essa trajetória impactou sensivelmente a experiência social dos professores. Isso porque o processo que intensificou a presença do tema nas definições curriculares, também esteve relacionado ao progressivo afastamento da noção de disciplina escolar de algo muito caro para alguns professores: o princípio da ‘autoridade do mestre’, em associação com uma determinada percepção do seu fazer docente. No registro de alguns professores, o princípio da autoridade docente desponta como uma espécie de fundamento da disciplina escolar.

Próximo à entrada da década de 1920, a relação entre disciplina escolar e autoridade do professor já estava quase inteiramente transformada. Processo que alterou significativamente os marcos de realização do trabalho docente e o seu estatuto de eficácia, junto com a dissolução do que antes configuravam algumas prerrogativas dos professores. Os documentos curriculares que então foram elaborados, progressivamente também passaram a projetar o tópico da disciplina escolar como uma das noções centrais e desencadeadoras dos programas de ensino e das prescrições para organização de todo o trabalho pedagógico. Um dos seus efeitos mais evidentes, foi o modo como esse processo ajudou a exercer uma pressão homogeneizante sobre as práticas e modos de proceder dos professores. Tendência que continuou avançado nos anos seguintes sobre o que antes configuravam espaços de relativa autonomia docente. Desse modo, em certo sentido, podemos falar em um esforço de captura da noção de disciplina escolar pela lógica do currículo como prescrição, a partir da sua alienação de alguns valores e prioridades docentes.

Sobre o outro termo que se conectava a esse complexo temático – atividade –, trata-se de um dos temas de maior destaque nos movimentos de renovação pedagógica desde o século XIX. As elaborações em favor de uma escola ativa é uma marca compartilhada por uma série de expressões teóricas que circulavam internacionalmente iluminando o debate educacional no período. Segundo Marta Carvalho, as disputas de “representações” de atividade, pelo verdadeiro sentido de ensino ativo, se converteram em um dos elementos mais pronunciados nas divergências teórico-educacionais que afloraram no Brasil a partir dos anos de 1920. Nessa década emergiu uma diversidade de posições que reivindicavam

para si a delimitação da atividade como princípio educacional, ou mais propriamente, que reivindicavam o estatuto de uma nova educação porque ativa². Como indicam autores interessados na circulação de modelos pedagógicos tais como Meily Linhales e Luiz Carlos Barreira³, o que importa em tais cenários é compreendermos a que projetos educativos esses enunciados serviram e de que forma eram mobilizados para isso.

Este capítulo pretendeu jogar luz sobre alguns desses aspectos.

4.1 DISCIPLINA ESCOLAR, ENSINO E TRABALHO DOCENTE: O PROTAGONISMO DAS SENSACIONES ESCOLARES.

Nos relatórios que os professores apresentavam à Diretoria Geral da Instrução Pública ao final de cada ano, atendendo ao que estipulava o regulamento em vigor, muitos deles faziam algum tipo de menção ao tema da disciplina escolar. Ora para queixar-se das dificuldades que encontravam para conseguir manter a disciplina nas aulas em decorrência da precariedade de mobiliário ou dos prédios nos quais as escolas funcionavam; ora queixando-se que as famílias não contribuía plantando “as primeiras sementes de respeito, de amor e de obediência” no caráter das crianças, tornando muito mais difícil o trabalho do professor⁴.

É possível captar certa convergência nessas diversas manifestações produzidas sobre o tópico, de que a disciplina escolar remetia à manutenção da “ordem” na escola, principalmente sob o aspecto do comportamento dos alunos, diretamente associada a atitudes como silêncio, respeito e obediência ao professor, a fim de que este pudesse desempenhar o seu trabalho.

O Regulamento de 1901 sucitava essa aceção com indicações sucintas. Esse documento incluía entre os deveres dos professores o de “manter nas escolas a devida disciplina” e, para tanto, lhes facultava a prerrogativa de aplicar um conjunto de “penas”.

DOS ALUMNOS E DAS PENAS

Art. 50. Os alumnos matriculados nas escolas do ensino primário, ficarão sujeitos às seguintes penas, cuja aplicação será determinada pelo prudente arbítrio dos professores, conforme a gravidade das faltas, depois de reconhecidos improficuos os meios suasórios que deverão preceder sempre a qualquer pena:

- A) Admoestação particular;
- B) Más notas nos boletins quinzenaes, que devem os professores dirigir aos paes, tutores, curadores, etc.;

² CARVALHO (2011, p. 202).

³ LINHALES (2009); BARREIRA (2011).

⁴ DEAP/PR (1907, p. 8).

- C) Repreensão na aula;
- D) Reclusão na escola, depois de concluído o trabalho diário, por espaço máximo de uma hora;
- E) Exclusão da escola até um mez;
- F) Exclusão permanente⁵.

O Regimento Interno elaborado em 1903 por Victor F. do Amaral apenas corroborou esse entendimento ao preceituar que a disciplina escolar consistia em:

Durante as aulas deve haver toda a ordem e respeito na escola, durante o recreio os alumnos deverão entregar-se livremente aos jogos infantis, sem se hostilizar, sem quebra do respeito ao estabelecimento e sem perturbar a vizinhança da escola⁶.

Todas as manifestações acerca do tema associam a disciplina escolar ao princípio da autoridade docente, inclusive o arcabouço regimental que, conforme pudemos observar, usava a expressão ‘arbítrio do professor’. Desde logo as discussões pedagógicas levadas a cabo no estado passaram a incluir a conexão que deveria existir entre o exercício dessa autoridade e a experiência escolar dos alunos; e o modo como isso repercutia na educação dos mesmos. Do reconhecimento que a educação era mais que a instrução dos alunos, se lançou o pressuposto de que educar não dizia respeito unicamente ao conjunto de conhecimentos ou matérias ensinadas, mas ao impacto de todas as experiências escolares sobre as dimensões físicas, intelectuais e morais da criança.

Nesse sentido, pensar e organizar a educação significava elaborar experiências que repercutissem positivamente na constituição do caráter infantil. Isso levou o pensamento pedagógico a investir sobre um conjunto cada vez mais amplo de aspectos presentes na escola. Particularmente, ao modo como os sentidos das crianças interagem com a objetividade do funcionamento escolar na produção de sensações adequadas nos alunos⁷. Ainda em meados da década de 1900, Sebastião Paraná produziu uma longa digressão a respeito do modo como a disciplina escolar se relacionava com o tema dos sentidos, das emoções e das sensações escolares, e a maneira como a autoridade docente deveria ser exercida de modo a não se tornar um elemento antieducativo.

Uma das questões a que liguei grande interesse foi o *regimen* disciplinar. [...] Que se pretende do menino? Que como particular e como cidadão, trilhe o

⁵ PARANÁ (1910, p. 20); os itens E e F só poderiam ser aplicados pelos professores mediante autorização dos inspetores escolares.

⁶ PARANÁ (1903, s.p).

⁷ Uma série de pesquisas e autores vêm chamando atenção para a participação dos sentidos, das emoções e das sensações nos processos de escolarização e suas consequências formativas. Entre esses investimentos, destaque: TABORDA DE OLIVEIRA [org] (2012); BRAGHINI; MUNAKATA; TABORDA DE OLIVEIRA [orgs] (2017); PINEAU [org] (2014); VALDEMARIN (2004); GROSVENOR (2012).

caminho do dever e da virtude. Que se pretende da menina? Que seja o anjo velador, a carinhosa promotora da educação e da família. Pois o regimen disciplinar da escola deve ser o mais accommodado para que no menino forme-se o homem de bem e na menina a matrona exemplar. Qual o que melhor pode conduzir ao almejado fim? Será o bárbaro systema da intimidação que arranca ao menino o sentimento de brio? O que se deve esperar do alumno sempre aterrado diante dos castigos, obrigado à dissimulação, delator dos colegas, sobressaltado, aflicto, perplexo, não conhecendo outra justiça senão o capricho do mestre, levado aos acometimentos brutos⁸.

Além do modo como seu posicionamento dava lugar a projeção de expectativas educacionais muito particulares para meninos e meninas, inscritos em uma perspectiva que ressaltava as diferenças nos papéis sociais a serem desempenhados por homens e mulheres na realização da vida social, também cabe notar o modo como Sebastião Paraná chamava atenção para algo que se tornava cada vez mais destacado nas manifestações das autoridades do ensino e os envolvidos com o debate em torno da estruturação de um projeto de educação popular. Qual seja: o de que as atividades escolares deveriam ser definidas em função dos resultados educativos gerais que conseguissem promover e que perdurariam para além da experiência escolar; e, como uma derivação desse preceito, as conexões que deveriam existir entre o regime disciplinar na escola – delimitado em função de um tipo de comportamento que se esperava obter dos alunos – com a disciplina social – um tipo de comportamento que se esperava obter na vida social geral, depois que cessa a ação escolar.

A digressão produzida por Sebastião Paraná é indicativa de um aspecto que avançava no movimento que tinha como aspiração a renovação pedagógica: o de procurar evitar a produção das sensações desagradáveis, fastidiosas, atemorizantes; e promover aquelas sensações agradáveis, estimulantes e associadas à curiosidade, capazes de fazer as crianças perceberem a escola como um ambiente ameno e aprazível.

O intento que norteou a manifestação de Sebastião Paraná foi o de produzir uma admoestação dirigida aos professores para que esses encontrassem meios mais persuasivos e amenos de conservar a ordem nas salas de aula, sem que se produzisse qualquer emoção ou sentimento de aversão para com a escola. Seu objetivo principal era o de desestimular a prática de aplicação de castigos, porque estes, segundo sua convicção, produziam na consciência infantil o “sentimento de revolta”, notadamente antieducativo, uma vez que sua tendência era ser transplantado pelo aluno para outras áreas e espaços da sua vida social. Por isso Sebastião Paraná defendia que os castigos, em geral, deveriam “ser

⁸ PARANÁ, 1906. In: CERQUEIRA (1906, p. 18).

reservados para os casos extremos”, enquanto os castigos corporais, “inteiramente banidos”⁹.

Os castigos corporais já constavam oficialmente proibidos nas escolas públicas no Estado desde a segunda metade do século XIX, mas ainda estavam de tal modo presentes no cotidiano de muitas escolas que em várias ocasiões as autoridades educacionais se dirigiram aos professores para lembrá-los dessa proibição. Das outras formas de se castigar, Sebastião Paraná exortava comedimento aos professores, para que sua utilização não produzisse efeitos contrários aos pretendidos: “Destinados a impelir os meninos para o bem, dele os afastam e os desgostam. Fazendo-os tremer constantemente, os habituam a não conhecer outro móvel senão o terror servil”. Em alternativa aos castigos, Sebastião Paraná encorajava os professores a construírem um “sistema disciplinar” baseado em formas de emulação, especialmente por meio do emprego de expressões de “louvor” capazes de fazer ativar nos alunos a “sedução das palavras lisonjeiras”¹⁰.

Ainda que a manifestação de Sebastião Paraná pudesse conter um aspecto de censura aos professores, e que se configurasse como parte de um esforço maior de regulação da atividade docente nas escolas, ela não se afastava da órbita de experiência a partir da qual os professores tratavam a questão. Ou seja, ele não afastava o tema da disciplina escolar da sua vinculação com princípio do exercício da autoridade docente, mas tão somente tentava elaborar um parâmetro para esse exercício. Essa foi uma atitude perfeitamente assimilável para os professores que aos poucos foi incorporada no modo como esses docentes modulavam o tratamento da questão. O professor da Escola Masculina de Guarapuava, Amalis Pinheiro, relatando as dificuldades que encontrava para manter a disciplina na sua sala de aulas, sugeriu:

A ordem na escola é a base principal do aproveitamento dos alumnos, sem o que não pode haver atenção nem respeito, e sem atenção e respeito ninguém aprende.

A única atenuante que me faz tolerar e ter paciência quando ensino é a idade da primeira infância – a inocente e doce quadra da vida em que o homem é feliz e desconhece as agruras do mundo¹¹.

⁹ *Idem*.

¹⁰ *Ibid*, p. 19. O estudo realizado por Talita Banck Dalcin apontou a forte presença dos castigos na cultura escolar das escolas primárias paranaenses ao longo do século XIX e a permanência dos castigos físicos mesmo após terem sido oficialmente proibidos. Além disso, a autora chama atenção para a dificuldade em se estabelecer uma fronteira capaz de distinguir ‘castigos corporais’ (que constavam proibidos) de outras formas de se castigar, uma vez que o corpo era normalmente o vetor pela qual se exercia a punição. (DALCIN, 2005).

¹¹ DEAP/PR (1907, p. 8).

Também a professora Julia Wanderley Petrich, destacada entre as mais notáveis pelas autoridades paranaenses¹², produziu no seu relatório ao final de 1908 um excerto com indicações importantes sobre o modo como o tema da disciplina repercutia na experiência docente.

Para que reine sempre ordem e satisfação entre as crianças esforço-me para **tornar agradável a escola**, tanto quanto possível, já despertando o gosto pelo estudo, já estabelecendo o estímulo, mediante justas recompensas pela dedicação e bom comportamento.

Emprego também todos os esforços para manter a aula em completo **silêncio**, não exigindo, todavia, a submissão forçada das alumnas; **quero que voluntariamente sacrifiquem sua vontade á disciplina geral da escola**.

Quando as recompensas conferidas aos alumnos que mais se distinguem pela sua bôa conducta, não bastam para incitar todos os cumprimentos de deveres escolares, sou então forçada a recorrer às punições, applicando castigos moraes.

Para premiar a applicação e bôa conducta das alumnas, com toda a moderação e discernimento, costumo elogial-as; distribuo bons pontos; marco as notas no livro de chamada; distribuo boletins mensaes com as notas de cada um, e, em caso de excepcional applicação e bom comportamento, inscrevo no quadro de honra de lousa os nomes das alumnas que mais se distinguem durante o mez. Ao lado destas recompensas, devemos também tratar das merecidas punições que, só raramente são applicadas nesta escola, graças a bôa conducta das alumnas que a frequentam.

Refiro-me às punições moraes, tendentes a demonstrar a **falta praticada pelas alumnas e a consequente manifestação do meu desagrado**. Outras vezes uso de mais severidade, sempre na proporção da falta commettida, e assim recorro a outros meios mais, ora obrigando a alumna a copiar longos trechos, que versem principalmente sobre assumptos moraes, porque, servindo para expiar a falta praticada, prestou-se ainda ao duplo fim de aperfeiçoar o seu coração e obrigar-a a fazer exercicios de escripta ou de grammatica, ora privando-a do recreio, com trabalho, e finalmente, detendo-a na sala das aulas, pelo espaço maximo de horas, sempre obrigada a uma recuperação util, depois de terminados os trabalhos escolares¹³.

O relato da professora Julia Wanderley é um documento de síntese de vários aspectos em voga como prioritários no movimento de renovação educacional – no sentido de nobilitar uma escola de apelo aos sentidos e às sensações escolares – com as demandas que fluem pela própria esfera de experiência profissional dos professores primários no Estado. Além disso, o documento indica o que há de permanência no conteúdo que dá significado a noção de disciplina escolar. Os termos que usa não deixam dúvida que a noção se reporta fundamentalmente ao comportamento dos alunos, à sua dedicação: ordem, silêncio, boa conduta, cumprimento de deveres, sacrifício da vontade individual em favor da disciplina geral. Indica também o papel decisivo que exerce o juízo da professora para caracterizar essas atitudes – as atitudes censuráveis são aquelas que desagradam a

¹² Na análise da trajetória profissional e intelectual de Julia Wanderley realizada por Silvette Aparecida Crippa de Araujo, a autora indica uma série de elementos sobre o modo como essa notabilidade de Julia Wanderley foi construída. (Cf. ARAUJO, 2013).

¹³ DEAP/PR (1908, p. 17).

professora. Por outro lado, o relato também aponta para o alcance dos enunciados em favor do princípio de tornar agradável o ambiente escolar. Nesse sentido, se pode notar a indicação do modo como os expedientes de emulação estão incorporados ao seu fazer pedagógico, tal como prescreviam as recomendações oficiais. Contudo, a recordação de que em certas ocasiões as formas de castigar eram necessárias, mesmo com o cuidado de caracterizar esses usos como excepcionais e feitos com justiça e de modo a não ultrapassar as balizas legais, são um indicativo do modo como compunham a experiência de fazer profissional que tinha uma larga margem de participação da premissa da autoridade docente.

Esse feixe de enunciados relativos à disciplina escolar esteve inserido na série de documentos que irromperam no bojo das tentativas de reforma do final da década de 1900. O Regulamento de 1907 estabelecia que, para benefício da disciplina nas salas de aula, os professores deveriam demarcar “bancos de honra para os alunos” que se distinguissem por “sua aplicação e bom comportamento”; bem como “quadros, colocados nas salas de aula, em que [seriam] inscritos os nomes dos mais distintos”¹⁴. Depois, a lei de reforma de 1909 caracterizou esse aspecto emulativo da disciplina escolar como “preventiva”, ao estabelecer que os professores deveriam “manter a disciplina” de maneira tal que ela fosse “essencialmente preventiva”, e as “correções” fossem aplicadas “com moderação e justiça, sendo terminantemente proibidos os castigos corporais e os aviltantes”¹⁵.

Essa demarcação de um aspecto preventivo da disciplina escolar foi resultado do adensamento da discussão sobre o tema e do acréscimo de um outro significado que foi aos poucos se aderindo à noção. Qual seja, o da disciplina como regularidade ou constância na realização dos trabalhos escolares. Não se trata exatamente de um significado concorrente, mas do alargamento do significado de ‘ordem’ (o fundamento da disciplina escolar), pela adição de uma dimensão ativa (fazer, realizar, executar) a um significado que era eminentemente passivo (silêncio, respeito, obediência, contenção). Entre as consequências mais imediatamente visíveis desse alargamento, está o fato de que a noção de disciplina escolar aos poucos foi deixando de se referir exclusivamente ao comportamento dos alunos, para compreender também outros aspectos do funcionamento escolar, de modo particular, a sistematização ou metodização do ensino. Mais propriamente, o modo como o

¹⁴ PARANÁ (1907, p. 11).

¹⁵ PARANÁ (1909, p. 17).

ensino, a sua organização e as formas de realização repercutiam nos hábitos, no nível de aplicação e engajamento dos alunos nas atividades escolares.

O relatório que o inspetor escolar Laurentino de Azambuja confeccionou ao final de 1908 foi um dos primeiros documentos públicos a sintetizar tal alargamento, quando fez ligar à noção de disciplina o princípio de distribuição metódica dos trabalhos escolares.

Uma das principais condições de funcionamento regular de uma escola é a disciplina. Ella é a garantia da ordem, do respeito mutuo entre os educandos e destes para com os seus mestres; é o fator essencial de distribuição methodica do ensino pelas diversas classes, sem enfraquecer os esforços do mestre na explicação dos factos, que se prendem a seu mister profissional¹⁶.

Sinal de que o entendimento em relação à disciplina escolar vinha progressivamente avançando é que o Regulamento de 1907 já havia renunciando alguns desses elementos. Entre os pontos que deveriam ser observados pelos responsáveis pela fiscalização das escolas, esse texto legal listava a “disciplina, a ordem e a regularidade dos trabalhos escolares”. Este ponto se desdobrava em uma série de quesitos a serem atestados objetivamente, quais sejam:

Verificar si o programma do ensino primário está sendo bem e fielmente praticado;
Dar aos professores as necessárias instrucções, caso verifiquem não terem elles bem comprehendido o espirito do programma;
Assistir ao funcionamento das aulas, indicando aos professores tudo quanto julguem necessário modificar no methodo por elles seguido;
Mostrar practicamente qual a verdadeira execução do programma¹⁷.

O que Goodson chama de lógica do currículo como prescrição havia avançado e se imiscuído com a noção de disciplina escolar. As inter-relações entre ordem, método ou modo de ensinar e execução do programa despontavam como uma espécie de fundamento desse significado adicional de disciplina como regularidade do trabalho escolar. Tal significado, logicamente, evoca mais do que a aplicação de penas e distribuição de recompensas por parte dos professores no exercício da sua autoridade docente, mas insinuam o modo como algo próximo ao que se pode caracterizar como competência técnica dos professores passou também a regular o uso da noção de disciplina escolar.

Aos poucos essa nova camada de significados relacionados à disciplina escolar foi se aderindo ao cotidiano das escolas. Os professores também passaram a evocar esse sentido de regularidade e boa ordem dos trabalhos nas queixas apresentadas ao governo com pedidos por melhores condições de trabalho, especialmente quanto ao provimento

¹⁶ AZAMBUJA, 1908. *In*: XAVIER (1909, p. 61).

¹⁷ PARANÁ, (1907, p. 15).

material, sob a alegação que a precariedade de suas escolas prejudicava à disciplina. Usos que eram acompanhados pelos inspetores escolares. Como o inspetor escolar de Tibagi que em 1910 reclamou às autoridades do Estado que o fato de estarem as duas escolas do município completamente desprovidas do material indispensável, acarretava “dificuldades a boa marcha e disciplina em suas aulas”¹⁸.

Mas o modo como a noção de disciplina escolar estava se afastando daquele feixe de entendimentos que se reportava à autoridade docente também provocava constrangimentos e reações por parte de alguns professores. Como exemplo, algumas manifestações produzidas pela professora Julia Wanderley no início da década de 1910. No início do ano letivo de 1912, depois de uma representação feita por um Coronel de Infantaria do Exército, de nome Francisco Cabral da Silveira, alegando que a professora Julia Wanderley havia aplicado castigo físico em sua filha, de 11 anos, aluna na escola dirigida pela respectiva professora, um processo disciplinar foi aberto contra a mesma para apurar sua conduta¹⁹. A sindicância realizada pelo inspetor escolar Enéas Marques apurou que não houve aplicação de castigo físico, mas tão somente as medidas disciplinares indicadas no regulamento em vigor. Por essa razão, o inspetor concluiu que era completamente infundada qualquer censura à conduta da professora.

No entanto, do conjunto de materiais arrolados nesse processo disciplinar vale a pena destacar o documento elaborado pela professora Julia Wanderley em que ela apresentou a sua defesa. Esse documento era uma verdadeira moção em favor do preceito de autoridade docente como núcleo da disciplina escolar. A professora alegou que, a “bem da ordem e da disciplina”, aplicou os castigos que lhe facultava o regulamento em vigor, pois

[...] ninguém pode lecionar com proveito para os seus alunos, sem o necessário silêncio, sem a imprescindível disciplina, condição *sine qua non* de uma boa escola. E como manter a força moral, o prestígio e a autoridade do mestre, si os alumnos, conversando em altas vozes e rindo-se continuamente, perturbam a

¹⁸ DEAP/PR (1910b, 154).

¹⁹ Cabe destacar que a representação foi dirigida pelo pai da aluna diretamente ao Presidente do Estado, Carlos Cavalcanti, em um papel-ofício timbrado com a indicação ‘Comando do 6º Regimento de Infantaria’. Não seguiu, deste modo, a prescrição contida no regulamento em vigor, de que a abertura de processos disciplinares deveria proceder de denúncia apresentada pelos inspetores escolares ou de qualquer cidadão dirigida ao Diretor Geral da Instrução Pública. ARAUJO (2013), na análise da trajetória profissional e intelectual que fez da professora Julia Wanderley menciona que alusões a esse processo disciplinar acompanharam a vida e a carreira da respectiva professora. No entanto, na ocasião a autora mencionou que não havia conseguido localizar o processo. Todo o processo foi localizado no decorrer dessa pesquisa em meio a série de documentos da *Coleção Correspondência do Governo*, constituinte do acervo do DEAP/PR.

ordem e interrompem as lições, a despeito das reiteradas admoestações feitas pelo professor?²⁰

O modo de se exprimir da professora parece uma tentativa de demarcar a discussão sobre a noção de disciplina escolar em um terreno do qual ela ia aos poucos se afastando, no qual também residiam a possibilidade de o professor aplicar medidas com vistas a sustentar a sua autoridade de mestre. Suas alegações sugerem que essa autoridade, que para ela seria um dos fundamentos da atuação profissional dos professores, poderia estar sob ataque.

E se por infringir-lhe castigo a uma alumna desobediente, facto que se repete quase diariamente em todas as escolas primárias, estiverem os mestres sujeitos a sofrerem processos disciplinares, não só elles perderão toda a força moral perante seus alumnos, como ainda mais, perderiam o necessário estímulo e, professores e autoridades do ensino, de nada mais tratariam senão do andamento dos referidos processos²¹.

Essa manifestação da professora Julia Wanderley tem o aspecto de uma reação; reação ao que ela pressente como captura de uma noção que é cara à esfera de experiência profissional dos professores, cujos resultados começavam a voltar-se contra eles. No mesmo ano, depois de aprovada a nova lei de reforma do ensino, e convidada pela Diretoria Geral da Instrução Pública a elaborar parecer sobre o Regulamento Orgânico de 1909 – que estava suspenso – Julia Wanderley voltou ao ponto. Considerava esse o marco legal mais completo que já se tinha produzido para o ensino no Estado, “vazado em moldes inteiramente novos”. No entanto, ao mesmo tempo considerou que entre as suas principais carências, estavam os meios necessários para garantir a autoridade docente de modo a “tornar uma realidade a disciplina escolar”²². Não obstante esse tipo de reação, o entendimento de que a noção de disciplina escolar estava enredada na regularidade da marcha dos trabalhos continuava sua trajetória ascendente e alcançou uma nova ênfase com a promulgação do Código de Ensino de 1915.

Esse documento alargou ainda mais a caracterização da disciplina escolar de modo a incluir entre os seus significados, referências a uma série de hábitos e valores considerados produtivos para a realização dos trabalhos escolares: pontualidade, assiduidade, prestar atenção, desempenhar-se com solicitude e perseverança, boa conduta,

²⁰ DEAP/PR (1912, p. 166).

²¹ *Ibid*, p. 167.

²² DEAP/PR (1912b, p. 14). Além da professora Julia Wanderley Petrich, como docentes representantes das escolas primárias do Estado, a Diretoria Geral da Instrução Pública convidou também o professor Lourenço de Souza a emitir parecer sobre o teor do regulamento em questão. Contudo, somente foi localizado o parecer de Julia Wanderley, não sendo possível apurar se Lourenço de Souza tenha ou não elaborado também um parecer.

regularidade de ação, bondade, incorporação de hábitos de higiene; todos esses são qualificativos presentes no documento em questão que estão relacionados à disciplina escolar²³. Há nessa caracterização um deslocamento que pode parecer menor, mas que do ponto de vista das consequências para o trabalho docente, tinha importantes implicações. Isso porque esse documento abria margem para desconsiderar o tipo de manifestação dos professores que aludiam a disciplina como uma condição, um meio para que se pudesse realizar a atividade educacional; ao mesmo tempo em que guindava a noção a uma condição de resultado educacional, fruto de práticas pedagógicas criteriosamente organizadas, que eram capazes de dar a escola uma “feição essencialmente educativa”. Pois, se a escola se destinava a formar “caracteres”, deveria ser “moral e materialmente atrativa”²⁴.

O Código de Ensino apenas enfeixava e dava consequências a um conjunto de enunciados que haviam figurado já nas Instruções para Organização Escolar que Azevedo Macedo organizou em 1914 e fez chegar a todos os professores do Estado com vistas a reformar o ensino primário. No conjunto dessas instruções o então Diretor da Instrução Pública estabelecia como premissa que a regularidade dos trabalhos era expressão da capacidade moralizante da escola; e que os professores, através do cunho de interesse que conseguissem despertar nas crianças, junto com uma adequada “distribuição do tempo a empregar no ensino das diversas matérias do programa”, poderiam tornar a disciplina escolar mais “preventiva que repressiva”, pois:

[...] em uma escola bem dirigida [...] raramente há faltas a reprimir, rara é a aplicação de punições. Todas as lições interessando ao mesmo tempo a todos os alumnos, entre estes não haverá ociosos ou desocupados, nem tempo haverá para traquinices²⁵.

Como se pode notar dessa exortação, a disciplina escolar se vinculava às tentativas do poder público de promover os métodos e formas de ensino simultâneo como modo por excelência de ensinar, os quais nem sempre eram os preferidos dos professores.

O que o Código de Ensino fez foi levar adiante esses enunciados, principalmente quanto à distinção entre ‘disciplina preventiva’ e ‘disciplina repressiva’. Para isso, estabeleceu como pressuposto que a “disciplina escolar, essencialmente preventiva”, deveria se fundar na capacidade de atuação do mestre, no seu “bom exemplo” e nos seus

²³ PARANÁ (1915, p. 2).

²⁴ *Ibid*, p. 28.

²⁵ PARANÁ (1914, p. 21).

“sentimentos de bondade e afeição paternal”, que, em contrapartida, seriam correspondidos pelos “sentimentos de afeição e veneração filial destes para com o professor”. Além disso, os prêmios e recompensas, à medida que eram capazes de mobilizar os alunos à constância e à dedicação nos trabalhos escolares, deveriam ter lugar privilegiado. As punições, com vistas a “estimular o cumprimento dos deveres”, uma vez que produziam uma série de “sentimentos” nos alunos, que poderiam pôr a perder os esforços educativos, deveriam ser medida excepcional, depois de ponderados seus efeitos e sempre “de acordo com os princípios da justiça”²⁶.

Mesmo que a disciplina escolar, no limite, fosse ainda definida em função de hábitos e comportamentos dos alunos, estes passaram a ocupar um outro lugar dentro do que Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria denominam de maquinaria escolar²⁷. Isto é, não correspondiam mais a um meio para a disciplina, mas sim seu objetivo, seu resultado. Como se pode apreender do conjunto de prescrições oficiais, a noção de disciplina escolar evocava o sentido de atividade, de ação constante e ordenada. Seus adversários não eram mais, tal como os professores indicavam em anos anteriores, a falta de silêncio, o desrespeito, a desobediência; mas a ociosidade, a desocupação, a falta de perseverança.

Por exemplo, uma das ‘repressões disciplinares’ a que estavam sujeitos os alunos constantes no Código de Ensino de 1915 era a possibilidade de “privação do recreio”. No entanto, o documento estabelecia uma série de critérios para definir as situações em que os alunos poderiam perder o recreio. Esses critérios evocavam um *ethos* de atividade dos alunos.

A privação de recreio será aplicada não só quando o aluno reincidir em falta leve pela qual já tenha sido repreendido, mas também quando a falta consistir em desatenção às explicações, em falta de esforço para aprender, etc.

A privação de recreio será aplicada especialmente para reprimir a falta de pontualidade na entrada da aula, devendo a aluno perder do recreio tantos minutos quantos os do seu retardamento²⁸.

O fator gerador dessa disciplina recaía sobre o professor. No entanto, não exatamente sobre o que há alguns anos antes eles caracterizavam como autoridade do mestre, mas sobre sua competência pedagógica, ou seja, um determinado uso dos métodos

²⁶ PARANÁ (1915, p. 21).

²⁷ VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992.

²⁸ PARANÁ (1915, p. 21 – 22). Para uma análise específica do modo como os recreios eram mobilizados com vistas a ser um fator mobilizador da atividade dos alunos, na configuração da disciplina escolar gerada na tensão entre repreensão e emulação, ver: MEURER (2018).

de ensino, a capacidade de execução do programa e adequada distribuição e organização das atividades para os alunos.

Nas definições que foram produzidas nos anos seguintes, a atividade regular gerada por um equilíbrio dinâmico entre fatores emulativos (que deveriam ser prioritários) e repressivos (que deveriam ser excepcionais) já havia se consolidado como o fundamento da disciplina escolar. Quando Cesar Prieto Martinez apresentou o Programa para as Escolas Isoladas do Estado, ele exortou os professores a perseguirem o ideal da ‘disciplina preventiva’ lembrando que “toda criança tem sede de aprender e se se mostra desatenciosa é porque não entende o que lhe ensinam, ou então é porque é fastidioso o que lhe ensinam”. Por meio da adequada distribuição dos trabalhos ao longo das horas de estudo, critério na organização dos trabalhos e escolha dos métodos e objetos de estudo, se poderia imprimir às “lições um cunho de interesse que convenha ao espírito infantil”. Desse modo se poderia atender a duas finalidades essencialmente educativas: “mantemos a disciplina sem a necessidade de zangas ou castigos e atraímos diariamente a criança à escola”²⁹.

Podemos perceber como esse entendimento de disciplina escolar que estava já consolidado à entrada dos anos de 1920 guardava uma série de vinculações com o ideal de escola ativa. O modo como a noção foi evocando todas essas relações de interdependência com os métodos pedagógicos e a execução dos programas de ensino, está no bojo dessas vinculações. É todo um complexo de temas, práticas e expectativas educacionais que se entrecruzam em torno da estruturação de como o funcionamento escolar poderia produzir um tipo de afetação sensível nos alunos, gerando assim todo um conjunto de sensações e sentimentos capazes de mobilizar seus interesses a fim de servir de suporte à ação regular como um hábito que pudesse ser incorporado às suas vidas.

Esse havia se tornado um objetivo de tal modo imperativo, que o Código de Ensino de 1917 inscreveu no rol dos deveres que competiam aos professores o de “empregar todos os meios ao seu alcance para estimular a atividade, a pontualidade e a assiduidade dos seus alunos”³⁰. O significado de disciplina escolar se tornara inteiramente matizada pelos princípios de disciplina do trabalho do que estivera cerca de 20 anos antes, ou até um pouco menos. E por disciplina de trabalho me refiro basicamente a um feixe de sentidos identificados no taylorismo e no fordismo, por exemplo, como a assimilação de uma vontade e capacidade de ação - do homem industrioso de que fala Miriam Warde -, que

²⁹ PARANÁ (1920, p. 4).

³⁰ PARANÁ (1917, p. 21).

además, estiveram presentes em muitas tentativas de renovação dos sistemas de ensino levadas a efeito em marcos temporais semelhantes³¹.

O processo mais amplo no qual estava inscrito esse deslocamento semântico da noção de disciplina escolar foi sentido pelos professores como uma pressão normatizadora das suas práticas. Contudo, foi com a organização do Grupo Escolar Modelo e o modo como ele exerceu o aspecto de centro de atuação para que a ‘comissão reformadora’ pudesse remodelar o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico nos grupos escolares espalhados pelo Estado, que esse vetor de enquadramento se tornou mais nítido. Não só porque o aspecto principal da ação reformista era a adoção do método analítico intuitivo para o ensino de todas as matérias do programa. Mas também porque, tal como aconteceu com a própria ideia de método, o tema da disciplina escolar se autonomizou em relação à atuação do professor.

Expressão disso é que no Programa para o Grupo Escolar Modelo e Similares o tópico da ‘disciplina’ foi abordado não como um conjunto de diretrizes e orientações gerais para os professores, como até então acontecia, mas a partir de uma estruturação em marcos bastante rígidos, com uma configuração idêntica a de ‘matéria’ de ensino. Se pode dizer que, a partir desse documento, um corpo de significados para a ‘disciplina escolar’ não apenas atravessava o currículo como um tema ou preceito transversal, mas flertava com a constituição de uma forma própria, com o que Ivor Goodson chama de “estrutura curricular”³² ou uma rubrica. Tanto assim que o respectivo texto legal propôs um ‘programa’ para a sua realização, o qual consistia:

- 1º Disciplina em recreio;
- 2º Disciplina nas entradas e saídas;
- 3º Disciplina em classe³³.

³¹ Cf. WARDE (2000). Além da série de reformas empreendidas em diferentes Estados do Brasil (Cf. CARVALHO, 2000), Ignacio Frechtel destaca a sua ocorrência também na Reforma Rezzano do sistema de educação primária da Argentina, a partir do ano de 1918, que perseguiu, segundo sua expressão, a inculcação de um ‘gosto de fazer’ como hábito nos alunos. (Cf. FRECHTEL, 2014). Chamo atenção para o alerta de Miriam Warde, de que esses sentidos não se restringem a expressão institucional da fábrica, mas compõe um feixe que foi avançado sobre várias instituições e âmbitos organizadores da vida social, se estabelecendo como que em estruturas a impactar a experiência humana de estar e agir no mundo. Raymond Williams indica o lento processo de afirmação de alguns desses sentidos na sociedade britânica (Cf. WILLIAMS 2003; 2007). E. P. Thompson igualmente indica os estágios iniciais desses sentidos de ‘disciplina de trabalho’ na forma de elaborar e viver a relação com o tempo, também na sociedade inglesa pré-industrial (Cf. THOMPSON, 1998b).

³² Para Ivor Goodson um aspecto importante a apreender das configurações curriculares é como, quando e em que condições se formam certas ‘estruturas’ como “aula”, “classe”, “serie”, “lição”, “matéria”, etc. Da mesma forma, como certas expectativas, enunciados ou conjunto de saberes/ conhecimentos assumem ou não uma forma ou estrutura. (Cf. GOODSON, 1995).

³³ PARANÁ (1917, p. 75).

O texto prosseguia prescrevendo um conjunto de estratégias para o “desenvolvimento” desse programa, tal como constava para todas as ‘matérias’. A descrição das etapas para esse desenvolvimento consistia em uma série de indicações que vizavam normatizar todos os aspectos da permanência e dos modos de proceder, não só dos alunos, mas também de professores. A prescrição para a disciplina escolar, portanto, não dizia respeito somente ao comportamento dos alunos, mas a tudo que compõe o universo escolar – pessoas e seus gestos, objetos, tempos, espaços – na composição de uma rotina escolar que almeja incitar o hábito da ação ou do fazer produtivo e ordenado. Todos os aspectos relacionados a um dia de funcionamento escolar pretendiam ser contemplados, desde o momento em que o aluno ingressasse no espaço escolar, até o instante que dele se retirasse. Assim, por exemplo, o momento da entrada para as salas de aula é inteiramente esquadrinhado, devendo ser realizado por 3 sinais.

- I – os alumnos ficam parados e calados, devendo, a este signal, os professores descerem todos ao pateo de recreio, collocando-se no logar onde irá formar a sua classe. Este signal é dado 8 minutos antes da hora de inicio de trabalhos;
- II – os alumnos formam, dois a dois por altura e sob as ordens dos seus professores respectivos; este signal é dado 2 minutos após o 1º signal;
- III – uma vez formados, o pianista tocará uma marcha e os alumnos começam a entrada acompanhando o rithmo da marcha, exigindo-se correcção na posição dos alumnos, nos alinhamentos e no silêncio³⁴.

O texto prossegue indicando os demais momentos de um dia letivo ideal, como a saída para os recreios, a chegada à sala de aula, o modo de se dirigir às carteiras e ocupá-las, com o mesmo grau de minucia e racionalidade.

- [...] ao chegar à porta da sala de aula os alumnos formam a um e continuam a marcha pela frente da mesa do professor, dando a volta por trás da utilma carteira, entrando o 1º alumno no 1º intervallo (entre a carteira e a parede lateral direita), o 2º alumno no 2º intervallo [...] ficando cada alumno ao lado direito de sua carteira;
- [...] para sentar o professor dará os signaes:
 - I – os alumnos põe sobre a carteira os seus livros, etc.;
 - II – os alumnos dão um passo a esquerda ficando em posição de sentar;
 - III – os alumnos seguram os assentos das carteiras a fim de baixal-os;
 - IV – sentam e cruzam os braços;
- [...] para passar o material o professor colloca-o sobre as primeiras carteiras da frente;
 - I – que à voz – passar o material – o alumno da primeira carteira tira o que lhe pertence e levanta o resto por cima da cabeça com as duas mãos;
 - II – que o alumno de trás toma-o, tira o que lhe pertence e levanta o resto, por cima da cabeça [...] até o último;
 - III – que à voz – recolher material – seguem-se os mesmos movimentos inversamente³⁵.

³⁴ *Idem.*

³⁵ *Ibid*, p. 75 – 76.

Podemos inferir que o professor não é mais apenas um agente da disciplina escolar, ele é também alvo e objeto dela, que guarda somente alguns vestígios daquele sentido de disciplina que os professores aludiam no limiar da década de 1910, de um meio ou condição para que pudessem ensinar alguma coisa. A disciplina escolar se tornou quase um fim em si mesmo. O primeiro pressuposto indicado no ‘programa’ para a ‘disciplina’ é emblemático desse sentido, de uma escola que almeja gerar a ação, a atividade individual como um hábito. Tal pressuposto definia a “disciplina em classe” em termos que o “aluno ocupado é um aluno disciplinado”. Dessa definição inicial as prescrições se desdobravam na forma de indicações que pretendiam normatizar cada aspecto da atuação do professor para que tal resultado pudesse ser alcançado. Indicações quanto ao modo de “se apresentar e tratar os alunos”, de preparação prévia das lições para que “faça suas aulas as mais atraentes possíveis”, ao momento e ao modo de aplicar alguma pena, para que os alunos pudessem “compreender não só a justiça da mesma, como a injustiça de ella não ser aplicada”, do modo de atribuir “notas” aos trabalhos dos alunos³⁶.

O conjunto de relatórios que os concluintes do curso normal redigiam na condição de praticantes do Grupo Escolar Modelo indica o modo como essa série de prescrições acerca da disciplina escolar estavam presentes no cotidiano desse estabelecimento, que deveria ‘modelar’ o sistema de ensino primário do Estado, seja assegurando uma determinada orientação na formação dos professores, seja dando a ver práticas e modos de proceder autorizados e recomendados. Em praticamente todos os mais de cem relatórios analisados, há um tópico sobre a disciplina escolar contendo descrições minuciosas de como se procurava atender pormenorizadamente as prescrições oficiais. O fato de que este era um tópico que deveria ser observado pelos praticantes indica já a importância que o tema exercia para a formação dos professores. Importância que era ressaltada em comentários que esses praticantes produziam a respeito das rotinas observadas, os quais entregam algumas das expectativas educacionais que estavam associadas à disciplina escolar. Como no documento elaborado pela praticante Thereza Paraná, que abriu o seu relato descrevendo o cuidado do professor para com o atendimento das rotinas com vistas a assegurar a disciplina em sua classe. Ao conteúdo descritivo ela acresceu a conclusão que a “disciplina é grandemente necessária ao ensino, pois concorre para a formação de vontades firmes e resolutas”³⁷. Ou então o relatório do praticante Levy Saldanha, que constatou que

³⁶ *Ibid*, p. 76.

³⁷ DEAP/PR (1919b, p. 82).

a “parte do programa” que se reportava à disciplina era “mantida com o máximo rigor, porque se assim não fosse não haveria ordem e sem ella não haveria progresso”³⁸.

Essas indicações todas ajudam a compreender o papel desempenhado por isso que se está chamando ‘disciplina escolar’ em um jogo de afetações promovido pela escola com vistas a promoção de pautas de comportamento que pudessem ser interiorizadas pelos alunos como fundamentos morais ou ‘vontades’. Esses documentos, além disso, se somam a outros tantos registros que fornecem indícios importantes a fim de captar o modo como a noção de disciplina escolar se ampliou ainda mais nos anos de 1920. Como o relatório elaborado pela praticante Donatella Baptista Tavares, que depois de observar a maneira como o trabalho era organizado no Grupo Escolar Modelo, considerou que era principalmente da disciplina que dependiam os “sucessos” e a “boa organização da escola”. O mais interessante é que no relato dessa praticante sobre a disciplina escolar quase não existem referências ao comportamento dos alunos. Antes, ela inscreve no tema uma série de outros aspectos, tais como: o “agrupamento dos alunos”, a “disposição do material”, a “distribuição do tempo” e os “modos de ensino”, entendido esse último item como a “maneira de organizar a escola, conforme se quer ensinar direta ou indiretamente”³⁹.

Esse entendimento de disciplina escolar como um modo de organizar a escola ou os trabalhos escolares foi também evocado pelo próprio praticante Levy Saldanha, para quem a noção era equivalente a “marcha de trabalhos”. Ele então destacou as conexões entre o tema da disciplina com o “método de ensino” adotado, o método analítico. Indicou, como exemplo, o modo de proceder do professor durante as lições de leitura:

Si cometerem algum erro na leitura, não compete a professora corrigil-o. Esta designará uma das alumnas da classe, para dizer qual o erro commetido por sua colega. Si ainda houver outro erro, novamente chamará uma outra menina afim de corrigi-lo, e assim sucessivamente até que todos elles possam ser reparados. Este methodo faz com que toda a classe acompanhe a leitura, de maneira que aquellas que não estiverem lendo não poderão brincar, nem conversar, porque todas as alumnas são obrigadas a seguir a leitura, que esta sendo feita por uma de suas colegas⁴⁰.

Tal como as indicações elaboradas por esses praticantes, o conjunto de manifestações produzidas por uma série de agentes da instrução pública sinaliza o modo como a noção de disciplina escolar estava diretamente vinculada ao que as autoridades denominavam “capacidade produtiva da escola” – a de conseguir obter a maior soma de

³⁸ DEAPR/PR (1919, p. 91).

³⁹ DEAP/PR (1920b, p. 223).

⁴⁰ DEAP (1919, p. 93).

resultados com o mínimo possível de recursos e no menor tempo possível. Por isso a noção de disciplina escolar não diz respeito mais somente ao comportamento dos alunos e ao modo de proceder dos professores, mas a tudo que se refere a sua capacidade de trabalho ou de gerar trabalho escolar.

Entre os aspectos compreendidos pela disciplina escolar segundo essa aceção, podemos identificar três grandes grupos, quais sejam: a) a tudo o que se refere a dimensão material do funcionamento escolar (prédio, instalações, mobiliário, material técnico e didático, etc.); b) a tudo o que se refere ao professor e a sua “capacidade de trabalho” (formação, conhecimento e aplicações dos preceitos metodológicos preconizados, a organização do tempo em suas múltiplas configurações, a distribuição das atividades, a presteza em executar fielmente os programas, enfim, tudo o que se relaciona com sua competência técnico-instrumental; e c) a tudo o que se refere aos alunos e seus hábitos e comportamentos, não só na escola, mas também familiares e sociais.

Todos esses aspectos são indicados, em maior ou menor grau, pelos inspetores escolares, por exemplo, como conteúdo semântico da noção de disciplina escolar. O subinspetor escolar Rubens de Carvalho, em visita de inspeção à Escola da Estação, no município de Campo do Tenente, considerou-a de “resultados negativos” porque a incompetência do professor, “se bem normalista e cumpridor dos seus deveres”, prejudicava a disciplina escolar.

Tal como está, é uma escola com resultados negativos: o professor não mantém a disciplina; perdeu completamente os conhecimentos que obteve durante o curso, não sabe ensinar porque não pode ensinar. O resultado dos seus trabalhos deste anno foi completamente nullo, parece até que a classe retrogradou. Na sua matricula estão incluídas 12 crenças que entraram este ano a escola analphabetas e continuam analphabetas⁴¹.

O que tornava a disciplina escolar ausente nesse caso era a inexistência do que o subinspetor entendia compor um conjunto de ‘competências’ ou ‘conhecimentos’ que o professor, se bem deveria tê-los adquirido durante o curso de formação, não mais os retinha ou demonstrava reter.

Para outras escolas do município, era a precariedade material que comprometia a disciplina escolar.

Como pode haver boa distribuição de material numa sala onde as carteiras ficam amontoadas e não guardam entre si o necessário espaço? Como pode o professor manter em boa disciplina uma classe quando os alumnos devem saltar por cima dos bancos? Como pode haver ensino colectivo quando junto ao quadro negro não há espaço para 8 ou 10 alumnos? Como há de o professor despertar no seio

⁴¹ DEAP/PR (1921, p. 160).

da classe amor à escola e gosto pelo estudo, se a sala é húmida, insalubre, escura ou fétida? Como pode o professor distribuir os trabalhos em ordem quando os alumnos sentados em taboa, ao longo das paredes, ou à soleira da porta?⁴²

O subinspetor escolar concluía sua exposição com uma indicação de síntese em relação à maneira como todos esses aspectos – material, trabalho do professor e comportamento dos alunos – estavam interligados na composição da disciplina escolar. Ao fazê-lo, chamava atenção para o modo como a disciplina escolar deveria se estabelecer como um vetor e uma finalidade educativa, repercutindo sobre as qualidades sensório-perceptivas dos alunos, de forma a moldar-lhes o caráter.

Na escola, tudo deve concorrer para o aperfeiçoamento do educando em sua intelligencia, como em seu physico, como em seu character, inculcando-lhe amor pelo que é bom, bello, útil. A desordem da escola irá produzir também a desordem do alumno em todos os seus hábitos, arraigando vícios que no futuro não poderão ser estirpados. O próprio trabalho do professor, refletindo a parte material das escolas, se ressentirá da mesma desordem e deixará de ser methodico⁴³.

Fora como dentro! A expectativa era de que a ordem geral presente na organização de todos os aspectos do trabalho escolar repercutiria na ordenação do universo subjetivo da criança. Dessa ordenação deveria se deprender um feixe de afetações sensoriais a serem incorporados pelos alunos como um conjunto de disposições psicofísicas; uma sensibilidade fundada na capacidade de ação disciplinada.

Esse mesmo significado de disciplina como vetor de afetação das capacidades sensíveis da criança foi evocado pelo Diretor do Grupo Escolar Rio Branco, na Capital, na ocasião em que apresentou suas considerações sobre o que ele considerava a característica decisiva que deveria predominar no ensino: a uniformidade. Uniformidade e disciplina formavam, para esse diretor, uma relação de reciprocidade.

Disciplina – A organização disciplinar de uma escola, exercendo incontestável influência como poder educativo no espirito dos alumnos, deve merecer em vista da relevância que tem, o mais acrysolado desvelo por parte do mestre. Evidencia-se, porem, que em um grupo, onde trabalham muitas classes, não se tornaria eficiente a disciplina quando não nascer do concurso de todos. Nesse caso, torna-se claro, é indispensável que o ensino seja uniforme em todas as classes e que obtenha uma determinada ordenação, exercendo de facto uma influência legítima à vida escolar. Para o implemento de uma disciplina escolar assim moldada resolvi, semanalmente, reunir os professores no Gabinete da Directoria deste Grupo e dar-lhes as instruções reveladoras da orientação que deveriam seguir para a boa marcha dos trabalhos neste estabelecimento⁴⁴.

⁴² *Ibid*, p. 161.

⁴³ *Idem*.

⁴⁴ DEAP/PR (1921b, p. 51).

A manifestação desse diretor abre caminho para apreender mais um último e importante sentido que se aderiu à noção de disciplina escolar: a uniformidade ou homogeneização. É claro que uma manifestação como essa só poderia ser feita com a naturalização do ensino coletivo na escola, o que também foi resultado de um processo que nesse momento já estava relativamente consolidado. A uniformidade de funcionamento das escolas – de execução de programas e métodos, de materiais e horários, de modos de proceder de alunos e professores – foi um valor que, não obstante tenha ascendido em anos anteriores, foi obstinadamente perseguido na década de 1920 em nome da disciplina escolar.

Os grupos escolares deveriam funcionar como emuladores da uniformidade pretendida, repercutindo em todo o sistema. O Programa para os Grupos Escolares elaborado em 1921 contou com um quadro horário que distribuía as lições e matérias ao longo dos dias da semana, o qual deveria ser rigorosamente observado por todos os estabelecimentos desse tipo. Foi a primeira aparição dessa espécie de dispositivo entre o conjunto de prescrições oficiais⁴⁵. O serviço de fiscalização tentava assegurar que o horário fosse cumprido. Os relatos que os inspetores passaram a fazer denunciando “irregularidade de trabalho” nos grupos escolares, geralmente estavam associados à indicação de que “o horário estava completamente descuroado”. Como no caso do registro da inspeção feita no Grupo Escolar Barão de Capanema, em Prudentópolis.

Com muito desprazer atesto a péssima impressão que tive, não só durante as 3 visitas que fiz, bem como quando de perto acompanhei os trabalhos deste grupo. A classe regida pelo diretor conta com uma matricula de 58 alumnos para os 1º, 2º e 3º annos, pouco adiantados, com falta de asseio e que nao zelam convenientemente pelo material escolar. [...] Na classe da professora provisória, onde estão matriculados 27 alumnos para todos os annos, os methodos empregados, a disciplina e o programa estão muito aquém do desejável⁴⁶.

Ou então, o relatório do Sub-inspetor Antônio Carlos Raymundo que apresentou duras críticas aos grupos escolares de Morretes e Antonina, pela falta de ordem, pelo não cumprimento de horários e programas, e pela falta de disciplina. Para esse agente, o que tornava ainda mais lamentável o quadro presenciado, era que ele considerava que todas as escolas isoladas desses dois municípios “poderiam estar em melhores condições, se a

⁴⁵ Esses quadros de horários e algumas implicações desse tipo de dispositivo no modo como os sujeitos experienciavam a dimensão temporal na escola, no interior de uma política cultural de homogeneização dos significados escolares são apresentados em MEURER (2018).

⁴⁶ DEAP/PR (1923, p. 148).

instituição central, o grupo, fosse modelar, pois além de exemplo teriam onde beber instruções aperfeiçoativas”⁴⁷.

Da série de relatórios que os inspetores produziam ao longo dos anos de 1920, se avolumam a indicação de pedidos de “advertência oficial” a professores por descuidarem da disciplina escolar, seja pela não execução do programa, pela falta de pontualidade, pelo descumprimento ou desatenção do horário prescrito. Principalmente a partir da segunda metade da década em questão, as indicações por advertência começaram a ceder lugar para pedidos de exoneração ou substituição de professores, quando os inspetores chegavam a conclusão de que uma dada situação entendida por eles como de improdutividade, decorresse da irregularidade do trabalho ou de prejuízo da disciplina escolar.

Está claro que essas modulações apreendidas em torno da noção de disciplina escolar estão vinculadas a um processo que produziu alterações significativas em torno da definição do estatuto (político/ cultural) de trabalho dos professores paranaenses. Mudanças que afetaram os componentes intelectuais sobre os quais suas práticas eram construídas e os fundamentos que eram apontados como os lugares de onde emergia sua força moral. Mesmo o que era evocado como um objeto de orgulho e da constituição da identidade docente, a “autoridade de mestre”, a qual resultava da sua condição de introduzir os alunos nos códigos da cultura letrada e/ou científica, foi abalada. A trajetória relacionada aos deslocamentos de significado da noção de disciplina escolar, erigiu um outro lugar para os professores na sua realização. Um outro tipo de consideração aos professores e ao seu fazer, que pode ser captado na repreensão que o subinspetor escolar Suetonio Bittencourt dirigiu à professora da Escola da Ronda, em Ponta Grossa, por conta de irregularidade quanto ao horário de funcionamento escolar que variava “segundo as condições climáticas do dia”: “Chamei a atenção da profissional fazendo-a ver que a pontualidade dos alunos depende da pontualidade do professor”⁴⁸.

A vigilância do horário, a atenção ao relógio como elemento organizador das práticas de ensino, se tornou um critério definitivo para a avaliação que esses inspetores faziam sobre o valor de professores e escolas. Os relatórios confeccionados por esses agentes estão repletos de exemplos como o relato abaixo feito pelo subinspetor Antônio Carlos Raymundo a propósito da inspeção realizada em uma outra escola do município de Morretes:

⁴⁷ DEAP/PR (1923b, s.p).

⁴⁸ DEAP/PR (1923c, p. 178).

As 11 horas e pouco, cheguei a escola mixta do Anhaya e o Sr, Agassis Moraes, o professor, não trabalhava já. Perguntei-lhe a razão dessa irregularidade e respondeu-me que cessára sua obrigação, pois era meio dia. Mostrei-lhe meu relógio, que marcava pouco mais de 11 horas, e o meu interlocutor, contrafeito, convidou-me a examinar um relógio da casa vizinha, pelo qual se guiava; todavia o relógio o enganára: a acusação do professor era feita⁴⁹.

O que os professores sentiam como uma degradação da sua autoridade de mestre figurava nas manifestações das autoridades administrativas não como uma degradação, mas como uma transformação, adequada às necessidades de renovação educacional. Essa perspectiva que passou a orientar o trabalho de fiscalização das escolas e do trabalho dos professores estava sintetizada em um artigo que a Inspeção Geral do Ensino divulgou na revista *O Ensino*, intitulado “Autoridade e Educação”, assinado por João Lourenço Rodrigues, Diretor da Escola Profissional Feminina do Estado de São Paulo.

O artigo em questão procurava caracterizar a disciplina nas escolas em uma perspectiva que pudesse ser “verdadeiramente educativa”, isto é, de modo a garantir o “desenvolvimento normal da iniciativa infantil”. A inspiração, segundo o autor, estava no “regimen disciplinar” adotado nas escolas dos “anglo-saxônios”. A argumentação procurava sustentar a correlação entre disciplina – entendida como a tentativa de “determinar a atitude do educando” – e autoridade – que se reportaria à “atitude do educador”. Da reflexão sobre essa correlação, o autor indicava a necessidade de refundação da ‘autoridade’, no sentido de que seu exercício só poderia impactar positivamente na elaboração de uma ‘disciplina’ que fosse verdadeiramente educativa, se essa autoridade partilhasse, junto com aqueles a quem ela se dirigia, dos imperativos disciplinares que procurava promover. Isso significava, exatamente, a defesa de uma noção de autoridade moral baseada no exemplo.

É indispensável que os nossos discípulos de hoje, que serão os membros da sociedade de amanhã, chefes de família e donas de casa, patrões e administradores, é indispensável, repito, que eles achem na lição dos seus mestres e sobretudo no seu exemplo, na sua atitude, no seu modo de ser, o segredo de resolver sem choques a questão do exercício da autoridade, em todas as esferas onde se faz sentir a sua necessidade, no governo doméstico ou na administração pública, nas usinas industriais como nos estabelecimentos comerciais. Sim, não basta exercermos bem a autoridade dentro do nosso raio de ação. O que importa é que a exerçamos de modo a fornecer um paradigma aos nossos alumnos: só com essa condição é que a escola poderá vir a ser um eficaz aprendizado para a vida. A questão da autoridade não deve, pois, ficar circunscrita aos horizontes da vida escolar. Ela deve ter um alcance mais geral,

⁴⁹ DEAP/PR (1923b, s.p). O relato foi concluído pelo subinspetor pedindo a exoneração do professor, por “incompetência” para o magistério, o qual, segundo o mesmo subinspetor, havia tornado claro em conversação mantida com o respectivo docente.

isto é, deve ter a nobre ambição de beneficiar os membros da sociedade de amanhã, que são nossos alunos de hoje⁵⁰.

Nessa argumentação novamente comparece a reivindicação pela realização de uma disciplina escolar que não se encerrasse no fazer da escola, mas que se convertesse em um conteúdo de organização da vida social, o qual deveria repercutir sobre os alunos como um princípio de “educação moral”, a pautar seu comportamento e sua vida posterior a escolarização. Seja na condição de patrões e administradores, seja na condição de chefes de família e donas de casa. Para isso, o princípio fundamental para o professor no desempenho do exercício de autoridade, segundo o autor, era o de “não governar demais”.

A atitude do educador deve ser tal que faça d'elle um colaborador do educando: nas suas relações com este elle deve dar a impressão de um guia solícito e afetuoso, tendo um papel comparável ao do irmão mais velho no seio da família. A obra de educação é uma obra de persuasão. A melhor educação não é aquella que precede por simples preceitos e muito menos por injunções mais ou menos imperiosas. A única educação séria é aquella que se realiza mediante experiência pessoal do educando, procurando-se extrair dos acontecimentos ordinários da vida escolar todos os ensinamentos que possam ter aplicação à vida post-escolar ou adulta⁵¹.

A atuação do professor é comparada pelo autor como o papel exercido por um irmão mais velho. Do ponto de vista da caracterização do trabalho docente, isso não é pouca coisa. Das objeções que poderiam ser levantadas contra o teor dessas considerações, no sentido de que elas poderiam descaracterizar ou “amesquinhar” o trabalho do professor, “fazendo-o perder aos olhos dos alunos” o sentido de superioridade, o autor tratou logo de desencorajá-las alegando que esse tipo de objeção só poderia ser produzido por “preconceito”. E em lugar de qualquer sentido de superioridade, a autoridade deveria ter por fundamento a “competência”.

Qual deve ser o predicado essencial do professor que compreende assim o espirito de autoridade? [...] real competência. Nos meios escolares, como nos meios operários, ninguém mais quer, hoje, admitir autoridade sinão sob a forma de uma competência indiscutível, quer na organização, quer na direcção do trabalho⁵².

Por competência, o autor evocava o *ethos* técnico-instrumental que havia se firmado no cenário pedagógico paranaense, e que havia investido contra a capacidade de autonomia intelectual dos professores em favor da prioridade à execução de programas e demais prescrições estabelecidas. Estes elementos juntos seriam capazes de transformar a “disciplina exterior, formalista e policial”, em uma “disciplina racional”, de fato capaz de

⁵⁰ RODRIGUES (1923, p. 15).

⁵¹ *Idem*.

⁵² *Ibid*, p. 16.

adaptar os indivíduos “à vida social”, porque a única forma de “desenvolver na alma a consciência moral”⁵³.

A consequência objetiva desse tipo de transformação é que fez o imperativo da disciplina escolar recair sobre os próprios professores. O acirramento dos mecanismos de controle sobre suas práticas e seu fazer é só uma expressão disso. Além da fiscalização direta realizada por inspetores e diretores de grupos escolares, para o caso daqueles professores que atuavam nesses estabelecimentos, foram mobilizados uma série de outros dispositivos. Entre eles, a adoção dos livros de ponto e os ‘diários de lições’ que os professores deveriam preencher diariamente para assegurar que não estavam se afastando do estabelecido nos programas propostos. Contudo, essa não foi uma via de mão única. Há uma série de registros que indicam o modo como esse acirramento dos dispositivos de controle fez emergir um sentido de resistência dos professores ou choque com uma determinada maneira sedimentada de fazer docente.

Ao longo do ano de 1928 a Inspetoria Geral do Ensino precisou abrir uma sindicância para apurar a conduta do Diretor do Grupo Escolar de Carlópolis, depois que algumas professoras apresentaram denúncia sobre o que seriam abusos de sua parte no exercício da função. O subinspetor escolar Segismundo Falarz, responsável por apurar a pertinência das acusações, chegou a seguinte conclusão depois de dedicar 3 dias no estabelecimento investigando os fatos:

[Encontrei] pequenas falhas no serviço como vae acontecer em estabelecimentos novos com o corpo docente que nunca trabalhou em grupos escolares. [...] Os professores que nunca trabalharam em grupos, **estranham muito a atitude fiscalizadora do director que procura cumprir os seus deveres e creem-se perseguidos pelo mesmo**, acrescento mais, que os mesmos nunca viram o programma de ensino nem o regimento interno, quanto mais o Código de Ensino. [...] Nada de grave, portanto, acontecia no grupo escolar de Carlópolis. Tão somente **as professoras sentiram-se contrariadas com a fiscalização dos trabalhos** pelo director, achando que elle abusava do cargo, e que, por conseguinte, as perseguia. Nada disso se deu: **o director apenas exigia que fossem cumpridas as exigências regulamentares.**

Para boa marcha dos trabalhos, creio eu, é indispensável a remessa de programmas e do regimento interno, a fim de que cada professora saiba quais as suas attribuições e seus deveres⁵⁴.

Também a professora Jayra de Paula e Silva queixou-se à Inspetoria Geral do Ensino de uma série de atitudes do Diretor do Grupo Escolar de Rio Negro. Entre elas, o fato de que, depois de ela ter saído

⁵³ *Ibid*, p. 19.

⁵⁴ DEAP/PR (1928, s.p.)

[...] do grupo as dez horas para cumprimentar o Dr. Paula e Silva, seu sogro, e não tendo mais voltado, o director considerou essa retirada como falta; advertindo-a por escripto de que era seu dever redigir o resumo das lições no respectivo livro; que em certo dia do mez de junho, havendo poucos alumnos, sendo fiscal de recreio, omittiu o canto, dando signal de entrada, como as vezes succedia por ordem do director, sendo por isso advertida por escripto; e que trata os professores como se estes fossem inferiores⁵⁵.

Sobre esse caso em particular, essas advertências tiveram outros desdobramentos. Uma outra professora do respectivo grupo escolar, colega da denunciante, considerando injustas as advertências, rasgou a página de anotações do livro de ponto onde as mesmas se encontravam registradas. O ato motivou, primeiro, a abertura de sindicância para apurar o responsável pela ação; posteriormente, quando a autora se acusou para não prejudicar suas colegas, a abertura de um processo disciplinar contra a mesma, que foi imediatamente respondido pela respectiva professora com um pedido de exoneração em sinal de protesto⁵⁶.

Os registros que os diretores de grupos escolares produziam também contêm uma série de sinalizações do modo como o sentido de disciplina escolar afetou a condição de ser professor no final dos anos 1920. Muitos dos diretores queixaram-se quanto ao que consideravam desconhecimento por parte dos seus professores, dos princípios da pedagogia moderna, da não observância dos horários e da desconsideração do programa, e o modo como isso causava prejuízos à disciplina nos estabelecimentos que estavam sob suas direções. São registros da marcha desse processo que afetava a condição de trabalho e de se fazer professor cotidianamente.

4.2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO UMA DISCIPLINA DO ESPÍRITO OU EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE.

No debate sobre a realização de uma educação integral através da instrução popular no início do século XX, é possível localizar algumas posições que aludiam à necessidade de se atender a uma dimensão estética, ao lado da moral, da intelectual e da física. O tema era caro à perspectiva de educação integral de Dario Vellozo, para quem uma escola baseada no trabalho deveria comportar o cultivo de um senso estético – uma vez que para

⁵⁵ DEAP/PR (1927, s.p.)

⁵⁶ *Idem.*

ele, a própria categoria trabalho deveria evocar um sentido de beleza, que se tornava manifesto na obra resultante do trabalho.

O tema tinha rebatimentos em outras manifestações públicas. Veríssimo de Souza, professor primário e membro da diretoria do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, explorou o tópico em alguns artigos publicados na Revista *A Escola*. Para ele, a educação estética consistia no cultivo do senso do ‘Belo’, “sentimento sublime”, do qual decorriam todas as artes como “manifestações diversas de um único princípio íntimo, inato, espiritual”. Esse sentimento era o responsável por nobilitar a alma humana e fazer os homens ascenderem da simples condição de existência animal; era a espécie de sentimento da qual os “homens superiores” estavam inteiramente tomados⁵⁷.

Para Veríssimo de Souza, assim como para outros agentes que defendiam a necessidade de incluir a dimensão estética em um projeto de educação popular, essa era uma forma de fazer emergir uma educação moral em viés positivo, que não nascia de constrangimentos sobre o indivíduo, mas em acordo com a sua liberdade e a autonomia de consciência. Uma espécie de ‘moral bela’, que ele defendia como ‘sensibilidade’ (“sensibilidade moral”), capaz de se instalar naquela porção mais íntima da existência individual. Este “desenvolvimento estético”, contudo, não se produziria espontaneamente. Nem se fazia dirigindo-se diretamente à “inteligência propriamente dita”. Era fruto de um cultivo deliberado de uma porção constituinte da existência humana, que o autor indicava responsável pelos “movimentos da alma”. Essa porção se identificaria com as harmonias gerais presentes no universo, e a maneira de despertá-la e dirigi-la era por meio da afetação das qualidades sensíveis presentes na espécie humana. Isto é, através da produção de “sentimentos” e “emoções”⁵⁸.

Quanto às possibilidades de dar realização à educação estética na escola, Veríssimo de Souza destacava a importância de incluir entre os conhecimentos a serem ensinados a Música e a Poesia. Para ele, esses eram conhecimentos que poderiam servir de “bons adubos que se haviam de empregar muito mais a miúdo para estímulo de entendimentos preguiçosos e vontades indolentes”⁵⁹. Desse modo, ele aludia a mais um aspecto da existência humana que seria de crucial importância para a educação do indivíduo: a vontade. Uma verdadeira educação moral deveria nascer das forças que residem no interior do próprio indivíduo e que fazem dirigir suas vontades, nunca através de constrangimentos

⁵⁷ SOUZA (1907, p. 21).

⁵⁸ SOUZA, 1907.

⁵⁹ *Ibid*, p. 23.

que partem de fora, feitos de regras estranhas à própria consciência individual e que faziam sufocar as suas disposições interiores. Porque somente do interior poderiam brotar a atividade e a iniciativa individual, capazes de perdurar no tempo. As vontades constringidas seriam vontades débeis, e delas resultavam o espírito de passividade. Vontades firmes só se poderiam obter por cultivo.

A discussão sobre educação estética estava, por esse modo, ligada ao tema mais amplo da educação da vontade, uma tópica que, segundo Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, se desenvolveu ao longo do século XIX, ascendendo como um elemento comum a diversas expressões de renovação educacional pelo mundo nas décadas iniciais do século XX. Um tema que se tornou caro às perspectivas educacionais que reivindicavam uma educação mais completa do ser humano e que se fundamentava na afetação dos sentidos como forma de produzir e disseminar pautas de regulação das paixões humanas, dos esforços individuais, dos hábitos e comportamentos das pessoas⁶⁰. Veríssimo de Souza, por exemplo, considerava que a educação estética pelo ensino da Música e da Poesia era fator de “civilização”, muito presente “onde há Filosofia”, como na Alemanha. “Os antigos, por instinto, o adivinharam quando meteram entre as lições de suas fábulas a de Orpheu e de Amphião, domando rudezas, amañando feras, erigindo cidades de cem portas e imenso trato, ao som de suas lyras”⁶¹.

Um pouco antes de vir a público o artigo de Veríssimo de Souza, *A Escola* também publicou um artigo de Joana Falce que mobilizava pressupostos muito semelhantes para defender que o ensino da leitura não apenas era capaz de desenvolver a “palavra falada”, senão também a “inteligência, a moral, a sensibilidade”. Para isso, no entanto, era preciso que o ensino fosse feito com “método e critério”, a fim de que os componentes expressivos e sensíveis pudessem aflorar e se fortalecessem na leitura⁶².

Esse sentido de educação estética como uma ‘sensibilidade’ – como uma disciplina das qualidades sensíveis do ser humano para fazê-lo identificar-se com o belo, de modo a fazer aflorar os “verdadeiros fatores do bem” – permaneceu presente ao longo de todo o

⁶⁰ TABORDA DE OLIVEIRA, 2018.

⁶¹ SOUZA (1907, p. 23).

⁶² FALCE (1906). Embora a revista não traga nenhum elemento de caracterização do perfil da autora, possivelmente se trata de Joana Falce Scalco, à época aluna do Curso Normal. Scalco é indicada como uma das principais responsáveis por trazer os preceitos montessorianos para o Estado do Paraná, quando em 1910, recém-chegada de viagem à Europa para conhecer os fundamentos educacionais que orientavam *a Casa dei Bambini*, assumiu a direção do Jardim de Infância Emília Ericksen, em Curitiba, implantando os primeiros elementos do método montessoriano no estado. Em 1915, quando foi fundado, a professora Joana Falce Scalco passou a integrar o Conselho Superior de Ensino do Estado, como representante do magistério no ensino infantil (Cf. CAMPOS, 2017).

período analisado e produziu algumas repercussões nas definições curriculares. Próximo à entrada da década de 1920, no entanto, ele passou a concorrer com algumas expressões derivadas da ascensão do nacionalismo militante, especialmente a partir da projeção do que se denominou ‘sentimento patriótico’. Tentemos identificar como esses elementos repercutiram na produção de configurações curriculares em cada contexto particular.

A primeira referência explícita à realização de uma educação estética na escola primária paranaense constou no texto da lei de reforma de 1909. Tal referência acompanhava muito de perto a indicação sinalizada no artigo de Veríssimo de Souza. Na ocasião o texto legal que foi aprovado estabelecia que além das matérias indicadas para compor os cursos elementar e complementar do ensino primário, deveriam ser “instituídos, em cada escola, os exercícios estéticos de recitação e canto”⁶³. O mesmo enunciado constou no texto da lei de reforma aprovado em 1912, o que indica como o tema havia angariado força naquele momento em que se debatiam os rumos que deveriam prevalecer na reforma da instrução pública⁶⁴.

Entre a aprovação desses dois textos legais, *A Escola* publicou um novo e mais longo artigo de Veríssimo de Souza sobre o tema, em que ele discutia o valor da música e da poesia como fatores de educação estética em favor de uma educação integral do ser humano. Na ocasião o autor se coloca entre os responsáveis pela inclusão desses conteúdos no Regulamento Orgânico que então acabava de ser oficializado, alegando que havia sido “o primeiro no Paraná” a aventar a ideia de ensinar Música como “uma disciplina” na escola primária⁶⁵. Ele defendia a adoção de uma ‘música escolar’ como forma de fazer com que os alunos estabelecessem contato com as realizações artísticas que o homem fora capaz de produzir.

Por ‘música escolar’ Veríssimo pretendia assegurar a realização de um ensino capaz de atender às necessidades e finalidades da escola.

Sou pelo ensino da música em as escolas primárias, não pelo ensino completo da arte, e menos ainda pelos péssimos compêndios que conheço, em que já na segunda lição se ensinam os modos maior e menor, quando o aprendiz nem faz idéia do que é um fá sustenido.

O ensino desta arte requer muito methodo e uma especial maneira de transmittir, e a organização d'uma - *Artinha infantil* -, feita de acordo com a moderna pedagogia. Ensinada de modo recreativo, nos intervallos de outras lições, não só é de mui fácil aprendizagem, como também é attraente, vindo suavizar as agruras dos trabalhos escolares, descansando o espirito infantil⁶⁶.

⁶³ PARANÁ (1909, p. 9).

⁶⁴ PARANÁ, 1912.

⁶⁵ SOUZA (1910, p. 210).

⁶⁶ *Idem*.

Com a defesa pelo ensino de uma música escolar – como uma expressão da arte na escola – Veríssimo não pretendia que fossem representados todos os aspectos da arte e da música, mas sim a possibilidade de condensar os aspectos educativos presentes nessas manifestações, em uma forma possível de ser realizada na escola; uma ‘artinha infantil’, como ele se referia. Nessa forma de realização tipicamente escolar da arte/ música deveriam ser ressaltados aqueles elementos valorizados em uma perspectiva de renovação pedagógica, como fatores dinamizadores da atividade infantil, na qual deveria se fundamentar a educação: o aspecto atraente, o apelo aos sentidos e às sensações agradáveis. O próprio sentido de recreação, na medida em que era capaz de suavizar o trabalho mental e reabilitar as energias debilitadas pelo prolongado esforço intelectual⁶⁷, deveria prevalecer na realização desse componente curricular, não só porque era imanente ao próprio objeto desse ensino específico, mas também porque auxiliava a compor o ambiente educativo de toda a escola, na direção do que Pablo Pineau chama de uma “maquinaria estética”⁶⁸.

A outra expressão capaz de compor uma ‘artinha infantil’ a ser realizada na escola era a Poesia que, tal como em relação à música, exigia um tratamento particular. Isso significava valorizar o senso de harmonia que decorreria da “natural cadência do verso”, a experimentação do “ritmo e da música” que o encadeamento de palavras e versos faziam emergir e que eram capazes de “despertar no aluno” a vocação natural que muitos deles poderiam guardar em seu íntimo, como uma disposição para a “bela arte poética”, e que em muitas ocasiões eram sufocadas “por falta de incentivo”. Isso tudo deveria se realizar por uma série de “exercícios” que tinham por finalidade fazer com que os alunos adquirissem as “noções práticas”, mesmo que rudimentares, que compunham a parte técnica de qualquer arte. Com elas, deveriam tornar-se “aptos para ler e entender uma composição poética”, o que não era pouca coisa, segundo sua ótica, uma vez que, embora um tanto difícil para iniciantes, saber ler e desfrutar uma poesia poderia ser “um belo ornamento da educação do aluno”⁶⁹.

Por todos esses motivos, ele insistia que a educação estética deveria ser realizada a partir da ideia de cultivo, isto é, por um tipo de excitação ativa dos seus componentes.

⁶⁷ SOUZA (1907, p. 22); SOUZA (1910, p. 210).

⁶⁸ PINEAU, 2014.

⁶⁹ SOUZA (1910, p. 211).

Fazendo a apologia da educação esthetica, não pretendo que dos nossos alumnos façamos poetas e músicos; taes serão os que forem pela natureza predestinados; mas penso que poderemos cultivar e desenvolver na infância **o sentimento do bello e as emoções da arte**. E quem sabe a grande e salutar influência que a esthetica exercera nos destinos de nossa Pátria, modificando os hábitos do povo⁷⁰.

Esse é um tipo de manifestação que deixa clara a expectativa de que pela educação se poderia transformar os hábitos das pessoas. E os sentimentos e as emoções, mobilizados na educação estética, deveriam contribuir para que tal pretensão se tornasse factível. Além disso, tal como Veríssimo de Souza a concebia, a educação estética comporia uma dimensão formativa que estava em uma órbita alternativa à educação intelectual simplesmente. Ou seja, muito pouco dizia respeito à inteligência dos alunos, mas sim à capacidade de reconhecer, de se identificar, de fruir o belo nas suas mais diversas manifestações.

Essa acepção de educação estética teve continuidade nos anos seguintes, em posições defendidas por agentes como Claudino dos Santos e Azevedo Macedo. No relatório que produziu em virtude do período em que permaneceu à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública, Claudino dos Santos aludiu ao tema como um aspecto a ser considerado para a realização da educação popular. Fazendo referências à obra *A educação estética nas escolas belgas*, de Léon Ritor, ele inscrevia o tópico como forma de dar tratamento à presença das crianças no ambiente escolar, chamando atenção para os efeitos sensíveis e emocionais relacionados com essa presença. Ao evocar o tema, sua preocupação era menos com os programas e matérias de ensino e mais com a constituição da escola como ambiente capaz de impressionar positivamente as qualidades perceptivas das crianças. Isto é, de modo a “despertar na creança as impressões delicadas, tendentes a lhe desenvolver o sentimento do bello, apurando-lhes os sentidos”⁷¹.

Para Claudino dos Santos, a perseguição dos fundamentos da educação estética na composição do ambiente escolar culminava em dois pontos principais. O primeiro, no sentido de tornar o ambiente da sala de aula materialmente atraente de modo que “o olhar se esbalde”, despertando pela “visão, o espírito infantil”; o que não aconteceria em “salas desguarnecidas, onde o olhar se esbate, fastidioso e cansado, nas paredes nuas”⁷². O segundo ponto, em relação à realização das festas escolares, a exemplo do que ocorria nas escolas paulistas. “Nenhum de nós ignora o alcance que na alma infantil exercem as festas

⁷⁰ *Ibid*, p. 211.

⁷¹ SANTOS (1913, p. 8).

⁷² *Idem*.

escolares”, argumentou. Nesse sentido, as festas deveriam, sobretudo, se prestar a incutir nas almas dos escolares um apreço pela “contemplação e carinho à natureza, em todas as suas múltiplas e complexas manifestações”. Por isso, os motivos das festas, ao lado da celebração dos marcos que constituiriam a memória nacional, deveriam se remeter às manifestações da natureza: as aves, as flores, as árvores, todas essas expressões que evocam a beleza natural⁷³. A natureza, aliás, guardaria nas suas manifestações, um sentido de educação estética por excelência, uma marca bastante presente em um determinado âmbito do debate educacional no período⁷⁴. Assimilar, pelo cultivo ordenado dos sentidos, a harmonia perfeita que ordenaria a natureza, era a própria realização do senso estético em cada indivíduo. À celebração da natureza também deveria ser consagrado um hino ao encerrar os trabalhos escolares diários, enquanto um hino consagrado ao trabalho, deveria ser adotado no início das aulas. Natureza e trabalho, portanto, deveriam ser expressões de educação estética.

A elaboração que Claudino dos Santos faz do tema mantém, portanto, aquele sentido de educação estética como cultivo do belo associado à ideia de suavidade, delicadeza e atraente. O deslocamento que pode ser apreendido na sua formulação em relação às manifestações anteriores, é que em Claudino a educação estética ocuparia um lugar auxiliar à configuração do programa de ensino. Ou seja, não constituiria um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos, mas seria um meio de “facilitar e abreviar o ensino”. Não obstante, Claudino sugerisse que existiriam finalidades e resultados educativos que estariam além dos conhecimentos que pudessem ser obtidos na escola.

No ano seguinte foi Azevedo Macedo quem abordou o tema da educação estética para defender o ensino da música e do canto nas escolas primárias. A “canção escolar”, que segundo ele era a maneira como a música deveria estar na escola, composta de “exercícios vocais, completados pelas noções fundamentaes da theoria musical”, teria um importante valor educativo como “exercício estético”. Isso porque teria a capacidade de “despertar intensa emoção artística, elevar o espírito, cultivar o amor do belo, desenvolver a imaginação, dar prazer e tornar a vida melhor”⁷⁵.

Azevedo Macedo estava, portanto, inscrito no mesmo fluxo intelectual que vinha fazendo desenvolver o tema da educação estética no Estado. Não obstante, em comparação com a posição encampada por Veríssimo de Souza, ele não distinguia a educação estética

⁷³ *Ibid*, p. 9.

⁷⁴ Cf. TABORDA DE OLIVEIRA, 2012b.

⁷⁵ MACEDO, 1913. *In*: SANTOS (1914, p. 24).

como uma dimensão à parte da educação intelectual. Ambas eram igualmente expressões da inteligência humana. O resultado prático disso é que, diferentemente de Veríssimo de Souza, para quem o ensino da música na escola deveria residir na sua fruição e na aprendizagem dos componentes técnicos para tal, para Macedo a canção escolar deveria ser concomitantemente sentida e compreendida. Por isso ele considerava de fundamental importância a escolha de letras apropriadas, isto é, que encerrassem “sempre ensinamento moral ou cívico”. Letras que além de serem cantadas pelos alunos deveriam também ser “convenientemente explicadas pelo professor”⁷⁶.

Mas a importante contribuição da educação estética realizada através da canção escolar não se restringiria a esse aspecto mais evidente. Macedo evocava a sua associação com a ideia de ‘harmonia’ para aludir uma contribuição menos explícita, porém de resultados mais duradouros, da música como lição moral. Segundo ele, a música era basicamente “harmonia, combinação, solidariedade, ordem”, portanto, capaz de simbolizar a “vida social” e estimular a alma da criança a aspirar por esses elementos na sua vida diária. Esse sentido se ligava a outra premissa que havia se estabelecido no desenvolvimento da noção de educação estética, qual seja, a ideia de compor um tipo de aprendizado que perdura no tempo, para além dos limites da escola e das vacilações da memória, e se adere à vida social.

[A música] É, sob todos os aspectos, *ensinamento popular*: transpõe os humbraes da escola, vae de lar em lar, propaga-se nas ruas, penetra a alma do povo: a creança canta no lar o que cantou na escola; com a canção, o ensinamento se transmite naturalmente a todos os que ouvem – paes, irmãos, amigos, vizinhos; de canção da escola passa a ser canção da família; de canção da família passa a ser canção do povo, em cuja tradição se perpetua, em cuja vida se dillue, vindo afinal a constituir attributos essenciaes do carcater nacional⁷⁷.

Azevedo Macedo tinha na música escolar um exemplar do modo como a escola poderia mobilizar elementos capazes de aderir, de se perpetuar e dar sentido à tradição de uma sociedade; portanto, de como a escola poderia atuar na produção de uma determinada organização social. Embora não use o termo que outros agentes no Estado utilizaram, antes e depois dele, se pode falar da sua expectativa em torno de como a escola poderia atuar como um vetor para a formação de uma sensibilidade identificada com ordem e coesão social. Sensibilidade na direção de que fala Pablo Pineau, como um feixe de sentimentos compartilhados, capazes de mobilizar “respostas emocionais de afinidade ou rechaço em

⁷⁶ *Idem.*

⁷⁷ *Idem.*

relação a determinadas formas desejáveis de funcionamento social”⁷⁸. Essa direção se confirma ainda no entendimento que Macedo empresta à noção de *popular*, presente no excerto acima, e que marcava o sentido que ele atribuía à educação popular. O popular como aquilo que se alastra, que se expande pelo meio social e faz os indivíduos se aproximarem e se identificarem. Popular no sentido de comum, portanto. É sintomático que ele tenha sugerido o funcionamento desse complexo temático em termos de invenção de uma tradição.

No ano seguinte, quando incluiu os “cânticos escolares” no programa que elaborou para as escolas primárias do Estado, completados na 4ª série pelas “noções fundamentais da música”, Azevedo Macedo os anunciou como um “meio de educação estética, moral e cívica”, que deveriam contribuir para a “formação do caráter” por meio da “cultura da vontade e do sentimento”⁷⁹. Pode-se encarar esse registro como um marco de inclusão dos cantos escolares no currículo oficialmente adotado nas escolas primárias paranaenses, depois de algumas insinuações que já haviam ocorrido em documentos anteriores, que haviam sido abortados. A partir desse marco o ensino da música, sobretudo na forma dos ‘cânticos escolares’, se tornou uma prática ininterruptamente presente em todo o período analisado. Essa presença, no entanto, não significou estabilidade nos sentidos e nas finalidades associadas à sua realização.

O Programa para o Grupo Escolar Modelo e Similares de 1917 incluiu entre o conjunto das matérias que compunham o curso primário, o ensino de Música. O programa proposto para essa matéria, embora mais extenso e mais minucioso do que aquele que constara no programa elaborado por Macedo em 1914, fazia uma espécie de encaminhamento objetivo do conjunto das considerações que haviam sido divulgadas em anos anteriores por agentes como o próprio Azevedo Macedo e Claudino dos Santos. Desse modo, a prescrição ressaltava a importância das letras das músicas a serem cantadas, para que as crianças pudessem compreender, sentir e traduzir cantando os sentimentos que as mesmas evocavam. Também aludia a importância da escolha das músicas, as quais deveriam “versar sobre fatos que se relacionem com as aves, árvores, cousas morais e principalmente com a nossa história, de modo a despertar sentimentos de civismo e amor à Pátria”; e também para que se pudesse observar uma “ordem progressiva de maneira que a criança, ao passar de um a outro hymno de maior extensão”, pudesse fazê-lo sem

⁷⁸ PINEAU (2014, p. 24).

⁷⁹ PARANÁ (1914, p. 5).

demasiado “esforço”. Além de outras recomendações para que os professores atentassem para a clareza da pronúncia das palavras e a “correção do português”⁸⁰.

Os relatórios que os alunos normalistas praticantes no Grupo Escolar Modelo confeccionavam permitem apurar que os cantos foram uma prática presente no cotidiano desse estabelecimento de ensino. Permitem ainda identificar alguns aspectos que estavam relacionados à essa realização. Como no relatório da praticante Arthemina de Oliveira Cruz, que dedicou algumas linhas para expor o modo como ocorria o que ela chamou de “exercícios de música” em uma classe de 2º ano. Segundo o que havia constatado, os exercícios ocorriam por meio de “hymnos e canções” cantados pelos alunos. As escolhas dessas peças eram feitas pelo diretor do estabelecimento, para todas as turmas. Indicado um hino pelo diretor, os professores deveriam “escrever no quadro negro em suas respectivas classes, para os alunos copiarem”. Em seguida, o professor explicava “o assunto e as palavras desconhecidas dos alunos”. Depois disso, os alunos deveriam ler a peça “diversas vezes para corrigir os erros de pronuncia”. Esses trabalhos preliminares, segundo pudera notar, eram “indispensáveis para os alunos poderem dar expressão ao canto”. Quanto à execução propriamente dita dos cantos, elas aconteciam no pátio do estabelecimento, reunidas todas as classes, em momentos específicos como à entrada para as salas de aula e o encerramento dos trabalhos⁸¹.

Esses relatórios também permitem identificar o modo como uma outra expectativa em relação ao ensino de música na escola havia avançado: o da sua capacidade de produzir uma comoção ou sentimento de reverência à ideia de Pátria como aglutinadora da nação. Como consta, por exemplo, no relatório da praticante Donatella Baptista Tavares que, em relação ao ensino da música na Escola Modelo, registrou o entendimento de que a prática visava inspirar “sentimentos” fortalecedores do senso de dever para com a história nacional, o “civismo e o amor à Pátria”⁸². Não que o sentido de educação estética como realização da simples identificação com o princípio de beleza para a sua fruição tivesse desaparecido completamente, mas ele havia se tornado mais impreciso do ponto de vista curricular, mais difícil de ser diretamente vinculado a algum componente em particular.

Os relatórios sugerem que uma preocupação estética estava presente nos exercícios de caligrafia. Além das expectativas em torno da sua contribuição para a aprendizagem da escrita – predominante, aliás – muitos professores manifestavam a intenção de que

⁸⁰ PARANÁ (1917, p. 74).

⁸¹ DEAP/PR (1918, p. 29).

⁸² DEAP/PR (1919b, p. 221).

pudessem proporcionar uma escrita bonita, despertando nos alunos o desejo de produzir as letras em belos traços nos cadernos, para inspirar neles o gosto pelo estilo, pela comoção que a simples beleza era capaz de gerar. Esse sentido de educação estética também foi evocado nas recomendações para que os espaços escolares fossem cuidadosamente preparados, com destaque especial para os pátios, no sentido de que fossem arborizados e floridos com vistas a despertar nos alunos o gosto pela beleza natural⁸³. O argumento estético também era evocado em relação às aulas de Desenho, especialmente nos “desenhos do natural”, que além de despertar os sentidos e aprimorar o senso de observação, tinham no princípio de ‘ornamentação’ um aspecto destacado. Poderia ainda ser evocado como uma finalidade perseguida pelo ensino de Linguagem, como no exemplo a seguir:

Nos trabalhos do natural as alumnas farão exercícios oraes, os quaes serão feitos de collaboraçã. São de uma grande utilidade para desenvolver nas alumnas o sentimento da educação esthetica, isto é, o gosto artístico, fazendo nascer em seu coração o amor ao bello, adorando tudo aquilo que for bom e justo. Nestes exercícios oraes, as alumnas organizarão phrases sobre o que veem, as quaes devem ser escriptas no quadro negro, de collaboraçã⁸⁴.

Aqui, novamente se fazia presente um elemento que frequentemente comparecia nas alusões a uma dimensão estética do trabalho escolar: a sua associação com a ideia de natureza ou natural, na qual a produção de um senso, sentimento ou emoção estética decorria da observação e assimilação das suas formas, aspectos, harmonias⁸⁵.

O fato é que aquelas que tinham sido indicadas com as razões ou finalidades principais para a inclusão do ensino da música e da prática de cantar na escola – identificação sensível com o princípio universal do Belo – já não podiam mais ser diretamente associadas a esse componente curricular à entrada da década de 1920. Se ainda guardavam um sentido de contribuição para a educação estética, junto com outros componentes, a música e o canto estavam, à essa altura, associados a um conjunto de expectativas muito mais amplo. O relatório que Prieto Martinez elaborou ao final do ano de 1920 contem uma síntese exemplificadora dessa diversificação de sentidos.

O respectivo relato indica que, em relação ao ensino de música – que recebeu do Inspetor Geral do Ensino o *status* de ‘disciplina’ e ‘matéria’ – ainda permaneciam alguns daqueles sentidos apontados por Veríssimo de Souza na década inicial do Novecentos,

⁸³ Cf. MEURER, 2017.

⁸⁴ DEAP/PR (1919, p. 91).

⁸⁵ Sobre essa característica como uma marca presente em várias expressões do pensamento pedagógico na virada do século XIX para o século XX, ver TABORDA DE OLIVEIRA (1912b).

como a sua capacidade de promoção do sentimento estético e fundamento da educação artística. Também permanecia a correspondência com a ideia de educação das vontades, com conotação de dulcificação do caráter e regulação das paixões, dos instintos e dos afetos. Permanecia ainda a percepção de que se tratava de um componente educacional com alto poder de afetação dos sentidos e desencadeador de emoções. Contudo, ao lado dessas permanências, é preciso destacar os significados que desde então haviam investido sobre o componente em questão. Entre essas transformações, estão: a associação com a noção de ‘disciplina escolar’, que nesse momento significava a capacidade de manutenção de uma atividade constante, regular e ordenada; sua participação na educação física ou educação do físico, em uma perspectiva higiênica e de aprimoramento das estruturas físicas ligadas aos sentidos; e sua vinculação com a noção de civismo, que tem como elemento definidor a imagem da Pátria brasileira.

Especialmente esses dois últimos sentidos ganharam proeminência nas definições curriculares e no fazer educacional ao longo da década de 1920. Enquanto a previsão do ensino de música desapareceu do programa de estudos elaborado para as escolas isoladas, o programa proposto para os grupos escolares valorizou a sua contribuição para à formação do físico e a educação cívico-patriótica. Ao lado da prescrição de componentes técnicos da música como ritmos, compassos, notas, linhas, melodias, claves, intervalos, além do estudo de escalas e de rudimentos da leitura de partituras para o 4º ano, o respectivo programa dava grande ênfase a execução de “canções e hinos pátrios”, aos “exercícios de respiração torácica” (1º ano), à “ginástica respiratória e exercícios de vocalização” (2º, 3º e 4º ano). Além disso, previa que os cantos poderiam ser combinados com exercícios de marcha, especialmente quando as classes apresentassem sinais da “necessidade de trabalho corporal, que corresponde a um pequeno descanso para o espírito”, ou quando o professor percebesse que a classe estava “indisposta, preguiçosa ou indisciplinada”. Tal prescrição era especialmente conveniente para os “dias de rigoroso inverno”⁸⁶.

Nos relatórios que os diretores dos grupos escolares confeccionavam é possível identificar como as perspectivas higiênica e cívico-patriótica predominaram nesse período. Se no início daquela década, logo após a publicação do novo programa de estudos, alguns diretores relatavam que os professores queixavam-se de que não tinham o conhecimento musical necessário para ensinar o que estava previsto no respectivo programa, outros, como a diretora do Grupo Escolar Tiradentes, informavam que o ensino dessa matéria se

⁸⁶ PARANÁ (1921, p. 29).

dava por meio da execução de cantos, como um “efetivo exercício higiênico”, que servia também para “despertar na criança, pelo conhecimento de hymnos patrióticos, os sentimentos cívicos e o amor à sua terra natal”⁸⁷.

Cesar Prieto Martinez reconheceu as dificuldades em realizar o ensino dos elementos técnicos da música na escola e, por isso, defendeu a contratação de profissionais para atuar nos grupos escolares, a fim de remediar a “falta absoluta de harmonia, de suavidade, de rythmo, de gosto na escolha dos hymnos e na adaptação da letra à música”⁸⁸, tal como via acontecer nas escolas paranaenses. A expectativa foi atendida em parte, mas somente para os grupos escolares de Curitiba, para os quais um profissional foi contratado. Esse profissional atendia aos grupos escolares da capital em regime de escala.

Depois que Cesar Prieto Martinez deixou a Inspetoria Geral do Ensino não foi mais possível encontrar alguma referência à atuação desse profissional, o que pode significar que ela tenha cessado, ou que ela não tenha mais encontrado reverberação entre as autoridades do ensino paranaense. Também não foi mais possível encontrar qualquer tipo de manifestação em relação ao ensino dos aspectos técnicos da música que constavam no programa em vigor. As manifestações localizadas associavam tão somente a prática de canto nas escolas aos valores e sentimentos patrióticos. Em ofício no ano de 1926, encaminhado pelo diretor do Grupo Escolar Barão de Antonina, Antonio Tupy Pinheiro, ele informava a Inspetoria Geral que “o ensino da música estava sendo ampliado” naquele estabelecimento. As justificativas que apresentou para essa providência são muito significativas.

Cantar nas escolas a musica puramente nacional é prestar um grande serviço à Patria. Eis a razão da nossa escolha. Somente cantaremos a musica e os versos de autores brasileiros. Deverá ser ensinado os hymnos característicos da nação⁸⁹.

Aquele sentido de educação com vistas à identificação com o princípio do *Belo* e à contemplação das suas diversas possibilidades de manifestação, que residiam, por exemplo, no simples e puro prazer da fruição da música, foi quase inteiramente desfigurado. Se permaneceu a referência à capacidade da música educar mobilizando emoções e despertando sentimentos, o lugar que antes era ocupado pelo potencial de comoção da *beleza* na alma ou espírito humano foi ocupado por um apelo nacionalista que produziu suas próprias expressões escolares em termos de música nacional e sentimento

⁸⁷ DEAP/PR (1921c, p. 10).

⁸⁸ MARTINEZ (1920, p. 17).

⁸⁹ DEAP/PR (1926, s.p).

patriótico. Ao final da década de 1920, a música estava presente no currículo da escola primária paranaense somente para as escolas que funcionavam sob a forma de grupos escolares, com a finalidade de contribuir para a formação de corpos fortes e saudáveis e de consciências capazes de identificar os deveres cívicos para com a Pátria.

Esse trajeto percorrido pela música e da prática do canto no currículo da escola primária paranaense se apresenta com nítidos traços do que a perspectiva de análise realizada por Pablo Pineau caracteriza de “estética escolar”. Segundo tal perspectiva, a maquinaria estetizante da escola se realiza a partir da mobilização das qualidades sensíveis e emocionais dos sujeitos para a inculcação de valores, juízos e prioridades eminentemente políticas, traduzidas em “pautas de comportamentos coletivos”.

La estética es el registro destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas que considera los elementos relativos a la percepción. Por eso, busca engarzar las sensaciones con determinadas sensibilidades y producir una ‘educación sentimental’ a partir del mundo sensorial de los sujetos⁹⁰.

A estética escolar envolvida no ensino da música e da prática de cantar nas escolas primárias do Paraná indica como sob uma aparente estabilidade de um componente curricular, ocorreram relativas transformações nos juízos, valores e prioridades sociais projetados. Contudo, embora aquele sentido de fruição da música e de contato com a beleza artística tenha perdido terreno para uma expressão mais militarizada da música escolar, esse conteúdo cultural esteve presente na experiência escolar, pelo menos daquelas crianças que tinham a oportunidade de frequentar os grupos escolares na Capital. Com isso, aprender os componentes básicos da música e do canto de um professor especialista, ouvir e cantar acompanhado de piano. Podemos dizer que isso constituiu um privilégio para esses alunos em comparação com a ampla maioria das crianças que frequentavam as escolas primárias no Estado.

4.3 SOBRE TEMAS, PROBLEMAS E MODOS DE REALIZAR O ENSINO ATIVO: UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

Como ficou evidenciado em seções anteriores, a maneira mais efetiva de apreendermos o movimento de renovação pedagógica presente no cenário da entrada no século XX, é sob a forma de uma pauta mais ou menos compartilhada de temas,

⁹⁰ PINEAU (2014, p. 28).

enunciados e/ ou pressupostos que se voltavam à tentativa de superar uma maneira de realizar o ensino tida como tradicional, passiva e artificial. Uma marca desse momento histórico em diversos países do ocidente. Essa pauta era composta pelos temas que, segundo Vera Teresa Valdemarin, envolviam aquele que havia se convertido no principal problema pedagógico do final do século XIX em torno de “como a criança aprende”, e que decorria do que pode ser entendido como uma tradição de pensamento pedagógico moderna, que passava pela recepção de nomes como Comênio, Rosseau, Pestalozzi e Froebel entre outros, para firmar o lugar dos sentidos, das sensações e das percepções intuitivas como fundamentos do conhecimento e da aprendizagem humana⁹¹.

Trata-se de todo um conjunto de pressupostos teóricos que tinham uma longa trajetória de desenvolvimento e que culminou na adoção de enunciados em favor de um ensino intuitivo ou baseado em lições de coisas. A autora caracterizou o fundo teórico que dava sustentação a circulação desses enunciados da seguinte maneira:

[...] a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes aqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Essa prática baseia-se numa concepção sobre conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos [...], ou o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando as ideias [...]. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual. A atenção é condição imprescindível para o exercício da observação acurada que, por sua vez, leva à comparação e à classificação das experiências, caminho metódico que possibilita o exercício do julgamento. Nessa perspectiva didática, os sentidos permitem a comunicação com o mundo, produzindo sensações geradoras de percepções que são retidas pela memória. É sobre este material que operam o raciocínio e a imaginação, produzindo juízos⁹².

Segundo a mesma autora, esse complexo de fundamentos teóricos havia se direcionado para a composição de “um conjunto de regras sobre como ensinar” e, dessa forma, ajudado a estabelecer a problemática do método de ensino como de fundamental importância nos debates sobre a realização da educação popular.

Esses elementos todos estiveram em circulação também no Paraná e compunham uma ambiência por onde se desenvolvia o debate pedagógico no estado. Não foi minha pretensão nesse trabalho discutir o conjunto dessas formulações, nem suas consequências teóricas na perspectiva de uma história das ideias, motes aos quais a historiografia

⁹¹ VALDEMARIN (2004).

⁹² *Ibid*, p. 171.

educacional no Brasil já deu significativo tratamento. A intenção ao aludir a ocorrência desses elementos no Paraná é de tentar apreender algumas de suas repercussões sobre a produção de definições curriculares para a escola primária; e a relação dessas definições com a conformação do trabalho docente, especialmente no sentido de tentar assimilar alguns aspectos em torno de como os professores interagem com essas proposições.

No Paraná, a problemática do ‘método de ensino’ emergiu por dentro das próprias tentativas de caracterizar os resultados educativos que deveriam prevalecer na composição de um projeto de educação popular. Era, portanto, uma preocupação que acompanhava as iniciativas de demarcação do corpo de conhecimentos a serem ensinados na escola. No Regulamento de 1901 essa preocupação se insinuou sob a forma de um enunciado dirigido aos professores, qual seja, de que era uma obrigação sua “dar ao ensino o caráter essencialmente prático, tendo sempre em vista as aplicações às necessidades da vida, à utilidade direta”⁹³.

No regimento interno que Victor F. do Amaral preparou em 1903 ele deu desenvolvimento e consequência a esse enunciado a favor de um ensino prático, vinculando-o à noção de ensino intuitivo.

O processo de ensino deve ser intuitivo, visando-se desenvolver no aluno a faculdade de observação, habituando-se a pensar por si mesmo. Exercitando-se-lhe a memória, cumpre evitar que elle decore automaticamente como papagaio; transmita-se-lhe a ideia, para elle reproduzir por suas próprias palavras, quando possível, sem se escravizar às palavras do livro⁹⁴.

Essa definição mais geral produzida por Victor F. do Amaral era acompanhada de prescrições mais específicas para as diferentes matérias constantes no programa de ensino. Por exemplo, para o ensino de Leitura, a indicação de que deveria ser feito através dos livros apropriados “com explicações e exercícios feitos pelo professor no quadro negro”, mas também por meio de “exercícios orais com formação de sentenças simples sobre cousas de conhecimento vulgar”. Para o ensino de Geografia, a indicação de que suas noções deveriam “ser transmitidas pelo professor, à maneira de palestras, com demonstrações práticas, sem obrigar os alunos ao trabalho fatigante de decorar definições pelos livros”⁹⁵. A defesa por um ensino prático era uma maneira de se opor a educação livresca, baseada nas práticas de memorização e que não envolviam as capacidades reflexivas das crianças. A expectativa, portanto, era de realizar uma aprendizagem que

⁹³ PARANÁ (1901, p. 23).

⁹⁴ PARANÁ (1903, s.p).

⁹⁵ *Idem*.

levasse à compreensão das noções ensinadas. Foi esse preceito que levou o debate direto aos enunciados do ensino intuitivo e das lições de coisas. O pressuposto que se tornava cada vez mais consolidado era o de que a compreensão estava diretamente ligada a capacidade de sentir. Nesse quadro, ensino prático pode ser tomado como um sinônimo para uma educação ativa ou que se efetivava a partir das experiências ou vivências infantis, no sentido de decorrer da observação, dos sentidos, das sensações e da exercitação.

No mesmo feixe de discussões, a problemática do método também se conectava com as preocupações em torno da produção de formas de ensinar coletivamente (uma condição para fazer a educação popular e que envolvia tentativas de elaborar formas de classificação dos alunos em estruturas curriculares como classes, séries, anos), necessárias para que o ensino pudesse se tornar ‘prático’. Desse modo, podemos afirmar que essa problemática do método se depreendia da referência a uma constelação de termos em circulação, que ainda não tinham seus sentidos teóricos claramente delimitados, mas que eram mobilizados para tentar responder ao problema de como fazer uma educação ativa ou prática⁹⁶. Essa constelação funcionava como pauta de valores que incidia como uma força conformadora sobre a atividade educacional em geral e sobre as práticas docentes em particular. Contudo, ao atentarmos para o modo como os professores respondiam a essa pauta, percebemos que não existiam padrões de regularidade nessas respostas nem tampouco a ocorrência de sentidos bem demarcados ou estáveis.

Em seus relatórios os professores enfrentavam a questão do método de ensino e através dela tocavam os termos e os valores em circulação no cenário educacional, não obstante tirassem deles consequências diversas. A professora Isabel Guimarães Schmidt, que atuava em uma escola da capital, incluiu as duas preocupações (relativas ao modo de classificar os alunos e à maneira de fazer o ensino prático e intuitivo) no tópico que dedicou ao método de ensino no seu relatório ao final de 1905. Na ocasião ela relatou que havia dividido os alunos em “três classes e cada uma delas em duas divisões”, para o ensino das quais empregava o “modo de ensino mixto, isto é, a combinação dos três modos: individual, simultâneo e mútuo, aproveitando os alunos da 1ª divisão da 3ª classe para o ensino das classes superiores”⁹⁷. Era uma forma de classificação bastante complexa e difícil de conciliar com aquela prescrição proposta por Victor F. do Amaral de classificar

⁹⁶ Essa constelação envolvia usos ou alusões aos seguintes termos: ativo, prático, método/ metódico, intuitivo, sensações, sentidos, concreto, percepção, lição de coisas, impressões, experiência/ experimental, observação, coletivo, simultâneo, mútuo, misto, classe, série.

⁹⁷ DEAP/PR (1905, p. 112).

os alunos em duas séries⁹⁸. Além disso, ainda no que diz respeito ao método, a professora relatou que procurava ministrar o ensino “mais pratico e intuitivo que teórico”, isto é, “pelo processo analytico-sintetico”, o qual correspondia partir sempre do “simples para o composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do estudo de cada uma das partes para o estudo do todo”. Ao mesmo tempo, reconhecia que em algumas situações achava conveniente o emprego de formas “especiais” de ensino⁹⁹.

O mesmo tipo de tratamento à questão do método de ensino constou no relatório da professora Josephina Carmem Rocha, que também atuava na capital. Para ela, ensinar intuitivamente significava procurar os meios de ministrar um ensino mais atraente, que fosse mais prazeroso para as crianças.

Metodo - O ensino é intuitivo sendo ministrado simultaneamente aos alumnos aptos para o estudo em classe, estes são os do terceiro e quarto livro de leitura e a classe mais adiantada para qual adoptei o livro de Gonzaga Duque Estrada - Revoluções Brasileiras.

Tenho procurado por todos os meios tornar o ensino facil e atrahente para que o alumno ao entrar na escola sinta prazer; porque sendo a escola a continuação do lar é mister que o professor empregue todos os esforços para que a criança não se atemorise, o que dificultaria o ensino; ao passo que o professor procurando familiarisar-se com o alumno mais facilmente poderá corrigir certos defeitos e fazel-o comprehender as suas explicações, que devem ser simples mas com a maior somma possivel de conhecimentos uteis.

Assim é que tenho procurado desenvolver o gosto e a dedicação ao estudo tornando-o pratico, fazendo com que os alumnos depois de uma explicação de grammatica, por exemplo, applique-a já fazendo analyses das lições, já escrevendo cartas e fazendo pequenas descrições de objectos do seu conhecimento; o mesmo faço com relação à todas as outras materias que fazem parte do programma de ensino, partindo sempre do simples para o composto, do concreto para o abstracto, do estudo de cada uma das partes para o estudo de um todo¹⁰⁰.

Para essa professora, a maneira de tornar o ensino atraente, capaz de despertar nos alunos o gosto pelos estudos, era dando-lhe um caráter prático e intuitivo. Isso se traduzia em maneiras de ensinar que culminavam na possibilidade de aplicação imediata dos conhecimentos que estavam sendo transmitidos, pela realização de uma variedade de exercícios nos quais podiam ser empregados. Além disso, embora também incluísse na problemática do método o indicador de ensinar simultaneamente, considerava que não eram em todas as ocasiões que ele podia ser realizado ou mesmo que era a opção mais indicada, fazendo uso também das formas individuais.

⁹⁸ Cf. PARANÁ, 1903.

⁹⁹ DEAP/PR (1905, p. 112).

¹⁰⁰ DEAP/PR (1905b, p. 125). Do livro indicado pela professora para o ensino nas classes mais adiantadas (Revoluções Brasileiras, de Gozaga Duque Estrada), era uma preferência da professora. Esse título não constava em nenhuma das listas de títulos oficiais ou recomendados pela direção do ensino para ser empregado nas escolas.

À certos alumnos devido a desigualdade de intelligencia e de adiantamento é necessario adoptar o modo individual, assim como para os principiantes os quaes ensino pelo methodo por articulação ou de emissão de voz, associando sempre o ensino da leitura ao da calligraphia e da orthographia; adoptando para calligraphia primeiro a lousa e em seguida os cadernos de calligraphia de Garnier e Irmão, acompanhando sempre o ensino em escala ascendente nas diferentes classes de escriptas de copias, feitas primeiramente em cadernos de linhas duplas e finalmente em cadernos de linhas simples¹⁰¹.

O relato acima indica uma maneira consolidada de ensinar que a professora havia desenvolvido, que se fundamentava em formas experimentadas de levar os seus alunos ao domínio da cultura escrita e enredava uma série de práticas ao uso de certos objetos e/ou materiais didáticos. O quanto essa prática docente assim elaborada era devedora dos enunciados em circulação é uma questão de difícil equalização, e as fontes de que dispomos não permitem apurar. No entanto, é certo que a respectiva professora colocava essa prática constituída para dialogar com os termos desses enunciados.

Os mesmos aspectos são relatados por uma série de professoras que, embora descrevessem uma diversidade de estratégias para dividir os alunos em grupos ou classes a fim de poderem empregar o método simultâneo ou misto, a depender das suas predileções, admitiam o emprego e mesmo aludiam às vantagens da adoção do modo individual em determinadas situações que poderiam estar relacionadas ao grau de adiantamento, à idade dos alunos ou a especificidade do conhecimento a ser transmitido.

O relatório elaborado pela professora Maria Angela Franco em 1908, seguiu essa mesma direção. Além disso, seu relato abrigava uma espécie de defesa da prerrogativa de o professor fazer escolhas didáticas baseadas na sua experiência, de empregar diferentes meios de acordo com as necessidades particulares, contra a fixação de uma forma ou método únicos. Necessidades que poderiam decorrer de uma série de fatores, os quais produziam as condições heterogêneas em relação aos alunos de uma escola.

Sem procurar explanar as dificuldades suggeridas na adaptação dos methodos para a formação intellectual das creanças que se acham confiadas a minha direcção, quer pelo modo diverso do desenvolvimento de cada uma, quer pelos arraigados precedentes de educação domestica de algumas, e sem embargo do êxito observado na applicação dos methodos modernos, sou forçada a explicar porque, muitas vezes, com o emprego de meios diversos, adaptando às condições de desenvolvimento de cada creança já pela differença de sexo, já pela hereditariedade que de prompto se observa pela conducta, tenho chegado a satisfação do meu desiteratum de educadora.

As creanças do sexo feminino mostram sempre uma precocidade intellectual superior aos do sexo masculino, principalmente nos primeiros tempos, quando se trata apenas de receber e conservar as impressões¹⁰².

¹⁰¹ *Idem.*

¹⁰² DEAP/PR (1908, p. 84).

A análise do conjunto de relatórios confeccionados pelos professores primários naqueles anos permite apreender que, se o método de ensino emergia como uma problemática importante, a sua abordagem dava lugar a uma diversidade de sentidos. O que há de mais regular nas diversas manifestações sobre o método é o sentido de um tratamento metódico, de uma organização sistemática aplicada ao ensino, derivada do método científico positivo, que se expressa no enunciado repetido por quase todos os professores de que o ensino deveria ascender do simples ao composto, do abstrato ao concreto, das partes para o todo. O termo método era utilizado pelos professores majoritariamente como um qualificativo para se referir a uma forma de ensino racionalizada, feita com organização e algum tipo de ordenação.

Essa perspectiva foi destacada pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo, que mobilizou uma série dos elementos então em voga em torno da questão do método de ensino para compor sua argumentação.

O methodo e o professor! Aqui é que está o nó gaudio do grande problema da instrução popular! É por isso que digo: a escola é o professor, o professor é o methodo, é o livro, a alma do ensino!

Um livro destinado às crianças, que aprendem a ler e escrever, deve restrictamente estar conforme os seguintes principios eternos proclamados pela sciencia pedagógica:

- 1) Ha de adaptar-se ao caracter especial do meio de educar os sentidos;
- 2) Desenvolver a linguagem, construindo todas as lições desta ordem em exercícius de falar e escrever.
- 3) Partir progressivamente, intuitivamente do conhecido para o desconhecido e do simples para o composto;
- 4) Subir do conhecido e simples para o desconhecido e composto até o synthetico;
- 5) Subir pela analyse e pelo caminho mais curto à synthese, tornando o ensino ameno, assimilável, pittoresco, divertido desde os primeiros passos, a ponto de poder excitar na criança o desejo de aprender, de conhecer, de descobrir por si mesma, desenvolvendo-lhe assim simultaneamente as faculdades latantes¹⁰³.

Podemos compreender um pouco melhor como a pauta que dava lugar a todas essas manifestações de experiência docente havia sido composta analisando alguns suportes que faziam todos esses enunciados circular. Em 1906 a revista *A Escola* publicou um artigo de Esther Pereira, que era professora da 3ª cadeira para o sexo feminino da capital, intitulado “Curso de Pedagogia”. A autora indicou que o conteúdo que apresentava era um resumo das lições recebidas ao longo do 2º ano do curso normal. Tal conteúdo é muito semelhante ao que constou na segunda parte da obra *Compêndio de Pedagogia*, lançado por Dario Vellozo em 1907¹⁰⁴ e que, segundo o próprio autor, havia nascido da estruturação que ele

¹⁰³ DEAP/PR (1908b, p. 141)

¹⁰⁴ A edição consultada foi a de 1926 (Cf. VELLOZO, 1926).

deu ao curso de Pedagogia na Escola Normal, cadeira que esteve sob sua responsabilidade justamente até o ano de 1906. Ao que tudo indica, Esther havia sido aluna de Dario Vellozo na Escola Normal e o conteúdo que publicou na revista *A Escola* era o mesmo que vinha formando os professores normalistas no Estado.

A professora Esther Pereira dedicou a primeira parte de seu artigo à definição de ‘método’. Segundo ela, do ponto de vista pedagógico, método era a “maneira de comunicar o saber do mestre ao aluno, mais simples, nítida, rápida e logicamente”¹⁰⁵. É um enunciado que põe a centralidade do ensino, primeiro, no saber a ser transmitido; e segundo, no professor, portador ou transmissor desse saber. Na sequência a autora distinguia métodos indutivos – “em que do estudo das partes passamos ao estudo do todo” – dos métodos dedutivos – “em que do estudo do todo passamos à especialização das partes, procurando as consequências de um conhecimento geral”¹⁰⁶. Para ela, os dois métodos eram necessários à escola primária e importantes para o exercício docente, e sua utilização deveria variar de acordo com as aplicações perseguidas pelo professor, a matéria a ser transmitida e as características gerais e individuais dos alunos.

O artigo prosseguia com a indicação de que existiam diversos métodos de ensino, dos quais alguns eram indutivos, outros dedutivos, ou ainda parcelados indutivo-dedutivos. Em relação a essa diversidade, a autora apresentava uma tipologia a respeito do que considerava os quatro métodos principais: de Investigação ou de Sócrates; o Intuitivo, baseado nas lições de coisas e na exercitação dos sentidos; o Experimental ou de Bacon, aplicado especialmente no ensino de Física, Química e Ciências Naturais; e o Natural ou de Rousseau. Sua argumentação considerava que todos eles poderiam ser empregados com vantagens ao ensino na escola primária, desde que na sua utilização prevalecessem uma série de “princípios didáticos”, que eram “certos ensinamentos básicos que regem o ensino e dizem também respeito ao professor e aos alunos”. Tais princípios eram:

O ensino deve ser:

Racional – baseando-se na Verdade;

Intuitivo – dado naturalmente, falando ao cérebro e ao coração do aluno;

Prático – por meio de aplicações e exemplos;

Simple e elementar – linguagem clara, emprego da analogia, etc.

Indutivo-dedutivo – O professor parte de uma base verdadeira e, para verificar se os alunos compreenderam, manda resumir a lição, deduzindo.

Moral – O professor conduz a criança à prática do dever, mantendo-lhe e garantindo-lhe a liberdade de consciência.

Os princípios relativos aos alunos são:

Desejo de instrui-se – A Vontade é a base da educação moral.

¹⁰⁵ PEREIRA (1906, p. 122).

¹⁰⁶ *Idem.*

Trabalhar por si mesmo – Depois de ter adquirido certa somma de conhecimentos básicos, o alumno procurará instruir-se, servindo-lhe o mestre apenas de guia.

Responder bem e livremente – Deve o professor corrigir os vícios de linguagem dos alumnos, deixando-lhes liberdade de expressar livremente o que sentem e pensam, assim conhecendo-lhes os sentires e as ideas que orientará de accordo com a razão, com a verdade¹⁰⁷.

A última parte do artigo era dedicada à maneira como os métodos podiam ser combinados com *modos* de ensino na composição de *processos* (“especializações do método e modo”). Cada processo era capaz de responder às necessidades particulares do professor no ensino aos diferentes alumnos da sua escola ou de uma matéria específica. Dos modos *Individual*, *Simultâneo*, *Mútuo* e *Misto*, a autora argumentava que o *Individual* era “muito vantajoso” porque era a maneira que mais atendia às necessidades individuais dos alumnos para aprender, devendo por isso “ser aplicado quando possível”. Do ensino *Simultâneo*, uma condição imposta pela necessidade de difusão da instrução popular, pois que o professor “dividindo os alumnos em classes segundo o grau de adiantamento” poderia ensinar a “todos de cada classe a mesma lição ao mesmo tempo”, considerava que tinha muitos inconvenientes. Do ensino *Mútuo*, útil em escolas de elevada matrícula, em que “alunos mais adiantados servem de <<monitores>> ensinando os mais atrasados”, considerava eivada de ainda mais inconvenientes em virtude da “corrupção do caracter dos monitores e dos colegas”. Para a autora, o melhor modo era o *Misto*, pois possibilitava a combinação das melhores qualidades dos modos individual e simultâneo¹⁰⁸.

Pela circulação desse tipo de elaborações, a problemática do ‘método’ repercutia sobre os professores mais sob a forma de um conjunto de enunciados que evocavam certas qualidades pedagógicas, pelas quais os professores procuravam elaborar e dar sentido às suas próprias práticas e o seu próprio fazer, do que propriamente um conjunto fechado de prescrições voltadas a modelar as suas práticas. O relatório do professor Trajano Sigwalt exemplifica bem esse sentido de uma pauta disponível ou a serviço da experiência docente. Seu relato sugere uma prática consituída a partir de usos circunstanciados de vários desses elementos, cujo aspecto decisivo era por ele indicado como a “competência do mestre”.

O methodo Socratico ou de Investigação produz boas consequencias. Depois de uma exposição minuciosa de um ponto qualquer a forma integrativa traz um fixamento de ideas de incontestavel valor se completando com as investigações feitas pelo alumno com a ajuda do professor. Em regra geral, todos os methodos são applicaveis dependendo apenas da disposição de genio, temperamento e modos de cada alumno, tal ficando a cargo da competencia do mestre.

¹⁰⁷ *Ibid*, p. 123.

¹⁰⁸ *Ibid*, p. 124.

[...]

Parte o ensino do concreto. Ou antes, para a infancia quanto mais ligada a lição ao objeto, sem quadro ou mappa, tanto mais attrahente, facil e intuitivo que é o cunho moderno, que é a seda menos bordada de cardos, com declives mais suaves para os cerebros tenros, mas estas paredes em sua nudez transuda a cella monastica, dá idea de acanhamento, traz lembranças de monjas cholericas com horisontes intellectuaes extremamente limitados e circunscriptos, porque só ha cabeça sã em corpo são, e de modo algum se presta ao vôo imaginativo da intelligencia de meninos cuja attenção só se prende à gravuras e não se prende nunca entre quatro paredes brancas, desmaiadas pela fome recalcitraucia de não enviarem mappas, etc¹⁰⁹.

O sentido de ensino amparado em objetos e não apenas na imaginação dos alunos; a realização de exercícios logo após as lições expositivas; as diversas estratégias para tornar mais agradáveis os trabalhos, evitando que se exercitasse exclusivamente a memória, se tornaram elementos comumente alegados para uma diversidade de práticas e de formas de organizar o ensino. Mesmo o argumento do ensino intuitivo ou de lição de coisas podia ser indicado não apenas como uma determinada maneira ou método de ensinar, mas como um momento específico, um conjunto de conhecimentos ou de lições à parte, associados à realização de alguma matéria específica como Geografia ou Ciências Naturais, ou ainda vinculados à realização de atividades como passeios, excursões, viagens ou outras formas de quebrar a rotina escolar.

A professora Itacelina Teixeira, por exemplo, relatou que usava o “método intuitivo” em suas aulas “tanto quanto possível”¹¹⁰. A professora Maria Luz Ferreira Cercal relatou que havia aliado às lições teóricas o “método prático” com bons resultados¹¹¹. A professora Elvira da Costa Faria relatou que “algumas vezes, nos dias feriados”, levava os “alunos ao Museo e ao Passeio Público, a fim de fazerem exercícios de lições de coisas”, quando tinham a oportunidade de compreenderem bem “o que é uma ilha, um lago, uma península, etc.”¹¹².

O professor Francisco Tavares da Rosa relatou que o método adotado por ele em sua escola era o intuitivo, isto é, “o exemplo logo em seguida a lição”, combinando as “formas expositivas, experimentativas, reprodutivas e integrativas”, de modo que pudesse ensinar “sem grande cansaça às tenras inteligências”¹¹³. No ano seguinte, quando sua escola, antes masculina havia sido transformada em mista, o mesmo professor mudou seu modo de se referir ao ensino intuitivo. Ele relatou então que o princípio básico do método

¹⁰⁹ DEAP/PR (1907b, p. 171 – 172).

¹¹⁰ DEAP/PR (1905c, p. 153).

¹¹¹ DEAP/PR (1901b, p. 67).

¹¹² DEAP/PR (1905d, p. 130).

¹¹³ DEAP/PR (1907c, p. 192).

que adotava era o de desenvolver as “faculdades intelectuais da criança pelo exercício metódico e progressivo dos sentidos físicos, isto é, método intuitivo por excelência”, que distribuía simultaneamente “pelas diversas classes”¹¹⁴. Os argumentos do ensino simultâneo e da educação pelos sentidos haviam ascendido no modo como esse professor abordava o tópico do método de ensino.

Possivelmente o relato mais rico desse sentido do método como um corpo de enunciados um tanto difusos dos quais os professores se serviam para estruturar, desenvolver e justificar as suas próprias práticas, seja o que a professora Julia Wanderley Petrich elaborou em 1908.

O emprego dos methodos de ensino deve variar conforme o adiantamento da classe e a natureza da materia que constitue o objeto do nosso trabalho. A adopção dos methodos, pois, sempre baseado nas leis da Psychologia, deve estar de acordo com o desenvolvimento dos potenciais espirituaes do alumno, embora, dentro da propria classe, tenha o mestre de variar o processo de ensino, explicando individualmente a alguns alumnos de difficil comprehensão. Para as classes mais atrasadas é sempre vantajosissimo o emprego do methodo intuitivo ou de Pestalozzi. Assim, nas primeiras noções de qualquer materia, costumo partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, da analyse para a synthese, tendo, porém, algumas vezes de descer da synthese à analyse, conforme as necessidades que apparecem no correr da lição. Quando adopto o methodo expositivo no ensino da historia, por exemplo, costumo reproduzir em seguida a lição pelo methodo socrático, tirando ao mesmo tempo deduições logicas dos factos historicos que se prestam a esse genero de exercicio¹¹⁵.

Para Julia Wanderley, o método intuitivo, por exemplo, era uma forma de desenvolver lições preliminares ou empregado para alunos mais atrasados. Essa professora indicava uma prática docente que havia se constituído em torno da sua experiência profissional e a partir da apropriação de uma série dos enunciados teóricos disponíveis. A questão do método, para ela, significava a combinação de uma variedade de ferramentas pedagógicas apropriadas às circunstâncias que, como ela bem demarcou, poderiam variar por uma gama de fatores.

Foi esse quadro, marcado por um conjunto de enunciados assim difusos, que serviu de preâmbulo a emergência da preocupação com a ‘uniformidade’ dos métodos de ensino, o que seria um dos objetivos mais tenazmente perseguidos nas iniciativas de reforma do ensino levadas a cabo a partir de 1910. Desde meados da primeira década do Novecentos começaram a ser produzidos uma série de diagnósticos que identificavam a heterogeneidade de práticas e dos modos de organizar e realizar o ensino nas escolas

¹¹⁴ DEAP/PR (1908c, p. 83).

¹¹⁵ DEAP/PR (1908d, p. 105).

paranaenses, como um problema do ponto de vista da administração pedagógica. Impressões como as que registrou o inspetor em comissão, Ismael Alves Pereira Martins, em relatório ao final de 1905, em que considerou, do conjunto de escolas por ele visitadas, em relação à uniformidade dos métodos de ensino, aos compêndios e ao cumprimento do programa, um “vardeiro caos”, pois se “observa desde as organizações mais embrionárias até organismos melhor constituídos”. Na ocasião o inspetor aproveitou para advogar uma pretensa superioridade das escolas em que o ensino era feito “simultaneamente, por métodos intuitivos e racionais”; e que não considerava “melhor professor aquele que sabe mais, e sim o que melhor se compenetra dos seus deveres e melhor aplica os métodos de ensino”¹¹⁶.

Esse tipo de diagnóstico continuou crescendo e despontou como um dos elementos centrais das iniciativas de reforma do final da década de 1900. A “uniformidade dos métodos e sistemas práticos de ensino” nas escolas primárias foi incorporado como um dos objetivos perseguidos na lei de reforma de 1909 e o Regulamento Orgânico de 1909 trazia já no artigo 2º, no conjunto dos seus fundamentos gerais, o enunciado de que o ensino público deveria ter “uma organização uniforme e sistemática impressa por esse regulamento”¹¹⁷.

A emergência da problemática da uniformidade metodológica que já estava posta no início da década de 1910 trazia em seu bojo uma questão delicada e de interesse aos professores, qual seja, o grau de autonomia docente. Isso porque o avanço do imperativo da uniformização do trabalho pedagógico colocava em questão a capacidade do professor fazer as próprias escolhas na elaboração das suas práticas de ensino. Mesmo que o tema da precariedade da formação dos professores tenha figurado desde o início do período analisado como um dos mais graves problemas para a nobilitação de um sistema de educação popular, desde então se notava deslocamentos no modo de conceber o estatuto intelectual do trabalho dos professores.

Victor F. do Amaral, enquanto esteve à frente da direção do ensino, apostava que a exigência de formação na Escola Normal pudesse fortalecer uma “cultura intelectual” entre o professorado para que este, mobilizando seus próprios recursos, fosse capaz de distinguir os processos e práticas mais adequados para cada meio. Seu principal objetivo era preparar professores “iluminando-lhes o espírito” a partir da sua ilustração e do domínio de uma

¹¹⁶ DEAP/PR (1905e, p. 64).

¹¹⁷ Cf. PARANÁ (1909, p. 6); e *A República* (ANO XXIV, n. 23, 20 de outubro de 1909, p. 2).

parcela “de cultura geral e de cultura científica”¹¹⁸. Mesmo que considerasse a necessidade de uma maior participação da “prática” pedagógica durante o curso de formação dos professores, ele não concebia tal prática como o domínio de um modelo, mas sim na ótica do seu aperfeiçoamento como um artesão que desenvolve sua destreza através da prática, pois “se ensinar é uma arte [...] arte se aprende praticando-a”¹¹⁹.

O tema da autonomia do professor foi também lembrado por Claudino dos Santos no final dessa mesma década, em meio ao avanço do reconhecimento de uma dimensão técnica como central para o tratamento da problemática do ‘método de ensino’. Durante as discussões que antecederam a aprovação da lei de reforma de 1907, na ocasião em que confrontou o projeto de Victor F. do Amaral, acusando-o de promover uma odiosa distinção entre ‘professores nobres’ e ‘professores plebeus’, sua argumentação evocou a capacidade de autonomia didática e intelectual advindos do espírito e ilustração do professorado paranaense. À sugestão de que a reforma contemplasse a “unificação dos livros didáticos”, Claudino dos Santos retorquiu:

Acho que isso é uma outra desconsideração ao professorado, como eu quero; ao professorado que sabe sentir, que sabe querer, que sabe escolher de acordo com a evolução do ensino, de acordo com as exigências do momento [...] e por conseguinte que tenha seus impulsos, que queira preferir estes aquellos livros, porque lhes tocam mais de perto à alma, ao sentimento, aos nobres rasgos de seu cérebro e de seu coração.

O Sr. Celestino Junior: - Isto seria uma balburdia no ensino; deve-se procurar a uniformidade.

O Sr. Claudino dos Santos: - sim, mas sem uma lei taxativa, sem uma disposição que vai obrigar muitas vezes o professor a ensinar por um livro pelo qual elle não sente a menor affeição¹²⁰.

Mais tarde, quando Claudino enteve junto com Azevedo Macedo à frente da reforma geral do ensino, seu posicionamento já havia se transformado significativamente e ele inscrevia a melhora do nível do professorado paranaense na necessidade da “praticagem dos candidatos ao magistério”, para que assim pudessem adquirir o domínio dos “métodos pedagógicos” e os modos e mecanismos apregoados pela ciência para “transmitir a instrução”¹²¹. Em menos de uma década seu posicionamento pessoal havia se transformado de tal maneira que o aproximara da orientação fundamentada no espírito da técnica, na autoridade do método e na uniformização do fazer educacional.

¹¹⁸ SILVA, 1901, *In*: SILVA (1901, p. 72).

¹¹⁹ SILVA, 1903, *In*: SILVA (1903, p. 18).

¹²⁰ Discussão na Assembleia Legislativa sobre o Projeto n. 32, de Autoria de Victor Ferreira do Amaral, que “reforma o Regulamento da Instrução Pública”. *In*: Jornal ‘A República’, Ano XXII, n. 90 de 18 de abril de 1907.

¹²¹ SANTOS (1913, p. 5 – 6).

O tema também mobilizava os próprios professores. Na realização do primeiro Congresso dos Professores Públicos do Estado em novembro de 1909, promovido pelo Grêmio dos Professores Públicos, em pleno contexto de elaboração do Regulamento Orgânico, um dos temas discutidos foi a conveniência ou não de uniformizar os métodos e os livros em todas as escolas públicas do Estado e ponderar sobre as “vantagens e desvantagens dessa unificação”¹²².

Em artigo publicado na revista *A Escola* no início de 1910, a professora normalista Antonia Regina Vianna repercutiu o evento, destacando a discussão que se seguiu à tese apresentada por Azevedo Macedo sobre a conveniência da “unificação da Instrução Pública”. Segundo relato da autora, um dos pontos que mais havia prendido sua atenção foi a indicação levantada pelo lente catedrático da Escola Normal, Cônego Braga, de ser “altamente conveniente dar ampla liberdade aos professores para a escolha dos compêndios e métodos que melhores resultados tragam a cada um”¹²³. Ela se posicionava completamente a favor dessa indicação, alegando que era o professor, guiado pelo critério que forma enquanto se prepara para “vir a ser educador da infância”, quem mais condições dispunha de, “também com critério e acerto, escolher os métodos e compêndios de conformidade com a natureza das crianças e exigências do meio”. No entanto, para isso considerava que era de fundamental importância que se incorporasse à formação dos professores uma dimensão prática, adequadamente estruturada, que pudesse desempenhar uma função experimental para que cada professor pudesse produzir as suas próprias elaborações didáticas.

Então sim; por isso que o professor primário, quando tenha de iniciar sua carreira no magistério público, já estará na posse de uma orientação segura, não desperdiçando, portanto, seos primeiros annos de exercício em laboriosas experiências todas tendentes a instruil-o praticamente na maneira de melhor transmittir os conhecimentos por elle gradativamente apreendidos.

Enquanto as referidas experiências se realizam, os alumnos nada assimiliam de modo completo, apenas servem de instrumento experimental, pois o professor noviço não dispõe de todos os elementos indispensáveis para transpor os innumerous obstáculos que se lhe apresentam.

Esses obstáculos eu agora julgo conhecel-os todos, consistindo elles especialmente na custosa selecção de methodos e compêndios que satisfaçam plenamente as exigências pedagógicas, consoante o meio em que o preceptor exercite sua actividade.

Nos primeiros mezes da minha carreira gastei improductivamente muita energia por querer à fina força seguir a rotina, isto é, por querer cingir-me unicamente pelas imposições regulamentares, só adoptando certos determinados autores recommendados oficialmente; mais tarde, porem, emendei-me e permiti-me o

¹²² “Congresso dos Professores Públicos”. Nota da Diretoria do Grêmio dos Professores Públicos do Estado.

In: *A Escola*, Ano IV, n. 4 – 5, 1909, p. 81 – 82.

¹²³ VIANNA (1910, p. 137)

direito de ir paulatinamente substituindo os compêndios e modificando o methodo por mim até ali seguido, e isso com real proveito para meos alumnos. De modo que, escolhendo com liberdade, methodos e compêndios, consegui instruir sufficientemente meos alumnos, sem tão notável desperdício de forças, devido indubitavelmente à suavidade então encontrada na transmissão do ensino¹²⁴.

A respectiva professora aludia à imanência de um elevado grau de inventividade na arte de ensinar, da necessidade que o professor tem de fazer adaptações, as quais não poderiam ser preestabelecidas em modelos fechados prescritos pelas recomendações oficiais. Era sua própria trajetória pessoal, nos erros e acertos que havia experimentado, no modo de responder às dificuldades que havia encontrado para ensinar, que lhe levava a um posicionamento convicto a favor da autonomia do professor, a qual deveria ser incentivada desde a sua formação na Escola Normal.

Agora, para terminar este já alongado e fastidioso escripto, executo o objectivo que tinha em mente ao empunhar a penna para traçar estas linhas: declaro-me francamente ao lado dos que pugnam pela ampla liberdade aos professores, para a escolha dos compêndios e methodos que melhores resultados tragam a cada um¹²⁵.

Esse é um dos últimos registros que se pode encontrar na documentação mobilizada nessa pesquisa a favor da autonomia didática e liberdade intelectual dos professores. Um posicionamento que foi engolido já na entrada da década seguinte, pelas preocupações em torno da uniformização do ensino baseadas no pressuposto do método como um conjunto de regras e técnicas de ensinar. Perspectiva que foi encampada pelo próprio Azevedo Macedo quando ajudou a estruturar ao longo da década de 1910 um sentido de formação docente baseada no ‘ensinar a ensinar’ e a promover, inclusive através de definições curriculares, a homogeneização das práticas docentes baseada nos modelos de lições para atender aos enunciados do ensino intuitivo, das lições de coisas e da seriação do ensino. Ou quando procurou revestir a organização do ensino paranaense dos princípios que haviam prevalecido na organização do ensino paulista.

O sentido de método como roteiro de lições se tornou ainda mais pronunciado com a adoção do ‘método analítico’ como o elemento principal da reorganização dos grupos escolares, realizada pela ‘comissão reformadora’ a partir do Grupo Escolar Modelo, no final da década de 1910. Esse método foi instituído nas escolas primárias paulistas ao longo dos anos iniciais do século XX, a princípio para o ensino de leitura¹²⁶. Ainda na

¹²⁴ *Ibid*, p. 137 – 138.

¹²⁵ *Ibid*, p. 138.

¹²⁶ Cf. MORTATTI, 2000.

primeira metade da década de 1910, agentes destacados no cenário educacional paulista como Sud Menucci e Sampaio Doria defendiam sua extensão para às demais disciplinas do programa de ensino, como forma de dar generalização aos princípios pedagógicos que regiam o ensino intuitivo¹²⁷. Institucionalizado como método de ensino obrigatório para o sistema paulista de ensino primário por Oscar Thompson¹²⁸, a sua realização pressupunha um conjunto de etapas que deveriam ser progressivamente realizadas.

Como ponto de partida, em qualquer lição, deve o educando colocar-se em contato direto com o objeto ou com o fato a ser examinado. A aproximação da realidade faz que os atributos da coisa em estudo sejam recebidos pelos sentidos próprios a cada um, e que a imagem mental resultante se fixe, com os mesmos caracteres do objeto externo que a origina; as palavras do mestre esclarecem a percepção mas não veiculam, para o cérebro, sensações luminosas, sonoras, olfativas, gustativas, táteis e musculares que, só recebidas pelos respectivos órgãos naturais, têm o cunho preciso dessa realidade objetiva, em cuja presença o educando se acha¹²⁹.

Essa formalização incorporava o esquema dos passos formais proposto por Herbart, como forma de exercitação das qualidades psicofísicas do aluno, necessário para a realização de uma aprendizagem ativa da criança na escola¹³⁰. Foi como um conjunto de regras e etapas formalizadas para a realização do ensino intuitivo que o tema do método analítico foi introduzido no cenário paranaense, no contexto de uma verdadeira ‘reforma metodológica’. Contexto no qual a problemática do método tinha sido já capturada pelo sentido modelar das regras de fazer destinadas aos professores. Desde então, todo o esforço em uniformizar o ensino nas escolas paranaenses estava concentrado na disseminação desse conjunto de regras e prescrições didáticas.

As primeiras indicações de que a problemática do método estava demarcada pela adoção dos preceitos do método analítico surgem no conjunto de relatórios que os inspetores escolares produziram ao longo do ano de 1916. Muitos desses relatórios dão destaque à utilização ou não das orientações relativas ao respectivo método nas escolas visitadas, sugerindo que a sua adoção estava se firmando como um critério de fiscalização das escolas. No ano seguinte a alusão ao método analítico constou nas definições regulamentares do ensino no Estado, indicando a expectativa de convertê-lo em uma espécie de método oficial. Entre as modificações contidas no Código de Ensino de 1917 (em comparação com o Código de Ensino de 1915), esse documento alterou o enunciado

¹²⁷ Cf. CARVALHO (2011, p. 204 – 205).

¹²⁸ Cf. CARVALHO (2011); MORTATTI (2000).

¹²⁹ João Toledo, “Didática nas Escolas Primárias”, citado por CARVALHO (2011, p. 205).

¹³⁰ Cf. CARVALHO (2011); WARDE (1997).

que intituía a concessão de prêmios aos professores de melhor produtividade, fazendo constar, além dos indicadores de promoção em exames, a vinculação com o uso do método analítico. “Art. 62. O governo poderá instituir prêmio [...] aos professores que derem à promoção mais de 80% dos seus alunos, em dois anos consecutivos e pelo methodo analytic”¹³¹.

O Programa para o Grupo Escolar Modelo e Similares de 1917 também acolheu as regras de realização do método analítico para o desenvolvimento do conjunto de matérias a serem ensinadas ao longo do curso primário. Desse modo, o ensino de Leitura deveria, necessariamente, seguir os seus ‘passos’ formais da seguinte maneira:

- 1º Preliminares.
- 2º Sentenciação.
- 3º Palavreação.
- 4º Syllabação.
- 5º Estudo das letras.
- 6º Leitura na Cartilha Analytica¹³².

A mesma prescrição dava destaque para a importância da realização da primeira dessas etapas, a fase preliminar, que deveria constar de “exercícios de linguagem oral” feitos com “objetos escolares, brinquedos e cartões ilustrados”, com o intuito de “desenvolver a observação, despertar ideias novas [...], fornecer-lhes meios de exteriorizarem seus pensamentos”¹³³.

O mesmo documento apresentava uma série de prescrições com vistas a tornar a estrutura de realização do método analítico extensiva às demais matérias do programa, a fim de realizar o “ensino prático” e fazer ativas as capacidades psíquicas das crianças. Para isso, o ensino de todo e qualquer conteúdo deveria ter como ponto de partida a apresentação de algum objeto que excitasse os sentidos e incentivasse a observação cuidadosa, para em seguida culminar na realização de exercícios de elaboração pelos alunos ou na resolução de “problemas de utilidade prática e imediata”¹³⁴.

Os relatórios confeccionados pelos normalistas praticantes no Grupo Escolar Modelo nesses anos indicam o alcance dessas prescrições. Todos os relatórios consultados põem em destaque os preceitos indicados no método analítico. As longas descrições das aulas ministradas nesse estabelecimento feitas a partir dos registros de observação dos professores em formação, eram organizadas de modo a evidenciar a maneira como as

¹³¹ PARANÁ (1917, p. 16).

¹³² PARANÁ (1917b, p. 14).

¹³³ *Ibid*, p. 15.

¹³⁴ *Ibid*, p. 10.

lições davam vazão as “três fases” que a utilização do método analítico deveria obedecer (indução, arguição, exposição). Também indicam a expectativa de que as estratégias didáticas para a formação desses novos professores possibilitassem a apreensão desses preceitos.

Foi a conclusão a que chegou a praticante Alba de França Bittencourt, depois de observar várias aulas das diversas matérias constantes no programa do curso, de que existia uma estrutura metodológica comum a todas elas. Ela sintetizou tal estrutura da seguinte maneira:

Na primeira phase – a indução – as crianças descobrem o que se quer ensinar, por meio de perguntas feitas de modo fácil pela professora que torna assim a lição atrahente, pois qual das crianças quer descobrir primeiro, ufanando-se quando consegue essa pequena victoria.

Na segunda phase – arguição – a professora faz perguntas sobre a lição, em parte sabida pelas crianças, chamando para isso cada alumno de per si.

Na terceira phase – exposição – as crianças fazem um resumo total da lição dada, recebendo então a nota que a professora achar merecida¹³⁵.

Essa mesma estrutura metodológica era mobilizada na elaboração de expectativas e finalidades educacionais para as matérias específicas, como no caso dos saberes da Aritmética. A fim de que o ensino desses saberes se tornasse concreto, ele deveria ser suportado por uma série de objetos particulares. Nesse contexto ganhou espaço o uso das cartas ou mapas de Parker. As Cartas de Parker¹³⁶ foram vinculadas ao ensino analítico uma vez que o uso desse material permitiria a concretização de um pressuposto que se tornava cada vez mais caro à perspectiva educacional em voga, o princípio da exercitação. Fazer exercícios diversos, em séries, era o modo de realizar o princípio da atividade (intelectual) por parte dos alunos.

O archaico methodo de decorar taboada foi completamente banido, graças as vantagens do methodo analytic. Antigamente, logo que a criança entrava para a escola lhe era entregue uma taboada que ella ia decorar mechanicamente e com grande esforço da sua memoria ainda débil, e que por conseguinte concorria desde logo para tirar da criança o gosto pelo estudo, pois este trabalho completamente mechanic tornava-se enfadonho.

O mappa de parker encerra exercícius fáceis a principio e que vão difficultando com o adiantamento do alumno. Acompanhando os exercícius do mappa as crianças resolvem logo pequenos problemas dados pelo professor e que se contem numero ate milhões e quando for dinheiro a quantia não deve exceder a 2\$000¹³⁷.

¹³⁵ DEAP/PR (1918b, p. 56).

¹³⁶ A análise da circulação, apropriação e diferentes usos das Cartas de Parker como dispositivo didático para o ensino de Aritmética nas escolas primárias paranaenses é feita por Mariliza Simonete PORTELA (2014).

¹³⁷ DEAP/PR (1918c, p. 217).

Do conjunto dos relatos arrolados é possível inferir a indicação de uma série de materiais que se tornaram elementos do fazer educacional no Grupo Escolar Modelo e que estavam diretamente ligados às prescrições metodológicas. Afora as Cartas de Parker, as Cartilhas de Leitura Analítica, os Alburns de Linguagem, as Lições de Leitura de João Kopke, os globos e mapas geográficos, os sólidos geométricos, as estampas de História Natural, além de uma diversidade de peças reunidas no museu escolar; todos objetos destinados ao exercício da observação e mobilização dos sentidos para a realização de um ensino verdadeiramente intuitivo.

De um modo geral, todos os relatórios se ocupavam em descrever os procedimentos preconizados no método analítico. Alguns dedicavam longos trechos à transcrição das aulas observadas, as conversações mantidas pelo professor com seus alunos em face de um objeto à vista, uma estampa apresentada, uma história contada, indicando a força do que Marta Carvalho destaca em relação ao contexto paulista, da divulgação de ‘bons moldes’ através da visibilidade de ‘práticas exemplares’¹³⁸. Contudo, raríssimos são os registros que se ocupam em identificar ou apontar questões relacionadas aos conteúdos a serem ensinados. A seleção e organização dos conteúdos parece pouco mobilizar os professores em formação, diante da urgência em apreender os preceitos metodológicos. É contra essa característica, aparentemente, que Lysimaco da Costa se rebelou na segunda metade da década de 1920; de uma escola que se esvaziava de conteúdos, ou segundo o que ele próprio anunciava, se preocupava “demais em como ensinar, se esquecendo do principal, o que ensinar”¹³⁹.

As iniciativas com vistas à generalização dos preceitos do método analítico ganharam ainda mais destaque no plano de remodelação e difusão de ensino de Prieto Martinez. A trajetória profissional de Prieto antes de chegar ao Paraná havia se constituído em torno da institucionalização desses pressupostos. É essa experiência prévia que sustentou a sua atuação no cenário paranaense. A problemática do método nas escolas paranaenses foi um dos primeiros objetos de diagnóstico que Prieto elaborou à frente da direção do ensino. Diagnóstico altamente depreciativo, mesmo para a situação dos grupos escolares, incluindo aqueles que haviam sido (re)organizados pela ‘comissão reformadora’. Ele considerava o método analítico o mais afinado ao princípio da eficiência e da produtividade. Por isso, desde o início procurou normalizar sua aplicação nas escolas

¹³⁸ CARVALHO, 2011.

¹³⁹ COSTA, 1926, *In*: MUNHOZ (1926, p. 472).

primárias, a começar pelos grupos escolares. “A grande, a enorme vantagem da analyse é ensinar conscientemente e depressa”¹⁴⁰. No entanto, do que havia colhido da realidade dos estabelecimentos de ensino do estado, ele considerou especialmente problemático o uso que se fazia do método preconizado, por ser feito de maneira demasiadamente engessada e mecânica.

O Inspetor Geral do Ensino reiteradamente fazia constar sua pretensão de regularizar o trabalho docente mediante a “generalização” das regras metodológicas, o que “levar[ia] alguns anos ainda, como é natural, pois isso depende de um trabalho demorado e constante, de uma propaganda bem feita por meio de lições oraes e folhetos e, sobretudo, da formação de novos professores”¹⁴¹. Com essa finalidade Prieto assumiu interinamente a cadeira de Pedagogia da Escola Normal, em substituição ao seu titular, Francisco de Azevedo Macedo. Providenciou a distribuição de uma série de materiais como as cartilhas analíticas, livros de leitura, Cartas de Parker, globos e mapas geográficos. A revista *O Ensino*, que Prieto Martinez criou e era distribuída ao professorado paranaense, tratava basicamente de divulgar os preceitos de realização do método analítico, a caracterização das suas fases ou etapas, sua aplicação às diferentes matérias do programa, além de veicular modelos de lições que poderiam ser utilizados pelos professores.

Ocuparam as páginas da revista artigos assinados pelo próprio Prieto Martinez, por outros agentes públicos ligados à Inspeção Geral de Ensino, com destaque para os subinspetores escolares, além de uma série de agentes ligados à administração do ensino paulista. Todas as indicações veiculadas se dirigiam para a necessidade de formar o hábito de observação na criança, para que em seguida se pudesse convidá-la a “escrever tudo quanto observou e veremos então que não encontrará dificuldade para coordenar as ideias que aprendeu”¹⁴². Da mesma forma, os artigos reiteravam o pressuposto de que o sucesso do método analítico era dependente da capacidade de excitação dos sentidos, pois que eram a chave para a realização de um ensino prático e uma aprendizagem ativa da criança; e para que os professores assegurassem que os exercícios à vista de objetos produzissem de fato a estimulação sensorial indicada, tendo o cuidado para que as conversações não se tornassem “simples repetição mecânica”, que nenhum valor teria para a produção de ideias¹⁴³.

¹⁴⁰ MARTINEZ (1920, p. 24).

¹⁴¹ MARTINEZ (1921, p. 4).

¹⁴² MARTINEZ (1924b, p. 112).

¹⁴³ TORRES (1924, p. 74).

Em 1921 Prieto Martinez assinou um artigo publicado na revista *A Escola* sobre o ensino de Aritmética com base nas recomendações do método analítico, que deveria consistir na realização de “muitos exercícios de cálculo” amparados por objetos como palitos, bolinhas, grãos, ou ainda com o uso das Cartas de Parker, para que as operações se fixassem na inteligência infantil sendo depois aplicadas à “resolução de problemas”¹⁴⁴. Na ocasião ele abriu o artigo exaltando as vantagens do método em questão, mas também sugerindo uma possível resistência por parte dos professores na sua utilização.

Recentemente adoptado e por isso pouco conhecido ou mesmo desconhecido entre nós, por alguns educadores, tem sido contra elle levantada enorme campanha, mormente tratando-se de certas disciplinas, como sejam a Leitura e a Arithmetica; mas, graças aos resultados apresentados, vai elle pouco a pouco se introduzindo no nosso ensino primário, que conta já com muitos Grupos Escolares e algumas Escolas Isoladas onde elle é exclusivamente adoptado¹⁴⁵.

O resultado desses desenvolvimentos todos foi o que se pode caracterizar de uma burocratização da problemática metodológica. Aqueles temas que desde o início do século XX iluminavam o fazer educacional dos professores, ou ao menos as justificativas deles em relação às suas práticas – ensino prático, ativo, intuitivo, lição de coisas –, foram constringidos nos limites dos significados que as regras para a realização do método analítico prescreviam. É um percurso que aponta para a demarcação dos sentidos ligados ao princípio de atividade, com consequências de padronização do fazer docente.

Um único texto, entre todos os artigos publicados na revista *O Ensino*, apresentava dissonâncias em relação aos sentidos que haviam sido demarcados no âmbito das prescrições do método analítico para o que era reconhecido como sendo os princípios-chaves do fazer educacional: atenção, curiosidade e, especialmente, atividade. Trata-se de um artigo assinado pelo Diretor do Grupo Escolar de Tibagi, Nicolau Meira de Angelis. No texto em questão, o autor defendia a pertinência do “método expositivo”, indicando que abaixo da pretensão oficial de disseminar as regras do ensino analítico como uma espécie de método total, existiam e circulavam entre os sujeitos da educação paranaense outras referências de fazer educacional.

Para o diretor Nicolau de Angelis, a essência do método expositivo era a “palavra” e a sua capacidade de transmitir aos “cérebros infantis conhecimentos [científicos ou literários] que poucos minutos antes não pertenciam senão ao mestre”. O que ele pretendia era destacar o valor educativo da palavra, uma vez que ela possuía uma incrível capacidade

¹⁴⁴ MARTINEZ (1921b, p. 20).

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 19.

de mobilizar a “atenção, a atividade, a reflexão e até as emoções da classe”, se convertendo, desse modo, em elemento de “eficácia no ensino de todas as matérias”¹⁴⁶. Contrapunha, por essa forma, uma pedagogia da palavra contra os métodos que preconizavam os sentidos, embora mantivesse a noção de ‘atividade’ adstrita ao sentido de ‘reflexão’ e vinculada ao princípio da produção de emoções na escola. No entanto, para que a palavra se tornasse vetor educativo ela deveria ser enunciada atendendo uma série de cuidados.

Torna-se imprescindível que o educador não se esqueça de que o saber não poderá ser transmitido de uma mente a outra se a palavra não despertar a **atividade dessa outra mente**. Isto equivale afirmar que os desatenciosos não poderão assimilar as explicações. Portanto, torna-se indispensável que, através do método expositivo, a palavra do mestre solicite a atenção do aluno¹⁴⁷.

Contra a tendência geral de diminuir a participação docente como sujeito no ensino, em favor da primazia da execução de roteiros e de materiais/ objetos didáticos, o autor destacava a participação do professor como portador de um conhecimento a ser transmitido e destacava as suas qualidades de orador. Para ele a principal vantagem do método expositivo era a de que conseguia despertar a ‘imaginação’, o grande fator capaz de “por em movimento a atividade mental do aluno”. Somente por uma forma de ensino que envolvesse a imaginação da criança se poderia escapar das rotinas e dos exercícios mecânicos que predominariam na escola, e assim permitir que os alunos, aos poucos, desenvolvessem suas “qualidades de reflexão e compreensão”¹⁴⁸.

O autor reconhecia, no entanto, que o método em questão apresentava melhores resultados nas classes mais adiantadas em comparação com os primeiros anos. Além disso, por ser “um método mais qualificado” exigia “professores melhores qualificados”.

O methodo expositivo, entre todos os methodos de ensino, é sem duvida nenhuma o que mais exige da capacidade do educador. À competência do professor devem alliar-se os bons recursos de expressão. E, como essa faculdade de se exprimir se corrige, se educa, o professor deve sempre tratar de desenvolver-a, certo de que ella é a <<alma mater>> de suas prelecções¹⁴⁹.

Embora se possa reconhecer que essas elaborações sinalizam a ocorrência de um sentido concorrente do preceito de ‘atividade’ daquele demarcado nas prescrições do método analítico, elas não rompiam com uma caracterização fundamental que decorria dessas prescrições, qual seja, de que por ‘atividade’ se estava aludindo à atividade da

¹⁴⁶ ANGELIS (1922, p. 63).

¹⁴⁷ *Idem*; o negrito é meu.

¹⁴⁸ *Ibid*, p. 64.

¹⁴⁹ *Idem*.

mente, à capacidade de reflexão e compreensão intelectual. Como indica Marta Carvalho, se trata de um entendimento de atividade que “tinha limites bem demarcados” em imagens de uma “escola idealizada”, na qual “as crianças assentadas e bem quietinhas, de olhos abertos e ouvidos atentos, escutariam o ensino ministrado pelo mestre e procurariam ver tudo quanto ele fizesse ou lhe mostrasse, com o intuito de objetivar as lições”¹⁵⁰.

As críticas feitas a representações como essa que se viram no contexto paulista ao longo da década de 1920, que estiveram no bojo dos movimentos de proposição da escola ativa ou de um verdadeiro ensino ativo e que propunham uma ressignificação do preceito de ‘atividade’, também produziram algumas manifestações no cenário paranaense, especialmente a partir das proposições de Lysimaco F. da Costa. A reboque das críticas que o Inspetor Geral do Ensino dirigia aos resultados da aplicação do método analítico, de que ele dava lugar apenas a longas conversações estéreis e inúteis entre professores e os seus alunos (expressões de empirismo), em prejuízo dos conhecimentos que deviam ser transmitidos e que constavam nos programas, é possível captar algumas outras manifestações que põem em xeque os pressupostos do ensino intuitivo, em favor de uma educação ativa de fato, em que a criança pudesse aprender fazendo.

Enquanto as experiências escolanovistas em São Paulo e Rio de Janeiro faziam a crítica ao ensino intuitivo na expectativa de superação da lógica herbatiana¹⁵¹, no caso de Lysimaco da Costa, a crítica ao método analítico o levava a uma tentativa de reabilitação dos passos formais da pedagogia de Herbart, a partir da recuperação da ideia de ‘exercício’, que ele considerava descaracterizada na maneira como vinha sendo feito o ensino nas escolas paranaenses. Para Lysimaco, exercício pressupunha um sentido mais amplo do que aquele que se depreendia das prescrições do método analítico, devendo significar, de fato, atividade do aluno.

As críticas contra o caráter mecânico que as lições intuitivas haviam gerado encontravam ressonância em manifestações de agentes como o Diretor do Grupo Escolar de Rio Negro, Antonio Tupy Pinheiro. Em um ofício no início de 1927 ele apresentou críticas ao estado de “preparo didático” e de “domínio pedagógico” dos professores, resultado que a insistência por tantos anos na adoção das regras do método analítico havia produzido. Segundo ele, o que se via nas escolas era o “monótono interrogatório sobre o ponto dado oralmente, em aula anterior. Mais tarde a exposição do conhecimento pelo

¹⁵⁰ CARVALHO (2011, p. 206).

¹⁵¹ WARDE, 1999.

aluno”. Esse modo de proceder havia tornado vazio e mecânico o ensino. Com vistas a combater esse estado de coisas, o diretor relatou ter implantado reuniões quinzenais com todos os professores, a fim de estudar a “aplicação dos preceitos metodológicos baseados em as mais modernas opiniões, como as da escola americana e argentina”¹⁵². Cabe lembrar, nesse ponto, que as principais referências do plano de reforma elaborado por Lysimaco eram, respectivamente, Dewey e, acima dele, Herbart, sobretudo apreendido por autores argentinos.

Dois anos depois, o mesmo diretor voltou ao tema. Na ocasião ele já ocupava a Direção do Grupo Escolar Xavier da Silva, na Capital do Estado, função para a qual o próprio Lysimaco o havia indicado no ano anterior. Seu relato indica o modo como os ventos do movimento pela ‘escola nova’ sopravam no cenário educacional paranaense e faziam mover os sentidos relacionados à noção de ativo/ atividade.

Desejaria esta Diretoria fossem postas em prática as noções dos mais notáveis educadores modernos, obedecendo a corrente das modernas teorias sobre o ensino ativo, cuja aquisição de experiências, seja obra disseminada que deve ser conhecida nas suas principais características psycho-physiológicas, pela convicção da utilidade da Psychologia Experimental. Compreendido assim, o nosso professorado já se apercebeu [...] [da necessidade] de romper de vez o processo dedutivo, o abstrato, o palavreado incerto, efetivando alguma coisa dessa bendita escola nova¹⁵³.

Se no caso de Lysimaco da Costa, a recepção desses elementos em favor do ensino ativo foi apropriado, como vimos, com vistas a promover uma reforma do ensino em sentido de restauração (da moralidade católica) e para acirrar ainda mais a centralidade dos programas de ensino a fim de delimitar a atuação dos professores, eles também permitiam que se esboçassem propostas alternativas de organização do trabalho pedagógico e do fazer educacional.

No final dos anos de 1920, o diretor da Escola Normal de Ponta Grossa¹⁵⁴, Roberto Emilio Mongruel, aludia aos enunciados da escola nova e aos princípios do ensino ativo para propor ao governo a aquisição de um aparelho de ‘projeção de *films*’ vindo da Alemanha, com o objetivo de implantar a prática do ‘cinema escolar’ tanto no Curso

¹⁵² DEAP/PR (1927b, s.p.).

¹⁵³ DEAP/PR (1929, s.p.).

¹⁵⁴ A criação de instituições, descentralizando a formação de professores no Estado, foi parte dos investimentos das reformas dos anos de 1920, sobretudo pela atuação de Lysimaco F. da Costa. Nesse movimento foram criadas a Escola Normal Primária de Ponta Grossa (em 1924) e a Escola Normal Primária de Paranaguá (em 1927). Depois foram criadas escolas intermediárias que ofertavam o curso de formação pedagógica em municípios como Jacarezinho, União da Vitória e Guarapuava, com o objetivo de formar professores mais rapidamente para as escolas primárias, para regiões não servidas por Escolas Normais, em cursos de um ano e meio de duração. Sobre essas políticas de formação de professores, ver: MIGUEL (1997).

Normal quanto no curso primário da Escola de Aplicação anexa. Embora admitisse que se tratava de um aparelho de “preço elevado”, a sua aquisição era recomendada “em vista da grandeza de seus benefícios”, pois a “educação do povo, a Escola Nova, exigem pequenos sacrifícios”¹⁵⁵. Para o diretor o cinema era “indispensável à Escola Nova, essa que deve distanciar sobremaneira das velharias dos tempos imperiais e conquistar os primores da moderna pedagogia, para mais eficiência do ensino e melhoramento do povo”. Tal como já vinha ocorrendo em várias escolas do Rio de Janeiro e São Paulo, ele considerava o cinema “um precioso e excelente auxiliar do professor”: “Só o écran pode dar ao estudante a ideia exata dos phenomenos, porque vê, e vendo, o ensino se faz pelo methodo objetivo, esclarecem-se-lhes os assumptos; reproduzem-se os factos”¹⁵⁶.

Esse agente colocava assim os enunciados a favor da Escola Nova e as suas implicações na formação dos jovens para a “*Struggle for Life*”¹⁵⁷, de modo a combinar-se com os enunciados a favor da centralidade da observação, do ato de ver por parte dos alunos, justamente o ponto que era criticado por Lysimaco da Costa, que alegava que ver não era equivalente de fazer. No ano seguinte o mesmo diretor, Roberto Mongruel, voltou a reivindicar o auxílio do Estado para a compra do aparelho de “cinema escolar”, visto que seria este o melhor meio para o ensino “dos fenômenos” e, por conseguinte, a aprendizagem de todas as ciências: “da história natural, da physica, da chimica, da geographia e de todas as sciências ensinadas nas aulas”¹⁵⁸.

O próprio Antonio Tupy Pinheiro, depois de ter deixado a direção do Grupo Escolar de Rio Negro para assumir uma vaga de professor da recém-inaugurada Escola Normal de Paranaguá, apresentou uma tese ao longo dos trabalhos da I Conferência Nacional de Educação, no final de 1927. Na ocasião ele propôs “um plano de organização” para o ensino da leitura inicial pelo “método de palavras geradoras”, também conhecido como “método natural”, como uma forma de corrigir as “desvantagens” presentes no “método analítico de sentenças”. A sua argumentação não se afastava do elemento fundamental do método analítico, de que toda a aprendizagem tinha por “fundamento a intuição”, mas procurava prover os meios para tornar mais facilmente realizável esse fundamento. Para isso as palavras deveriam ser escolhidas como expressões de “coisas e objetos comuns da vida diária”, podendo assim ser concretizadas pela criança em “‘todos’ singelos,

¹⁵⁵ MONGRUEL (1928, p. 16).

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 15.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 16.

¹⁵⁸ MONGRUEL, 1929, *In*: ARAUJO (1929, p. 173 – 174).

perfeitamente assimiláveis”. Isso faria com que sua intuição fosse mais fácil, permitindo que dessas ‘palavras-todo’ decorressem os “exercícios e linguagem escrita”, necessários para a apreensão dos seus sentidos como ideias. A inspiração para essa forma de conceber a organização do trabalho de ensino da leitura, segundo o autor, vinha das contribuições de Maria Montessori que ajudavam a iluminar os preceitos legados por educadores tão importantes como Pestalozzi e Froebel¹⁵⁹.

No Congresso do Ensino Primário e Normal realizado em 1926, Esther Franco Ferreira da Costa, filha de Lysimaco F. da Costa, então professora da Escola de Aplicação Anexa à Escola Normal de Curitiba, apresentou um trabalho sobre o “método de projetos” para a organização do ensino nas escolas primárias. O mesmo trabalho foi apresentado pela professora como uma das teses divulgadas ao longo da I Conferência Nacional de Educação em 1927. Na peça em questão a professora evocava as lições de Aguayo de que todo o ensino deveria decorrer do “interesse da criança” e que, portanto, era crucial que estivesse “em harmonia com a natureza global das diferentes atividades da criança”¹⁶⁰.

Segundo a autora, especialmente o “menino do campo ou do sertão é, quase sempre, quanto à sua instrução, um atrasado em relação ao menino da cidade”. Isso quer dizer que suas atividades físicas e mentais ainda seriam predominantemente “globais”, portanto, avessas a tantos “passos formais” pelos quais eram ministradas as várias matérias ensinadas na escola. Esses assuntos que comporiam as lições de cada uma das matérias causariam “certa repugnância” nas crianças, pois estariam “muito fora das [suas] atividades normais”. Ora, “nada mais natural para estes casos” do que o professor aproveitar todos os elementos relacionados às suas vidas diárias, que encerrariam “o único círculo de atividade dessas crianças”, onde residiriam os seus próprios interesses, “para formar a base inicial do seu trabalho de educar”. Desta feita, segundo o método que propunha, o modelo de lições e os seus respectivos passos ou fases cederia lugar à realização de “um trabalho de valor, de modo que todos empregassem nele, voluntariamente, a sua atividade, tendo cada aluno o seu quinhão”. Desse modo a criança poderia dirigir “a sua própria atividade, servindo-se dos conhecimentos e dos recursos do meio em que vive com seus pais”¹⁶¹.

Para a realização desse tipo de trabalho o professor deveria viver com os alunos, ser “fonte de informações respondendo as perguntas da criança”. Ele mostraria, tomaria parte, partilharia das dificuldades, animaria, mas limitaria “as discussões aos assuntos que

¹⁵⁹ PINHEIRO (1927, p. 37 – 38).

¹⁶⁰ COSTA (1927, p. 202).

¹⁶¹ *Idem*.

interessam ao grupo todo” e deixaria para as crianças “a solução dos seus problemas”¹⁶². Trata-se não só de um outro sentido emprestado à noção de atividade, mais próximo de um aprender fazendo, mas também de outras consequências desse princípio, na direção de um projeto educacional alternativo à burocratização que havia predominado na configuração do sistema de ensino primário paranaense. Um projeto que pretendia captar e dar atendimento às demandas escolares de um grupo social específico, que nesse caso estava bem demarcado (“crianças pobres, afastadas das cidades”) e que põe em suspeição a lógica do currículo como prescrição e a centralidade dos programas pré-fixados. Talvez por isso tenha sido um projeto que não encontrou vias de realização pelas definições curriculares oficiais.

¹⁶² *Ibid*, p. 203.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Há ainda barreiras materiais importantes à democracia, mas há também essa barreira em nossas mentes por trás da qual, com uma presunção de virtude, procuramos apoderar-nos dos outros e, a partir de nossas próprias construções, determinarmos seu curso. Contra isso a ideia de cultura é necessária, como uma ideia de cultivo de crescimento natural”.
(Raymond Williams, 2011, p. 360).

Entre os principais desafios postos aos pesquisadores que se ocupam em investigar as consequências dos movimentos de renovação pedagógica, em particular do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, seja da perspectiva de apurar as motivações presentes nos processos de constituição dos sistemas escolares, seja do ponto de vista das consequências da circulação de modelos pedagógicos ou sócio-educativos¹, está o de captar seu aspecto polissêmico e nuançado em termos de experiências educacionais. A melhor, senão única, maneira de fazer isso é colocar os diversos feixes de proposições ou enunciados intelectuais que foram produzidos naquele movimento, em situações contextuais localizadas, mobilizados por sujeitos individuais e coletivos implicados em circunstâncias específicas, a fim de elaborar ou perseguir finalidades educacionais particulares.

Nessa perspectiva, a atitude de perseguir os sentidos historicamente variáveis dos termos-chave desses enunciados parece se confirmar como recurso metodológico capaz de oferecer resultados relevantes. No Paraná, ao perseguir as palavras-chave contidas nos posicionamentos em favor da renovação pedagógica, foi possível apreender aqueles enunciados sendo mobilizados para servir a diferentes modelos pedagógicos ou projetos educativos. Alguns prevaleceram, enquanto outros foram derrotados ou abandonados. Em todas essas situações, o recurso metodológico utilizado permitiu captar indícios importantes das suas razões.

Particularmente quanto à questão principal que motivou a realização desse trabalho, as interações entre reformas educacionais e configurações curriculares,

¹ Conforme se referem, respectivamente, CARVALHO (2011) e BARREIRA (2011).

podemos apresentar alguns resultados que, decorrentes da realidade paranaense ao longo das três décadas iniciais do século XX, podem despertar interesses teóricos mais amplos. O primeiro aspecto, mais evidente, é que aquelas propostas de reforma que se basearam na implantação de pacotes curriculares com o fim de transformar radicalmente as realidades escolares, fracassaram. Esses resultados podem ser reunidos a outros, como aqueles apurados nas pesquisas de Antonio Viñao Frago e Ivor Goodson², a fim de reforçar a compreensão de que as nossas aspirações de modificar ou reformar a escola ou as práticas escolares têm pouquíssimas chances de se efetivarem caso apostem exclusivamente na modificação curricular por decreto.

Contudo, isso não equivale a dizer que as possibilidades de produzir transformações na escola estão todas obliteradas, que as reformas de ensino são inteiramente inócuas do ponto de vista da produção de mudanças, e que a mudança na escola não passa também por mudanças curriculares. Não podemos afirmar que todas as iniciativas de reforma do ensino analisadas fracassaram. Pelo contrário. Tomando como parâmetro o que era declarado como suas intenções, algumas iniciativas de reforma produziram resultados significativos, inclusive do ponto de vista de mudanças nas configurações curriculares. Talvez possam ser levantadas restrições quanto aos objetivos perseguidos nessas reformas, ou ao fato de que os resultados apurados parecem sempre estar aquém dos enunciados propostos. Mas esse é um dado que decorre da distância que separa as condições (controláveis) dos exercícios intelectuais a partir dos quais um plano de reforma é gestado, das condições (atravessadas de imponderáveis) de realização das reformas.

De uma perspectiva geral, podemos concluir que os maiores níveis de êxito das iniciativas de reforma analisadas foram observados justamente naquelas que incluíram entre os seus pressupostos iniciais a compreensão de como a escola e o currículo funcionavam como tradições seletivas. Ou seja, de que havia um modo de fazer educação e um corpo de conhecimentos sendo ensinados, e que as mudanças almejadas só poderiam ser feitas sobre os padrões constituídos como tradição escolar, não contra eles; e dessa compreensão muniavam um conjunto de iniciativas com implicações curriculares (como formação e treinamento de professores, propaganda, constituição de rotinas, provimento de materiais) que perduravam no tempo, fazendo com que se produzisse um ambiente ou clima de reforma. Esse ambiente de reforma incidia sobre os

² Cf. VIÑAO FRAGO (2007); GOODSON (200; 2003).

sujeitos que faziam a escolarização cotidianamente, como os professores, tal qual uma pauta de temas e valores, fazendo com que (novos) sentidos fossem se aderindo aos padrões já constituídos ou ressignificando sentidos anteriores. Desse modo, podemos compreender que as reformas de ensino têm maior probabilidade de êxito quando: 1º) assumem menos um caráter de evento e mais a de um ambiente favorável à realização das expectativas almejadas, que passa a ser animado por iniciativas variadas e constantes; e 2º) investem principalmente na afirmação de sentidos e pressupostos que orientam e iluminam as práticas e menos nas próprias práticas.

Além dessas considerações mais gerais relacionadas ao par currículo – reforma, a análise do material arrolado permitiu apurar aspectos mais circunscritos ao tema do currículo escolar. Especialmente sob a ótica destacada por Ivor Goodson de que, no contexto de afirmação dos sistemas de educação de massa, o currículo despontou como a grande problemática educacional, na medida em que precisava se haver com a necessidade de equalizar diversas proveniências, além de uma gama enorme de diferenças sociais/ culturais, em uma trajetória (ou trajetórias) comum(ns)³. Nesse sentido, o que pudemos verificar foi o modo como aquilo que nós identificamos como os principais problemas curriculares foram se constituindo à medida que avançavam as características da escolarização de massas.

A passagem das formas de ensinar individualmente para as formas de ensino simultâneo afetaram o núcleo dos aspectos que hoje nós identificamos como componentes do currículo (e que vão além da confecção dos programas de ensino), ajudando a defini-lo como problema para as políticas educativas, de modo a permitir a administração científica do ensino. Nesse movimento, o aspecto mais evidente foi o inchaço da dimensão ‘pré-ativa’ ou da ‘lógica do currículo como prescrição’⁴. Por sua vez, podemos associar o incremento da confiança na capacidade de prescrição com um desejo de controle sobre o maior número possível dos componentes de ensino, inclusive (ou principalmente) dos aspectos que se passavam no interior das escolas e das salas de aula, acompanhado de um sentimento cada vez mais intenso de desconfiança sobre a capacidade dos próprios professores encontrarem soluções para os problemas ligados a ação de ensinar.

³ GOODSON (1995b, p. 104).

⁴ GOODSON, 1995b.

Esse foi um processo que se efetivou em grande medida a reboque do esvaziamento de espaços de relativa autonomia dos professores e da negação de grande parte dos aspectos ligados às tradições que orientavam suas práticas. Como corolário, podemos captar, por um lado, a acentuação da importância dos programas de ensino e dos mecanismos de burocratização que pressionavam os professores a segui-los; e por outro, o avanço de um corpo de conhecimentos técnico-científico erigido à esteira da figura do especialista pedagógico, e da consequente deslegitimação dos saberes tácitos dos professores, o que favoreceu a emergência de discursos legitimadores para uma não participação deles na produção de definições e configurações curriculares.

De outra parte é preciso dizer que em muitos casos o acirramento dessa lógica, sobretudo pelo fortalecimento dos mecanismos de fiscalização e controle dos professores, fez com que muitas escolas que funcionavam muito precária e irregularmente (com professores que não davam aula, que faltavam frequentemente, que não tinham horários ou que abriam a escola por períodos muito aquém do estabelecido), passassem a funcionar com mais regularidade; e também que muitos professores que não estavam imbuídos do seu trabalho de ensinar, que privilegiavam outras ocupações paralelas em prejuízo da sua atuação docente, fossem afastados ou se afastassem por conta própria do magistério. A enxurrada de pedidos de exoneração de professores, depois de algum tipo de censura dos inspetores escolares (sob o argumento principal de que não tinham vocação ou disponibilidade para ensinar) só foi possível depois que uma cultura de cobrança havia se instituído nas escolas paranaenses.

Dessa perspectiva creio ser pertinente a procura por um ponto de equilíbrio: de construir as condições para que os professores possam exercer as suas funções com responsabilidade e construir suas práticas com autonomia (o que envolve garantias de condições dignas de trabalho, formação, apoio, lugares de participação nos processos de tomada de decisões mais gerais e mecanismos que propiciem e estimulem essa participação); mas também, de uma estrutura que produza um senso de eficácia social de que fala de David Hamilton⁵, o que envolve mecanismos que os leve a prestar contas das suas responsabilidades à sociedade.

Um outro aspecto que se tornou evidente durante a realização da análise do material levantado diz respeito ao modo como ‘popular’ foi um termo cujo sentido esteve em disputa em diferentes projetos para a escola primária paranaense, que por sua

⁵ HAMILTON, 1992.

vez se conectavam com diferentes configurações curriculares (de uma escola de massas, em que predominavam os imperativos da ordem e da uniformidade; de propostas que mobilizavam o argumento da educação integral ou da emancipação, da autonomia e da liberdade humanas; da escola que pretendia educar para a iniciativa individual, para o *self government*, o domínio de si, ou o equilíbrio das vontades individuais submetidas a uma vontade geral). Por sua vez, ao perseguir esses diferentes sentidos de ‘educação popular’, foi possível apreender os processos de elaboração de algumas das marcas estruturais da afirmação da escola primária no cenário social paranaense. Entre essas marcas merecem destaque os modos de acomodação de desníveis culturais entre diferentes realidades curriculares.

Esses desníveis nasceram da projeção de diferenciações ancoradas em retóricas construídas a partir da ideia de ‘necessidades do meio’, e se desenvolveram em direção a uma complexa estrutura que estabilizou hierarquias curriculares. Enquanto para a maior parte da população paranaense que tinha acesso à educação formal se projetou uma escola de curtíssima duração destinada, quando muito, a alfabetizar; um grupo de pessoas em particular, que residia na capital ou em algumas das maiores cidades do Estado, que frequentava os grupos escolares, teve acesso a uma experiência escolar culturalmente mais ampla, com a oportunidade de contato com saberes mais extensos, das ciências, das músicas, da literatura, etc.

É claro que se pode alegar que no âmbito da realidade do currículo praticado ou em ação, essas diferenças já existiam previamente a sua demarcação formal: tantas escolas, tanto mais quanto mais próximas das regiões periféricas da sociedade, ofereciam uma experiência escolar marcada pela precariedade das instalações, dos materiais, da formação dos professores, enfim, de dificuldades de toda ordem para dar realização aos programas propostos. Mas quando as definições curriculares reconhecem, estruturam e justificam desigualdades dessa ordem, se abre caminho para: primeiro, a naturalização do sentimento de impotência para se combater essas desigualdades; e segundo, para a possibilidade de amplificá-las e estabilizá-las como traços estruturais das possibilidades de escolarização da sociedade ou dos sentidos que a escola pode ter na formação do espaço público onde se realiza o conteúdo da cidadania.

Não é o caso de esquecermos que o percurso que levou o sentido de educação popular a se tornar predominantemente um sinônimo de educação de massas, também significou o avanço das oportunidades de alfabetização, de se educar formalmente,

mesmo que em níveis muito iniciais, para uma população que na sua maior parte estava alijada da escola. Por outro lado, esse acesso por vezes se deu em condições em que se lhe negava as possibilidades de acesso a uma experiência mais densa e encorpada aos códigos da cultura letrada, retirando daí justificativas para a estabilização de desigualdades sociais de maior alcance, sob o emblema do mérito ou da iniciativa individual.

Como sociedade, parece que a questão que se nos apresenta : se agora, depois que finalmente estamos próximos de alcançar uma das pretensões que estavam na raiz do processo de produção da escola de massas, a de levar a escola a todas as camadas sociais, não seria o momento de recuperarmos aquelas outras pretensões de educação popular que ficaram a meio do caminho, como sementes que não germinaram, e construirmos as oportunidades de oferecer uma experiência escolar culturalmente mais rica e mais densa para grupos sociais que dela possam se beneficiar. Pretensões que perseguiram, por exemplo, a expectativa de que a educação escolar fosse capaz de contribuir para a emancipação humana por meio do cultivo do trabalho das mãos e da cabeça.

Com isso não quero sugerir que a construção de soluções passa pela oferta de pacotes curriculares mirabolantes. Muito menos considero que seja o caso de se jogar tudo fora, em particular a ideia de ‘necessidades do meio’ e a constatação de que configurações curriculares diferentes podem (ou devem) ser cultivadas para meios sociais diferentes, porque resultam em demandas escolares diferentes. A análise de trajetórias históricas como a da escola primária paranaense indica que a grande ausência na constituição do nosso sistema escolar tem sido o atendimento de algum princípio de equidade. Isto é, de garantir condições apropriadas para que diferentes grupos sociais, a partir das suas próprias circunstâncias de existência e disposições vitais, possam ter uma experiência satisfatória do que Geroges Snyders denominou de elaboração da cultura na escola⁶. Isso significa que, para uma parte da população, a recuperação de expectativas como a de ‘educação integral’ seja indispensável, enquanto para outros grupos ela não seria mais que sobreposição de conteúdos e experiências culturais.

Tudo isso nos coloca diante da necessidade de assimilação de um outro ponto evidenciado no material analisado, qual seja, o que diz respeito as questões orçamentarias como um imperativo nos contextos de reforma: a tendência em torno da

⁶ SNYDERS, 1988.

proposição de reformas que pleiteavam não aumentar despesas; as reformas abortadas ou desfiguradas por razões orçamentárias; ou ainda a proposição de reformas como forma de contornar o problema da falta de recursos ou como forma de compensar a convicção de não aumentar o investimento financeiro na educação. O que isso representa? Apesar de qualquer discurso que aluda a sua importância, a educação não tem sido de fato uma prioridade quando a sua realização toca a pauta das razões econômicas do Estado. Ou seja, quando a realização de transformações educacionais demanda acréscimo de investimentos financeiros, o tema da educação não tem conseguido se estabelecer como prioridade para os aportes orçamentários necessários, mesmo em contextos de reforma. Essa é uma situação que precisa ser assumida em termos de uma resposta coletivamente elaborada pela sociedade, no sentido de tornar claro o quanto estamos de fato comprometidos em tornar a educação uma prioridade social. Do contrário, teremos todas as razões para duvidar da genuidade de reformas/retóricas reformistas que não são acompanhadas dos aportes necessários para sustentar um conjunto de iniciativas capazes de promover um ambiente favorável às mudanças.

Por fim, em termos de pensamento educacional, creio que o que temos acumulado de reflexão sobre as reformas de ensino, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento vinculadas ao campo educacional, nos coloca diante do desafio de aprimorar uma consciência coletiva sobre o tema que seja capaz de conciliar os dois sentidos principais que foram mobilizados nas iniciativas de reforma analisadas ao longo dessa pesquisa: o de conservação e o de renovação. De conservação, no sentido de garantir um sentimento de proteção do que conseguimos acumular como patrimônio vinculado às realizações educacionais; sentimento de valorização do que nos foi possível elaborar até aqui em termos de construção de oportunidades de acesso aos bens culturais, os quais chegam até nós como herança capaz de nos auxiliar na nossa atribuição de cuidar da educação das novas gerações que, sob a nossa responsabilidade, chegam agora a esse mundo que herdamos, no melhor sentido que Hannah Arendt nos ajuda a pensar⁷. Um sentimento forte o suficiente para servir de antídoto contra as várias expressões do canto da sereia das promessas fáceis de fazer tudo sempre novo, mas não intransigente a ponto de sufocar a aspiração de agir para transformar o que precisa ser transformado, a fim de paulatinamente perseguirmos a superação dos obstáculos que impedem ou dificultam o acesso aos bens culturais

⁷ ARENDT, 2011.

comuns e a criação de condições que favoreçam esse acesso o mais intensivo e amplamente que se puder, nas condições que estão postas em cada contexto social específico. Ou seja, um sentimento que nos leva a perseguir permanentemente o que Walter Benjamin caracteriza de revitalização da tradição pelo impulso tão humano de “renovar o velho mundo”⁸.

Ora, parece que um dos maiores desafios a enfrentar nesse sentido seja o de conseguir desvencilhar a educação escolar do espírito autoritário que tem acompanhado a sua marcha histórica, com efeitos tão importantes em sociedades agudamente desiguais como a brasileira. Do que analisamos em relação à escola primária paranaense ao longo das três primeiras décadas do século XX, o aspecto mais evidente foi o modo como a difusão desse nível educacional esteve implicado em anseios de modelagem do comportamento social, em que o currículo se inscrevia como uma peça importante para essa realização. Essa é uma ‘barreira mental’, no sentido que fala Raymond Williams⁹, para que a educação possa se revestir de valores mais democráticos para a sociedade. Isto é, conseguirmos superar a tendência que esteve tão patente nos projetos de reforma educacional analisados, de se pensar a educação sempre em termos de seus ‘resultados educativos’, derivados de imagens pré-fixadas de convivência humana, atravessada por relações de subordinação social.

Isso tudo implica que possamos ser capazes de nos relacionarmos com o direito à educação não como o direito a um serviço simplesmente (em que a atividade educacional permanece atravessada por expectativas de controle, porque é sempre uma ‘oferta’ de alguém para alguém, que, portanto, pode condicionar essa ‘oferta’ a uma série de ‘resultados’ esperados), mas como um direito a um bem (humano) comum. Essa é uma inflexão e pressupõe a substituição da noção de ‘oferta’ por uma noção de ‘cultivo’. Falemos de cultivar condições para que os diferentes grupos sociais que convivem em sociedade possam ter acesso aos bens educacionais para seus próprios usufrutos, para extrair deles seus próprios resultados. Isso vale inclusive para a relação que mantemos com os nossos professores: ao invés de pautarmos o seu treinamento e trabalho em padrões de execução de pacotes curriculares/ metodológicos, cultivarmos as condições necessárias para que possam se desenvolver profissionalmente e elaborar suas práticas. Vale também para o tema do desenvolvimento curricular: ao invés da

⁸ BENJAMIN (2013b, p. 91).

⁹ WILLIAMS, 2011.

prescrição de pacotes curriculares para serem executados, cultivarmos as condições para que os sujeitos escolares possam desenvolver experiências curriculares mais ricas e significativas. Relações assim estabelecidas na ideia de cultivo, por certo pressupõem o enfraquecimento dos imperativos de homogeneização na e através da escola. Sobre isso basta dizer que não se pode confundir a ideia de comum com uniformidade ou padronização.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- ABREU, Geysa S. A. *A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 2007.
- AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ANDRADE, Maria Lucia. *Educação, cultura e modernidade: o projeto educativo de Dario Vellozo (1906 – 1918)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2002.
- _____. Dario Vellozo e a escola moderna: a renovação do pensamento educacional no Paraná (1906 – 1918). In: VIEIRA, Carlos E. (org). *Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886 – 1964)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- ARANHA, M. L. *História da Educação*. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Silvete A. G. de. *Professora Julia Wanderley: uma mulher-mito (1874 – 1918)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- _____. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARREIRA, Luiz Carlos. Educação libertária: a experiência da Escola Oficina nº 1 de Lisboa (1908/ 1909 – 1918). In: CARVALHO, Marta M. C.; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, Histórias conectadas*. São Paulo: Edusp, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Rua de mão única: Infância Berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- _____. *Imagens de Pensamento – Sobre o haxixe e outras drogas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

- BENCOSTTA, Marcus L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). *Educar em Revista*, v. 17, n. 18, p. 143 – 155; Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- _____. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In: _____. (org.) *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENSA, Alban. “Da micro-história a uma antropologia crítica”. In: REVEL, Jacques (org). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 39-76.
- BETTI, Carmem. La formación totalitaria de los jóvenes durante el régimen fascista em Italia. In: LORA, Maria Esther A. (Coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BONA JUNIOR, Aurelio; VIEIRA, Carlos E. O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, Carlos E. (org). *Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886 – 1964)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo. *Perspectiva*, São Paulo, v. 17 – 18, p. 145 – 163, 1994/1995.
- _____. *A Escola do Homem Novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A (orgs). *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora UFPR, 2017.
- _____. Como e por que estudar a educação dos sentidos: trajetórias e motivações. In: BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (orgs). *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora UFPR, 2017.
- CAMPOS, Névio de. Intelectuais católicos e a educação no Paraná nas décadas de 1920 e 1930. In: VIEIRA, Carlos E. (org). *Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886 – 1964)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- _____. *Intelectuais paranaenses e as concepções de Universidade: 1892 – 1950*. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.
- CAMPOS, Simone B. Erasmo Pilotto e o uso do método Montessori na alfabetização no Paraná. *Revista Unisul*. Tubarão-SC, v. 11, n. 20, pp. 287 – 305, jun./ dez. 2017.

- CARNEIRO, David; VARGAS, Tulio. *História biográfica da República no Paraná*. Curitiba: Banestado, 1994.
- CARNEIRO JUNIOR, Renato Augusto. *Personagens da história do Paraná: acervo do museu paranaense*. Curitiba: SAMP, Museu Paranaense, 2014.
- CARVALHO, José M. de. *Os Bestializados*. O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CARVALHO, Marcus V. C. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, N.; ZICA, M. C.; FARIA FILHO, L. M. (orgs). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. V. 1. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.
- CARVALHO, Marta M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 1998.
- _____. “Reformas da Instrução Pública”. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M.F. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo em *Perspectiva*, n. 14, v. 1, 2000b.
- _____. *A Escola e a Republica e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- _____. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. In: CARVALHO, Marta M. C.; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, Histórias conectadas*. São Paulo: Edusp, 2011.
- CAVALIERI, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. In: *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, pp. 24 – 44, 2001.
- CEVASCO, Maria E. Prefácio a: WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, n1, 1990.
- CORREIA, Ana Paula P. “*Palácios da Instrução*”: *História da educação e arquitetura das escolas normais no Estado do Paraná (1904 a 1927)*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2013.
- CUNHA, Marcus V. “A escola contra a família”. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M.F. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- DALCIN, Talita B. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857 – 1882)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.
- DINIZ, Aires Antunes. A Escola Nova de Edmond Demolins segundo Silvio Romero. In: SBHE. *Anais do 4º Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação e seus sujeitos na História*. [Cd-rom]. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- _____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs): *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FARIA FILHO, Luciano M.; NASCIMENTO, Cecília V.; e SANTOS, Marileide L. *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2010.
- FRECHTEL, Ignacio. “El gusto de hacer”: Escuela Nueva y taylorismo em la Reforma Rezzano (1918 – 1936). In: PINEAU, P. (org). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre lá estética escolar*. Buenos Aires: Teseo, pp. 289 - 311, 2014.
- FONSECA, Ricardo M.; GALEB, Mauricio. *A Greve Geral de 1917 em Curitiba: reconstituição da memória operária*. 2ª ed. Curitiba: Factum, 2017.
- GAGNEBIN, Jeanne M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GIL, Natália. Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: GIL, N.; ZICA, M. C.; FARIA FILHO, L. M. (orgs). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. V. 1. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.
- GONÇALVES JUNIOR, Ernando B. A educação pelo livro: uma análise do Compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo (1907). *Revista Outros Tempos*, v.7, n. 10, p. 180 – 200, 2010.
- GONDRA, José G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EduUERJ, 2004.
- GOODSON, Ivor. “La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación de la historia del curriculum”. *Revista de Educación*. Madri, 295, pp. 7-37, mayo-agosto 1991.
- _____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995a.

- _____. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- _____. A forma curricular: notas para uma teoria curricular. In: *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c.
- _____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- _____. *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorroutu, 2003.
- _____. “Currículo, narrativa e o futuro social”. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n. 35, maio/ago 2007.
- GROSVENOR, I. “Back to the future or towards a sensory history of Schooling”. *History of Education: journal of the History of Education Society*, vol. 41, n. 5, pp. 675-687, 2012.
- GRUNER. Clóvis. *Paixões torpes, ambições sórdidas: transgressão, controle social, cultura e sensibilidade moderna em Curitiba, fins do século XIX e início do XX*. Tese (Doutorado em História). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.
- HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Brasil Império*. 2a ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.
- HOERNER Jr, Valério, BÓIA, Wilson, VARGAS, Túlio. *Bibliografia da Academia Paranaense de Letras - 1936/2001*. Curitiba: Posigraf, 2001.
- KLIEBARD, Herbert M. *Forging the American curriculum*. New York: Routledge, 1992.
- KOSSELECK, Reinhart. “Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134 – 146.
- KREUTZ, Lucio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M.F. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LINHALES. Meily A. *A escola e o Esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. Edição de textos de Douglas Kellner. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

- MASCHIO, Elaine C. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de Italianità e Brasilità (1875 – 1930)*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.
- _____. Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas da cidade de Curitiba. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 177 – 192, abr./jun., 2014.
- MEURER, Sidmar dos S. A invenção do “pateo dos recreios” na escola primária paranaense (início do século XX): elementos para pensar a educação dos sentidos e das sensibilidades na relação entre espaços e currículo escolar. In: BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (orgs). *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora UFPR, 2017.
- _____. *A invenção do recreio escolar: uma história de escolarização no Estado do Paraná (1901 – 1924)*. Curitiba: Appris, 2018.
- MIGUEL, Maria. E. B. *A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 1992.
- _____. *A formação do professor e a organização social do Trabalho*. Curitiba: Editora UFPR, 1997.
- MONARCHA, Carlos. *Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 – 1930*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- MORENO, Jean C. *Inventando a Escola, Inventando a Nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.
- _____. Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública do Paraná. In: VIEIRA, Carlos E. (org). *Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886 – 1964)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- MORTATTI, Maria do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876 – 1994*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MUNAKATA, Kazumi. Que coisa é coisa das lições de coisas? In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. T. (org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: UFPR, 2012.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo/ Rio de Janeiro: EPU/ Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

- NICOLAS, Maria. *130 anos de vida parlamentar paranaense: 1854-1984*. Curitiba, PR: Coordenadoria de Estudos e Promoções Especiais, 1984.
- NUNES, Clarice. “(Des)encantos da modernidade pedagógica”. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M.F. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000*.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, Maria Cecília M. *Ensino primário e sociedade no Paraná durante a primeira república*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994.
- _____. *Organização escolar no início do século XX: O caso do Paraná. Educar em Revista*, v. 17, n. 18, p. 143 – 155; Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- OLIVEIRA, Ricardo Costa. *O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e Estado do Paraná*. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.
- OTTE, Georg; VOLPE, Miriam L. “Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin”. *Fragmentos*, n. 18, jan.-jun. 2000, p. 35 – 47.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- PIKOSZ, Lausane C. *A higiene nos grupos escolares curitibanos: fragmentos da história de uma disciplina escolar (1917 – 1932)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.
- PILOTTO, Erasmo. *Prática de Escola Serena*. Curitiba, 1946.
- PINEAU, Pablo. (org). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre lá estética escolar*. Buenos Aires: Teseo, pp. 21-38, 2014.
- _____. *Estética escolar: manifesto sobre la construcción de um concepto*. In: PINEAU, P. (org). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre lá estética escolar*. Buenos Aires: Teseo, pp. 21-38, 2014.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.
- PORTELA, Mariliza S. *As Cartas de Parker na matemática da escola primária paranaense na primeira metade do século XX: circulação e apropriação de um dispositivo didático*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: PUC/PR, 2014.
- PUCHTA, Diogo R. e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. *O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino*

público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, p. 272 – 289, 2015.

- RENK, Valquiria E. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15ª. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROBERTO, Camila Flávia F. *Reforma social e educação no pensamento de Rocha Pombo (1879 – 1917)*. Dissertação (mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.
- ROCHA, Heloisa H. P. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Docencia e y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar, 1997.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Juraci. *A expectativa de mais um Luzeiro do Saber em Curitiba: o Internato do Ginásio Paranaense (1919 – 1942)*. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Paraná, 2009.
- SARAMAGO, José. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAVIANI, Dermeval [et al.]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval [et al.]. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SCHENA, Denilson R. *O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890 – 1922)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2002.
- SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da vacina: Mentis insanas em corpos rebeldes*. Scipione, São Paulo: 2001.
- SILVA, Rossano. *Educação, Arte e Política: A trajetória intelectual de Erasmo Pilotto*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.
- SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. B. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- SNYDERS, Georges. *A alegria na Escola*. São Paulo: Ed. Manole, 1988.
- SOBRAL, Patricia de O. Um estudo sobre a Nova Cartilha Analytico-Synthetic (1916), de Mariano Oliveira. In: *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 7, n. 3, pp. 343 – 356, 2007.
- SOUZA, Cristiane dos S. *Utilitarismo, civismo e cooperativismo no projeto educacional de Francisco de Azevedo Macedo (1982 – 1947)*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: UFPR, 2012.
- SOUZA, Gizele. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900 – 1929*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC/SP, 2004.
- _____. *Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 14, maio/ago 2007.
- SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da Escola Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. *Tempos de Infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892 – 1933)*. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 127 – 143, jul./ dez. 1999.
- _____. *Lições da Escola Primária*. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Rosa Fátima. et al. (orgs). *Escola primária na Primeira República (1889 – 1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. *Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária paranaense (fim do séc. XIX, início do séc. XX)*. In: *Educativa*, v. único, p. 185 – 199, 2006.
- _____. *Como é possível educar sentidos e sensibilidades*. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org.) *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.
- _____. *Natureza e educação dos sentidos: Forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do séc. XIX e início do séc. XX)*. *Licere*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, pp. 1 – 35, set. 2012.

- _____. O lugar do Intelectual no prelúdio da modernidade: experiência e tradição seletiva na obra de José Francisco da Rocha Pombo. In: VALLE, I.; HANDAN, J.; DAROS, M. D. (orgs). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*, v. 2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1914.
- _____. “Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica”. In: *Pensar a Educação em Revista*, Ano 3, vol. 3, n. 3, jan./mar. 2017.
- _____. A educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro, nas décadas iniciais do século XX. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (mimeo), 2018.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. (org.) *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A.; MEURER, Sidmar S. Tensões entre o prescrito e o realizado na escolarização paranaense na década inicial do séc. XX: experiências de professores primários a partir da análise dos relatórios da instrução pública. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Antêntica, p. 166-186, 2007.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. e PIKOSZ, Lausane C. A higiene como tempo e lugar da educação dos corpos: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares so Estado do Paraná/ Brasil. In: SOUZA, J. E; DANTAS, H. S. (orgs). *Instituições e práticas educativas no Brasil: Teoria e História*. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2012.
- THOMPSON, Edward. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- _____. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 203 – 266, 1998b.
- TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harward University Press, 1995.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino*

- público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VALDEMARIN, Vera T. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 52, p. 74 – 87, 2000.
- _____. “Os sentidos e a experiência. Professores, alunos e métodos de ensino”. In: SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VALDEMARIN, Vera T.; PINTO, A. A. Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica do século XIX. *Revista Educação em Questão*, v. 39, p. 163 – 187, 2010.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 6, pp. 68 – 96, 1992.
- VIEIRA, Carlos E. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. In: *Educar em Revista*, v. 17, n. 18, p. 53 – 73; Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Inovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898 – 1936)*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.
- _____. “¿Fracassan las reformas educativas? La respuesta de um historiador”. In: SBHE (org.) *Educação no Brasil: historia e historiografia*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.
- _____. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangual de Po: Edições Pedagogo, 2007.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ZATTI, Carlos. *Cronologia do Paraná com as efemérides de Negrão*. Curitiba: IHGPR/ Clube de Autores, 2019.
- WARDE, Miriam J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. FREITAS, M. C. (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, pp. 37 – 43, 2000.
- _____. Notas sobre o “Americanismo” dos Estados Unidos de fins do século XIX e início do século XX. In: ANPUH. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo, 2011.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

VIDAL, Diana G. “Escola Nova e o processo educativo”. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M.F. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Fontes primárias

- ANDRADE, Caetano de. A Escola Moderna. *A Escola*, Ano IV, n. 1, p. 3 – 9, jun. 1909.
- ANGELIS, Nicolau M. O methodo expositivo. *O Ensino*, Ano 1, n. 1, pp. 63 – 64, 1922.
- ARAÚJO, Hostilho C. de S. Relatório relativo à Diretoria Geral do Ensino – 1928 – 1929. Curitiba, 1929.
- CARMARGO, Afonso A. *Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo – ao instalar-se a Primeira Sessão da 15ª Legislatura*. Curitiba: Typ. da Republica, 1920.
- CERQUEIRA, Arthur Pedreira de. *Relatório da Direção Geral da Instrução Pública, apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins*. Curitiba: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1906.
- COSTA, Esther Franco F. O Método de Projetos. In: COSTA, M. J. F. F.; SCHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (orgs). I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/ INEP/ IPARDES, 1997.
- COSTA, Lysimaco F. da. *Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*. Curitiba, 1923.
- DEAP/PR. Relatório apresentado pelo Docente Visitador Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 14; AP 1122, p.248-254, 1900.
- _____. Relatório do Inspetor Escolar da Capital, Sebastião Paraná, apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 5; AP 1132, p. 179 - 199, 1901.
- _____. Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Ferreira Cercal, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 16; AP 1143, pp. 67 - 68, 1901b.
- _____. Relatório da professora Isabel Guimarães Schimidt, sobre os movimentos escolares da 10ª Cadeira Promiscua da Capital, apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 1; AP 1239, p. 112 - 113, 1905.
- _____. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, pela professora da 1ª Cadeira Promiscua da Capital, Sra. Josephia Carmem Rocha. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 17; AP 1229, p. 125 - 128, 1905b.
- _____. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, pela professora Itacelina Teixeira. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 18; AP 1230, p. 151 - 155, 1905c.

- _____. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, pela professora Elvira da C. Faria, relativos aos movimentos da 2ª Cadeira Promíscua da Capital. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 18; AP 1230, p. 127 - 132, 1905d.
- _____. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pelo Inspetor em Comissão, Ismael Alves Pereira Martins. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 15; AP 1227, p. 64 - 81, 1905e.
- _____. Relatório e Mapa Anual da Escola Pública de Guarapuava, pelo Professor Amalis Pinheiro da Silva. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 17; AP 1289, pp. 4 - 8, 1907.
- _____. Relatório apresentado pelo Professor Trajano Sigwalt, da 2ª Cadeira para o Sexo Masculino da Cidade de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 17; AP 1289, pp. 171 - 172, 1907b.
- _____. Relatório relativo aos trabalhos da Cadeira para o Sexo Masculino da Cidade de Antonina, apresentado pelo seu professor Francisco Tavares da Rosa. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 18; AP 1290, pp. 190 - 193, 1907c.
- _____. Relatório da Professora da Escola Promíscua do Juvevê, Maria Angela Franco, apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 29; AP 1324, pp. 81 - 87, 1908.
- _____. Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ao Inspetor Escolar da Capital, Benjamin Lins. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 28; AP 1323, pp. 138 - 145, 1908b.
- _____. Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares da Rosa ao Diretor Geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 16; AP 1288, pp. 82 - 84, 1908c.
- _____. Relatório apresentado pela Professora Julia Wanderley Petrich, ao Diretor Geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 25; AP 1320, pp. 06 - 19, 1908d.
- _____. Ofício nº 369, do Diretor Geral da Instrução Pública Interino, Jayme D. Reis, ao Secretário de Estado dos Negócios de Interior, Justiça e Instrução Pública, em 28 de julho de 1909. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 14; AP 1346, pp. 122 - 123, 1909.
- _____. Ofício do Inspetor Escolar de Campo Largo, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 5 de abril de 1910. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 7; AP 1371, p. 168, 1910.

- _____. Ofício do Inspetor Escolar de Tibagi, Leopoldo L. de Sá Mercer, ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 9 de julho de 1910. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 13; AP 1377, p. 154, 1910b.
- _____. Processo disciplinar contra a professora Julia Wanderley Petrich, acusada de castigar fisicamente uma de suas alunas da 1ª Cadeira Para o Sexo Feminino que funciona no Grupo Escolar Tiradentes. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 7; AP 1426, pp. 152 - 172, 1912.
- _____. Parecer elaborado pela Professora Julia Wanderley Petrich sobre o Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Estado. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 19; AP 1438, pp. 13 - 16, 1912b.
- _____. Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino dos Santos, ao Secretário do Interior Justiça e Instrução Pública, 19/04/1913. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 8; AP 1474, p. 141, 1913.
- _____. Ofício do Sr. Gustavo Pena, representante da American Seating Company no Brasil, a Arthur Euclides de Moura. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 23; AP 1489, pp. 123; 125; 132, 1913b.
- _____. Relatório da Normalista Praticante Arthemina de Oliveira Cruz, apresentado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo, Joaquim Meneleu de Almeida, em 18 de abril de 1918. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 7; AP 1697, pp. 29 - 34, 1918.
- _____. Relatório da praticante no Grupo Escolar Modelo, Alba de França Bittencourt, apresentado ao Diretor da Escola Normal de Curitiba, em 24 de abril de 1918. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 7; AP 1697, pp. 56 - 95, 1918b.
- _____. Relatório da praticante no Grupo Escolar Modelo, Lilia Cordeiro Vianna, apresentado ao Diretor da Escola Normal do Estado, em 10 de agosto de 1918. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 19; AP 1709, pp. 216 - 217, 1918c.
- _____. Relatório do praticante Levy Saldanha. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 9; AP 1739, pp. 91 - 109, 1919.
- _____. Relatório da praticante na Escola Modelo, Donatella Baptista Tavares. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 2; AP 1732, pp. 218 - 224, 1919b.
- _____. Relatório da praticante na Escola Modelo, Thereza Paraná, em 28 de abril de 1919. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 9; AP 1739, pp. 81 - 89, 1919b.
- _____. Relatório da praticante do Grupo Escolar Modelo, Emilia Vianna. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 25; AP 1756, pp. 156 - 162, 1920.

- _____. Relatório da praticante na Escola Modelo, Donatella Baptista Tavares, apresentado ao Diretor da Escola Normal. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 2; AP 1732, pp. 218 - 224, 1920b.
- _____. Relatório de inspeção das escolas em Campo do Tenente, pelo Sub-Inspetor Rubens de Carvalho, apresentado ao Inspetor Geral do Ensino, Cesar Prieto Martinez, em 31 de outubro de 1921. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 2; AP 1827, pp. 159 - 164, 1921.
- _____. Relatório do Diretor do Grupo Escolar Rio Branco, Carlos Mafra Pedroso, apresentado ao Inspetor Geral do Ensino, em 20 de dezembro de 1921. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 11; AP 1845, pp. 48 - 52, 1921b.
- _____. Relatório da Diretora do Grupo Escolar Tiradentes, Maria da Luz C. Xavier, apresentado à Inspetoria Geral do Ensino em 31 de dezembro de 1921. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 13; AP 1849, pp. 8 - 13, 1921c.
- _____. Relatório de inspeção às escolas públicas e particulares de Prudentópolis e Santo Antônio do Imbituva, apresentado pelo Sub-inspetor escolar José Busnardo, em 9 de julho de 1923. *Coleção Correspondência do Governo: Relatórios Escolares*; AP 1778, pp. 148 - 154, 1923.
- _____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Professor Cesar Prieto Martinez, D. D. Inspetor Geral do Ensino, pelo Sub-Inspetor Antônio Carlos Raymundo. *Coleção Correspondência do Governo: Relatórios Escolares*; AP 2331, s.p., 1923b.
- _____. Relatório de Inspeção das Escolas do Município de Ponta Grossa, apresentado pelo Sub-Inspetor Escolar Suetonio Bittencourt, em 15 de maio de 1923. *Coleção Correspondência do Governo: Relatórios Escolares*; AP 2331, pp. 171 - 179, 1923c.
- _____. Ofício do Diretor do Grupo Escolar de Antonina, Antonio Tupy Pinheiro, ao Inspetor Geral do Ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, em 11 de agosto de 1926. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 34; AP 2193, s.p, 1926.
- _____. Ofício do Diretor do Grupo Escolar Barão de Antonina, em Rio Negro, ao Inspetor Geral do Ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, em 12 de março de 1927. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 1; AP 2225, s.p, 1927.
- _____. Ofício do Diretor do Grupo Escolar Barão de Antonina, em Rio Negro, Antonio Tupy Pinheiro, ao Inspetor Geral do Ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, em 12 de março de 1927. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 5; AP 2225, s.p, 1927b.
- _____. Sindicância. Relatório do Sub-Inspetor Escolar Segismundo Falarz apresentado à Diretoria Geral do Ensino, em 10 de julho de 1928. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios*, v. 5; AP 2275, s.p, 1928.

- _____. Relatório do movimento anual do Grupo Escolar Xavier da Silva, apresentado pelo seu diretor Antonio Tupy Pinheiro, em 5 de junho de 1929. *Coleção Correspondência do Governo: Relatórios*, v. 2; AP 2306, s.p, 1929.
- FALCE, Joana. Leitura e Escripta. *In: A Escola*, Ano I, n. 7, Curitiba, ago., 1906.
- LAMENHA LINS, Bento J. *Relatório da Secretaria d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Pública e Anexos – 1904*. Curitiba: Typ. Impressora Paranaense, 1905.
- _____. *Relatorio Apresentado ao Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1905*. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1906.
- _____. *Relatorio Apresentado ao Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1906*. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1907.
- _____. *Relatorio Apresentado ao Vice Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1907*. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1907b.
- LIMA, Vicente Machado da S. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 2ª Sessão da 7ª legislatura, em 1º de fevereiro de 1905*. Curitiba: typ. da Livraria Economica, 1905.
- _____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 1ª sessão da 8ª legislatura de 1906*. Curitiba: Annibal Rocha & Cia, 1906.
- _____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 2ª sessão da 8ª legislatura em 1º de fevereiro de 1907*. Curitiba: annibal & C., 1907.
- MACEDO, Francisco A. Epistolas Pedagógicas. *A Escola*, Ano I, n. 8 – 9, pp. 135 – 137, 1906.
- _____. Epistolas Pedagógicas – III. *A Escola*, Ano II, n. 1 – 4, pp. 24 – 27, jan./ abr. 1907.
- _____. Epistolas Pedagógicas – IV. *A Escola*, Ano II, n. 5, pp. 61 – 71, mai., 1907b.
- _____. Discurso pronunciado em ocasião da fundação da Liga de Ensino. *A Escola*, Ano II, n. 5, mai., 1907c.
- MARTINEZ, Cesar P. Arithmética. *A Escola*, Ano I, n. 2, pp. 19 – 20, 1921b.
- MONGRUEL, Roberto E. Relatório da Direção da Escola Normal Primária de Ponta Grossa. Ponta Grossa (mimeo), 1928.
- _____. O ensino de Linguagem. *In: O Ensino*, Ano III, n. 2, pp. 111 – 115, set. 1924b.

- MOREU, Alicia. A pedagogia e a Eschola. *In: A Escola*, Ano I, n. 10 e 11, nov; dez 1906.
- MUNHOZ, Alcides. *Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná – Referente aos serviços do Exercício Financeiro de 1922 – 1923*. Curitiba: Typ. da Republica, 1924.
- _____. *Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná – Referente aos serviços do Exercício Financeiro de 1924 – 1925*. Curitiba: Livraria Mundial, França & Cia. 1925.
- _____. *Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná – Referente aos serviços do Exercício Financeiro de 1925 – 1926*. Curitiba: Livraria Mundial, França & Cia. 1926.
- NEGRÃO, Francisco. *Genealogia Paranaense*, v. II. Curitiba: Impressora Gráfica Paranaense, 1928.
- OLIVEIRA, Marcus Taborda. *Fontes para uma história das práticas corporais escolares no Paraná (1846 – 1939)*. CDRom. Curitiba, 2005.
- PARANÁ, Congresso Legislativo do Estado do. *Leis, Decretos e Regulamentos*. Lei n. 1236 de 2 de maio de 1912 – reforma a Instrução Pública no Estado. p. 139 – 154, 1912.
- PARANÁ, Elvira. Calabar. *A Escola*, Ano I, n. 5, jun. 1906.
- PARANÁ, Estado do. *Regulamento da Instrução Publica do Estado do Paraná*. Curitiba: Typ. D’A Republica, 1907.
- _____. *Lei N. 894 de 19 de Abril de 1909 – Reorganiza a Instrucção Pública*. Curitiba: Typ. D’A Republica, 1909.
- _____. *Regulamento da Instrucção Publica do Estado do Paraná*. Curitiba: Typ. D’A Republica, 1910.
- _____. *Instruções Sobre Organização Escolar e Programma de Ensino para as Escolas Públicas do Estado do Paraná (Portaria n. 4 de 17 de janeiro de 1914)*. Curitiba: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1914.
- _____. *Código do Ensino do Estado do Paraná*. (Decreto n. 710 de 18 de outubro de 1915). Curitiba: Typ. da Republica, 1915.
- _____. *Código do Ensino do Estado do Paraná*. (Decreto n. 17 de 9 de janeiro de 1917). Curitiba: Typ. d’A Republica, 1917.
- _____. *Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares*. Curitiba: Typ. d’A Republica, 1917b.

- _____. Programma das escolas isoladas aprovado pelo Exmo. Snr. Dr. Secretario Geral do Estado, com instrucções da Inspectoria Geral do Ensino. Curitiba: Inspectoria Geral do Ensino, 1920.
- _____. Programma dos Grupos Escolares do Estado do Paraná – Publicação da Inspectoria Geral do Ensino. Curitiba: Irmãos Guimaraes & Cia, 1921.
- REIS, Jayme D. *Relatório apresentado ao Secretario de Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Jayme Dormund dos Reis, Director Geral da Instrução Pública, em 24 de Novembro de 1909*. Curitiba: typ. d'A Republica, 1910.
- PEREIRA, Esther. Curso de Pedagogia: lição 1, resumo do 2º anno. *In: A Escola*, Ano I, n. 7, pp. 122 – 126, 1906.
- PINHEIRO, Antonio T. Ensino da Leitura Inicial pelo Método de Palavras Geradoras. *In: COSTA, M. J. F. F.; SCHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (orgs). I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927*. Brasilia: MEC/ INEP/ IPARDES, 1997.
- RIBEIRO, Henrique A. A nacionalização das escolas. *O Ensino*, Ano I, n. 1, pp. 69 – 62, jan. 1922.
- RODRIGUES, João L. Autoridade e Educação. *O Ensino*, Ano 2, n. 1, pp. 14 – 19, jan. 1923.
- ROMERO, Silvio. O Brasil Social. *Revista de Ciência Política*. (Textos Clássicos Brasileiros). Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, pp. 102 – 117, abr./ jun. 1987.
- ROCHA, Caetano M. da. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 1ª Sessão da 15ª legislatura*. Curitiba, 1921.
- _____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 1ª Sessão da 16ª legislatura*. Curitiba, 1922.
- _____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 1ª Sessão da 17ª legislatura*. Curitiba, 1923.
- _____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 1ª Sessão da 18ª legislatura*. Curitiba, 1924.
- _____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao instalar-se a 2ª Sessão da 19ª legislatura*. Curitiba, 1925.
- SANTOS, Claudino R. F. *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Marins Alves de Camargo, Secretario de Interior, Justiça e Instrução Publica, pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Director Geral da Instrução Publica*. Curitiba: Typ. Do Diario Oficial, 1913.
- _____. *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do Estado, pelo Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e*

Instrução Pública, em 31 de dezembro de 1913. Curitiba: Typ. do Diario Oficial, 1914.

_____. *Relatório apresentado* ao Exm. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do Estado, pelo Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 31 de dezembro de 1914. Curitiba: Typ. do Diario Oficial, 1915.

SANTOS, Enéas Marques dos. *Relatório apresentado* ao Exmo. Sr. Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado, pelo Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 31 de dezembro de 1917. Curitiba: Typ. d'A Republica, 1917.

_____. *Relatório apresentado* ao Exmo. Sr. Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado, pelo Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 31 de dezembro de 1918. Curitiba: Typ. d'A Republica, 1918.

SILVA, Francisco Xavier da. *Mensagem apresentado ao Congresso Legislativo do Estado, na 2ª Sessão da 5ª legislatura, em 1º de fevereiro de 1901*. Curitiba: typ. d'A Republica, 1901.

_____. *Mensagem apresentado ao Congresso Legislativo, na 1ª Sessão da 6ª legislatura em 1º de fevereiro de 1902*. Curitiba: typ. d'A Republica, 1902.

_____. *Mensagem apresentado ao Congresso Legislativo do Estado, na 2ª Sessão da 6ª legislatura em 1º de fevereiro de 1903*. Curitiba: typ. d'A Republica, 1903.

SILVA, Octavio F. do A. e. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado, em 31 de dezembro de 1900*. Curitiba: Typ. da Livraria Economica, 1901.

_____. *Relatório do Secretario dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica, apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Paraná, em 31 de dezembro de 1901*. Curitiba: Atelier Novo Mundo, 1901b.

_____. *Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública e Anexos (1903)*. Curitiba: Typ. da Republica, 1904.

SILVA, Victor F. do Amaral. *Discursos e projetos sobre educação agrícola na Câmara dos Deputados*. Curitiba: Typographia da Republica, 1907.

SOUZA, Veríssimo de. *O ensino da Música. A Escola, Ano II, n. 1 – 4, pp. 21 – 23, 1907.*

_____. *Educação Esthetica. A Escola, Ano V, n. 4 – 6, pp. 209 – 211, abr./ jun. 1910.*

TORRES, Meneleu d'Almeida. *Instrução. A Escola, Ano 1, n. 2, pp. 5 – 7, 1921.*

_____. *O ensino de Hygiene na escola primária. O Ensino, Ano III, n. 1, pp. 69 – 74, 1924.*

VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos - II. *A Escola*, Ano II, n. 5, pp. 45 – 71, mai. 1907.

_____. Da Reforma do Ensino – Excertos traduzidos especialmente para A Escola – de Edmond Demolins. *A Escola*. Ano II, n. 6 – 7, p. 79 – 80, jun./ jul. 1907b.

_____. Subsídios Pedagógicos. *A Escola*. Ano II, n. 1 – 4, pp. 1 – 5, jan – abr. 1907c.

_____. Subsídios Pedagógicos – Da Instrução Popular. *A Escola*, Ano II, n. 8 – 9, pp. 107 – 112, 1907d.

_____. Uma página de Sylvio Romero. *A Escola*. Ano II, n. 5, pp. 52 – 53, 2007e.

_____. A Escola Moderna – I. *A Escola*, Ano III, n. 1, pp. 3 – 15, mar. 1908.

_____. Subsídios Pedagógicos da Instrução Popular hodierna. *A Escola*, Ano IV, n. 2 – 3, pp. 44 – 62, jul./ ago. 1909.

_____. Ainda a escola moderna. *A Escola*, Ano IV, n. 4 – 5, pp. 82 – 85, set./ out. 1909b.

_____. Da escola moderna. *A Escola*, Ano IV, n. 1, pp. 7 – 12, jan. 1909.

_____. Ferrer e seu Methodo. *A Escola*. Ano V, n. 1 – 3, pp. 144 – 146, 1910.

_____. Compêndio de Pedagogia. Curitiba: Livraria Mundial França & Requião, 1926.

VIANNA, Antonia R. Simples Opinião. *A Escola*, Ano V, n. 1 – 3, pp. 136 – 138, jan./ mar., 1910.

XAVIER, Luiz A. *Relatorio Apresentado ao Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1908*. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1909.

_____. *Relatorio Apresentado ao Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1909*. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1910.

_____. *Relatorio Apresentado ao Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1910*. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1911.

Jornais e Revistas

A Escola, Ano II, n. 5, mai., 1907.

A Escola, Ano IV, n. 4 – 5, set./ out. 1909.

A Republica, Ano XXII, n. 90, Curitiba, 18 de Abril de 1907.

A Republica, Ano XXIII, n. 41, Curitiba, 18 de Fevereiro de 1908.

A República, Ano XXIII, n. 43, Curitiba, 20 de fevereiro de 1908.

A República, Ano XXIV, n. 23, Curitiba, 20 de outubro de 1909.

A República, Ano XXIV, n. 241, Curitiba, 28 de outubro de 1909.

A República, Ano XXIV, n. 242, Curitiba, 29 de outubro de 1909.

A República, Ano XXIV, n. 245, Curitiba, 3 de novembro de 1909.