

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE NOS DISCURSOS  
OFICIAL E JORNALÍSTICO:  
republicanização, alfabetização e progresso em nuances de  
modernização (1920-1930)**

**SIMONE CARLOS DE SOUZA**

**MARINGÁ  
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE NOS DISCURSOS  
OFICIAL E JORNALÍSTICO:  
republicanização, alfabetização e progresso em nuances de  
modernização (1920-1930)**

Dissertação apresentada por SIMONE CARLOS DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>(a)</sup>. Dra.: ANALETE REGINA  
SCHELBAUER

MARINGÁ  
2012

SIMONE CARLOS DE SOUZA

**ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE NOS DISCURSOS  
OFICIAL E JORNALÍSTICO:  
republicanização, alfabetização e progresso em nuances de  
modernização (1920-1930)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof <sup>(a)</sup>. Dra. Analete Regina Schelbauer (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – UFU – Uberlândia-  
MG

Prof <sup>(a)</sup>. Dra. Elaine Rodrigues – UEM

Maringá-PR, 20/04/2012

Dedico este trabalho...

Aos meus pais, exemplos para a vida toda.  
A minha irmã, amiga insubstituível.  
Ao Artur, complemento da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Há pessoas que passam por nossa vida e não as percebemos. Outras nos marcam sem nem ao menos as conhecermos pessoalmente, mas existem algumas que passam, permanecem por um tempo que é breve ou longo, mas que mudam nossas vidas para sempre. A estas pessoas meu profundo agradecimento.

Minha gratidão sem limites à Analete Regina Schelbauer, mestre em minha vida. Mais do que uma orientadora, foi para mim um exemplo de profissional e de pessoa, que me permitiu com toda delicadeza, encontrar-me com meus maiores medos acadêmicos e pessoais, e compreendê-los e enfrentá-los.

Agradeço ao Professor Wenceslau Gonçalves Neto, a Professora Elaine Rodrigues e a Professora Elsa Midori Shimazaki pelas determinantes contribuições realizadas em meu exame de qualificação.

Meu agradecimento especial à Professora Maria Cristina Gomes Machado, docente que tive o privilégio de conhecer e poder desfrutar de seu vasto conhecimento nas disciplinas do curso ao longo de todo período do mestrado.

Aos meus queridos amigos, que me acompanharam desde a elaboração do projeto de pesquisa, me permitiram a partilha sobre as descobertas realizadas, e principalmente, me apoiaram cada vez que me sentiam desanimar. A Keite, Minayana, Meire Elly, Nelson, Evandro e Fernanda, muito obrigada.

Aos demais colegas, da vida e do trabalho, que nas rodas de conversas me permitiram expor meus avanços de pesquisas, minhas ideias e os percalços que enfrentei para concluir este trabalho.

A Sonia e Marcelo, pelo apoio e confiança em mim depositados e, especialmente pela liberdade concedida que me permitiu ir ao encontro de minhas fontes.

Agradeço a Maria Candida, a Danielle, o Renato, a Sandra e a Edinéia que me ouviram incessantemente ao longo dos últimos dois anos, sobre cada passo dado em relação a pesquisa. Em especial à Mariana, que me fez lembrar, em muitos momentos, o que é ser docente.

Agradeço ao Gilberto Silveira e a querida Maria Donizete, indivíduos ímpares que me acolheram em seu lar nos dias de pesquisa.

Meu profundo agradecimento à minha família, que respeitou meu espaço e compreendeu meu distanciamento, mantendo-se como meus maiores incentivadores nesta jornada.

Ao Artur, por sua paciência infinita, sua dedicação ilimitada, enfim, por seu amor incondicional.

O verdadeiro, em qualquer assunto, não pode ser eliminado por nenhuma comparação com outro verdadeiro e, qualquer que seja a diferença entre dois assuntos, o que é verdadeiro num não elimina o que é verdadeiro no outro: podem ter maior ou menor extensão e ser menos ou mais brilhantes, mas são sempre iguais por sua verdade, que não é mais verdade no maior do que no menor.

(François La Rochefoucauld, 2007).

O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida.

(Marc Bloch, 2001).

SOUZA, Simone Carlos de. **ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE NOS DISCURSOS OFICIAL E JORNALÍSTICO: republicanização, alfabetização e progresso em nuances de modernização (1920-1930)**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2012.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa que se insere na área de História e Historiografia da Educação, de caráter descritivo, explicativo e exploratório. Desenvolvida com base na crença de que a escola pública primária, como tradição inventada, organiza-se sob diretrizes políticas e se solidifica por meio dos discursos institucionalizados, sendo possível, ao estudar estes discursos, conhecer sua missão com relação à sociedade em que se insere. Intentamos, valendo-se desta perspectiva, conhecer a missão da escola pública primária destacada nos discursos de dois meios de comunicação presentes na década de 1920 no Paraná: as Mensagens de Governo do Estado e o jornal a Gazeta do Povo. Tomando por base este objetivo geral, tecemos três objetivos específicos: identificar como o discurso da capital paranaense se insere na discussão nacional sobre a escola pública primária como elemento ícone para a modernização social; explicitar a formação discursiva pautada nas categorias: alfabetização, republicanização e progresso, e como esta contribuiu para a formação ideológica sobre a escola pública primária paranaense; analisar como os meios de comunicação Mensagens de Governo e artigos da Gazeta do Povo contribuíram para forjar a tradição da escola pública primária sob a perspectiva de uma dada formação ideológica. Com a premissa de que a escola pública primária é uma instituição datada, esta pesquisa apoia-se no conceito de tradição inventada, formulado por Hobsbawm, para compreender como esta instituição deixou de ser apenas uma ideia para tornar-se uma prática imprescindível à formação do homem moderno. Para elucidar a crença de que as tradições inventadas podem ser representadas e fortalecidas nos meios de comunicação, fundamenta-se em Bourdieu e em seu conceito poder simbólico. E para encontrar, compreender e analisar as formações discursivas disponíveis nas fontes, entendendo-as como resultantes de um processo histórico e cultural em que há intervenção daqueles que as produzem, os estudos de Orlandi foram fundamentais. E para inserir esta pesquisa no debate sobre o desenvolvimento da história, por meio dos documentos/monumentos produzidos por ela própria, fundamenta-se em subsídios de Le Goff e Bloch. Como resultado, constatou-se que, na década de 1920, a modernização foi uma ideologia preponderante nos discursos oficiais e da imprensa periódica, e que a missão da escola pública primária, em suma, foi atender às demandas sociais e econômicas, direcionadas ao progresso e à republicanização, por meio da alfabetização que propunha formar o brasileiro e nacionalizar o imigrante. Chegar a tais conclusões foi uma arriscada e, por isso, instigante tarefa. Contar com o “relato” deixado por aqueles que desejaram, em seu tempo presente, arguir sobre questões que os afligiam na expectativa de um futuro foi o percurso que se seguiu. Foram feitas escolhas que levaram aos resultados ora apresentados e não a outros, e isto é história.

**Palavras-chave:** História da Educação; Escola Pública Primária; Documentos; Discurso; Ideologia; Modernização.

SOUZA, Simone Carlos de. **PARANAENSE PUBLIC PRIMARY SCHOOL IN THE OFFICIAL AND JOURNALISTIC SPEECHES: republicanization, literacy and progress in nuances of modernization (1920-1930)**. 144 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2012.

## ABSTRACT

This research is within the area of History and Historiography of Education, having a descriptive, explanatory and exploratory nature. It has been built on the belief that public elementary school, as invented tradition, is organized under political guidelines and solidifies through institutionalized discourses, allowing us to know its mission concerning the society in which it operates by studying these speeches. Using this perspective, we aim at knowing the primary public school mission in the speeches of two prominent media present in the 20's in Paraná: The Messages from the State Government and the newspaper entitled *Gazeta do Povo*. Based on this general aim, we have developed three specific aims: to identify how the Paranaense capital (Curitiba) discourse is part of the national debate on the public elementary school as an icon for social modernization; explicit the discursive formation based on the following categories: literacy, republicanization and progress, and how it has contributed to the ideological formation of the public elementary school in Paraná; analyse how the media called Government Messages and articles from the newspaper *Gazeta do Povo* helped shape the public elementary school tradition from the perspective of a given ideological formation. With the assumption that the public elementary school is a dating tradition, this research relies on the concept of invented tradition, introduced by Hobsbawm, to understand how this institution stopped being just an idea to become an essential practice for the modern man formation. To elucidate the belief that invented traditions can be represented and reinforced in the media, this study is also based on Bourdieu and on his concept of symbolic power. And to find, understand and analyze the discursive formation available from the sources, understanding them as a result of historical and cultural process in which there is intervention from those who have produced them, the studies developed by Orlandi have been of paramount importance. And to include this research in the debate on the development of history through the documents/ monuments produced by it, is based on the studies developed by Le Goff and Bloch. As a result, it was found that, in the 1920s, modernization was a dominant ideology in the official speeches and periodical press, and that the mission of the public elementary school, in short, was to meet the social and economic demands, directed to the progress and republicanization, through literacy that aimed at forming the Brazilian people and nationalizing the immigrant. Coming to such conclusions was a risky though fascinating task. Relying on the "story" left by those who wished, in their time, to argue about issues that afflicted them hoping for a better future was the route that has been followed. We have made choices that led to the results presented here and not to others, and this is what we call history.

**Keywords:** History of Education; Public Elementary School; Documents; Discourse; Ideology; Modernization.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. MODERNIZAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA: CENÁRIO NACIONAL E O PARANÁ.....	29
2.1. Escola Pública Primária: uma tradição edificada na modernização.....	30
2.2. Escola Pública Primária no Paraná na década de 1920.....	38
3. ALFABETIZAÇÃO, REPUBLICANIZAÇÃO E PROGRESSO: FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE.....	58
3.1. Condições de Produção e os sujeitos do discurso.....	60
3.2. Alfabetização, Republicanização e Progresso em formações discursivas na Gazeta do Povo e nas Mensagens de Governo.....	66
a. Republicanização: contexto ideológico imediato.....	67
b. Alfabetização: luz aos espíritos patrióticos.....	76
c. Progresso: o brilhante futuro da nação.....	83
4. DA MISSÃO MODERNIZADORA À FORMAÇÃO DA TRADIÇÃO: A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARANÁ.....	87
4.1. Ideologia de modernização e missão modernizadora.....	87
4.2. Dos discursos à Tradição de uma escola pública primária.....	103
5. À GUIA DA CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A.....	132
APÊNDICE B.....	134
ANEXO 1.....	136

## 1. INTRODUÇÃO

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.  
Marc Bloch, 2001.

Compreender a missão da escola pública primária paranaense na década de 1920, por meio da identificação das formações discursivas<sup>1</sup> e da formação ideológica<sup>2</sup>, presentes no discurso da imprensa periódica e dos documentos oficiais, em especial do jornal *Gazeta do Povo*, e dos discursos das *Mensagens de Governo do Estado do Paraná*, é o desafio desta dissertação. Guiamo-nos, ao longo desta estrada, pela premissa de que a escola pública primária é uma tradição inventada<sup>3</sup>, representada e fortalecida nos meios de comunicação, estes formados por discursos resultantes de um processo histórico, cultural e com intervenção daqueles que os produzem.

Acreditamos que aquilo que é escrito está além de um processo linguístico, mas é uma realização histórica e social, na qual a escrita é o resultado das “múltiplas experiências” (BOSI, 2010, p. 77) do autor. Produzido em um contexto histórico determinado, a produção intelectual de distintas complexidades é o um “agrupamento discursivo”<sup>4</sup>, ou seja, é produto daquilo que o sujeito que escreve desejou considerar para apresentar suas próprias representações sobre um

---

<sup>1</sup> Orlandi (2010) define *formação discursiva* como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (p. 43). Nesta condição, tomamos por empréstimo o conceito para designar aquilo que poderia e deveria ser dito, partindo da proposta que se pretendia atender através de um meio de comunicação, ou seja, a formação discursiva da imprensa periódica e a formação discursiva dos documentos oficiais.

<sup>2</sup> Compreendida a formação discursiva, é possível identificar a *formação ideológica* que aparece no discurso, de acordo com Orlandi (2010, p. 43-47), como a materialização na língua, da subjetividade do sujeito, que, ao dar sentido a um texto, interpreta-o, e como não há interpretação sem marca ideológica, não há sujeito sem ideologia. Logo, a formação ideológica seria o traço que, na rede discursiva, identifica a que discurso ideológico esta pertence.

<sup>3</sup> Utilizamos o conceito de “tradição inventada”, discutido por Hobsbawm (1997, p. 1), considerando-o como o “[...] conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, bem como rituais de natureza simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, que automaticamente implica continuidade com o passado”.

<sup>4</sup> O “agrupamento discursivo” é um termo utilizado por Michel Foucault no livro “A ordem do discurso” (2007). O termo refere-se ao encontro de diferentes discursos pela regularidade discursiva, compõe a identidade textualizada do autor ou. Tal conceito foi abordado posteriormente por Eni Puccinelli Orlandi (2010) no livro “A análise do discurso: princípios e procedimentos”, com a mesma perspectiva conceitual.

determinado objeto em um determinado tempo. A escrita como forma de comunicação, transmissão do conhecimento, representação e registro histórico, revela-se em discurso socialmente produzido. Aquilo que o sujeito escreve é datado, sua leitura à margem das circunstâncias históricas e sociais nas quais o discurso se constituiu, bem como o distanciamento do leitor (por vezes ocasionado pela omissão própria daquele que escreve) das motivações que contribuíram com o autor no processo de produção linguística, incorrerá na impossibilidade da compreensão plena. Nossa crença em tal perspectiva, nos leva a iniciar nosso discurso na elucidação dos caminhos que nos levaram à construção de nosso objeto de pesquisa.

O projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção para o Mestrado da Universidade Estadual de Maringá – UEM – partiu dos questionamentos realizados com base em experiência profissional vivenciada como pedagoga em um cotidiano de uma empresa jornalística. O objetivo era encontrar subsídios que, primeiro, possibilitassem a compreensão e, depois, pudessem comprovar ou refutar a organização de um discurso jornalístico que promove a escola como centro de formação de um cidadão crítico e consciente, preparado para o mercado de trabalho. As percepções empiricamente encontradas, por meio da prática pedagógica no ambiente empresarial, revelaram-nos um discurso jornalístico alinhado às aspirações da atualidade, presentes nos discursos das políticas públicas, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitindo-nos perceber um alinhamento do discurso presente nos instrumentos privados – imprensa – e o discurso presente nos instrumentos de comunicação públicos – LDB. Em ambos, observamos o que acreditamos ser a formação de uma ideologia corporativa que insere a educação no rol dos estratagemas empresariais, consideram-na como núcleo de desenvolvimento social e preparação do homem para o que se convencionou identificar como a Era da Informação e do Conhecimento<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>Era da Informação e do Conhecimento é um termo abordado por Thomas A. Stewart, no livro “Capital Intelectual” de 1998, identificada com a Era que se inaugurou com a revolução tecnológica que transformou radicalmente as relações de mercado e promoveu uma economia que insere o conhecimento e o aprendizado organizacional como diferencial competitivo. “O autor considera que a globalização possibilitou uma abertura de mercado incomensurável, movida por forças poderosas e incontroláveis. Para Stewart, ‘a disseminação da tecnologia da informação e o crescimento das redes de computadores’ possibilitaram o aumento da informação disponível e dos

O projeto de pesquisa apresentado na seleção, permitiu-nos iniciar os estudos no mestrado. Tínhamos a inquietude, mas as primeiras experiências vivenciadas no curso evidenciaram a necessidade de um amadurecimento para compreender tais percepções, faltavam-nos os caminhos a serem percorridos para formular e depois esclarecer um problema de pesquisa.

Nosso horizonte começou a despontar quando, na disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, “Escola Pública e Pensamento Educacional na Contemporaneidade”, ministrada pela Professora Doutora Analete Regina Schelbauer, nós realizamos um breve estudo sobre Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Chamou nossa atenção um artigo publicado no Boletim da Associação Bahiana de Educação, sob o título *Por que Escola Nova?* No artigo, Anísio Teixeira (2010) justifica as necessidades de uma renovação pedagógica (política e didática), afirma que a sociedade de seu período histórico era marcada pelo progresso provocado pelo desenvolvimento material, por isto, o homem que se entende necessário ser formado para esta nova sociedade precisaria de novas competências<sup>6</sup>, impossíveis de serem desenvolvidas pela educação escolar tradicional. Segundo o autor, um homem capaz de indagar, resolver por si seus próprios problemas sem que estivesse vinculado a dogmas e preparado para expressar-se democraticamente só poderia ser formado por uma escola que não tivesse como direcionamento a formação para um simples e previsível futuro, mas para um futuro totalmente imprevisível.

O estudo nos levou a uma constatação e a um questionamento. Constatamos que, para responder nossas inquietudes do presente, era preciso, primeiro, compreender o passado, não para simplesmente buscar nele respostas, mas por vislumbrarmos no estudo histórico a possibilidade de enriquecer nosso

---

meios de comunicação, repercutindo diretamente em uma economia baseada na capacidade de transformar dados em informações e estas em conhecimento (CARLOS, 2010, p. 2)”.  
<sup>6</sup> O significado de competência abordado em nosso texto sugere a identificação de habilidades, atitudes e conhecimentos designados na formação do homem para aquele novo período. Tais competências, propostas por Anísio Teixeira, podem ser identificadas no seguinte trecho: “A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e ater consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo”. (TEIXEIRA, 2010, p. [?]).

entendimento sobre os sentidos da educação e da escola de hoje. Com base nesta constatação, questionamo-nos: por ser Anísio Teixeira um dos intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e constatado no artigo acima um discurso de educação alinhado a um projeto de modernização social e econômica, poderia o Manifesto ser um discurso ideológico materializado na proposta de um novo modelo de organização escolar? Para responder esta questão, organizamos e publicamos o trabalho completo *Ideologias e organização da escola pública no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e o discurso de modernização da nação* (CARLOS, 2011). Este estudo, por sua vez, nos levou a verificação de que:

Movido pelo interesse de reformar a educação, o Manifesto materializou a ideia de uma geração de educadores e intelectuais, que viam na educação a possibilidade de enriquecimento da nação e a modernização do modo de produção. Os resultados desta pesquisa nos permitiram considerar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 foi uma expressão unilateral de um movimento de renovação, inserido dentro um complexo contexto histórico de debates em prol da organização da escola pública e que a ideologia de modernização da sociedade brasileira, a partir da organização da escola pública, foi ponto de destaque no Manifesto. (CARLOS, 2011, p. 1).

A ideologia presente no Manifesto não se deu de um momento para o outro, mas concatenou discussões<sup>7</sup> que se iniciaram nas décadas anteriores, sobretudo na década que antecedeu sua publicação. Frente a estas constatações e diante dos questionamentos provenientes da prática profissional na empresa jornalística, interrogamo-nos: se é possível identificar um discurso de modernização no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e se, no presente, percebemos uma rede discursiva<sup>8</sup> entre a imprensa periódica e os documentos oficiais da educação, teríamos, no Paraná, uma relação de sentido

---

<sup>7</sup> Referimo-nos, aqui, às discussões sobre os métodos de ensino, os conteúdos, as práticas de formação de professores, a organização do trabalho didático pedagógico, as práticas higienistas e de educação do corpo, a laicidade e obrigatoriedade do ensino público primário. É possível encontrar tais discussões em: Carvalho, C.H. (1999, 2004), Carvalho, M.M.C. (1989, 2011b); Cury (1978, 2001, 2005); Miguel (2005, 2008, 2010); Padial (2008); Rodrigues e Araujo (2010); Rossi (2009); Saviani (2005, 2006, 2008); Souza (1998, 2006) e Vidal (2005).

<sup>8</sup> A expressão "rede discursiva" será utilizada neste texto significando o conjunto de discursos disponíveis em dado momento histórico e social, que, entrelaçados, significam-se mutuamente, convergem entre si e muitas vezes se distanciam, mas que, unidos pelo presente, informam e organizam, por meio das palavras, as ideias.

entre documentos oficiais e imprensa periódica que permitisse identificar a missão da escola pública primária? Eis o nosso problema. A partir dele, organizamo-nos para definir os delimitadores de nossa pesquisa: recorte temporal e fontes.

Escolhemos a década de 1920 como delimitador temporal, uma vez que, no Paraná, a década representou o “início” de um período que vai de 1920 até 1938 na história da introdução da Escola Nova no Estado (MIGUEL, 2011, p. 119-120). Foi um período de “reorganização e sistematização da educação escolar existente, bem como a introdução do ideário da Escola Nova” (p. 120). Interessamo-nos, particularmente, pelos primeiros dez anos deste primeiro ciclo, nos quais César Prieto Martinez, em 1923, realizou a Reforma da Instrução Pública Primária e Lysímaco Ferreira da Costa a Reforma da Escola Normal em 1923 (MIGUEL, 2011; SAVIANI, 2008). Nesta década, o Paraná também presidiu dois grandes eventos de repercussão respectivamente regional e nacional, o “Congresso de Ensino Primário em 1926” e a “Primeira Conferência Nacional de Educação em 1927”, reunindo intelectuais, professores e políticos com o objetivo de discutir a educação (BONA JÚNIOR; VIEIRA, 2007).

Nacionalmente, justifica-se a delimitação temporal pelos acontecimentos que mostram o quanto o último decênio da Primeira República foi efervescente. Nesta década, comemorou-se o Centenário da Independência do Brasil<sup>9</sup> (1822-1922), ocorreu a Semana de Arte Moderna<sup>10</sup> em 1922, a Revisão Constitucional<sup>11</sup> de 1926. Uma década que, em seu último ano, passou pela “Revolução de 1930”. Nos aspectos intraeducacionais, foram os anos do *otimismo* e do *entusiasmo*

---

<sup>9</sup>Centenário da Independência do Brasil (1822-1922): “1922 foi um ano crítico para o governo brasileiro, repleto de disputas políticas e levantes militares. Provavelmente, por isso mesmo e para mostrar que fazíamos parte do mundo civilizado, convinha comemorar com toda a pompa o Centenário da Independência. O governo do presidente Epitácio Pessoa não poupou esforços nem recursos para fazê-lo” (CPDOC – FGV, 2011, p. [?]).

<sup>10</sup>Semana de Arte Moderna: “Na década de 1920 era nítida a preocupação de se discutir a identidade e os rumos da nação brasileira. Todos tinham algo a dizer – políticos, militares, empresários, trabalhadores, médicos, educadores, mas também artistas e intelectuais. Como deveria ser o Brasil moderno? Através da literatura, das artes plásticas, da música, e mesmo de manifestos, os artistas e intelectuais modernistas buscaram compreender a cultura brasileira e sintonizá-la com o contexto internacional. O marco de seu movimento foi a Semana de Arte Moderna de 1922” (CPDOC – FGV, 2011, p. [?]).

<sup>11</sup> Em junho de 1925, deu-se início a Revisão Constitucional que foi concluída em 7 de julho de 1926. Cury (2005, p.82) considera que o fato da Constituição de 1891 não facilitar uma revisão, tornando complexa a execução de uma emenda constitucional, a revisão fez necessária para atender demandas que emergiram após as duas primeiras décadas da República. A Revisão Constitucional será abordada posteriormente, pois é parte das discussões da Terceira Seção desta dissertação.

*pedagógico* (NAGLE, 1974). Foi quando se organizou a Associação Brasileira de Educação<sup>12</sup> (ABE) em 1924. Foi comemorado, ainda, o Centenário da Lei da Educação Primária<sup>13</sup> (1827-1927). Também nesta década, ocorreu o segundo ciclo de Reformas Educacionais<sup>14</sup>, inaugurado pela Reforma Sampaio Dória em 1920. Nesse espaço de tempo, identificamos inúmeros discursos sobre uma educação brasileira abordada e estudada como princípio social, cultural e econômico, defendida como imprescindível à modernização do país.

Acreditamos, pelos fatores apresentados (regionais e nacionais), que os discursos produzidos em tão fecundo período poderiam contribuir com a organização de uma resposta a nosso problema de pesquisa e, conseqüentemente, poderiam somar-se às demais pesquisas sobre a organização da escola pública primária paranaense na última década da Primeira República.

Na delimitação das fontes, guiamo-nos pela perspectiva de que os discursos, enquanto formas de comunicar, são resultantes das interpretações e intervenções dos sujeitos, enquanto autores, que os produzem, os quais são interpelados pelo processo histórico, cultural, político e social do tempo e meio em que vivem. Como o discurso de um tempo não se faz em um único meio de comunicação, nem ao menos por um único sujeito, e não nos sendo possível analisar todas as formas de registro discursivo de um tempo, optamos por identificar a missão da escola pública primária mediante a análise de dois meios de comunicação: a imprensa e as publicações oficiais. Portanto, iniciamos nossa jornada com dois objetivos na escolha de nossas fontes: que uma delas representasse o discurso jornalístico e que a outra representasse o discurso político oficial. Na busca por materiais e focados em encontrar fontes que

---

<sup>12</sup> Associação Brasileira de Educação: segundo Saviani (2008, p. 178), foi a partir desta associação que a “concepção humanista moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil [...]. A ABE, no entanto, constitui-se num espaço propício em torno do qual se reuniram os adeptos das novas idéias pedagógicas. Sua força revelou-se diretamente proporcional a sua capacidade de organização. Em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento este que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes”.

<sup>13</sup> “A Lei da Instrução Primária, votada em 15 de outubro de 1827, poderia ser referida como primeira medida popular em prol da educação pública nacional”, e embora sendo significativa como marco para organização da escola pública primária, os estudos de Villela (2008, p. 30) apontam para uma lei que foi ineficiente em termos concretos.

<sup>14</sup> Segundo ciclo de Reformas Educacionais, já que o primeiro iniciou-se com a Reforma da Educação Paulista em 1890.

pudessem atender aos objetivos propostos, selecionamos o periódico *Gazeta do Povo* e o documento oficial *Mensagens do Governo do Estado do Paraná*.

Consultado o catálogo de periódicos da Biblioteca Nacional, foram constatados 213 periódicos paranaenses, dois quais 14 foram publicados na década de 1920. Na Tabela 1, são identificados.

**Tabela 1**

<b>PERIÓDICOS PARANAENSES COM PUBLICAÇÕES NA DÉCADA DE 1920</b>		
<b>NOME</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>ANOS DE PUBLICAÇÃO</b>
A Escola: revista do Grêmio dos Professores Públicos	Curitiba - PR	1906 a 1910; 1921
A Flâmula: revista de arte	Curitiba - PR	1922
A Máscara	Curitiba - PR	1925
A República: orgam do Club Republicano	Curitiba - PR	1888 a 1892; 1921 a 1922; 1924; 1929 a 1930
A Tarde	Curitiba - PR	1930
Alvorada: órgão do Grêmio Literário Emiliano Pernetta	Curitiba - PR	1929
Diário da Tarde	Curitiba - PR	1899 a 1923; 1927 a 1930
Gazeta do Povo: diário independente	Curitiba - PR	1919 a dias atuais
Guarapuava	Curitiba - PR	1928
Ilustração Paranaense	Curitiba - PR	1927 a 1934
O Estado do Paraná	Curitiba - PR	1925 a 1926
O Rio Negrense: orgam da industria, commercio e lavoura	Rio Negro - PR	1924 a 1927
O Rio Negrense: Rio Negrense Zeitung	Rio Negro - PR	1910 a 1943
Revista de Espiritualismo: publicação mensal consagrada aos estudos da alma humana sob o duplo ponto de vista da sciencia e da moral	Curitiba - PR	1916 a 1925

\* Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados provenientes de pesquisa realizada em 2010 no Catálogo de Periódicos da Biblioteca Nacional.

Optamos pelo periódico *Gazeta do Povo*, por ser o único jornal paranaense com publicação ininterrupta na década de 1920 na capital do Paraná. Esta característica permitiu-nos vislumbrar transições, modificações e rupturas na rede do discurso jornalístico, sem ausências de publicação. Fundado em fevereiro de 1919 e com publicações diárias até a atualidade, dedicamo-nos aos dez primeiros anos de publicação do periódico, aproximadamente 25000 páginas pesquisadas

com o objetivo de, por intermédio dos microfilmes, observarmos e compreendermos um cotidiano relatado, registrado e em especial interpretado por um grupo empresarial que se auto denominou “cavalheiros livres”, e que ao se colocar como comprometido com o público leitor desde a primeira publicação, visou a imparcialidade e a liberdade de expressão por meio da imprensa. A escolha nos permitiu ter acesso a um discurso sobre a sociedade paranaense em suas distintas instâncias, e especialmente nos possibilitou o contato com discursos sobre uma escola pública primária compreendida como fator de modernização social.

Como documento oficial, nos definimos pelas *Mensagens de Governo do Estado*. Publicadas anualmente, como relatório escrito pelo Presidente do Estado e dirigido ao Congresso Legislativo. As mensagens nos permitem ter acesso a um discurso oficial que vai além do relato da escola pública primária, uma espécie de prestação de contas, o Presidente do Estado – Affonso Alves de Camargo<sup>15</sup> e Caetano Munhoz da Rocha<sup>16</sup> foram os presidentes do período pesquisado – retrata orçamento, custos, receitas, dificuldades administrativas e inovações na gestão, sempre se pautando na estrutura organizada pelas secretarias que compunham a estrutura administrativa do Estado.

A organização do conteúdo das mensagens se fazia de acordo com a estrutura administrativa do Estado (ARQUIVO PÚBLICO, 2000). De 1916 a 1920, seriam: a Secretaria do Estado dos Negócios da Fazenda, Agricultura e Obras Públicas e a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. De 1920 a 1928: a Secretaria Geral do Estado, da qual ficariam a cargo as Secretarias do Interior, Justiça e Instrução Pública e Secretaria da Fazenda, Agricultura e Obras Públicas. Em 1928, a Secretaria Geral foi dividida em três novas secretarias: Interior, Justiça e Instrução Pública; Fazenda Indústria e Comércio, e Agricultura, Viação e Obras Públicas, o que alterou a composição do relatório. Apesar de manter uma frequência estrutural, as mensagens não mantêm uma padronização dos indicadores estatísticos, o que prejudica a análise destes dados, sobretudo a análise comparativa anual.

---

<sup>15</sup>Affonso Alves de Camargo (1873-1959) foi Presidente do Estado do Paraná no período de 1916 a 1920.

<sup>16</sup>Caetano Munhoz da Rocha (1879-1944) foi Presidente do Estado do Paraná no período de 1920 a 1928 (dois mandatos de quatro anos).

A quantidade de informações disponíveis nas *Mensagens de Governo do Estado* nos permitiu olhar para o discurso oficial sobre a escola pública primária em meio a outros aspectos da gestão política do Estado. Foi esta possibilidade que nos fez identificar que, nesta fonte, assim como na *Gazeta do Povo*, a escola pública primária era um elemento considerado determinante para a modernização social. Por isso, este foi o documento escolhido como representante do discurso oficial.

Imprensa periódica e documentos oficiais representam a nós ideias de homens que discursaram sobre o que lhes era comum valendo-se da visão própria que tinham de mundo<sup>17</sup>. As ideologias presentes em seus discursos revelam um mundo pensado por eles, um mundo presente e um mundo que desejavam para o futuro. A escola pública primária, como demonstraremos, é enfatizada, nas páginas tipografadas e nos documentos institucionalizados como concepções e expressões de autores que antes eram sujeitos, por isso, expressavam interpretações e, logo, ideologias. Os discursos não se originaram isoladamente, mas na interação entre o momento histórico presente e o passado, entre as questões sociais, os aspectos políticos e culturais de um tempo, bem como o entendimento que, individualmente, os sujeitos que discursavam elaboraram na relação com todas estas vertentes. Esta interação, por sua vez, possibilitou analisar as fontes e compreender os discursos, não como revelações ou verdades insólitas e únicas de um momento histórico, mas através da materialidade dos textos, ou seja, de elementos que nos permitiram identificar as formações discursivas, pudemos identificar a formação ideológica.

No manuseio e análise das fontes, organizamo-nos pelo procedimento apresentado no Quadro 1.

---

<sup>17</sup> A concepção de visão de mundo como ideologia pode ser identificada em Bosi (2010), utilizá-la poderia parecer contraditório, visto que estamos nos orientando pela proposta de formação ideológica de Orlandi (2010), que descarta enfaticamente a possibilidade de ideologia dentro da proposta de Bosi (2010). Não propomos um embate teórico. Contudo, acreditamos ser importante informar que escolhemos um caminho que não descarta nem o primeiro nem o segundo. Compreendemos que a ideologia que se manifesta nas formações discursivas primeiro constitui os sujeitos que, interpelados pela memória e ao interpretar o presente, compõem uma ideologia, o que não elimina a interpretação pautada em uma ideologia já existente, ou seja, é por conceber o mundo no qual se insere de um modo e não de outro, que o sujeito o interpreta não só de forma passiva, como ativa, portanto, concebe-o tomando por base sua visão de mundo.

## Quadro 1 – Procedimentos de Pesquisa

<b>1. Catalogação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e separação nas fontes escolhidas, dos textos que retratavam a questão da escola pública primária.</li> </ul>
<b>2. Análise Individual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação em cada uma das fontes, separadamente, das categorias discursivas e, nestas, as continuidades, alternâncias e rupturas discursivas. Neste momento, organizamos as formações discursivas.</li> </ul>
<b>3. Estudo Comparado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação das formações discursivas presentes na imprensa e nos documentos oficiais, com o objetivo de compreender a formação ideológica.</li> </ul>
<b>4. Análise Geral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a formação ideológica encontrada, tínhamos elementos suficientes que nos permitiram analisar o discurso encontrado a respeito da concepção de escola pública primária que se veiculava.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa.

Pelos procedimentos adotados, é possível inserir esta dissertação dentre as pesquisas consideradas descritivas, por buscar descrever o período a que se circunscreve; explicativa, por apresentar elementos que permitem organizar os ideais de um período histórico; e exploratória de caráter bibliográfico e documental, porque, ao se fundamentar no conhecimento historicamente produzido e acumulado, busca subsídios que respondam nossas indagações.

Definidos os parâmetros e procedimentos pelos quais nos guiamos na pesquisa, é possível afirmar que esta dissertação insere-se na área de História e Historiografia da Educação. Como historiadores da educação, pretendemos participar do diálogo historiográfico sobre a escola pública primária, sobretudo com os pesquisadores das quatro últimas décadas, que têm contribuído para a organização de um campo historiográfico focado na pesquisa da história através de documentos e monumentos (LE GOFF, 2003) que a própria história produziu. Destarte, evidenciaremos este diálogo por meio de inserções ao longo do texto, ora de pesquisadores como Carvalho M.M.C. (1989, 2004, 2010, 2011a, 2011b), Schelbauer (1998, 2006, 2007a, 2007b), Souza (1998, 2006) e Saviani (2005,

2006, 2008, 2010), cujas obras escolhidas tecem a organização da escola pública primária pautadas em fontes documentais oficiais e em fontes da imprensa. Em outros momentos, utilizaremos autores como Nóvoa (1997), Carvalho (1999, 2004), Bastos e Catani (2002), Gonçalves Neto (2002) e Rodrigues (2010), pesquisadores que, nas obras elencadas, fazem da imprensa periódica a vertente do olhar para o passado. E, por fim, definimo-nos por pesquisadores como Cury (1978, 2001, 2005), Miguel (2005, 2010, 2011), Bona Junior e Vieira (2007) e Araújo (2010), cujas obras têm grande importância para o estudo e compreensão da organização da escola pública no Brasil, por pesquisarem em fontes documentais. Estes não serão os únicos pesquisadores que ousamos convidar para o diálogo, outros poderão, com menor intensidade, mas não com menor importância, participar também.

Na escolha da metodologia, dadas às dimensões que pretendíamos alcançar – identificar como os discursos fazem significar a missão modernizadora da escola pública primária paranaense na década de 1920 através dos discursos disponíveis na imprensa periódica e nos documentos oficiais –, definimo-nos por teorias que, nos dias árduos de pesquisa, mostraram-se como suporte para a compreensão e análise de nossos documentos. Com a premissa de que a escola pública primária é uma instituição datada, apoiamo-nos no conceito de tradição inventada, formulado por Hobsbawm (1997, 1995), para compreender como esta instituição deixou de ser apenas uma ideia para tornar-se uma prática imprescindível à formação do homem moderno. Na crença de que as tradições inventadas podem ser representadas e fortalecidas nos meios de comunicação, fundamentamo-nos em Bourdieu (2009, 2010) e em seu conceito poder simbólico<sup>18</sup>. Para encontrar, compreender e analisar as formações discursivas disponíveis nas fontes, entendendo-as como resultantes de um processo histórico e cultural em que há intervenção daqueles que as produzem, nós nos pautamos em estudos de Orlandi (2009, 2010). E para inserir esta pesquisa no debate sobre o desenvolvimento da história por meio dos documentos/monumentos produzidos por ela própria, fundamentamo-nos em subsídios de Le Goff (1998, 2003) e Bloch (2001).

---

<sup>18</sup> “O poder simbólico é um poder de construção da realidade” (BOURDIEU, 2010, p. 9). Por meio da linguagem, o homem constitui sistemas simbólicos que são instrumentos de conhecimento e de comunicação que dão sentido ao mundo social.

Definidas as fontes, os procedimentos e a metodologia, debruçamo-nos na pesquisa historiográfica com o intuito de mapear a produção acadêmica acerca do tema, verificar e analisar o que já havia sido pesquisado e a relação destas com o tema por nós proposto. A quantidade de pesquisa produzida similar a nossa temática é expressiva, damos destaque àquelas com maior proximidade (tema + delimitação temporal + delimitação espacial + tipo de fonte utilizada) de nossa investigação. Nestas produções, priorizamos, de forma explícita, elementos que se somassem a nosso *corpus* de pesquisa, por acreditarmos que cada obra poderia revelar um conjunto de discursos que nos permitiria ampliar a capacidade de análise de nosso objeto valendo-se de caminhos que outros pesquisadores já trilharam. Por meio dessa revisão, estabelecemos um diálogo e nos localizamos no campo da produção. Pesquisas que investigaram ideais de progresso, ideais liberais, ideais positivistas e discursos de consolidação das propostas republicanas, por meio de fontes como a imprensa periódica e documentos oficiais, são características que tornam relevante uma breve incursão por elas.

Defendida em 2006, a dissertação de Mestrado em Educação de Martins (2006) *A educação como irradiação do progresso: genealogias e sua expressão na primeira república em Uberabinha, MG*, originou-se de um projeto de Iniciação Científica. Fundamentou-se na análise de documentos oficiais (atas da Câmara Municipal), publicações na imprensa local e de bibliografia especializada, tendo como delimitação espacial e temporal, respectivamente, Uberabinha-MG e a Primeira República. Seu objetivo foi verificar como os ideais de progresso resultantes de um movimento iniciado no Iluminismo apareciam nas ideias de educação escolar nesta cidade e como elas eram expressão da atividade política naquele momento histórico.

Matos (2009), com a dissertação de Mestrado *Educação e Imprensa em palcos republicanos: análise de jornais de Patos de Minas/MG (1889-1930)*, propôs-se identificar vínculo, na imprensa local, dos ideais liberais e as propostas republicanas, a fim de constatar uma imprensa que não auxiliou, mas defendeu a propagação deste ideário, adaptando-se a ele quando já estava posto, sendo utilizada como veículo estratégico e político de consolidação das ideias republicanas e do progresso por meio da instrução. Utilizou a cidade mineira Pato

de Minas como delimitação espacial e, delimitação temporal, o período de 1889 a 1930.

A dissertação de Carlos Henrique de Carvalho (1999), *Imprensa e Educação: o pensamento educacional do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1920)*, teve como objeto de estudo a identificação da concepção de educação sob a influência do positivismo e o papel do ensino religioso, expressos por Honório Guimarães nas páginas do periódico “O Progresso” da cidade de Uberabinha - MG, no período de 1905-1922. O mesmo autor, no ano de 2002, publicou o artigo *Os discursos Educacionais presentes na imprensa uberlandense (1920-1950)*, no qual expõe um estudo que admite, por meio da análise de periódicos, a identificação dos objetivos que permitiram o desenvolvimento de discursos em prol da expansão da educação, nele também é exposta a análise do como se organizou a consolidação dos ideais republicanos. Nos aspectos internos, Carvalho analisa como se configurou as discussões em torno da Escola Nova. Ao fim, analisa as discussões sobre a implantação do ensino profissionalizante e as campanhas contra o analfabetismo veiculadas pela imprensa que tomou como fonte.

Com o objetivo de identificar as transformações sociais e as reformas educacionais brasileiras, como iniciativas para minimizar o analfabetismo e promover a modernização, a dissertação de Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho (2002), *A configuração do grupo escolar Júlio Bueno Brandão no Contexto Republicano (Uberabinha – MG 1911-1929)*, utilizou fontes como os anuários do IBGE, decretos de lei do executivo e os jornais “A Tribuna” e “O Progresso”. A autora realizou a análise no período de 1911-1929, elegendo-o como o contexto em que se fundou o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, em Uberabinha – MG.

Publicado na Revista HISTEDBR On-line, o artigo escrito por Claudia Maria Petchak Zanlorenzi e Maria Isabel Moura Nascimento (2005) *Irati-PR: Imprensa e Educação na Primeira República* apresenta-se como um estudo pioneiro, por realizar uma análise comparativa do período de 1889-1930, a fim de verificar as convergências entre a formação da sociedade capitalista e a promoção das instituições escolares. Os primeiros jornais que veicularam na cidade de Irati-PR foram as fontes escolhidas para identificar a ideia de educação circulada naquele

dado período histórico, bem como sua relação com as vertentes sociais, culturais e econômicas da mesma sociedade.

Outras publicações foram encontradas, mas, como já foi afirmado, privilegiamos aquelas que se organizaram análogas ao nosso objeto de estudo. Das seis publicações consideradas, apenas uma referia-se ao Paraná, as demais tomam como delimitação espacial cidades do Estado de Minas Gerais. Em seu bojo, todas se equivalem: propõem, valendo-se das análises comparativas, a verificação de uma imprensa que promoveu a divulgação dos valores republicanos, pretendendo contribuir com a sua concretização. Sem exceções, as pesquisas caracterizam os documentos como centralizadores de ideologias e valores. Os autores encontraram em suas fontes ideias de educação como expressão de ideais políticos; discursos de intelectuais e educadores pautados no liberalismo e nas propostas republicanas; influência do positivismo e da religiosidade na concepção de educação; reforma educacional como resultado da necessidade de alfabetização e modernização econômica; promoção de instituições escolares na mesma medida em que crescia a sociedade capitalista e discursos em prol da reforma do ensino pela adoção da orientação escolanovista.

É possível identificar nestas publicações, um entendimento do documento, sobretudo a imprensa, como elemento que permite, por um lado, em seu presente, dar voz e interpretação ao que acontece e que se faz importante comunicar e, por outro, como instrumento histórico, possibilita visualizar o passado por meio das palavras escritas e representadas pelos sujeitos que o vivenciaram. Uma história da escola pública primária, ao ser contada por relatos tão próximos da ocorrência dos acontecimentos, faz destas publicações interpretações interessantes de serem lidas e, visto os resultados alcançados, surpreendentemente similares ao serem comparadas.

Com o *corpus* do objeto definido e um objetivo de pesquisa a ser atingido – identificar a missão da escola pública primária paranaense na década de 1920, tomando por base discursos disponíveis no periódico *Gazeta do Povo* e no documento oficial *Mensagens do Governo do Estado* –, tecemos, pela tradição cartesiana, três objetivos específicos: identificar como o discurso da capital paranaense se insere na discussão nacional sobre a escola pública primária como elemento ícone para a modernização social; explicitar a formação discursiva

vinculada nas categorias: alfabetização, republicanização e progresso, e como esta contribuiu para a formação ideológica sobre a escola pública primária paranaense; analisar como os meios de comunicação, Mensagens de Governo e Gazeta do Povo, contribuíram para forjar a tradição da escola pública primária sob a perspectiva de modernização enquanto ideologia. Para cada um destes objetivos uma seção foi organizada, as quais apresentamos na sequencia.

Na seção inicial, fazemos a identificação da organização da escola pública primária no Paraná na década de 1920, estabelecendo um paralelo com o cenário nacional. Com o objetivo de identificar no discurso presente na capital paranaense, elementos que insiram a discussão da escola pública primária no rol das práticas imprescindíveis à modernização do país, nós traçamos um diálogo com a historiografia e os elementos identificados na Gazeta do Povo e nas Mensagens de Governo do Estado.

Na seção seguinte, apresentamos e explicitamos as formações discursivas constituídas pelas categorias alfabetização, republicanização e progresso, elementos discursivos que se entrelaçam na justificativa de uma escola pública primária para o sucesso econômico, cultural e social do país. São estas categorias que formam as redes de sentidos constitutivas das formações discursivas e, com base nestas verificações, será explicitada a formação ideológica.

Na última seção, analisamos a formação ideológica encontrada, identificando movimento, deslocamento e rupturas nos discursos dos documentos oficiais e na imprensa periódica. Nesse momento, explicitamos como a missão da escola pública primária paranaense se constituiu em meio a discursos de republicanização, que se materializaram em uma tradição republicana justificada pela necessidade de instrução básica, ou melhor, alfabetização das populações, pela qual seria possível alcançar o progresso econômico e, logo, a modernização da nação.

Diríamos que esta foi uma arriscada e por isso instigante tarefa. Percorrer os caminhos da história é impossível, eles já foram modificados pelo tempo. Seria como tentar encontrar rastros em dunas. O que fizemos foi contar com o “relato” deixado por aqueles que desejaram, em seu tempo presente, arguir sobre questões que os afligiam na expectativa de um futuro. Fizemos escolhas que nos

levaram aos resultados que serão apresentados e não a outros, e isso é história. Como considera Le Goff (2003, p. 525):

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Mesmo escolhendo e traçando caminhos, por acreditarmos que não é possível caminhar ao encontro do passado pelos mesmos caminhos que os homens do passado traçaram seu futuro, como historiadores da educação, concluímos esta pesquisa com registros das percepções do que a década de 1920 representou para a construção do pensamento da escola pública primária como elemento necessário e imprescindível à formação do homem civil, laico e republicano. Encerramos nossa investigação, ao menos neste primeiro encontro, com o balanço dos resultados obtidos mediante as discussões e análises realizadas. Esperamos, ao findar, contribuir para o enriquecimento das discussões sobre a história da educação pública primária e, em outro momento, aprofundar a investigação de pontos que se apresentam como passíveis de ampliação.

## 2. MODERNIZAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA: CENÁRIO NACIONAL E O PARANÁ

A linguagem é o veículo que externaliza as idéias de um grupo social, porque elas permitem a criação de slogans que proporcionam símbolos e unificam as idéias e atitudes chaves para a manutenção de movimentos políticos e, conseqüentemente, dos grupos sociais. Ela é um fenômeno complexo, multifacetado e coloca os signos em ação como uma forma de organização dos códigos linguísticos dos sinais. (RODRIGUES, 2010, p. 323).

As Mensagens de Governo do Estado (documento oficial) e a Gazeta do Povo (imprensa periódica) são instrumentos linguísticos constituídos por signos que os homens utilizam para representar a própria vida, comunicar-se e registrar, fazer compreender e, ao mesmo tempo, por meio da escolha dos signos, conceber os próprios interlocutores. Os discursos veiculados por essas fontes não são como comunicações retilíneas em que há um emissor – transmissor da mensagem – e um ouvinte – decodificador da mensagem, eles são, antes, relações de sentidos entre os sujeitos e o contexto histórico em que vivem. Para além da transmissão de informação, o discurso é a relação da linguagem com o contexto histórico. Consideramos o contexto histórico-social como contexto ideológico, já que o compreendemos como uma prática social, na qual o sujeito, por meio da linguagem, informa, interpreta e constitui o meio do qual faz parte.

O discurso, vinculado ao contexto em que é criado, é composto por condições de produção (os sujeitos – falantes e ouvintes – o contexto da comunicação e o contexto histórico-social), as quais, ao serem compreendidas, permitem a visualização da imagem que o sujeito que discursa tem sobre si, sobre seu ouvinte e o contexto que o cerca. Nesta seção, pretendemos, sob tais perspectivas, identificar como o discurso veiculado na capital paranaense sobre a escola pública primária se inseriu e se relacionou com a discussão nacional sobre ela na década de 1920. Para tanto, pesquisaremos na historiografia e em documentos produzidos no período – Gazeta do Povo e Mensagens de Governo – elementos que permitam traçar um panorama do que foi a escola pública primária na década de 1920, entendida como tradição edificada na modernização.

Neste encontro com o passado, por mais que não nos seja possível trilhar os mesmo caminhos, visamos verificar a existência de formações discursivas na imprensa periódica e nos documentos oficiais do Paraná – ao que concerne à escola pública primária – que conduziram a uma formação ideológica de modernização na década de 1920 e, como não existe “[...] realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador” (LE GOFF, 1998, p. 32), estudamos as fontes, em um primeiro momento, orientados por nossas diretrizes de pesquisa, mas com os olhos de quem está para descobrir e compreender, e não, encontrar para comprovar.

Orientamo-nos, neste processo de descoberta, por dois prismas: o primeiro é a constatação de que a escola é uma tradição datada e, como tal, constitui-se pela repetição de ritos e valores; o segundo é a premissa de que as tradições podem ser representadas, difundidas ou mesmo construídas nos discursos institucionalizados, públicos e privados. Logo, acreditamos que a tradição da escola pública primária poderia ser identificada nos discursos dos documentos oficiais e nos discursos da imprensa periódica.

Ao final desta seção, intentamos fazer notar que a compreensão do contexto de comunicação histórico-social é determinante para a análise dos discursos presentes na imprensa periódica e nos documentos oficiais da década de 1920. Formações discursivas como alfabetização, republicanização e progresso nos permitiram identificar que, embora tenham alternâncias discursivas ao longo da década, permanece entre elas a ideologia de modernização, presente desde a Proclamação da República em 1889.

## **2.1. Escola Pública Primária: uma tradição edificada na modernização**

Laica e gratuita: esses seriam os preceitos de uma escola pública primária republicana que esteve presente nos discursos da década de 1920. A abordagem dos historiadores da educação sobre este período nos mostra uma organização escolar que levou consigo as insígnias de ordem e progresso, que identificavam a nova estrutura política, econômica e social instaurada a partir do advento da Proclamação da República em 1889.

Com o fim do Império, outras alterações no contexto social também se faziam presentes. Junto à alteração política, estava o fim do trabalho escravo, a imigração do europeu e depois do asiático, o novo modelo de produção econômica baseado na estrutura capitalista e, ainda, as novas perspectivas de formação do trabalhador. Latentes eram as discussões que, em linha geral, apontavam para a nacionalização, ou melhor, para a formação de um cidadão para a ordem e para o progresso.

Mudanças subjetivas profundas no modo de sentir, pensar e agir dos indivíduos, na medida em que socialmente transformam suas relações de produção da vida material, estão para ser pensadas como fundamento da educação, assim como o ideário das instituições educacionais está para a conservação dessas relações em processo de dissolução. (LEONEL, 1998, p. [?]).

Não é possível estabelecer o que se modifica primeiro, se é a forma do homem interpretar e conceber o mundo em que vive, ou se o mundo material se modifica a ponto de fazê-lo modificar-se também; de fato, o que pode ser observado, no fim do século XIX, é que, independente de o que ocorreu primeiro, faziam-se presentes novas perspectivas de mundo, logo de homem e, por isso, a educação, como instituição designada a formar o homem para a sociedade na qual ele vive, sofreu alterações também. Diante destas alterações, a educação, e logo a escola, passou a existir sob um trinômio indissociável: conceitos de educação, cidadania e República (CARVALHO, M. M. C. 2004, p. 92).

O pensamento educacional faz-se pela articulação entre constituir o novo homem para um novo tempo e, por meio desta educação com princípios republicanos, criar o cidadão e a cultura nacional (ROSSI, 2009, p. 93). A escola pública primária pode, neste contexto, ser considerada a materialização de uma proposta cultural, assim, o objetivo de reformar o homem traz consigo a necessidade de reformar a escola. As discussões a respeito da organização da escola pública, dentro das perspectivas republicanas, apontavam

[...] na direção da construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo, na verdade, a tendência dominante nos países europeus, assim como nos nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai. Emergia a

tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da “escola redentora da humanidade” (SAVIANI, 2006, p. 22).

Princípio da solução para a legitimação da cultura republicana, a educação pública foi discutida nos debates constitucionais. Segundo Cury (2001, p. 257), a educação aparecerá nessas ocasiões sob dois aspectos, “[...] a instrução pública enquanto organização e a liberdade e laicidade do ensino enquanto distintivos da administração privada e pública, respectivamente”. Embora discutida, acrescenta o autor, não houve, na redação final da Constituição de 1891, uma solidificação destas discussões, ficando restrita a três aspectos: incumbência ao Congresso de incentivar o desenvolvimento das letras (Art. 35, 2º parágrafo) e criar instituições de ensino superior e secundário nos estados (Art. 35, 3º parágrafo); o veto a candidatos a eleitores para aqueles que não fossem alfabetizados (Art. 70, 2º parágrafo) e a laicidade do ensino em estabelecimentos públicos (Art. 72, inciso 6º). É possível observar um hiato entre as discussões renovadoras e a efetivação delas em políticas para a educação. De fato, a constituinte omitiu-se na elaboração de uma proposta para a educação republicana, restringindo-se a dissertar indiretamente sobre ela. De acordo com Cury (2001, p. 258), a Constituição teve seus limites e “o núcleo dessa tarefa, assim se supunha, estaria na esfera dos Estados Federados”.

O ensino público ficou, pois, sob o encargo dos estados ou destes em conjunto com os municípios, seja quanto à organização, seja quanto aos métodos didáticos. Contudo, não apareceram, no plano federal, nem o dispositivo da gratuidade e nem da obrigatoriedade. (CURY, 2001, p. 261).

Cury (2001, p. 311) observa que, ao considerar a educação como “divisor de águas” para o exercício do voto, “nossa primeira Constituição promulgada não facilitou a abertura de canais sociais em vista da participação política democrática”. A concretização da República, portanto, mediante formação de um corpo eleitoral, logo, alfabetizado (como previa a Constituição), passou a ser

incumbência dos estados federados<sup>19</sup>, que, por meio da promoção da instrução pública primária, efetivariam a democracia.

A educação pública primária no Brasil teve seu início marcado por um regime político descentralizado, “[...] seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local” (SAVIANI, 2008, pág. 170). Um início que fez com que o “breve século XIX”<sup>20</sup> legasse ao século XX aspectos de estrutural importância para a organização do pensamento educacional: a institucionalização da formação de professores e da própria escola são os aspectos positivos deste legado; o descompromisso da União com a instrução popular, não fazendo firmar políticas públicas que lhe incumbissem de centralizar a gestão, a liberdade de ensino associada ao favorecimento da iniciativa privada e a mentalidade cientificista de orientação positivista, foram os aspectos negativos preponderantes para a não formação de um sistema nacional de ensino legados pelo século XIX (SAVIANI, 2006, p. 29).

Como salienta Schelbauer (1998, p. 137), “[...] criar uma unidade nacional em torno da qual cada indivíduo, que havia abandonado sua antiga relação de dependência, seja com a natureza pródiga ou com seu senhor, fosse mobilizado a trabalhar mais em nome do progresso da nação”, foi uma das motivações em torno das quais o debate sobre a difusão da educação primária e da organização de um sistema nacional de ensino ocorreu em fins do XIX e início do XX.

Assim como ocorrera na Europa, o rompimento da unidade social foi determinante para que, no Brasil nesse momento de transição política (de Império

---

<sup>19</sup> Neste mesmo âmbito, Saviani (2008, p. 170), considera que “o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central”, ficando a cargo dos estados federados a organização e disseminação da instrução pública.

<sup>20</sup> O “breve século XIX” é uma expressão utilizada por Saviani (2006, p. 10-11) para descrever o século XIX, sendo este caracterizado por quatro períodos: “o primeiro (1823-1827) iniciou-se ainda na vigência do “breve século XVIII” e nele se deram os antecedentes que prepararam o início do “breve século XIX”; é a fase dos debates sobre as grandes questões instituidoras da nova nação, quando a instrução pública ocupa um lugar importante, ao menos no âmbito das proclamações; o segundo (1827-1854) transcorreu sob a égide da Lei das Escolas de Primeiras Letras, cuja tentativa de implantação em âmbito nacional se transferiu do governo central para os governos das províncias a partir do Ato Adicional à Constituição imperial, promulgado em 1834; no terceiro momento (1854-1867), a política educacional trará como elemento característico o princípio da obrigatoriedade do ensino, instituído pelo regulamento de 1854; finalmente, o último período (1867-1890), e que tem em seu centro o Decreto de 1879 que promulgou a Reforma Leôncio de Carvalho, será fértil em debates ligados à ideia de organizar a educação em âmbito nacional”.

para República), despontasse a “[...] necessidade de um ideário e de uma escola que o ensine” (SCHELBAUER, 1998, p. 138). Visto que existia autonomia dos estados federados para organizar o próprio sistema de ensino, o Estado de São Paulo, em 1890, deu início ao primeiro ciclo de Reformas Educacionais, tendo como missão fazer do processo educacional a via pela qual se forjaria o cidadão republicano, nacionalizaria o imigrante e efetivaria a democracia por meio da formação do corpo eleitoral, meios pelos quais seria possível o progresso da nação.

[...] a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. (CARVALHO, 2010, p. 225).

Instaurar uma nova cultura era a proposta deste novo modelo de educação presente nas reformas das primeiras décadas da República. Após o Estado de São Paulo, aderiram à reforma os estados de Paraná (1903), São Luiz do Maranhão (1903), Minas Gerais (1906), Bahia (1908), Rio Grande do Norte (1908), Mato Grosso (1910), Santa Catarina (1911) e Paraíba (1916). Um modelo que pretendia transformar a sociedade brasileira, perpetuando nela princípios de civilização, ordem e progresso.

[...] o movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos teve um profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita – instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos –, mas, também da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 2006, p. 51).

O principal resultado destas reformas foi a institucionalização dos Grupos Escolares, que, ao unir as escolas isoladas, avulsas e ou unidocentes em um único prédio, estas passaram a ser administradas, organizadas e inspecionadas como uma única escola, alterando-se também a organização das séries, as quais,

no Grupo Escolar, passaram a ser seriadas, ou seja, cada sala para uma série específica (SOUZA, 2006; SAVIANI, 2008; CARVALHO, 2010).

Nessa estratégia republicana, o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o “método intuitivo” a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. [...] Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade de edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. (CARVALHO, 2010, p. 226).

O Grupo Escolar foi configurado expoente e símbolo republicano. Arquitetado e concebido para ser modelo escolar, aderiu a métodos pedagógicos e materiais didáticos considerados modernos e inovadores. Como templo do saber e do culto à pátria, o Grupo Escolar fecundou a tradição republicana de escola pública primária: novos heróis, ritos de idolatria à bandeira e ao hino nacional, comemoração de datas republicanas. As festas escolares eram notícias de primeira página na Gazeta do Povo e eram destacadas como ações de verdadeira política patriótica nas Mensagens de Governo do Paraná e nos relatórios do Inspetor Geral do Ensino do Estado.

Em relatório dirigido ao Secretário Geral do Estado em 1921, o professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná, relata, em uma lauda, sobre as festas escolares. Após dezoito anos da primeira Reforma Escolar e prestes a iniciar outra, o princípio das festas como perpetuação da República era percebido. Segundo o inspetor, uma escola não poderia ser concebida sem as festas cívicas, que glorificam o passado e perpetuam a pátria. Por meio da leitura de livros, declamação de poemas, entoação de hinos e cânticos, as crianças aprendiam e se uniam em prol de uma única nação. Para Prieto Martinez: “Eis aí a escola verdadeiramente republicana: o pobrezinho, o remediado e o rico desconhecem, nesses momentos, suas posições para conhecerem apenas o amor e a simpatia que os aproxima” (MARTINEZ, 1921, p. 50).

Princípio do progresso, responsável pela formação do cidadão embebido de sentimento civil, esta organização escolar promovida pelas Reformas, segundo

Saviani (2006, p. 30), “no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação às massas populares ainda não se colocava”. Tal questão irá ser discutida somente a partir da década de 1920, especificamente na Reforma conduzida por Sampaio Dória em São Paulo. Iniciada pelo Estado paulista, as reformas da década de 1920 tiveram continuidade no Paraná em 1923, no Rio Grande do Norte e na Bahia em 1925, em Minas Gerais em 1927, no Distrito Federal em 1928 e em Pernambuco em 1929, como proposta de solução para o problema da instrução às massas sob os seguintes termos: “encontrar uma fórmula para resolver o problema do analfabetismo” (SAVIANI, 2008, p. 175, apud NAGLE, 1974, p. 207).

Os tempos eram outros. Diferentemente dos primeiros reformadores republicanos que nos anos iniciais do século XX se propunham a superar as mazelas educacionais do Império, os reformadores dos anos 1920 já não são tão taxativos em seus diagnósticos: se o Império católico brasileiro não fez mais pela educação não foi por falta de vontade política, mas pelas dificuldades inerentes ao próprio meio. A projeção do futuro se fazia, com a produção de um outro passado, possibilitando a emergência de outras memórias. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 39).

É neste sentido que a década de 1920 foi apontada como a década do “entusiasmo” e do “otimismo” pedagógico (NAGLE, 1974)<sup>21</sup>. Entusiasmo, por ser a educação discutida com grande admiração, inspirando reformas e estudos teóricos que a colocavam como princípio de formação do brasileiro, logo da nação. Otimismo, por passar a ser compreendida como a possibilidade de promover solução a situações que eram consideradas desfavoráveis, como o analfabetismo, cujo alto índice limitava o progresso econômico e social. Esses dois momentos marcariam a década, sendo o primeiro (entusiasmo) precursor das reformas educacionais e do incentivo à criação de escolas e o segundo (otimismo), orientador das discussões e depois inserção da perspectiva escolanovista, já presente a partir de 1927, na “I Conferência Nacional de Educação”, realizada no Paraná.

---

<sup>21</sup> Os termos utilizados por Nagle (1974) para identificar a década de 1920 foram utilizados por Saviani (2008) e Carvalho, (2002, 2011b).

Identificado como um dos grandes males sociais, o problema da instrução pública ao longo da década de 1920 foi gestor e condutor do atraso social e econômico, sendo capaz de impedir o desenvolvimento de um estado e, logo, de um país. Com o discurso de que a República estava em débito com a causa da educação do brasileiro, e colocando o analfabetismo como núcleo dos problemas sociais, a década de 1920 conduziu a educação sob duas perspectivas que tinham como objetivo “abrasileirar o brasileiro”, primeiro por meio da alfabetização, formando o cidadão moral e civicamente, e, depois, pelas mesmas vias, nacionalizar o imigrante (CARVALHO, 2011b, p. 44).

*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 2011b, p. 10, grifo do autor).*

Transformar a cultura nacional, aculturando o brasileiro e nacionalizando o imigrante, foi esta nova perspectiva de pensamento que influenciou em novos modelos educacionais, culminando na criação de novos órgãos para o desenvolvimento e controle da educação (como a Inspeção da Instrução Pública, que, no Paraná, foi instalada em 1920; a Associação Brasileira de Educação em 1924; e o Ministério da Educação, criado em 1930). Tais transformações seriam possíveis se houvesse a transformação do ensino primário, o qual seria a porta de entrada para o progresso.

Se, no início da República, os Grupos Escolares foram construídos como monumentos da educação republicana para representar e perpetuar seus ideais de ordem e progresso, o fim da Primeira República marcou a luta pela alfabetização como garantia ao progresso. Mesmo que os Grupos Escolares fossem considerados égides republicanas, permanecendo na década de 1920 como “modelo escolar”, não se consolidaram no intento de tornar a educação de fato popular, esta década veio formalizar princípios republicanos, primeiro na luta contra o analfabetismo e segundo na elaboração de um método pedagógico capaz de formar o homem para um mundo em instabilidade.

A escola pública brasileira como invenção republicana trazia em seu bojo os princípios de cidadania, liberdade, civismo, ordem e progresso, princípios que fizeram dela o verdadeiro estandarte da causa republicana. Concebida para forjar a cultura nacional, criar uma massa empregável para os novos tempos industriais e, assim, no discurso de modernização do país, levar ao progresso social e econômico, a escola pública primária foi paulatinamente se constituindo por meio de ritos que se tornaram tradições. A distribuição do discurso por meio da educação foi, na década de 1920, uma possibilidade estratégica para o fortalecimento e perpetuação do ideal republicano.

## **2.2. Escola Pública Primária no Paraná na década de 1920**

A Província do Paraná foi criada pela Lei nº 704, de 29 de agosto de 1853, que elevou a Comarca de Curitiba pertencente à Província de São Paulo à Província independente. A lei que, embora desvinculasse o novo território paranaense do território paulista, não foi suficiente para fazer da Província uma unidade territorial, uma vez que suas fronteiras com Santa Catarina ainda não estavam definidas. Em 1912, o Paraná entrou em guerra contra o estado de Santa Catarina, conflito denominado “Guerra do Contestado” que perdurou até 1916. Os dois estados disputavam os limites territoriais compostos por terras ricas para a atividade agrícola, especialmente para o cultivo da erva-mate e para a exploração de madeira (FERNANDES; SANTOS, 2010, p. 16). Um relato do Presidente do Estado, Afonso Alves de Camargo, na mensagem dirigida ao Congresso Legislativo, ao findar de seu mandato em 1920, fortalecia a perspectiva acima abordada.

O primeiro obstáculo a transpor, de modo a desembaraçar o Estado para as suas conquistas futuras, foi o da solução da secular questão de limites que mantínhamos com o vizinho Estado de Santa Catarina, solução essa que, além de reivindicar para o Paraná mais de setecentas léguas quadradas, compreendidas nas sentenças condenatórias do Supremo Tribunal Federal, ainda trouxe como eficiente resultado o reestabelecimento da ordem em todo o Estado e a tranquilidade à Nação, evitando mais

derramamento de sangue patricio e servindo de salutar exemplo a todas as unidades da Federação, que hoje estão resolvendo as suas questões de limites estaduais pelos meios suasórios, sob os auspícios da Liga da Defesa Nacional. (PARANÁ, 1920, p. 4).

Além das disputas territoriais, o Paraná também recebia imigrantes europeus (especialmente italianos, poloneses, ucranianos e alemães) que se somavam com as demais vertentes limitadoras da formação de uma identidade paranaense.

Oriundos de uma elite urbana recém formada, os literatos paranaenses eram testemunhas de uma cultura difusa, compartilhada por uma população que ia do Rio Grande do Sul ao interior de São Paulo. Agora, pressionados pelas necessidades de demarcação dos limites políticos e simbólicos do Paraná, principiam a destacar as características da mais nova província do Brasil. (CAMARGO, 2007, p. 25).

A década de 1920 se colocava para o Paraná como um momento de demarcação de limites territoriais e simbólicos. Começava-se a definir os limites de sua terra e as características culturais que o diferenciariam dos demais estados. Este movimento de fundação da cultura paranaense foi identificado pelo historiador Romário Martins, como Paranismo<sup>22</sup>, uma ideologia regional que objetivava a exaltação dos valores e da cultura presentes entre os povos paranaenses, no sentido de estabelecer uma cultura homogênea aos que partilhavam do Estado.

Paranista é todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, útil à coletividade paranaense. Paranista é aquele que em terras do Paraná lavrou um campo, cedeu uma floresta, lançou uma ponte, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, compôs uma estrofe, pintou um quadro, esculpiu uma estátua, redigiu uma lei liberal, praticou a bondade, iluminou um cérebro, evitou uma injustiça, educou um sentimento, reformou um perverso, escreveu um livro, plantou uma árvore. (FERNANDES; SANTOS, 2010, p. 21-22).

Envoltos neste sentimento, os sujeitos paranaenses vivenciavam, além dos acontecimentos nacionais e internacionais, um movimento regional de exaltação

---

<sup>22</sup> O entendimento de "Paranismo" (conceito, sua introdução, organização e expansão no Estado do Paraná como ideologia) é discutido por Camargo (2007).

do que é paranaense. O mesmo entusiasmo que levou à glorificação do que é local, levou a questionamentos críticos das práticas que intentaram contra a construção de um sentimento unificador.

A década de 1920, segundo o que divulgou a Gazeta do Povo, em 25 de fevereiro de 1920, havia se iniciado com uma grande dívida política, econômica e social, adquirida pelo governo de Affonso Alves de Camargo, que precisaria ser assumida pelo novo governo. A matéria relata que o Estado teria sofrido por falta de água, tifo, esgoto e pouca aplicação dos impostos recolhidos.

Numa espécie de justificativa, mesmo que indireta, na Mensagem de Governo do Estado de 1920, redigida por Affonso Alves de Camargo, ele faz um balanço do quadriênio em que governou o Estado, e considera que,

Assumindo o governo em um dos momentos mais difíceis da vida do Estado, sob a pressão de graves questões internas, que exigiam pronta solução, e da conflagração mundial, que vinha alterando profundamente as diversas relações político-sociais e econômicas-financeiras, tive de enfrentar com todas as dificuldades decorrentes dessa situação, para bem cumprir o programa que me impus de desenvolver as forças vivas do Estado e diminuir os óbices que se antepunham a todos os administradores paranaenses, de modo a desbravar o caminho para as administrações futuras e promover o rápido progredimento da terra patricia. (PARANÁ, 1920, p. 3).

De acordo com este relatório, o Serviço Sanitário foi reorganizado e aparelhado e o Sistema Judiciário reformado. Na agricultura, investimentos em instrumentos, sementes e propagandas teriam produzido resultados além do esperado. Afora destas, são destacadas outras iniciativas, como contribuições ao comércio, construção de prédios públicos e estradas. Destaque é dado ao ensino primário, que teria sido remodelado e atualizado pelo Código de Ensino de 1917.

Assinado em 9 de janeiro de 1917 por Affonso Alves de Camargo, o Código de Ensino do Estado do Paraná era composto por diferentes itens que previam a organização do ensino público no Estado, os quais especificavam:

- As competências do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública.
- As responsabilidades do Conselho Superior e dos Conselhos Locais de Ensino Primário.
- As competências dos Delegados de Ensino, então responsáveis pela inspeção técnica das escolas primárias.

- Os serviços gratuitos a serem prestados pelos Inspetores Escolares.
- A organização e competências das modalidades de ensino, que incluíam:
  - O Ensino Infantil: Escolas Maternais e os Jardins de Infância.
  - Ensino Primário: Escolas Simples, Escolas Combinadas ou Grupos Escolares, Escolas Intermediárias, Ensino Particular.
  - Curso Secundário: Ginásio Paranaense e Escola Normal.
  - Universidade do Paraná.
- A organização do Magistério Público Primário: deveres, classificação, ordenado, gratificação, licenças, substituições, comissões, permutas e remoções.
- O padrão de organização e higiene dos prédios escolares.

Especificamente com relação à escola pública primária, previa-se matrícula a meninas de 7 a 12 anos e meninos de 7 a 14 anos. A matrícula era obrigatória, exceto nos casos dispostos pelo Art. 42:

Art. 42. Exceptuam-se da obrigatoriedade:

I As crianças que residirem à distancia de mais de tres kilometros da séde da escola urbana, suburbana ou rural mais proxima ou das localidades do circuito da mais proxima escola ambulante.

II As que, por enfermidade ou defeito physico permanente, devidamente provados, não puderem frequentar a escola.

III As que receberem em sua residencia ou em escola particular ensino sufficiente.

IV As que provarem ter conhecimentos correspondentes às exigencias dos programmas do ensino ministrado na escola publica que teriam de frequentar.

V As que estiveram no caso do § 4º do art. 92. (PARANÁ, 1917).

Anualmente, ocorria um recenseamento escolar organizado pelo Conselho Superior e executado pelos Conselhos Locais, cujo objetivo era identificar a população infantil matriculada.

A organização geral do Ensino Primário era composta, segundo o próprio Código, pelo que de mais moderno existia na Pedagogia do momento, prevalecendo práticas com menor esforço para o máximo de resultado. A divisão dos conteúdos variava de acordo com a série (não há descrição específica para a segunda série), alguns eram reservados a todas as séries. De um modo geral

eram assim divididos: Primeira Série: Lições de Coisas; passos iniciais de leitura, escrita, aritmética e geografia; exercícios para memória, linguagem e desenvolvimento dos “sentimentos superiores”; Terceira e Quarta Séries: aplicações de ciências naturais e ofícios ou agricultura; Quarta Série: noções e práticas da Constituição da República e do Estado; Economia Privada e Política; Agronomia; Higiene; Música; Para todas as séries: história das nações mais importantes e de seus grandes homens; generalidades da Geografia e Corografia do Brasil; História da Civilização no Brasil; Lições de Coisas; desenho; exercícios de reflexão, memória e elocução; exercícios de caligrafia; cânticos escolares; exercícios de ginástica; Educação Moral de todas as formas, por todos os meios (PARANÁ, 1917).

Em 1921, César Prieto Martinez já estava no segundo ano de sua gestão como Inspetor Geral do Ensino e, em relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado, relatou seus princípios e diretrizes para a Reforma do Ensino Público no Paraná. Prieto Martinez conduziria a reforma tendo como princípios: uma educação que preparasse para o trabalho honesto, que esclarecesse e formasse a infância nos deveres e direitos cívicos e sociais e que, sobretudo, fosse fundamentada no amor à Pátria, a seus representantes e ao seu passado (MARTINEZ, 1921).

Não existiram muitas alterações no que já estabelecera o Código de Ensino de 1917 para o que veio a ser feito na Reforma de 1923. Segundo Prieto Martinez, tratava-se de uma estratégia de gestão, na qual não se prezaria pela vaidade em criar algo totalmente novo, esquecendo o que de bom já existia, mas partir-se-ia do que já havia sido feito, no sentido de que reformar era estratégia mais eficiente do que recomeçar.

Procedendo de modo idêntico em relação aos demais Estados, muitos dos quais se debatem em pleno analfabetismo, recuperaríamos logo esse tempo precioso que perdemos seguindo rotina diversa.

Toda essa campanha que se aviva na imprensa para que o Brasil se redima do analfabetismo, verdadeira praga que nos impede de progresso, não deve e não pode esmorecer. É preciso alimentar essa chama até que os homens públicos compreendam que muita coisa se desperdiça em prejuízo da educação. (MARTINEZ, 1921, p.15).

A Reforma de 1920, portanto, foi concebida tendo como prioridade a alfabetização. Dentro das diferentes modificações<sup>23</sup> ocorridas, duas diretrizes foram seguidas: construir mais escolas que representassem um menor custo para o Estado (escolas isoladas, escolas rurais, escolas complementares e escolas avulsas), mas que possibilitassem um aumento no número de alfabetizados, e zelar pela organização do trabalho pedagógico e administrativo, inspecionando e fazendo com que toda programação se cumprisse na mais perfeita ordem e racionalização do processo, garantindo a eficiência do trabalho realizado, destarte, contribuindo com a ampliação no índice de alfabetos.

Não resta a menor dúvida que os métodos, bem processados, representam o que de melhor pode ter um aparelho escolar, mas do funcionamento desse aparelho é que dependem os frutos que tais métodos prometem produzir. (MARTINEZ, 1920, p. 5-6).

A ênfase na organização administrativa da escola pública primária, como elemento imprescindível para alcance dos resultados almejados – alfabetizar toda população –, fazia-se em moldes racionais, de alto controle administrativo. Tal postura adotada na gestão prietina levou o Inspetor a ser alvo de severas críticas na Gazeta do Povo, órgão que publicou inúmeras queixas de professores sobre a gestão. Mas, para Prieto Martinez, apoiado pelo governo do Estado, só medidas de controle garantiriam o perfeito funcionamento da escola. Segundo o Inspetor, a organização administrativa da escola e o bom direcionamento pedagógico faziam parte de uma mesma prática de gestão, visto que uma dependia da outra, e era no perfeito funcionamento de ambas que residia a eficiência do ensino (MARTINEZ, 1923).

A parte administrativa foi considerada a mais difícil por Prieto Martinez, devido à dificuldade de permanência dos professores em seus postos. No relatório de 1923, o inspetor já considerava que as medidas adotadas em 1920

---

<sup>23</sup> “A reforma do ensino primário compreendeu a realocação das escolas para os lugares nos quais houvesse maior população escolar; os professores só poderiam ser transferidos fora do período letivo; foram reorganizados os programas e horários escolares, bem como uniformizados os livros didáticos. Priorizou-se a alfabetização e adotou-se um programa muito simples para as escolas isoladas. Somente três grupos escolares na capital ofereciam o 4º ano, uma vez que o 3º e 4º anos foram reunidos. Adotou-se a promoção dos alunos durante o semestre letivo e as classes de 1º anos foram organizadas unicamente com aqueles que não sabiam ler e escrever” (MIGUEL, 2011, p. 123).

estavam dando os frutos esperados. O funcionamento regular das escolas foi seu maior desígnio. Para o Inspetor Geral do Ensino, somente existiria resultado quando existissem escolas e elas se encontrassem em perfeito funcionamento.

Exemplo desta gestão são os mapas escolares, denominados “Mapa do movimento anual”<sup>24</sup>, que deveriam ser sumariamente preenchidos pelos professores de cada unidade escolar, tendo em vista contribuir com a estatística do ensino. Por solicitação do Inspetor Geral do Ensino, após os exames escolares, os professores precisavam preencher o mapa, encaminhando-o com o máximo de urgência à Inspetoria Geral. No Mapa constava: localização, identificação do professor, informações de funcionamento da unidade escolar (período, licenças, registro de visitas de inspetores), dados de matrícula (número de alunos matriculados, alunos que sabiam ler quando matriculados, alunos analfabetos quando matriculados, alunos que aprenderam a ler no ano, frequência média), dados pedagógicos (exercícios realizados, guarda dos trabalhos escritos, verificação do conteúdo de Ciências Naturais, Geografia e História da Pátria, comemoração de datas nacionais), estatística dos alunos que aprenderam a ler, escrever e contar (constando: nome do aluno, idade, data da matrícula, nome do pai), estatística dos alunos que não aprenderam a ler, escrever e contar (constando: nome do aluno, idade, data da matrícula, nome do pai), informações sobre o ensino particular (existência de escola particular próxima, existência de professores estrangeiros, idioma falado pelo professor estrangeiro), estado de saúde dos alunos, dados relativos ao professor (satisfação com o local de trabalho, queixas a fazer), inventário de material escolar existente (novos e velhos), relação dos livros, mapas e outros materiais existentes e seu estado de conservação.

Todos os dados recolhidos pela inspetoria eram depois compilados e repassados à Secretaria Geral do Estado, que direcionava os dados à composição das Mensagens de Governo do Estado. A ênfase na organização era meio para identificar o cumprimento do trabalho pedagógico orientado pela inspetoria e a eficiência do trabalho do professor. Era assim que se acreditava fazer cumprir a missão da gestão de Prieto, levando a cabo o intento de “fazer da

---

<sup>24</sup> Como exemplo, no Anexo 1, encontra-se o Mapa do movimento anual de 1922.

escola pública primária e gratuita o instrumento” capaz de “dar a felicidade almejada” (MARTINEZ, 1920, p. 4).

A alfabetização foi, de acordo com este ideário republicano, materializada nas novas práticas de organização do trabalho escolar (administrativo e pedagógico) “saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (MORTATTI, 2010, p. 2). Como uma “utopia da modernização”, a universalização da escola na década de 1920 teve o intento de instaurar a “nova ordem política e social”, bem como ser “instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação” (MORTATTI, 2010, p. 2).

Os princípios estabelecidos pela Reforma conduzida por Martinez não ocorreram isolados dos demais Estados. Ao abordar a Reforma paulista, preconizada por Sampaio Dória em 1920, a qual inaugurou o ciclo de reformas da década, Carvalho (2002, p. 207) evidencia um discurso reformista ao instituir o analfabetismo como “marca da inaptidão do país para o progresso”.

Erradicar o analfabetismo era a única solução do dilema: ou o Brasil manteria ‘o cetro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos’ ou seria ‘dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele aflui’” (DÓRIA, 1923, p. 15, *apud* CARVALHO, 2002, p. 207).

Nas Mensagens de Governo, a lógica de erradicação do analfabetismo presente na Reforma Paulista se repete nos discursos do estado do Paraná. Entrelaçado ao desejo de fazer-se presente entre os demais Estados como aquele que conseguiu diminuir a problemática que limitava o direcionamento da nação ao progresso – o analfabetismo –, a proposta política educacional era direcionada a edificar e perpetuar a República. Para garantir o aumento dos índices de alfabetização, compartilhando das mesmas medidas consideradas por Prieto Martinez, o Governo do Estado trabalhou no sentido de aumentar o número de matrículas primeiro e, depois, o número de escolas. Segundo análise do redator da Mensagem de Governo (PARANÁ, 1923, p. 125), o aumento em mais duzentas escolas atenderia às necessidades do Estado e, em poucos anos, extinguiria o problema do analfabetismo.

Criar escolas não foi o único meio pelo qual se pretendeu aumentar o número de alfabetizados. A adoção de métodos de maior eficácia também foi uma alternativa vislumbrada. O método analítico<sup>25</sup> foi considerado o mais eficiente na concepção de Caetano Munhoz da Rocha, já que, por intermédio desse novo método, seria possível fazer ler e escrever em apenas um ano. Outra prática do governo do Estado foi co-responsabilizar os professores, que, a partir de então, passaram a ter metas de alfabetização.

A princípio a reforma que o Governo fez realizar neste departamento cuidou de efetivar a função de cada escola, depois de convenientemente localizada. Mais tarde esmerou-se em dar ao ensino uma feição utilitária, de resultados rápidos, tendo em vista cuidar, em primeiro lugar e com especial carinho, dos analfabetos. Estabeleceu-se para cada professor a obrigação de fornecer, anualmente, uma turma de crianças alfabetizadas, providência salutar, pois as primeiras séries que a princípio eram numerosas foram diminuindo sensivelmente para dar lugar á formação de segundas séries, consideravelmente frequentadas, e anteriormente muito raras. (PARANÁ, 1924, p. 89).

Ao registrar os dados de 1920 a 1928<sup>26</sup>, podemos perceber que há incentivo público para o aumento de mais escolas. O Gráfico 1 mostra um crescimento, no período, de 52% para as escolas isoladas, reunidas e complementares e de 117,39% na criação de Grupos Escolares. Mesmo colocando em destaque o aumento de escolas, Munhoz da Rocha declara que não se faz um bom sistema escolar apenas pela criação de escolas, mas o faz quando disponibiliza ao maior contingente de escolas a tempo e hora em perfeito estado de funcionamento (PARANÁ, 1922).

É possível identificar ainda, de acordo com os dados apresentados, que se fez praticar o intento de construir escolas com menor custo ao Estado no

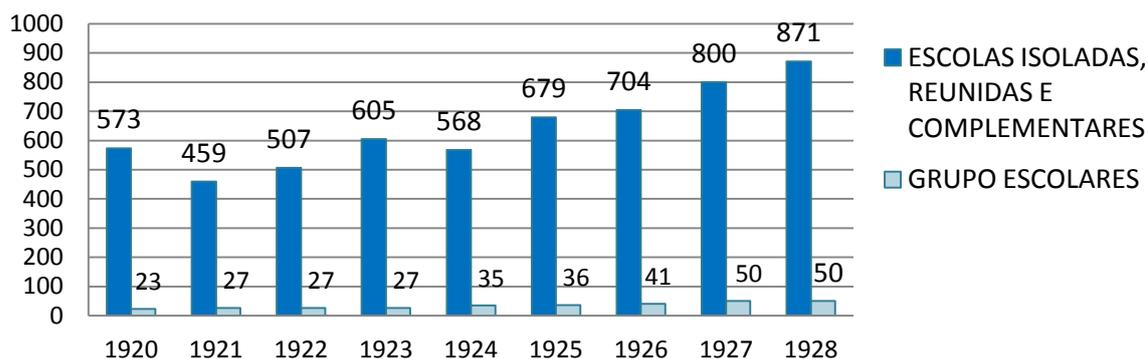
---

<sup>25</sup> A perspectiva do governo do Paraná com relação a eficácia do método não está isolada em seu período histórico. Os estudos de Mortatti (2000) ponderam que o método analítico para o ensino da leitura (do todo para as partes) teve como maior apoiador Oscar Thompson, que no estado de São Paulo figurou dentre os seus maiores incentivadores através de medidas oficiais que convergiram na institucionalização do método nas primeiras décadas da Primeira República. O uso obrigatório de cartilhas e a ampla divulgação de suas bases por professores, homens públicos e intelectuais, fortaleceram o uso do método, além do território paulista, como uma “nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura” era “o melhor, porque sintetiza todos os anseios do ‘ensino moderno’, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança” (p.134).

<sup>26</sup> 1929 e 1930 não entram na estatística por não ser possível, a partir dos dados dos relatórios, manter um padrão de identificação de criação de escolas.

momento de interiorizar a educação. Assim, podemos perceber que o número de Grupos Escolares (os quais representavam maior custo ao Estado) equivale a 5,43% do total de escolas em funcionamento no Estado no ano 1928, ao passo que as escolas isoladas, reunidas e complementares representavam 94,57%.

**Gráfico 1 - Quantidade de Prédios Escolares em Funcionamento**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados recolhidos nas Mensagens de Governo (PARANÁ, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928).

Mesmo que as estatísticas recolhidas ao longo da década apontem para a ampliação do número de escolas, fazendo cumprir as perspectivas de gestão tanto do Inspetor Geral do Ensino quanto do Presidente do Estado, no início da década de 1920, o jornal *Gazeta do Povo* não abordava com entusiasmo alguns aspectos da gestão da Inspetoria Geral do Ensino. Considerando-a incompetente, no ano de 1920 publicou inúmeras denúncias que tratavam de temas como: nomeação de estrangeiras para cargos de professoras federais, falta de mobiliário escolar em regiões mais distantes da Capital, má qualidade de professores federais que eram nomeados com idades de 11 e 14 anos, dentre outros.

Em matéria publicada no dia 15 de junho de 1920, é colocado que “talvez a única salvação seja a revolução dos analfabetos”. Citando exemplos de políticas públicas para a educação na Argentina, nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra e no Chile, ironicamente é ponderado:

Mas os Estados Unidos, a Argentina, a França, a Inglaterra, o Chile, são países que possuem governos que não se sustentam da ignorância do povo, que quanto mais esclarecido, tanto melhor os compreenderá.

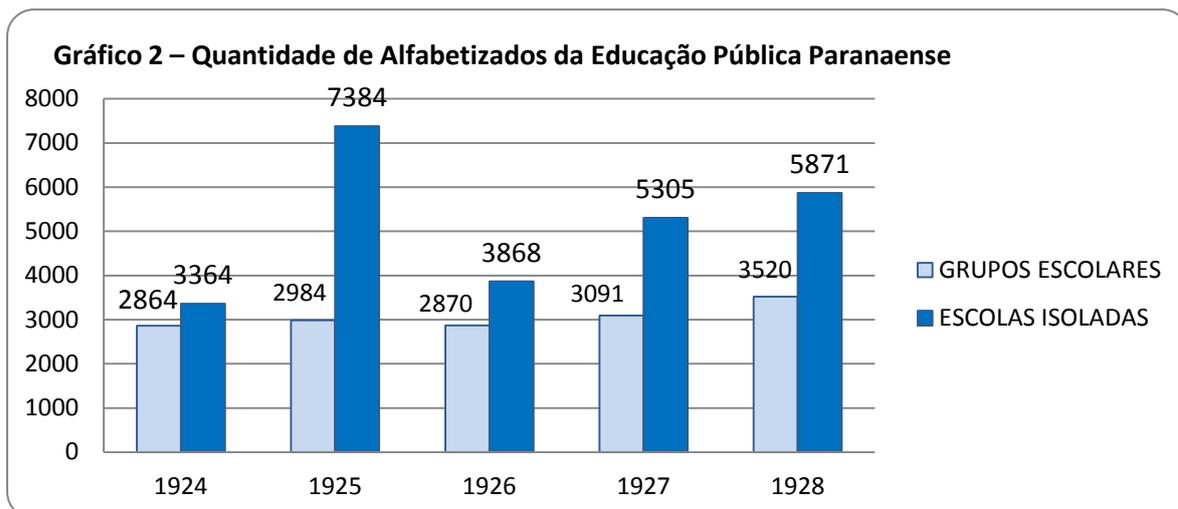
O Brasil precisa eleger um governo que trabalhe e estude os problemas nacionais, de preferência a emporcalhar-lhe em tristes casos, como o da Bahia, só possíveis numa terra em que o analfabetismo governe. (MENDES, 1920, p. 1).

Suas matérias destacam um pensamento que identifica no poder público atuante a necessidade de manter a população analfabeta a fim de continuar no poder. Entretanto, ao mesmo tempo em que existe um discurso na Gazeta do Povo que enaltece os percalços do governo, há um apagamento das estatísticas, as quais são colocadas em pedestais nas Mensagens de Governo. Cabe observar que, pelo número de alfabetizados<sup>27</sup> anualmente no Estado, apresentado no Gráfico 2, há outra perspectiva que se diferencia do que considera a Gazeta do Povo sobre as iniciativas do governo com relação a alfabetização.

O gráfico mostra que, de fato, ocorreu um aumento no número de alfabetizados. A variação positiva de alfabetizados nos Grupos Escolares de 1924 para 1928 é de 22,9%, enquanto que, no mesmo período, a variação é de 74,52% para as Escolas Isoladas, que são em maior número. É possível, portanto, além de ver um aumento considerável na quantidade de alfabetizados, afirmar que os símbolos republicanos, ou melhor, os Grupos Escolares, fizeram contribuições menos expressivas para a meta da erradicação do analfabetismo no Estado.

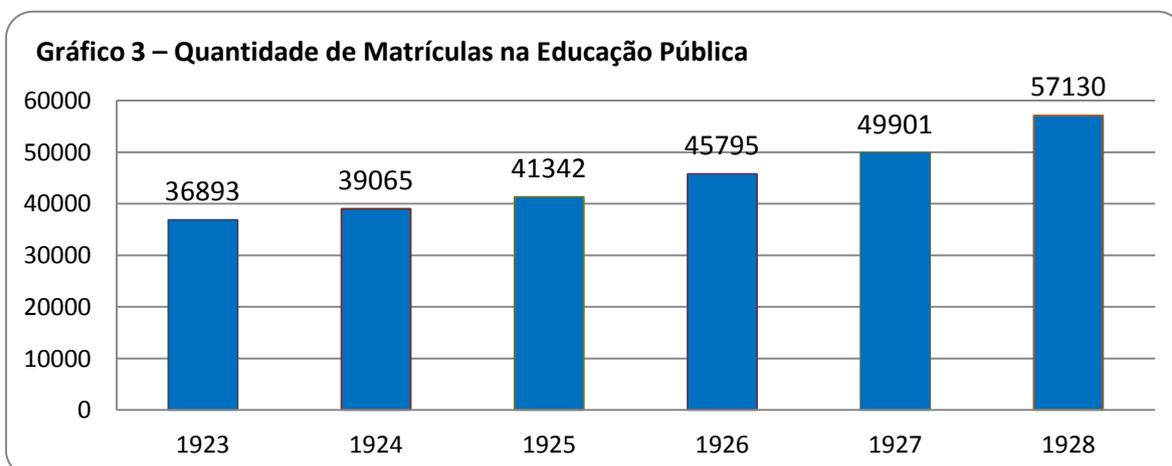
---

<sup>27</sup> O termo “alfabetizado” identifica o número de crianças que saíram da primeira para a segunda série primária, sabendo ler e escrever. Algumas especificidades precisam ser consideradas. Por falta de dados, não foi possível realizar a análise contando com todos os anos da década de 1920. São dados apenas das escolas públicas. No ano de 1926, é possível identificar uma brusca queda no índice, fato que se justifica pela regularização do Decreto nº 8, de 8 janeiro de 1926, o qual especifica a alteração de periodização do ano letivo de acordo com as condições climatológicas, assim, alguns municípios que se encontram entre aqueles de inverno mais rigoroso, na chamada zona fria, tiveram o ano letivo de agosto a maio, sendo que os municípios de clima quente continuaram com o ano letivo de janeiro a novembro. Logo, nos relatórios de 1927, há perda significativa, segundo o redator, os números seriam inferiores em um primeiro momento, mas em junho do mesmo ano, seria novo relatório estatístico desenvolvido, incluindo os dados dos municípios de clima frio. Portanto, no relatório de 1926 (vigência 1925), a inferioridade da variação justifica-se, porque: não foram computados os alfabetizados que se retiraram das escolas sem prestar o exame; não estão inclusos os alfabetizados da zona fria (32 municípios); não estão computados os alfabetizados de mais de 53 escolas isoladas do interior, cujas atas de exames não chegaram à Inspetoria Geral do Ensino. O exposto também é válido para a análise do Gráfico 4 – taxa de alfabetização.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados recolhidos nas Mensagens de Governo (PARANÁ, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928).

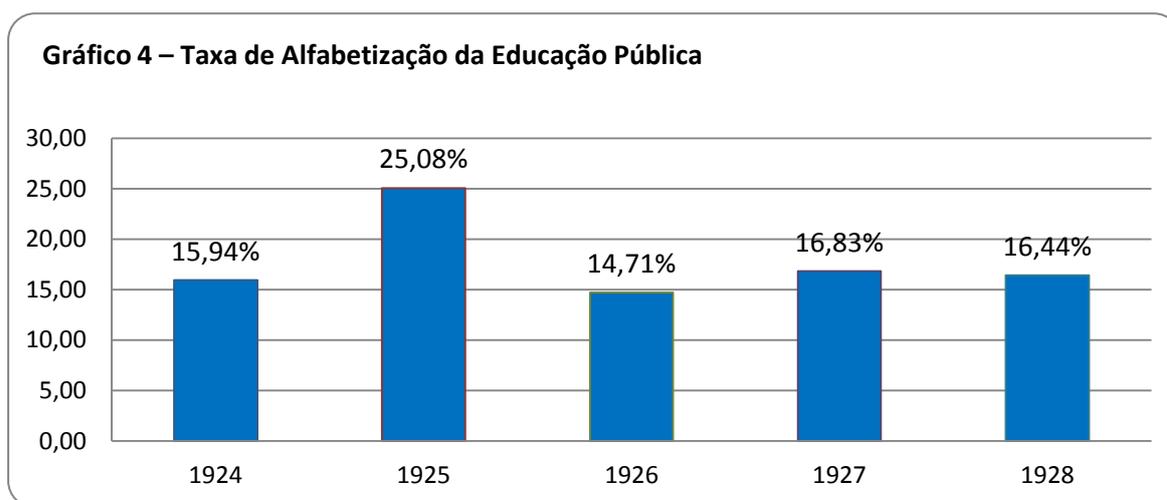
O mesmo movimento de expansão da educação pública primária pode ser identificado no Gráfico 3. Notório é o crescimento em matrículas na educação pública primária, de 1923 a 1924, o aumento é de 5,88%, chegando a um aumento de 14,48% de 1927 para 1928.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados recolhidos nas Mensagens de Governo (PARANÁ, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928).

Que o número de matrículas aumentou e que se criaram mais escolas, é um fato. Mas, ao observar o Gráfico 4, podemos perceber que a taxa de matrículas x alfabetizados é baixa. Enquanto os relatos sobre a criação de escolas públicas primárias, presentes nas Mensagens de Governo na década de

1920 e, a compilação destes dados observada no Gráfico 1, indicam que o número de escolas aumentou consideravelmente no Estado e que houve investimento público para a ampliação quantitativa dos prédios escolares – fazendo crer que houve intento de cumprir, por meio da criação de escolas, a missão de erradicação do analfabetismo –, os resultados das taxas de alfabetização apontam para um resultado distante do alcance da meta imposta.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados recolhidos nas Mensagens de Governo (PARANÁ, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928).

A expectativa relatada em 1924 pelo Presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, era de que, em no máximo três anos, o analfabetismo estaria erradicado do Paraná. Se o Gráfico 1 nos mostra um quadro em que o número total de escolas (isoladas, complementares, reunidas e grupos) obteve um índice de crescimento de 54,53% no período (ou seja, de 1920 para 1928), o que representou 325 escolas à mais em funcionamento, mas mesmo assim, o analfabetismo fazia-se presente. A dificuldade, segundo Munhoz da Rocha, concentrar-se-ia no aparelhamento e contratação de professores (PARANÁ, 1924).

Os dados nos indicam que na década de 1920 o poder público intentou alcançar o progresso erradicando o analfabetismo. Meta audaciosa, otimista e entusiástica, mas que não se cumpriu. Duvidosa é, entretanto, a qualidade da educação pública primária ofertada na década de 1920, uma vez que as mesmas

estatísticas não nos dão certeza da eficácia da prática pedagógica – visto a taxa de alfabetizados que não chega a 50% dos matriculados, em nenhum dos períodos analisados – e, paralelamente, há um discurso enfático da imprensa que frisa a ausência de competência do poder público (em especial da inspetoria da educação no início da década de 1920) na condução da docência e da organização da escola pública primária.

No artigo publicado na Gazeta do Povo em 22 de maio de 1930 por Erasmo Pilotto, (PILOTTO, 1930, p.2) sob o título *O mestre a influência social*, há conteúdo fortalecedor da duvidosa qualidade da instrução pública primária na década de 1920. Segundo o autor, “a escola como forjadora da alma das gerações e o mestre como roteador do futuro” era apenas uma irônica justificativa do poder público para, por meio do discurso, fazer acreditar que algo era feito. Para Pilotto, na prática, a escola não contribuía para o ambiente no qual estava inserida. Eram os mesmos conteúdos e métodos adotados nas mesmas modalidades de ensino, desconsiderando o ambiente em que o aluno poderia utilizar o que aprendia, por isso, esta escola não representaria o ideal para novos tempos, uma nova escola precisaria ser formada para atender às novas necessidades.

Como nos demais Estados da Federação, tanto no discurso oficial quanto no discurso da imprensa, foi possível notar que, no Paraná, fazia-se presente, na década de 1920, o ideal de escola pública primária responsável por forjar uma cultura nacional, sendo esta a condição para a solidificação republicana, bem como para o que se pretendia dela originar.

Este contexto em que a tradição da escola pública primária foi forjada nos mostra, com base no que foi apresentado, inúmeros acontecimentos que viraram notícia e foram publicados pela Gazeta do Povo, caracterizando a singularidade do período. Dentre eles, destacamos: as greves operárias (1920); a fundação do Partido Republicano Paranaense; a Reforma da Instrução Pública e da Escola Normal (1923); os efeitos econômicos sobre a produção e comercialização da erva-mate (1920-1930); o Movimento Operário (1922); as campanhas em prol do Voto Secreto (1920-1930); as exposições educacionais e agrícolas (1920-1929); a inauguração de inúmeras escolas públicas e particulares (1920-1930); as sucessões presidenciais (1920; 1924; 1928; 1930); a Reforma da Constituição

(1926); a Revolução Paulista de 1924; os Congressos de Educação (1926; 1927); o Congresso Operário (1929); a fundação da Associação Paranaense de Educação (1928); a Reforma do Ensino Público Superior (1925); a fundação da Associação da Imprensa (1925); a crise do café (1929); a Semana da Educação (1930); a Revolução de 1930.

Envolta nas situações elencadas, a década de 1920 foi efervescente, o que a torna particular. Acrescente-se a isto o fato de que esta década representou para a escola pública primária, dentre as outras modalidades, a introdução da Escola Nova no Paraná (MIGUEL, 2011, p. 119-120).

A necessidade de verificar as diferentes soluções encontradas por um local ou região, ou mesmo um determinado núcleo populacional para empreender tais soluções, apesar de sua vinculação necessária com o contexto maior, leva-nos à compreensão das singularidades que se revelam na vinculação dessas soluções com as necessidades regionais ou locais, concretas e específicas. (MIGUEL; CORRÊA, 2005, p. 310).

Conhecer o pensamento educacional presente na mentalidade da época na capital paranaense na década de 1920, possibilitou-nos identificar diferentes tentativas de se solucionar o “problema da instrução pública”, em especial, promover a organização e a expansão da escola pública primária. As soluções propostas estavam atentas às modernidades pedagógicas, como a introdução do método analítico; princípios de inspeção e controle; práticas de higienização (na inspeção, e obrigatoriedade do atestado de vacinação contra tifo como documento de matrícula); diferenças geográficas que levavam a investimentos e políticas distintas entre a educação na capital e a educação no interior; políticas de remuneração para professores definidas de acordo com a alocação, entre outras soluções incumbidas de contribuir para a erradicação do analfabetismo e promoção da modernização/progresso social e industrial (PARANÁ, 1918-1929).

Partindo do pressuposto da análise do discurso em que, na formação discursiva, o sujeito se significa e significa o outro e o seu contexto, e só o faz por estar vinculado a uma ideologia, identificamos, em nossas fontes de pesquisa, três formações discursivas que, pela regularidade do aparecimento tanto nos artigos e editoriais da Gazeta do Povo, quanto nas Mensagens de Governo, organizaram o discurso de escola pública primária na década de 1920 no Paraná,

tendo como pano de fundo a ideologia de modernização. Seriam elas, Alfabetização, Republicanização e Progresso. Ao abordar a escola pública primária no Paraná, os discursos jornalístico e oficial, encontravam nestas categorias discursivas, elementos para justificar e ao mesmo tempo determinar a missão desta escola.

A ação de modernizar consiste em passar a utilizar o que de mais novo existe, abandonando aquilo que foi considerado ultrapassado, velho. Se entendermos a ideologia como o ato de interpretar e de fazer significar, compreendemos que o indivíduo só é sujeito quando tem ideologia (mesmo que seja esta, não tê-la), o discurso não se origina sem interpretação, destarte, a ideologia de modernização, presente nos discursos, foi um modo pelo qual, desde o advento da Modernidade, passou-se a conceber a sociedade. De um modo racional, baseado no progresso industrial com vistas a alcançar o progresso social. Na década de 1920, no Brasil, o movimento do modernismo, como a ideia de tornar moderno, refletiu-se nas artes, na literatura, na arquitetura e nas demais formas de representação do homem sobre o seu contexto histórico e social.

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar (FOUCAULT, 1997, p. 50).

A década de 1920 nos revela uma formação discursiva que se estabelece no conjunto de enunciados singulares e, ao mesmo tempo, conexos. A alfabetização<sup>28</sup>, como formação discursiva, é percebida sob duas perspectivas, a primeira como condição para a República, e a segunda como inerente ao alcance do progresso. A republicanização<sup>29</sup>, como categoria discursiva, pode ser identificada como o “pano de fundo” das discussões da década, ao mesmo passo

---

<sup>28</sup> Alfabetização é aqui compreendida na perspectiva de Mortatti (2010, p. 3): “processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um novo mundo”.

<sup>29</sup> O conceito de republicanização, discutido por Carvalho (2010, p. 228), estaria entre uma das consequências geradas pela Reforma Educacional e as metas das Ligas Nacionalistas, “que, desde a década de 10, mobilizavam as classes médias urbanas em torno do alistamento eleitoral e do voto secreto como instrumentos de combate às oligarquias e de consequente republicanização da República”.

em que sublinha a necessidade da alfabetização para o progresso. O sentimento de que a República ainda não havia cumprido o seu papel, permite que, nessa década, intelectuais se orientem a fim de fazer cumprir a Constituição Federal, e um dos elementos discursivos marcantes é a retomada dos princípios liberais que conduzem aos sentimentos de “entusiasmo e otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974) para, por meio da alfabetização, ter condições – culturais e intelectuais – de garantir o Progresso<sup>30</sup> da nação. O progresso é o fim a que se pretende chegar. Após a primeira leitura das fontes e após a análise inicial dos discursos, identificamos que eles se encontram nas formações discursivas alfabetização, republicanização e progresso. Em nossos estudos, portanto, verificamos que a educação pública primária foi discursada sempre vinculada a estas formações discursivas.

Carvalho (2011b) observa que a alfabetização como meio para o progresso foi bandeira erguida no movimento de republicanização da década de 1920. Citando os intelectuais Fernando Magalhães e Vicente Licínio Cardoso, a autora traz à tona a questão da dívida republicana. Passado meio século da Proclamação, o déficit com a população permanecia: “[...] a República tinha falhado, sobretudo por não ter enfrentado a questão da organização do trabalho nacional” (p. 14). Alfabetizar era via de preparação do homem para o trabalho. Soma-se a esta, a necessidade de nacionalizar o imigrante e educar a população campesina residente na cidade.

Na lógica da regeneração das populações brasileiras, como dívida republicana (CARVALHO, 2011, p. 10) a ênfase na alfabetização faz parte do projeto de republicanização da década de 1920 e é via pela qual se dará o progresso, e são estas três formações discursivas (alfabetização, republicanização e progresso) que se complementam na mesma ideologia, a modernização<sup>31</sup>. Republicanização como orientação. Alfabetização como meio.

---

<sup>30</sup> A escola pública primária como via pela qual seria possível preparar o homem republicano para proporcionar à Nação o alcance do ideal progresso político, econômico, cultural e social é discutida por Carvalho (2010), Nagle (1974), Miguel (2011), Schelbauer (1998). Conceitualmente é discutida por Le Goff (2003).

<sup>31</sup> O conceito de modernização está presente em Schelbauer (2007b, p. 11), quando aborda as perspectivas sobre a instrução de um povo que, no fim do século XIX, foi encarado como “um fator de modernização”. Souza (2006, p. 51) destaca que a criação dos Grupos Escolares, após a Proclamação da República, era parte do “[...] movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos [...]”. Tratava-se não apenas de sua difusão

Progresso como fim. É, portanto, a escola, apreciada como uma área estratégica<sup>32</sup>. Os discursos sobre ela representam as ligações de desejos (ocultos ou manifestos, presentes ou futuros) e de poder (lutas, sistemas de dominação, ideologias) (FOUCAULT, 2007, p. 10).

Nosso objetivo, nesta seção, foi identificar como o discurso veiculado na capital paranaense se inseria na discussão nacional sobre a escola pública primária, interpretada como ícone da modernização. Para tal, a compreensão das condições de produção no contexto amplo de comunicação histórico-social, em que se formaram os discursos presentes nas Mensagens de Governo e na Gazeta do Povo ao longo da década de 1920, foi determinante para fundamentar a análise que apresentaremos na próxima seção, uma vez que as formações discursivas, como alfabetização, republicanização e progresso, fazem parte de um contexto amplo e, como discursos, só se significam na relação com outros discursos.

Cumpramos frisar que acreditamos na escolarização como um subsistema cultural, que “[...] propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” em determinado período histórico (BOURDIEU, 2009, p. 205). Portanto, a escolarização, na década de 1920, não se trata apenas da organização arquitetônica e política vinculada à perpetuação e fortalecimento dos princípios republicanos, mas trata-se de, por meio desta estrutura, subsidiar a formação de

[...] um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2009, p. 208).

A esses esquemas fundamentais, podemos identificar a cultura do cidadão civil e republicano, que, por intermédio da escola (suas práticas e ritos)

---

para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita – instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos –, mas, também da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira”.

<sup>32</sup> Estratégia é aqui entendida como a arte de, valendo-se dos meios disponíveis, chegar aos fins desejados. A educação como área estratégica, nesta dissertação, é discutida sob as perspectivas de Saviani (2008), Vidal & Faria Filho (2005) e Carvalho (2010).

assimilaria as concepções e valores coniventes com a sociedade que os elabora e os administra.

Enquanto “força formadora de hábitos” a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 2009, p. 211).

Proposto por Bourdieu, este *habitus* cultivado reflete, considerando o contexto da década de 1920, na adoção de novas práticas pedagógicas e novos modelos de pensamento sobre a escolarização. Acreditamos que este *habitus* cultivado é análogo à invenção da tradição proposta por Hobsbawm (1997), compreendemo-lo como o meio pelo qual a tradição torna-se parte da cultura. O discurso da escola pública primária enquanto condição para e da modernização, foi o modo pelo qual o contexto foi interpretado, e materializou-se na construção de uma tradição, a republicana.

A tradição que forja a cultura advém da ação do sujeito que interpreta o contexto no qual vive, neste caso, o tempo e o meio dos sujeitos que discursam nas páginas da Gazeta do Povo e das Mensagens de Governo. Por meio da organização linguística, os autores, conduzem-nos à significação discursiva do objeto, a escola pública primária. A presença de ideologia nas formações discursivas atua como evidência “(...) colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2010, p. 46)”. Assim, nos discursos jornalísticos e oficiais, a ideologia resulta da relação que o sujeito que escreve estabelece com a linguagem e com a história, ao mesmo tempo em que constrói sua subjetividade e sua existência material. Deste modo, tais discursos aqui analisados, não se deram por si, mas o são porque os sujeitos interpelados pela ideologia, assim o conceberam.

Neste contexto, utilizamos ideologia como o resultado da relação do sujeito - sua objetividade e subjetividade – que interpelado pela história, utiliza-se da linguagem como instrumento de significância ao que lhe acontece e àquilo que deseja. Acrescentamos, neste modo de compreender a ideologia, que por constituir-se por meio da interpretação, o sujeito não é passivo à história ou à

memória, mas escolhe “como” se posicionar diante de um objeto simbólico, de tal modo que esta escolha reflita seu posicionamento diante do mundo. Destacamos também, que ao constituir-se e interpretar pela ideologia, o sujeito, vivendo em sociedade, une-se a grupos que podem, por meio do discurso naturalizado, fortalecer e manter uma relação de poder. Tal relação é que leva a institucionalização de uma tradição, neste caso, uma tradição republicana.

Cientes de que este posicionamento sobre ideologia aborda na mesma seara distintas perspectivas acerca de tal conceito (ORLANDI, 2010; BOURDIEU, 2009; BOSI, 2010), posicionamos que um estudo histórico da escola pública primária pode ser enriquecido por meio das diferentes perspectivas teóricas. Cremos que elas não se excluem, mas também não são continuidades ou complementos umas das outras. Entretanto, significam a possibilidade abordar por diferentes prismas, os mesmos discursos.

Além dos elementos apresentados nesta seção, pretendemos caminhar e continuar nossa jornada com o intuito de compreender o que foi a escola pública primária na década de 1920 e como sua missão pode ser compreendida ao refletirmos sobre as formações discursivas presentes na Gazeta do Povo e nas Mensagens de Governo.

### 3. ALFABETIZAÇÃO, REPUBLICANIZAÇÃO E PROGRESSO: FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE

[...] a escola foi marco a sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso.

Marta Maria Chagas de Carvalho, 2010.

As ideias e ideais sobre escola pública primária, presentes nos discursos expressos nas publicações da Gazeta do Povo e das Mensagens de Governo, se relacionavam com os discursos presentes nos demais estados: pela via da escola, constituir um novo homem, capaz de constituir um novo futuro. Ao longo da última década da Primeira República, os discursos retrataram uma educação pública primária instituída para sanar o analfabetismo, formar as massas e as elites<sup>33</sup>, desenvolver o caráter moral e patriótico, forjar a nacionalidade, constituir o cidadão e, como pedra angular da grandeza da nação, permitir a extinção dos problemas sociais, econômicos e políticos. O Estado, ao adotar novos valores, mudava as diretrizes da escola pública e a organizava para constituir uma nova nação (fundada no e para o progresso) a partir da formação de um novo homem (o cidadão republicano), alcançando, por fim, a tão desejada modernização.

Nesta seção, apresentamos e explicitamos as formações discursivas constituídas pelas categorias alfabetização, republicanização e progresso, elementos que se entrelaçam na justificativa de uma escola pública primária para a modernização do país sob a ênfase do desenvolvimento econômico, cultural e social. São elas que formam as redes de sentidos presentes no discurso e será por estas verificações que poderemos explicitar que a missão da escola pública

---

<sup>33</sup> Desde a segunda metade da década de vinte, um novo eixo de formação é considerado. Coloca-se que tão importante quanto – ou até mais – a formação das massas era a formação das elites. Carvalho sugere que, no meio político e intelectual neste período, sedimentou-se a convicção de que a causa dos males do país não residia no analfabetismo, mas que a “culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia” encontrava-se na elite mal formada e despreparada e nas “legiões, sempre crescentes de semi-analfabetos que as sustentam” (PENNA, 1968, p. 69 *apud* CARVALHO, 2002, p. 211). Os problemas sociais, portanto, deixam de ser provenientes do grande contingente de analfabetos, e passam a ser da qualidade duvidosa de formação das elites e da formação das massas.

primária na década de 1920, revelada pelo discurso<sup>34</sup>, representou a ideologia de modernização presente nas fontes.

Uma escola pública primária forjada para propósitos de tamanha amplitude vinculou-se à crença de que o futuro da Pátria seria repleto de progresso, seria brilhante por meio dos cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, próspero por meio da indústria fortalecida, democrático por meio do voto secreto e consciente, igualitário por permitir que todos tivessem acesso à educação e fraterno por inculcar em cada cidadão um sentimento patriótico que o fizesse agir sempre em benefício do coletivo.

O analfabetismo, considerado magno problema, era a barreira que impedia o alcance da projeção que se vislumbrava para um Brasil verdadeiramente moderno. Origem de inferioridade econômica e vergonha da nação, a falta de alfabetização incorreu como o grande mal do período e deveria ser combatido como em verdadeira cruzada na busca pelo progresso. Como palco desta luta, estava o movimento de republicanização, cujo objetivo partia da retomada dos sentimentos que levaram à Proclamação de 1889, a fim de reascender os ideais republicanos ceifados nas três primeiras décadas do novo regime<sup>35</sup>. Uma população alfabetizada repercutiria, em um primeiro momento, no atendimento a uma necessidade essencialmente democrática, enfatizada pelo movimento de republicanização, o exercício político por meio do voto secreto e, em um segundo momento, levaria ao progresso social mediante a formação das massas para o trabalho. E isto só seria possível pelo acesso à escola pública primária.

---

<sup>34</sup> O discurso como materialização da interpretação do sujeito sobre um fato, assunto ou outro se dá pelas condições de produção em que se inscreve, ou seja, no contexto histórico no qual se situa, pela relação de seu discurso com outros discursos, pelo modo como compreende o seu interlocutor, pelas relações de forças da qual faz parte (seu papel social, cultural, econômico e político) e pela sua própria relação com a linguagem e com a exterioridade, por isso, a linguagem é lugar de descoberta. Pode indicar, mas nunca isoladamente determinar como se fosse evidência. Isoladamente a linguagem não serve como evidência, visto que só tem sentido quando analisada análoga a algo, e esta relação é que nos permite identificar de qual formação discursiva um discurso faz parte. A análise do discurso permite, por meio dos textos, observar a articulação dos sujeitos com a linguagem e destes com a história. Destarte, caminhamos cientes de que a “[...] relação com a linguagem não é jamais inocente, não é uma relação com as evidências e poderá se situar face à articulação do simbólico com o político” (ORLANDI, 2010, p. 95)

<sup>35</sup> Sobre a retomada dos sentimentos que levaram à derrocada do Império e à ascensão da República na década de 1920, destacamos Nagle (1974), Carvalho, M.M.C. (2011b) e Araújo (2010).

### 3.1. Condições de Produção e os sujeitos do discurso

Gazeta do Povo e Mensagens de Governo são produções sociais que partilham do mesmo contexto histórico social. Embora utilizamos ambos para tratar do mesmo tema (escola pública primária), é preciso distingui-los, e o faremos com base em cinco elementos principais: a periodicidade, o conteúdo, a legitimidade do conteúdo, o objetivo da comunicação e a autoria, destacando que estes três últimos são aqueles que determinam os mecanismos de antecipação e as relações de força. Deste modo, os discursos decorrem do posicionamento do sujeito que discursa ao se colocar antecipadamente no lugar do interlocutor – fazendo-o argumentar de acordo com aquilo que ele acredita que o interlocutor irá compreender – e decorre do local no qual o sujeito discursivo se pronuncia, ou seja, da relação dele com o sistema de hierarquização social. Pensar a escola pública primária na década de vinte do século passado pelas lentes dos documentos oficiais e da imprensa periódica requer a compreensão das condições de produção<sup>36</sup> que os permearam nesse processo, consciente e inconsciente, de construir o presente e fazer história.

Fundado<sup>37</sup> em 1919 por Benjamin Lins D’Albuquerque (1876-1951)<sup>38</sup> e Oscar Joseph Plácido e Silva (1892-1963)<sup>39</sup>, o periódico Gazeta do Povo publicou seu primeiro exemplar em 3 de fevereiro do mesmo ano. Este primeiro número era constituído por seis páginas, metade do espaço preenchido por publicidade –

---

<sup>36</sup> As condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2010, p. 30) e podem ser consideradas no contexto amplo, “sócio-histórico, ideológico” (p. 30) (já apresentado na Seção 1) ou no contexto estrito, ou seja, a partir das circunstâncias que tornam seu funcionamento possível, sendo estas as relações de sentido, acrescenta a autora (p. 39), os mecanismos de antecipação e as relações de forças, concebidas como formações imaginárias.

<sup>37</sup> Não há unanimidade com relação aos fundadores do órgão impresso. No próprio testamento de Benjamin Lins (BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ, 2011), o mesmo destaca que teria fundado a Gazeta do Povo ao lado de David Caneiro, Altevir Ferreira de Abrei e Alberico Xavier de Miranda, mesmo grupo com o qual teria mais tarde, em 1923, fundado o periódico “O Dia”. Entretanto, nas diversas reportagens (BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ, 2011) sobre a biografia de Oscar Joseph Plácido e Silva, bem como no livro comemorativo dos 90 anos de Gazeta do Povo (FERNANDES; SANTOS, 2010), este aparece como fundador do periódico ao lado de Benjamin Lins. Identificada a dispersão de informação, tomaremos como base as informações do livro comemorativo.

<sup>38</sup> No Apêndice A, resumo biográfico de Benjamin Lins D’Albuquerque.

<sup>39</sup> No Apêndice B, resumo biográfico de Oscar Joseph Plácido e Silva.

o que diminuiu, mas não diferiu muito na decorrência dos seus dez primeiros anos de publicações que foram objetos de nossa pesquisa.

De periodicidade diária, a Gazeta do Povo laçou-se com a proposta de ser um “Diário Independente” (FERNANDES & SANTOS, 2010) não se vinculando a nenhum interesse partidário. Tal proposta não significou, necessariamente, uma neutralidade absoluta, visto que, em suas páginas, há manifestações políticas como: campanha a favor da candidatura à presidência nacional de Nilo Peçanha em 1921; campanha a favor da exoneração de César Prieto Martinez da Inspeção Geral do Ensino (1920-1925); campanha a favor da candidatura à presidência nacional de Washington Luís em 1926; apoio à Aliança Liberal de 1930.

Como um periódico que se propôs a relatar o cotidiano sem amarras políticas, o jornal ora oposicionista, ora situacionista, erguendo e abaixando bandeiras, não nos permite identificar homogeneidade na orientação política. Na postura de seus fundadores, mais do que a defesa de bandeiras políticas, o periódico serviria para levar a informação ao povo, expondo o cotidiano, com “realidades boas ou más de sua existência” e mantendo-os posicionados sobre os diferentes fatos políticos, culturais, econômicos e sociais, para que, deste modo, o próprio povo pudesse “todos e cada um, escolher a sua diretriz” (GAZETA DO POVO, 3 fev.1920, p. 1).

Não há um tema específico abordado pelo periódico, mas existem explanações de temas gerais relacionados ao Paraná, ao Brasil e ao Mundo. A disposição dos conteúdos manteve-se sem padrão específico ao longo dos dez primeiros anos, em suma, apresentam: Editorial (contendo notícias e artigos sobre política, educação, economia, cultura, religião, festejos e comemorações, assuntos policiais) e seções que abordavam os seguintes assuntos: indicadores econômicos, publicidade comercial e institucional, desporto, literatura, telegramas, eventos culturais, fatos do exterior, notícias telegráficas, notícias do interior. O objetivo geral do conteúdo era dar ao leitor a possibilidade de informar-se diariamente sobre distintos assuntos, para tanto, faziam uso de textos jornalísticos e opinativos.

Esta amplitude de informação publicada é legitimada pelo próprio leitor que adquire o jornal. Não nos referimos a concordar ou não com o que se publica,

mas ao ato de adquirir um e não outro periódico que faz desta ação uma evidência de que se quer olhar para o presente, utilizando-se das lentes de um periódico e não de outro.

O objetivo do periódico, de acordo com ele próprio, em artigo publicado no seu primeiro número, era a defesa dos interesses da sociedade<sup>40</sup>. Apontar os erros públicos, a corrupção, os gastos governamentais inadequados, a administração do efetivo, chamar atenção para assuntos de interesse social, divulgar os acontecimentos de orgulho paranaense e nacional, confirmar a veracidade em cada informação recebida a fim de transmitir segurança ao leitor são os diferentes objetivos aos quais se propõe o periódico dos “Cavalheiros Livres”.

O nosso jornal anunciou-se como um jornal independente, fundado por um grupo de cavalheiros livres que realmente amantes do seu estado, conhecendo os efeitos benéficos da crítica livre e desapaixonada, resolveram fundá-lo como um respiradouro, como uma tribuna aberta a todas as correntes de opiniões, como uma homenagem ao pensamento livre, como um preito de honra às tradições do Paraná. (GAZETA DO POVO, 3 fev.1920, p. 1).

Desconfiança e hostilidade, segundo este artigo do dia 03 de fevereiro de 1920, teriam marcado a recepção do periódico na capital, além das inúmeras tentativas de desmoralização, rotulando-o, nas palavras do editorial, como um “negócio qualquer”. Colocaram-se como verdadeiros prestadores de serviços, sem interesse a atender expectativas e melindres pessoais de personalidades públicas, mas atender ao povo, o qual, tomando por base as informações e fatos pelo periódico publicados, pudesse ter subsídios suficientes para tomar decisões. Bastos (2002, p. 152) considera que, ao deste modo se posicionar, a imprensa:

[...] cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado, fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. Como um discurso carregado de intenções, constitui *verdades*, ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento

---

<sup>40</sup> Na perspectiva da análise do discurso, mesmo que o objetivo da comunicação coloque-se como de interesse público, o indivíduo que escreve exprime no seu dizer sua própria interpretação sobre o acontecimento (ORLANDI, 2010).

de outros, produz e divulga *saberes* que homogeneízam, modelam e disciplinam seu público-leitor.

A imprensa periódica procura imprimir no sujeito um sentido de verdade sobre o tempo e o espaço do qual faz parte, uma verdade que tem suporte institucional e “[...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas” (FOUCAULT, 2007, p. 17) que determina o que pode ou não ser dito. No caso da imprensa, esta determinação se dá pelo corpo editorial.

A autoria do conteúdo do periódico pode ser explícita, quando o autor se identifica, e oculta, quando não há identificação do autor e ou quando este assume um pseudônimo. Embora a Gazeta do Povo deixe regularmente um aviso em seu editorial de que a responsabilidade do conteúdo dos textos é dos próprios autores, a linha editorial legitima o conteúdo quando autoriza sua publicação. Ao longo da década de 1920, encontramos artigos que abordavam a educação e que tinham, como autores, importantes intelectuais do período, dentre os quais destacamos Lysimaco Ferreira da Costa<sup>41</sup>, Savino Gasparini<sup>42</sup>, Erasmo Pilotto<sup>43</sup> e Raul Gomes<sup>44</sup>. Pelos discursos proferidos por estes autores ou mesmo pelo editorial, por exclusão, é possível considerar que ao “povo”, ou seja, à camada base da pirâmide social de um sistema capitalista que experimentava os primeiros passos, eles não eram elaborados. O povo era o tema, mas sempre tratado na terceira pessoa, como classe que o grupo leitor precisaria observar, no sentido de se compadecer pelas ideias discorridas e por ele lutar. Com relação às lutas pela

---

<sup>41</sup> Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941), Reformador da Escola Normal em 1923, Diretor da Instrução Pública a partir de 1925, Presidente da Associação Paranaense de Educação de 1926 a 1928 (PADIAL, 2008), publicou no periódico os boletins e as informações sobre as seções da APE.

<sup>42</sup> Savino Gasparini: médico e educador higienista, promoveu palestras em 1925 e 1926 sobre a educação higienista como possibilidade de progresso da nação. Como membro da equipe técnica do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária do Ministério da Educação e Saúde, proferiu palestras pela rádio Tupi-RJ entre os anos de 1939 e 1940 (GONÇALVES, 2011). Na Gazeta do Povo publicou uma série de mais de 35 artigos sobre a Reforma conduzida por Cesar Prieto Martinez, fazendo uso do pseudônimo “Pestalozzi Junior” proferiu severas críticas as ações do Inspetor Geral da Instrução Pública no início da década de 1920.

<sup>43</sup> Erasmo Pilotto (1910-1992) é um dos grandes representantes da introdução do movimento da Escola Nova no Paraná (VIEIRA, 2010), e no periódico publicou artigos sobre as tendências escolanovistas no fim da década de 1920.

<sup>44</sup> Raul Rodrigues Gomes (1889-1975) foi Secretário Geral da Associação Paranaense de Educação em 1928 e presidente da mesma em 1929, fez do periódico, no fim da década de 1920, um meio de divulgação das novas tendências pedagógicas alinhadas as perspectivas escolanovistas.

escola pública primária, a Gazeta do Povo dirigia-se a um leitor que poderia ser situacionista ou de oposição, ora denunciando, ora chamando à colaboração.

O cotidiano paranaense revelado pela Gazeta do Povo identifica lutas por saneamento, diminuição de impostos, cumprimento de promessas eleitorais. Quando retrata a educação pública primária, o faz cobrando das autoridades políticas posicionamentos sobre a mesma e em muitos momentos, opinando atitudes do governo.

Com periodicidade anual, as Mensagens de Governo são redigidas pelos Presidentes dos Estados<sup>45</sup> e dirigidas ao Congresso Legislativo, “ilustres representantes do povo paranaense” (PARANÁ, 1920, p. 4) ao findar de cada ano político. A primeira mensagem dirigida ao Congresso Legislativo foi em 4 de outubro de 1892, escrita pelo Governador do Estado, Francisco Xavier da Silva. No último decênio da Primeira República, foram encaminhadas ao Congresso Legislativo dez mensagens (01/02/1920; 01/02/1921; 01/02/1922; 01/02/1923; 01/02/1924; 01/02/1925; 01/02/1926; 01/02/1927; 15/04/1928; 01/02/1929; 01/02/1930).

Ao longo da década de 1920, como abordamos na seção introdutória deste estudo, as Mensagens de Governo mantiveram uma estrutura composta pelas secretarias integradas à estrutura administrativa do Estado. O texto das Mensagens de Governo sempre são iniciados com um resumo geral do que será apresentado e, posteriormente, são detalhadas as ações e os resultados obtidos em cada uma das Secretarias do Estado. Receitas e Despesas, Orçamentos, Empréstimos, Contratações, Exonerações, Obras, Financiamentos, Sistema Judiciário, Ordem Pública, Inovações na Agricultura, Instrução Pública, dentre muitos outros assuntos. As informações sobre a instrução pública são divididas em: Caixas Escolares, os incentivos e os benefícios desta; Grupos Escolares: resultado geral, edifícios novos e necessidades de reformas; Escolas Isoladas: distribuição, reformas; Estatística Escolar; Inspeção Médico Escolar; Assistência Dentária; Inspeção do Ensino; Professores Premiados; Escola Normal; Escola Profissional; Instituto Comercial; Ginásio Paranaense; Universidade do Paraná. Os diferentes temas são apresentados segundo suas respectivas secretarias,

---

<sup>45</sup> Ao longo da década de 1920, foram dois os Presidentes do Estado do Paraná, Afonso Alves de Camargo (1916-1920; 1928 - 1930); Caetano Munhoz da Rocha (1920-1924; 1924-1928). Encontram-se, no Apêndice 2, breves biografias sobre os dois presidentes.

sempre iniciados com um resumo geral sobre o ano político. Privilegiavam-se mais estatísticas, menos opinião, ou seja, o caráter administrativo das Mensagens privilegiava os feitos do governo e justificava os aspectos negativos da gestão.

A legitimidade do conteúdo das Mensagens de Governo é conferida pelo seu caráter oficial e público. Como relatório a ser apresentado, não há questionamento direto sobre ele, por isso, são relatos que, de antemão, seriam verdadeiros. Como discurso político, fazem parte da estrutura do campo político, o que, na perspectiva abordada por Bourdieu (2010, p. 156), significa que são discursos elaborados para representar a “expressão legítima da verdade do mundo social” e, portanto, “[...] acham-se tocados de uma espécie de duplicidade estrutural: na aparência, diretamente destinados aos mandantes, eles são, na realidade, dirigidos aos concorrentes no campo”. Por isso afirmamos que, se o objetivo das Mensagens de Governo é prestar contas a respeito das ações ocorridas ao longo do ano político, não deixam por isso de ser propaganda política em prol das ações realizadas.

Não há indeterminação quanto à autoria, uma vez que as Mensagens eram assinadas pelos próprios Presidentes do Estado, os quais se nomeavam legítimos representantes das esperanças do povo e defensores dos interesses das populações, sujeitos com espírito patriótico e devoção ao trabalho. Tais mensagens eram dirigidas aos leitores do Congresso Legislativo, aos Deputados, às pessoas públicas, políticas. Direcionados mais à prestação de contas do que à argumentação, é possível perceber que o público para o qual os presidentes discursavam era o público que avaliaria seu governo (seja da posição ou da oposição), portanto, uma classe de poder, com perspectiva de decisão.

Mensagens de Governo e Gazeta do Povo são meios, em suma, de fazer circular um discurso. São singulares por conterem elementos que os distinguem – periodicidade, conteúdo, legitimidade do conteúdo, objetivo da comunicação e autoria –, mas não os repele. Na verdade, são estes os indicadores que os tornam discursos sobre um mesmo elemento, a escola pública primária. Como formações imaginárias, os discursos não se constroem unicamente do concreto, mas da relação entre este e o aspecto subjetivo. Por meio da linguagem, o sujeito materializa sua interpretação e, ao mesmo tempo, sua visão de mundo. Observar as condições de produção nos documentos oficiais e na imprensa periódica e,

dentro delas, as formações imaginárias é uma forma de aproximar a análise daquilo que foi pensado sobre a escola pública primária.

Como aparelhamento que todo cidadão precisa para lutar na vida, meio pelo qual seria possível conquistar o progresso individual e coletivo, a escola pública primária era apresentada nos discursos de nossas fontes. Pedra fundamental de toda evolução, a escola pública primária seria o elemento de estratégia cultural (formação do cidadão brasileiro) e de estratégia econômica e política (meio pelo qual se alcançaria o progresso) da década de 1920. Tamanha a importância dedicada à escola pública primária que, nas Mensagens de Governo, sem exceções, ela é discursada como prioridade de governo e, na Gazeta do Povo, os artigos e editoriais sobre educação, em geral, ocupam a primeira página.

Baseados em ideais de modernização, os discursos sobre a escola pública primária faziam da alfabetização uma necessidade para que se forjasse a cultura nacional por duas vias, *abrasileirar o brasileiro* e nacionalizar o imigrante. Estas duas vias, conseqüentemente, levariam a dois resultados, um econômico, formação das massas para o trabalho, e outro sociocultural, formação do cidadão patriótico consciente de seus deveres e direitos, e, por fim, exoneraria o Brasil do mal causado pelo estrangeiro por meio de sua integração à cultura e conseqüente fortalecimento da nacionalidade. Nos itens que seguem, discorreremos sobre as três formações discursivas que nos possibilitam a compreensão do discurso sobre a escola pública primária na década de 1920.

### **3.2. Alfabetização, Republicanização e Progresso em formações discursivas na Gazeta do Povo e nas Mensagens de Governo**

Na leitura e posterior análise dos discursos da Gazeta do Povo e das Mensagens de Governo, foi possível identificar que na década de 1920, estes documentos discursavam sobre a significar a educação pública primária ancorando-a nas formações discursivas: alfabetização, republicanização e progresso. É para a análise destas três categorias discursivas que nos colocamos a dissertar neste momento.

A modernização, como contexto ideológico amplo, torna possível um dizer sobre a escola pública, e não outro, que se fundamenta na perspectiva de condicionar esta educação às condições da atualidade, ou seja, de fazer vigorar as novas ideias em detrimento das ideias antigas alinhadas aos tempos passados.

A necessidade da escola pública primária da década de 1920 estava fadada à missão de promover um futuro no qual os princípios republicanos seriam alcançados. Resgatar, portanto, os sentimentos que vigoravam no período da proclamação do regime que se impôs ao Império era compromisso daqueles que se julgavam democratas. Seria apenas este princípio que proporcionaria a formação de uma nação direcionada ao contínuo progresso social, econômico, político e cultural. Para propósitos de tão grandes proporções, erradicar o analfabetismo, que neste período concorria com uma taxa de 35,06% de alfabetizados por 100 pessoas de 15 anos e mais (IBGE, 1965), foi uma missão imposta à esfera pública e reivindicada na imprensa para fazer da escola pública primária meio pelo qual se tornaria possível formar o cidadão preparado e necessário para a democracia e o progresso. A escola pública, portanto, é caracterizada nos discursos como a via pela qual a alfabetização da massa se dará e, a partir dela, todos os demais propósitos deste tempo seriam alcançados.

#### a. Republicanização: contexto ideológico imediato

O sonho da República, firmado na formação do cidadão moral e cívico participante de uma nação democrática, caminhou ao longo das primeiras décadas do Regime Republicano na perspectiva de que a instrução pública seria a via pela qual este intento se solidificaria. Alfabetizar as populações era condição estrutural para se alcançar as prerrogativas de uma nação democrática. Na década de 1920, tais ideais estão presentes nos discursos como um contexto ideológico imediato, a republicanização, que, como todo e qualquer discurso, não se dá a partir de si, ou seja, não surge da nulidade, mas se organiza a partir de uma memória discursiva que faz relação com outros discursos, sejam eles de ordem contemporânea, passada ou futura. O movimento de republicanização

presente na década consistia, na fala de Nagle (1974), na retomada do “espírito republicano”, que fez do modelo imperial uma forma de governo superada pela República.

A propósito deste tema, os estudos de Araújo (2010) sobre o republicanismo nas Mensagens do Governo do Estado de Minas Gerais estabelecem um parâmetro substancial do que foi a retomada deste “espírito republicano” na Primeira República. Em tal, o autor estabelece uma relação dos discursos das Mensagens de Governo com o Manifesto Republicano<sup>46</sup> de 1870. Para ele, muitos podem ser os exemplos de elementos que constituem os aspectos discursivos representantes do movimento do republicanismo nas Mensagens de Governo que derivam do discurso do Manifesto Republicano, tais como: crítica ao momento político; evocação ao passado; palavras de ordem para o presente (defesa dos direitos da nação, da soberania do povo); homens livres subordinados aos interesses da pátria; liberdade civil e política; democracia; patriotismo; crítica aos privilégios de religião, de raça, de sabedoria e de posição; vontade coletiva do povo brasileiro; eleições livres; liberdade de consciência; liberdade econômica; liberdade de imprensa; liberdade de ensino; liberdade individual; princípio federativo; autonomia das Unidades Federadas; governo representativo; soberania nacional; liberdade democrática. Estes elementos foram identificados por Araújo (2010) no Manifesto Republicano, cuja continuidade discursiva pode ser percebida, na análise do autor, nas Mensagens de Governo do Estado de Minas Gerais, caracterizando a década de 1920, pautado no discurso oficial, como um período no qual a retomada dos valores e dos princípios republicanos fez constituir a republicanização da última década da Primeira República.

“Oportuno dizer que, ‘república’ não constitui exclusivamente regime que se opõe ao governo individual da monarquia [...] Assim, existirá república sempre que o povo tiver efetiva participação nas decisões dos governantes [...]” (CUNHA, 2001, p. 51). Após a proclamação, iniciou-se a luta de diferentes grupos, dentre eles os liberais republicanos, para levar a cabo o intento da participação popular

---

<sup>46</sup> Os estudos de Araújo (2010, p.16) apontam para o Manifesto Republicano (03/12/1889), como um “documento-baliza em relação ao efetivo movimento do republicanismo brasileiro”. Segundo ele, o documento se configura “como doutrina política” e orientação aos partidos republicanos (paulista, mineiro e rio-grandense-do-sul) “os quais moveriam a política do café com leite no decorrer da Primeira República”.

na vida pública e, nesse contexto, a escola pública primária foi erigida como bandeira de luta para a formação do cidadão brasileiro capaz de participar desse novo tempo, um tempo de democracia (SOUZA, 2006).

A explicação para a retomada dos ideais republicanos parece ser esta. O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. Daí o desânimo, mais que o desânimo, as desilusões e as frustrações que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920 (NAGLE, 1974, p. 100).

Erigida da mentalidade intelectual da década, esta “República possível” se fez para e a partir da reflexão e visualização de que as prerrogativas iniciadas pela Proclamação da República ainda não haviam se concretizado. Intelectuais, educadores e políticos suscitavam a retomada de tais ideais para, enfim, realizar a republicanização da República. “Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações” (CARVALHO, 2011b, p. 10). Este resgate dos valores republicanos pode ser visualizado, com todas as letras, no trecho extraído de artigo da Gazeta do Povo em 1921.

Até hoje, em nosso país, a República é uma utopia. Pretende-se que a nossa forma governativa, adotada em substituição à monarquia, seja a república, mas não é isso, verdade. República é a forma governativa onde prevalece, na escolha dos governantes, a vontade popular, manifestada pelo voto. O voto é dado pelos eleitores, cidadãos em gozo de todos os seus direitos. Ora, no Brasil, existem três classes de cidadãos: os que votam com o governo, os que se abstêm criminosamente de votar e uma restrita minoria de verdadeiros republicanos.

A maior, isto é, a mais numerosa destas classes, é a dos abstinentes. Uns abstêm-se por princípio; outros por fraqueza de animo e a grande maioria por crassa ignorância e analfabetismo. (A OBRIGAÇÃO DO VOTO, 1921, p.1).

É a alfabetização que converge o discurso de republicanização presente nos documentos oficiais e na imprensa periódica. Como luta pela formação do cidadão republicano habilitado à participação democrática, alfabetizar as populações é o discurso que une o sentimento de republicanização à escola pública primária. Na Gazeta do Povo, este discurso é explicitamente declarado ao longo de toda década de 1920. Nas Mensagens de Governo, a republicanização não aparece de modo tão explícito quanto no discurso jornalístico. Como este movimento se trata de uma crítica ao momento político e solicitação de reforma, sendo governo, seria contraditório e perigoso apoiá-lo no documento oficial. O discurso político se dá pela necessidade de fazer crer. Logo, como falar de republicanização sem colocar em xeque a própria prática política? Como a republicanização se efetivaria pela formação do cidadão republicano por meio da escola pública primária, é pela valorização desta formação escolar que o discurso oficial vincula-se ao movimento de republicanização. Mesmo com tais diferenças, discurso oficial e discurso da imprensa, como formações discursivas, apontam para os mesmos discursos formadores: as campanhas em prol da Revisão Constitucional e do Voto Secreto.

Segundo os artigos publicados na Gazeta do Povo, a Constituição brasileira, nascida no berço da República, fora elaborada mais com a preocupação de derrubar a monarquia do que dar condições à solidificação do novo regime. O resultado desta situação, na visão do periódico, foi o fortalecimento de governos que direcionavam o país, tendo como princípio o atendimento a suas necessidades individuais ou dos grupos a que pertenciam (GAZETA DO POVO, 1920), o que criava uma atmosfera na qual o povo era marionete de um sistema de corrupção e de privilégios.

Ora, como exigir de cada cidadão o dever cívico e patriótico, quando, ao mesmo tempo, que se afana de pertencer a uma Pátria de grandezas, de belezas incomparáveis, foge-se ao cumprimento desses mesmos deveres?

Como exigir que as leis sejam observadas, que cada um tome o mais vivo interesse pelo equilíbrio oscila, que cada um concorra voluntariamente com o seu contingente de esforços para debelar a crise econômica que tanto nos apavora, se o estado de miséria intelectual, moral e material, reinante entre nós, é o terrível libelo contra aqueles que enfeixam em suas mãos o poder e o dever de

cuidar com carinho dos destinos do povo? (FERREIRA, 1921 p. 1).

Impedir a corrupção por intermédio da formação de um cidadão capaz de observar criticamente as práticas de seu governo e, ao mesmo tempo, capaz de escolher este governo como um dever patriótico seria, no princípio jornalístico de republicanização, meio de fortalecer a estrutura política e construir um sistema mais direcionado às necessidades das populações do que aos interesses individuais. Neste sentido, como possibilidade de emancipação política, a educação, pautada na perspectiva liberal, era via pela qual se possibilitaria o livre arbítrio e formaria elementos que equilibrariam a nação, livrando-a da anarquia. Diante desta perspectiva, unem-se situacionistas e opositoristas na luta pela Revisão Constitucional, colocando a educação pública como elemento democratizante e progressivo (CURY, 2005, p. 101).

Os discursos da Gazeta do Povo não apontam para a Revisão Constitucional por considerar que a primeira Constituição estivesse errada ou equivocada. “Indubitavelmente, porém, a influência republicana foi a razão motora do grandioso desenvolvimento do país” (A REPÚBLICA, 1920, p.1). Justificava-se a Revisão devido ao imperativo de que ela já não representava as complexas relações sociais e econômicas que estavam postas ou que eram desejadas. Encaminhada em pleno estado de sítio de 1925, a Revisão Constitucional foi aprovada no ano de 1926.

[...] a Revisão Constitucional revelou pelo menos dois pontos importantes: o primeiro foi a elucidação do papel da União quanto à instrução básica, quer aceitando que a interferência já estava posta implicitamente em 1891, quer posicionando que tal orientação deveria ficar explícita, não se poderia resolver o “enigma” do caráter nacional sem a presença do Estado. [...]. O segundo foi a antecipação dos pontos que só se tornariam componentes do pacto constitucional após a Revolução de 1930. [...]. A Revisão de 1926 antecipa em 8 anos a concepção de educação como direito social pelo qual o Estado dá uma resposta, que não é a da “outorga”, às pressões de vários movimentos civis entre os quais as pressões do operariado (CURY, 2005, p. 104).

Previamente resolvida a Revisão Constitucional, ainda se colocava a questão do Voto Secreto, a qual perdurou durante todos os anos da última

década da Primeira República. Fazer campanha pelo Voto Secreto era lutar, na perspectiva jornalística, pela regeneração política. Por meio dele, seria possível a formação de povos cultos e a eliminação do medo da repressão ocasionada pelo voto aberto, permitindo, por fim, a livre escolha dos candidatos. Esta seria a verdadeira liberdade republicana, a carta de alforria da democracia.

Acesso de regeneração do brasileiro e por consequência da nação, a educação pública primária foi concebida como pedra angular do movimento pelo Voto Secreto. Caracterizado no discurso da Gazeta do Povo como a vítima de uma negligência criminosa dos governos que não priorizavam a alfabetização, o povo sem instrução não tinha conhecimento e elementos para cumprir o dever de cidadão, menos ainda para reivindicar seus direitos. O Voto Secreto e obrigatório permitiria que esta camada que sofre as consequências de toda a política fizesse parte dela, saindo do marasmo total em que se encontrava. Se um Estado democrático se dá pela participação do povo nas decisões de sua nação, o Voto Secreto era o único meio de garantir a soberania do povo, e, para que isto fosse possível, alfabetizá-lo era imprescindível. Tal como evidencia o editorial da Gazeta do Povo:

Até hoje, desde 15 de novembro de 89, somos iludidos com um regime republicano que não passa de uma ridícula mistificação de princípios mumificados num pacto constitucional que ninguém respeita. Desde aquela data, de burla em burla, o regime caminha para a ditadura, em vésperas de ser atingida com as últimas leis das disponibilidades e compulsórias administrativas. O poder executivo é o Moloch Açambarcador, é o único que manda, é o único que realiza o prodígio de sempre vencer nas urnas. E ao povo nem assiste o direito de escolher os homens, já que os princípios andam deturpados.

Contra semelhante situação, cujos frutos lastimáveis nós temos presenciado, o regime do Voto Secreto é uma barreira salvadora. Nele, no voto secreto, livre e obrigatório, repousam as mais legítimas aspirações da nacionalidade, que quer erguer-se para a vida autônoma, livre de jugo aviltante da politicagem. (SALVE-SE A REPÚBLICA, 1924, p. 1).

Nota-se, no discurso da Gazeta do Povo, o desígnio de fazer crer que a inexistência da prática do Voto Secreto era estratégia política de governos que desejavam manter-se no poder graças à contribuição da ignorância do povo. Este discurso representa, nas palavras do periódico, a “aspiração máxima do povo

brasileiro”, capaz de extrair a República da sombra utópica em que se encontrava e atuar politicamente para a construção de uma nação prodigiosa. A consciência nacional, mobilizada, levaria à conquista do Voto Secreto como direito, permitindo que se pudesse alcançar, também, a evolução política, que desde a proclamação não havia acontecido.

O Voto Secreto, em fins da década de 1920, foi hasteado como bandeira de luta da Aliança Liberal<sup>47</sup>. Como elemento de campanha política, o movimento oposicionista se colocava como defensor dos desejos do povo e fazia da educação eixo da estratégia política. Por esse período, a perspectiva política liberal passou a ser divulgada nas páginas do periódico como a corrente capaz de guiar a nação ao progresso.

Debates pela política da democracia, pela desambição do domínio, pela moral dos princípios adventos do regime federativo. É desorientador, reafirmamos, porque durante 40 anos de República, vivemos sem norte, estradando em deserto sem fertilidade para o fulgor da pátria. As duas correntes que se defrontam são antônimas.

Uma conservadora embarcada na grande nau republicana, remando para um destino desconhecido; outra, liberal, apontando a estrela d'alva, a promissora e ambicionada redenção. (A CONSCIÊNCIA DO VOTO, 1930. p. 1).

Diante da perspectiva do periódico, os aspectos governistas não atendiam às necessidades de uma nova nação, no fim da década de vinte e início da década de trinta, o movimento de republicanização convergiu-se para a estratégia política oposicionista. Neste novo contexto, o discurso de instrução pública alterou-se e, segundo Carvalho (2010, p. 233), “o lema não é mais a luta pelo analfabetismo. Reformar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política”, discurso político eleitoral.

O fim da década de 1920 não representou para o Brasil um favorável momento econômico. Ao desconsiderar os acontecimentos do momento<sup>48</sup>, os jornais subalternos à politicagem, de acordo com a Gazeta do Povo, declaravam

---

<sup>47</sup> Coligação Oposicionista organizada pelos Governos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, com o objetivo de apoiar a candidatura de Getúlio Vargas e João Pessoa nas eleições presidenciais de 1930, contra o candidato situacionista Júlio Prestes, apoiado por Washington Luís.

<sup>48</sup> A Crise do Café de 1929, a Crise Econômica Mundial ocasionada pela Depressão de 1929 e a pressão bélica do pós Primeira Grande Guerra, bem como os contínuos conflitos que afligiam o continente europeu (HOBBSAWM,1995).

que o mau momento financeiro do país era derivado das Manifestações e Protestos da Aliança Liberal. Para o periódico, entretanto, a situação refletia a má gestão de Washington Luís e, a Aliança Liberal contribuía para o levante da consciência política e legava à educação pública primária o papel de alfabetizar para proporcionar maior e melhor participação dos indivíduos na vida política da nação. Este discurso foi enfaticamente utilizado como campanha em prol da causa da Aliança Liberal, amplamente divulgada e apoiada pela Gazeta do Povo.

Ao contrário do posicionamento do periódico, a Mensagem de Governo de 1930 considera que o melhor para resolver os problemas econômicos do Brasil seria votar em Júlio Prestes, o indicado de Washington Luiz, que muito teria realizado em prol da República. E se posiciona:

Essa candidatura natural, dado o passado brilhante do candidato e a confiança que o seu nome inspira aos brasileiros pela sua cultura e capacidade de realização, viu-se imediatamente prestigiada por 17 Unidades da Federação Brasileira. Contrapondo-se à maioria das forças políticas do País, surgiu a candidatura do ilustre brasileiro Sr. Getúlio Vargas, Presidente do Rio Grande do Sul. (PARANÁ, 1930, p. 5).

A intensa atividade política, explicara Affonso Camargo (MENSAGENS DE GOVERNO, 1930), agitava a nacionalidade. Falando sobre a Aliança Liberal, destacou o presidente que não se acreditava em movimentos que, por valorizarem a anarquia e a desordem, impusessem, pela força, seu desejo, esquecendo totalmente a essência democrática da nação republicana. A Gazeta do Povo, desfavorável a este posicionamento, realizava verdadeira campanha em favor da Aliança Liberal.

O que é preciso é continuar a resistir sem desfalecimento a todos os excessos e abusos de poder; é não abandonar o posto de combate que os acontecimentos nos assinalaram, pela autonomia dos Estados, e contra a dissipação orçamentária [...] é apelar dia a dia para as energias cívicas da nação para a missão constitucional dos Tribunais, é reagir contra escândalos [...]; é disputar para o povo, na próxima legislatura, o voto secreto. (PEÇANHA, 1924, p.1).

Proferidas em discurso de Nilo Peçanha aos eleitores fluminenses, as palavras do excerto acima são exemplos do teor das publicações feitas pela

Gazeta do Povo em prol do Voto Secreto. No fim da década, mais uma vez na rede do discurso político, o voto secreto aparece como princípio da luta da Aliança Liberal, a qual considerou que garantir este direito era fazer “[...] despertar da consciência nacional, cujos anseios, nesta hora de graves apreensões, são por uma pátria melhor, livre dos ímpetos escravocratas de um só homem” (O BRASIL HÁ..., 1930, p.1), seria esta causa, a “bandeira da ordem, da justiça, da regeneração de liberdade do Brasil” (PROSSEGUINDO NA..., 1930, p.1).

A vitória de Júlio Prestes, candidato situacionista nas eleições presidenciais de 1929, culminou na Revolução de 1930, dirigida pela oposição – Aliança Liberal. Em uma eleição considerada fraudulenta, o golpe foi dado e a Revolução instaurada. Da sacada da Redação da Gazeta do Povo, discursos em favor da “campanha liberal do civismo” foram proferidos como júbilo à vitória da causa revolucionária. Com a queda do Governo, instalou-se o governo provisório, tendo à frente, no Paraná, o General Mario Tourinho. Benjamin Lins, fundador da Gazeta do Povo e assíduo participante da causa Liberal ao longo da década de 1920, assumiu nesse novo governo a Diretoria de Instrução Pública e a Presidência da Comissão da Aliança Liberal.

A Revolução de 1930 é o capítulo que finaliza a década de 1920 e dá início à década de 1930 mostra-nos o quanto o discurso de republicanização, enquanto contexto ideológico imediato, ou seja, contexto que se faz presente intensificadamente nos discursos de um curto período histórico, foi palco da atuação do movimento em prol da Revisão Constitucional e do Voto Secreto<sup>49</sup>, fechando a luta pela causa liberal com a Revolução de 1930.

O movimento de republicanização soma-se ao direcionamento de uma ideologia de modernização que corrobora para que se pense nas instituições sociais, dentre elas, a escola, como ferramenta de consolidação do sentimento de nação. Condicionar o progresso social, econômico e cultural à educação, subordinar à ela a formação de um cidadão patriótico, ordeiro e alfabetizado, foram intentos para se efetivar esta imagem de República.

---

<sup>49</sup> Foram 12 anos de campanha ininterrupta até que o Voto Secreto fosse institucionalizado com a publicação do Decreto n. 21.076, de fevereiro de 1932, estabelecendo o Código Eleitoral. Na redação do Decreto, o Código era fruto da reconstitucionalização da República, fundado em sentimentos puramente patrióticos e democráticos. A partir dele, as mulheres tornaram-se eleitoras e o voto passou a ser secreto. Os analfabetos ainda estavam entre aqueles que não poderiam alistar-se eleitores.

Pudemos identificar que a republicanização, como formação discursiva, fez-se na relação dos discursos que consideravam a reforma da escola pública primária como a origem da reforma política. E seria o combate ao analfabetismo que proporcionaria, pela via da escola, a reforma dos homens, direcionando-os ao cumprimento de seu dever patriótico, o voto.

b. Alfabetização: luz aos espíritos patrióticos

Alfabetização como formação discursiva presente nos textos da Gazeta do Povo e das Mensagens de Governo do Paraná, na década de 1920, é estabelecida na relação com as demais formações discursivas, republicanização e progresso. O ideal de nação modernizada perdurou ao longo da década, constituído pela noção de que o cidadão patriótico, cívico e consciente seria o único capaz de possibilitar o progresso a esta civilização, e este assim o seria se alfabetizado.

Ora, é desse movimento, que felizmente se vai generalizando por toda República, que nascerá o Brasil de amanhã. Movimento digno dos mais calorosos encômios, pois que, visando o engrandecimento moral da raça, nele se assentam, mais do que em tudo, as maiores e mais raiosas esperanças de um futuro grandemente brilhante para a nossa nacionalidade. (MOREIRA, 1920, p. 1).

Segundo a Gazeta do Povo, nos discursos ao longo da década de 1920, a marca aproximada de 80%<sup>50</sup> da população atingida pelo analfabetismo era causa de grande vergonha ao país. Creditavam-se, os altos índices de analfabetismo, no discurso do periódico, como um meio usado por muitos para, ante a ignorância do povo, angariar-se manter-se no poder público. Causa de inferioridade econômica, responsável pelo atraso social, político e cultural, o analfabetismo foi sustentáculo para a promoção da escola pública primária na década de 1920. De um lado, a imprensa clama, em nome do povo, a alfabetização. De outro, os Presidentes do Estado declaram colocar a causa da alfabetização como o principal

---

<sup>50</sup> Este percentual é divulgado de acordo com o Censo Demográfico publicado pelo IBGE em 1960, a população analfabeta era de aproximadamente 65%. Ver Nota de Rodapé nº 47.

enfrentamento das ações públicas. Na agenda de prioridades da alfabetização, os discursos destacam a formação e a regeneração do brasileiro, assim como a nacionalização e acultramento do imigrante.

Nessa nova lógica em que a alfabetização aparece como a “questão nacional por excelência”, o imigrante de que os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da “raça brasileira” passa a ser visto como ameaça ao “caráter nacional”. Erradicar o analfabetismo era a única solução do dilema: ou o Brasil manteria o “cetro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos” ou seria “dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele afluí”. (DÓRIA apud, CARVALHO, 2002, p. 207).

Carvalho (2002, p. 205) pondera que as greves operárias de 1917 e 1918, promovidas por imigrantes, geraram um grande receio da anarquia e fez expandir o discurso de uma escola republicana que abrangesse “as populações operárias rebeldes à ordem republicana instaurada” e incorporasse as populações marginalizadas. O fim da década de 1910, segundo a autora, foi marcado pelo abandono da ideia de um imigrante com “operosidade, vigor e espírito de disciplina” e, com ela, cessou a tese de que a imigração promoveria a “regeneração da raça”<sup>51</sup>, mas se fez presente, durante a década de 1920, a questão da nacionalização do imigrante.

Presente nos discursos de ambas as fontes, a nacionalização do imigrante é uma temática que se manifestou nos dez anos da década de 1920. Por meio da expansão da escola pública primária e da fiscalização rigorosa, pela qual residia a crença na manutenção da integridade da Pátria, impediam que as colônias estrangeiras, espalhadas por todo Estado do Paraná, representassem perigo para a nacionalidade.

---

<sup>51</sup>De acordo com os estudos de Carvalho (2002, p. 203), o regime federativo aprovado pela República deu autonomia aos Estados e permitiu, ao fim do século XIX e primeiros anos do XX, que cada um deles conduzisse a reforma da escola pública primária de acordo com suas possibilidades políticas e econômicas financeiras. Relata a autora que, dentre as estratégias republicanas para organização e expansão da escola pública primária, formou-se um projeto racista, que incentivou a imigração como “aposta racista no branqueamento da população”. Esta prioridade foi, no discurso republicano, ênfase na perspectiva de uma escola como meio de “instauração da nova ordem”. Tal escola proporcionaria a formação do cidadão republicano, conceito que não se aplicou à vasta camada de “negros recém libertos e a todo contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava”.

Denúncias, tanto na Gazeta do Povo quanto nas Mensagens de Governo, de crianças brasileiras que aprendiam em idiomas estrangeiros, ignorando a história do Brasil e a língua vernácula foram comuns ao longo da década. Por encarar a educação como um problema de abrangência nacional, uma das propostas contra esta “desnacionalização” seria extinguir do ensino nacional os professores estrangeiros, sendo esta uma medida em favor da defesa nacional. “Se a educação do povo constitui um dos elementos básicos de defesa nacional, a nacionalização do ensino primário é o primeiro dever dos nossos administradores” (PELA NACIONALIZAÇÃO..., 1921, p. 1), clamou-se em artigo publicado na Gazeta do Povo. Outra medida proposta contra a “desnacionalização” partiu do exemplo do Estado paulista, que regulamentou a abertura de escolas particulares.

Em matéria publicada na Gazeta do Povo, o estrangeiro não teria emotividade para ensinar história do Brasil, o curso que mais forma civicamente as crianças, mas, no Paraná, assim como nos demais estados – com exceção de São Paulo – qualquer um poderia abrir uma escola, não existindo qualquer necessidade de provar competência pedagógica e moral. No Paraná, ainda não estava regulamentada a questão da abertura de escolas por estrangeiros, e muitos eram os estabelecimentos que, conduzidos por imigrantes<sup>52</sup>, tinham aulas nas línguas nacionais de seus diretores, ensinando eles próprios, quando a matéria existia, história do Brasil. Em São Paulo, tais fatos não mais ocorriam, visto que a reforma havia regulamentado a criação e organização das escolas particulares (GAZETA DO POVO, 1922). A questão do imigrante foi da perspectiva de meio de regeneração da raça (CARVALHO, 2002) à ameaça à integridade da nação. A alfabetização, no contexto de republicanização, era apontada como um meio de aculturação do imigrante, e a educação pública primária, com seus conteúdos, a forma de neutralização de tal perigo.

---

<sup>52</sup> Os estudos realizados por Lucio Kreutz (2006) indicam que a presença de escolas de imigrantes no Brasil se intensificou entre nas duas últimas décadas da República Velha, concentrando no território brasileiro 1579 escolas étnicas em 1937. Segundo ele coloca, “nos núcleos rurais estava a maior parte dessas escolas que, normalmente, eram comunitárias, vinculadas também à confissão religiosa (p.349)”. Imprensa periódica e livros escolares, foram fontes utilizadas por Kreutz, que tornaram possível observar que as escolas étnicas, especialmente no cone sul, contribuíram para “a dinâmica de inserção dos imigrantes no contexto nacional (p.350)” e que este período foi “marcado por estranhamentos, tensões (p.350)”.

*Abrasileirar o brasileiro*, alfabetizando-o, era mais do que ensinar a ler e a escrever, era formar o caráter e o espírito, era cultivar em cada indivíduo o cidadão republicano. Nos discursos da imprensa e das Mensagens de Governo, havia o desejo de levar a educação ideal a todos os cantos do território paranaense, entretanto, constantemente, relatava-se que este desejo esbarrava na falta de recursos financeiros e humanos.

Não se podia, com o orçamento disponível, levar a todos os pontos do território paranaense uma educação tão completa (ensinar a ler, escrever, contar, preparar o espírito e o caráter) e, por isso, a proposta do governo seria pelo menos ensinar a ler, a escrever e a contar (PARANÁ, 1921, p. 98).

País novo que somos, com inúmeros problemas a resolver não nos é possível dar a todos a mesma instrução. Nos grandes centros onde nos 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 gente (PARANÁ, 1921, p. 99).

A década de 1920, na perspectiva pública do Paraná, iniciou sua marcha na causa pela erradicação do analfabetismo, apontando a falta de recursos financeiros para disponibilizar a todo paranaense uma educação completa, como justificativa para programas que priorizaram os grandes centros, e a organização, no interior do Estado, de escolas com cursos rápidos. Nesse momento, privilegiou-se a organização técnica e administrativa como meio de garantir a qualidade, independentemente da modalidade escolar. Não obstante, a tônica na organização e expansão rápida, segundo Carvalho (2002), levou vários estados brasileiros, dentre eles o Paraná, a colocar nas mãos de técnicos as reformas ocorridas na década de 1920.

Referindo-se as “classes inferiores”, o presidente do Estado, na Mensagem de 1921, considera que esta educação completa geraria pensamentos sãos, impedindo que acontecesse no Brasil o que ocorria na Europa: indivíduos que sabem ler, mas não sabem distinguir a verdade do erro e geram situações em que há um “vulcão permanente” impulsionado pelo revolucionismo (PARANÁ, 1921). Entretanto, adotada em outros estados, a medida de expansão da escola pública

primária, endereçada à quantidade, foi discurso comum na fonte oficial e na imprensa. Não sendo possível levar a educação a todos, que fosse levada no mínimo a básica (ler, escrever e contar). A saída foi um programa com intensa fiscalização do trabalho escolar e com foco na verificação do uso dos métodos pedagógicos considerados de maior eficiência, como meios de garantir que o trabalho fosse realizado dentro do que havia sido previsto.

*Abrasilizar o brasileiro* também significava preparar força de trabalho e, por isso, era necessário, mesmo que não do modo sonhado pelo “espírito republicano”, levar a educação aos territórios mais distantes. Em artigo na Gazeta do Povo, foi declarado que “todo mundo sabe que o analfabetismo, concorrendo para reduzir a capacidade produtiva do operário, é, antes de tudo, um fator imediato de inferioridade econômica” (MARUMBY, 1920, p. 1). Os reflexos da situação de analfabetismo geravam, de acordo com o periódico, o retardamento da expansão da riqueza nacional, a formação de um povo sem energia política e sem sentimento coletivo. Tal questão enfatizava a expansão da alfabetização como uma saída para a formação do cidadão. Se, de um lado, a barreira para a conquista destes desejos era, como foi considerada, a questão financeira, de outro, era o recurso humano. Ao longo da década, criar escolas trazia, de imediato, a necessidade de formar professores. Nesse ciclo de déficit, a importância do magistério para o processo de alfabetização assumiu diferentes aspectos.

Uma particularidade na formação discursiva da alfabetização é o caráter de importância que se dá ao magistério, chegando, em alguns pontos, a considerá-lo responsável pelos resultados da alfabetização de sua sala e até mesmo dos índices de desistência. O professor, na imagem criada pelos discursos da Gazeta do Povo e das Mensagens de Governo, é caracterizado como o grande precursor da causa republicana, precisaria ele investir-se de “espírito sagrado”, “paciência santa” e “nobre responsabilidade” e, com “dedicação evangélica”, ser “guia da infância”, “formador da civilização”. Se o índice de alfabetização era baixo, o professor não teria competência didático-pedagógica. Se o índice de desistência era alto, o professor não teria carisma para manter o aluno na escola. Torna-se evidente que, em fins da década de 1920, há uma mudança de ênfase - sobretudo devido as novas discussões escolanovistas que consideram o

professor não mais como o detentor do conhecimento, mas como o mediador entre o conhecimento e o aluno -, que faz com que a discussão dos resultados da alfabetização volte-se para a qualidade do trabalho realizado em sala de aula e, sob este quesito, o professor passaria a ser avaliado pela eficiência de seu trabalho e não pelo tempo de serviço como vinha acontecendo.

Apesar de se manterem nos discursos durante toda a década e serem publicados nas Mensagens de Governo índices que mostram o aumento da alfabetização, de acordo com o Gráfico “Alfabetizados da Escola Pública no Paraná” da página 39 da primeira seção desta dissertação, há constante deslocamento de discurso sobre os meios de se encarar o problema da alfabetização. No início da década, resolver o problema consistia em construir escolas. A partir do primeiro quinquênio, a preocupação voltou-se para tornar a alfabetização mais eficiente e, em fins da década, a qualidade, ou seja, o como se ensina era colocado como o novo embate para a erradicação do analfabetismo.

Um problema de grandes proporções e complexidade, a alfabetização aparece nos discursos constantemente em contradições. Era fato inegável, todavia, a existência de uma barreira composta por uma vasta massa de analfabetos, a qual impedia o Brasil de realizar qualquer ideia de progresso e ou democracia.

Porque, em verdade o analfabeto, quase nada representa nas democracias, pouco se distanciando do primitivo homem da selva, que em lugar de ser chamado a deliberar sobre os destinos de sua pátria, ficará sujeito ao poder da curatela do Estado, como relativamente incapaz. (ALFABETISEMOS O..., 1929, p.1).

Combater o analfabetismo não consistia em apenas criar escolas, outras problemáticas se faziam presentes e precisavam ser combatidas para que a vitória existisse. O aumento no número de escolas não acompanhava o crescimento da população, sempre existia um déficit com relação ao que era preciso e o que se tinha disponível; não existia preparo técnico dos profissionais atuantes nas escolas, impedindo o intento de ser a escola mola propulsora do progresso econômico; o patriotismo, eixo do programa de formação do cidadão republicano por meio da escola, sem o preparo pedagógico do professor, estava limitado à execução dos hinos; criando mais escolas, seriam necessários mais

professores, mas os locais onde essas novas escolas eram mais necessárias ficavam distantes e sem atratividade para os professores da Capital (ALFABETISEMOS O..., 1929, p.1).

Um problema social de duas vias, um país de analfabetos não tem como produzir, conquistar e manter o progresso, e contribuir com a alfabetização da população é disponibilizar orçamento para mais escolas e mais pessoal. O analfabetismo era encarado como um problema que mantinha um atraso econômico e que, para resolvê-lo, criar um desconcerto nas contas públicas seria forçoso. Em momento no qual a saúde financeira do Estado não se encontrava em perfeitas condições, era preciso tentar aproveitar os recursos disponíveis. Tal diretriz reside na máxima da eficácia industrial: fazer mais, com menos. E foi deste modo que Caetano de Munhoz apoiou as iniciativas de Cesar Prieto Martinez, que consistiam em levar a educação ao maior número de pessoas e, por meio da inspeção, garantir que os métodos apontados como eficientes fossem utilizados e as escolas se mantivessem em perfeito funcionamento.

Paulatinamente, estes problemas eram resolvidos com medidas que nem sempre seriam as mais duradouras e de melhor qualidade. Uma das iniciativas para sanar o problema da quantidade de escolas residiu na implantação de escolas transitórias, que se deslocavam de uma cidade a outra. Na medida em que o número de analfabetos da primeira diminuía, a escola transitaria para outra com taxa mais acentuada.

Para o norte do Estado, onde existia dificuldade em contratar e manter professores, o governo criou um programa com foco na expansão da instrução, contratou pessoas habilitadas ao magistério que eram residentes em tais municípios. Tais professores recebiam gratificação mensal autorizada pelo Decreto n. 589, de 8 de junho de 1925, mas não eram normalistas (PARANÁ, 1925).

No final da década de 1920, o problema da falta de professores ainda se fazia presente nos discursos. Segundo Affonso Alves (PARANÁ, 1929), o meio de combater o analfabetismo seria continuar criando escolas, mesmo que ainda não se tivesse o número suficiente de professores habilitados, tornando-se tão importante quanto, a criação de escolas normais. Para ele, esta seria uma obra patriótica de engrandecimento do Estado.

A alfabetização foi, no Estado do Paraná, um discurso e uma estratégia de levar “luz aos espíritos patrióticos”. Foi o campo de embate sobre a escola pública primária nos discursos oficiais e jornalístico. Mal infame a ser combatido com guerra, o analfabetismo foi considerado a grande causa dos problemas sociais, políticos e econômicos que afligiam o país ao longo da década de 1920.

c. Progresso: o brilhante futuro da nação

A promoção dos ideais da Revolução Francesa (os quais apresentaram o progresso como resultado da ruptura social e estabelecimento da nova ordem sob o prisma da liberdade, da igualdade e da fraternidade) e, no campo material, o destaque do progresso ocasionado pelos avanços científicos e técnicos, presentes na Revolução Industrial e em melhores condições de vida, bem como a presença do progresso nos aspectos culturais, apresentando-se em trajes liberais, condensando as novas perspectivas de educação, a defesa da escola pública, e de organização política, com predominância do incentivo ao Estado Democrático (LE GOFF, 2003), fizeram do século XIX o grande século da ideia de progresso. Não se pode dizer que esta seria a origem do conceito de progresso, mas é possível identificar que a perspectiva no século XIX, esteve presente (com distinções culturais e temporais) na realidade brasileira.

O progresso foi, nos discursos dos documentos analisados, a justificativa cabível e a fonte motora para toda e qualquer alteração que se colocasse como necessária à escola pública primária. Defendia-se que reformar a escola era uma adequação aos avanços pedagógicos presentes na década de 1920, bem como um preparo para um futuro no qual existiria o progresso. Naturalizado no discurso do período, é possível notar que o progresso, como sinônimo de uso da ciência, pressupunha que apenas na modificação do velho e estabelecimento do novo, seria possível conquistar melhores condições sociais, econômicas e políticas.

A permanência de tais perspectivas e até mesmo a transposição dos conceitos à realidade brasileira, pode ser identificada nas Mensagens de Governo e na Gazeta do Povo, como o progresso idealizado, ou seja, progresso enquanto uma projeção de futuro. Sob o prisma de Le Goff – o progresso como felicidade

(2003, p. 5) –, os discursos do período apontam para o progresso como o fim “feliz” e próspero da nação brasileira. Não buscar este progresso era ficar aquém do desenvolvimento das grandes civilizações, conquistá-lo era sinônimo de gloriosa vitória. E a disseminação da instrução, nesse momento, seria o modo de possibilitar e solidificar o progresso.

Se o progresso consiste na adoção daquilo que é moderno, a instrução seria o preparo dos homens para este novo período. Sem instrução pública primária, o progresso não ocorreria, uma vez que não existiria força de trabalho e força pensante que permitissem uma contribuição ao futuro sonhado. Na abordagem, a instrução é alicerce para a civilização, não há um sem que exista o outro, e não há progresso sem que existam ambos. Destarte, a escola pública primária, foi considerada nos editoriais e artigos da Gazeta do Povo, a principal alavanca para o progresso e único meio possível de permitir que o Brasil pertencesse ao rol das grandes civilizações.

Como um caminho seguro para conduzir o povo ao progresso a instrução é, nos planos públicos, considerada como a passagem de um Brasil de botocudos e jecas para uma nação sólida de caráter republicano. Para tanto, investir em escolas, era via de visibilidade aos investimentos destinados aos avanços deste órgão de tamanha importância.

Os maiores investimentos financeiros concentraram-se na construção de escolas. De 1920 a 1930, entre escolas isoladas, reunidas, complementares e grupos, houve um acréscimo de mais 325 unidades escolares para atender à instrução primária. Acreditava-se, em 1925, que “o Paraná, dotado de um aparelhamento escolar capaz de preencher inteiramente os seus fins, se liberte, por completo, do analfabetismo, dentro de dois ou três anos” (PARANÁ, 1925, p. 95).

A maior parte destes investimentos concentrava-se na Capital do Estado. De acordo com a Mensagem de Governo, Curitiba encontrava-se em situação privilegiada, apontando para aproximadamente 100% das crianças em idade escolar que frequentavam uma instituição de ensino público. “Em todos os recantos do município se encontram escolas e grupos escolares aparelhados para distribuir o ensino, dispondo de material escolar abundante” (PARANÁ, 1925, p. 95). O maior problema concentrava-se no interior do Estado.

O orçamento do Estado, em 1926, comportava a construção de mais duzentas escolas, número suficiente para eliminar, de acordo com Caetano Munhoz da Rocha, o analfabetismo da Capital ao Interior. O problema residia no número insuficiente de professores para todas estas novas escolas.

Considerando, porém, que as condições de progresso do Estado e o aperfeiçoamento gradativo observado no ensino público, exigem mais do que um simples exame para a formação do professor primário eletivo, pois que a escola isolada ou singular, pelo seu número, está destinada a desempenhar o mais saliente papel na difusão da instrução, resolvi como solução deste problema criar Escolas Complementares Normais. (PARANÁ, 1926, p.155).

Por iniciativa do governo de Caetano Munhoz, organizou-se um curso com duração de um ano e um currículo composto por português, aritmética, geografia, história, moral, educação cívica, teoria pedagógica e ensino prático, com o objetivo de formar normalistas para as escolas dos municípios mais afastados, nos quais, as novas escolas primárias precisariam ser instaladas.

Em 1927, o Presidente do Estado declarou, em Mensagem ao Congresso, ter feito um alto investimento para garantir o mobiliário necessário às novas escolas públicas primárias. Foram distribuídos: bandeira nacional, carteiras, mesas, armário, quadro negro, cadeiras, livros de leitura, cadernos de caligrafia e linguagem, mapas geográficos, mapas históricos, mapas de linguagem e mapas de aritmética, lápis, canetas, tintas, giz, entre outros. O mesmo foi realizado para “[...] escolas particulares que mais modestas e que, por sua localização, prestam bons serviços à instrução, tem sido concedidos auxílios de mobiliário e material didático” (PARANÁ, 1927, p. 214). Nesta linha de investimentos, o governo providenciou, comprando da Europa, laboratórios de física, laboratórios de química e laboratórios de história, uma instrução para um futuro promissor precisa de aparelhamento pedagógico moderno. De fato, na perspectiva do discurso público, o progresso estava diretamente alinhado à competência do Estado em prover aparelhamento necessário à causa da instrução primária.

Em 1929, Affonso Alves de Camargo, retornando para a presidência do Estado, afirmou que a luta pelo progresso ainda continuava. Erradicar o analfabetismo ainda era uma meta e, por isso, continuar criando escolas públicas primárias também era necessário. Mas, o número insuficiente de professores

continuava a ser barreira para o progresso, com vistas à erradicação do analfabetismo. A década de 1920 transferiu para a década de 1930 a necessidade de criar escolas normais como via de ataque ao problema do analfabetismo. Formar o professorado em número suficiente para as escolas em quantidade necessária a todo território paranaense, foi um discurso defendido em fins da década, como obra patriótica de engrandecimento do Estado.

## **4. DA MISSÃO MODERNIZADORA À FORMAÇÃO DA TRADIÇÃO: A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARANÁ**

Nas duas sessões anteriores, apresentamos e analisamos as condições de produção e as formações discursivas que organizaram o discurso da missão da escola pública primária na década de 1920 na capital do Paraná. Pudemos verificar que a Gazeta do Povo e as Mensagens de Governo se uniram nos discursos dessa década pela máxima de que escola pública primária seria a via pela qual se alfabetizaria a nação, republicanizaria e, por fim, promoveria o seu progresso.

Nesta seção, analisaremos como a alfabetização, a republicanização e o progresso, como formações discursivas, contribuiriam para significar uma mesma formação ideológica: a modernização. E, com base na ideologia, especificaremos como a missão da escola pública primária aparece nos discursos paranaenses na década de 1920 e se revela em formação de uma tradição.

### **4.1. Ideologia de modernização e missão modernizadora**

Como nenhuma relação de sentido se funda em si mesma, mas se estabelece e se legitima pela sua ligação com outros discursos, a modernização como ideologia vigente na década de 1920 faz parte do discurso presente nos movimentos ocorridos no fim do século XIX que marcaram o rompimento com aquilo que se considerou tradicional na esfera política, econômica e educacional. Na nova condição, a democracia era a substituta moderna do imperialismo e o capitalismo, o modo de produção revigorante adotado pelas nações direcionadas ao progresso. A escola, como instituição que representa a formação do homem para um mundo no qual ela se insere, acompanhava as modificações e, na tentativa de se modernizar, caminhou, no decorrer do século XIX, do “ensino individual para o mútuo, deste para o simultâneo e finalmente para o ensino intuitivo” (SAVIANI, 2006, p. 28) com o objetivo de atender às novas demandas sociais presentes no Brasil, bem como, alinhar-se às tendências de modernização

da educação presentes na Europa e Estados Unidos, considerados modelos para as nações direcionadas ao progresso.

A modernização como “movimento de valorização ao ‘novo’ em detrimento do ‘velho’” pode ser compreendida sob duas perspectivas, cujo berço se deu no século XVIII. A primeira é inglesa, de perspectiva economicista, iniciada com a Revolução Industrial e precursora da ideia de modernização como necessidade para o progresso. Modernizar os equipamentos, os processos, tendo em vista amplificar a produção industrial, racionalizando-a e tornando-a sempre mais eficiente, era princípio desta perspectiva, enfaticamente utilizada nos Estados Unidos no início do século XX. A segunda, de origem francesa, baseia-se nos princípios iluministas que levaram à Revolução Francesa, e tem como perspectiva a abordagem da reforma social e política, neste âmbito, modernizar significa forjar o cidadão político para participar nos novos tempos (onde há secularização, direitos civis e escola pública). Ambas influenciaram no surgimento das novas democracias constituídas no fim do século XIX, dentre elas a do Brasil (CASASSUS, 1993; LEONEL, 1994; CASTILHO, 2010; MENDES, 2011).

O movimento de modernização e sua relação com a educação pública primária no Brasil se deu ao longo de todo século XIX. São exemplos das progressivas tentativas de organização da escola primária, no período que antecedeu a Proclamação da República, a Lei das Escolas de Primeiras Letras<sup>53</sup>, a Reforma Couto Ferraz<sup>54</sup>, a Reforma Leôncio de Carvalho<sup>55</sup> e os Pareceres de Rui Barbosa<sup>56</sup>.

---

<sup>53</sup> A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, foi vigente até 1854. Após sua aprovação, ficou determinada a criação de escolas de primeiras letras em todos os locais do Império em que elas fossem necessárias. O método mútuo “que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ensaiando-se a sua generalização para todo o país” (SAVIANI, 2006, p. 15).

<sup>54</sup> Como Ministro do Império, Couto Ferraz facultou o regulamento de reforma da instrução em 1854, que ficou conhecido por Reforma Couto Ferraz. Tal documento prevê a reorganização da escola primária e a instrução secundária por meio de novas práticas aplicadas à “[...] inspeção escolar, na regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores das escolas” (SAVIANI, 2006, p. 19). Acrescenta o autor que, na perspectiva do método utilizado, a reforma “afasta-se oficialmente do método o ensino mútuo” (p. 23) e adota o método do ensino simultâneo. A obrigatoriedade conferida ao ensino primário obrigatório e “a substituição das escolas normais pelos professores adjuntos” (p. 21) foram outras medidas adotadas pela Reforma Couto Ferraz.

<sup>55</sup> A Reforma Leôncio de Carvalho, vigente pelo Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, em essência, tornou livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, desde que existisse a inspeção para garantir as condições morais e higiênicas. O Decreto estabeleceu continuidade com a Reforma Couto Ferraz ao manter a obrigatoriedade do

No momento em que havia fértil discussão sobre a organização da escola pública primária (como ensinar e onde ensinar), ocorriam também a defesa pela Proclamação da República, o fim da escravidão e a embrionária industrialização, sendo todas consideradas mudanças necessárias para o alinhamento das novas condições sociais, culturais e econômicas, condições para a modernização.

Na proposição de uma nova educação para uma nova civilização, condensava-se todo um programa modernizador de reforma da sociedade pela reforma da escola e demarcava-se o recorte que efetuavam no campo das iniciativas de organização nacional através da organização da cultura. (CARVALHO M. M. C. 2004, p. 96).

Valdemarin (2006, p. 179), em estudo sobre o método intuitivo no Brasil, relata que, “nas décadas finais do século XIX, a adoção do *método intuitivo*” foi “sinônimo de modernização e inovação”. As primeiras iniciativas baseadas neste princípio de modernização da escola pública primária se deram após a Proclamação da República em 1889, e repercutiram na organização dos Grupos Escolares como um “[...] modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças” (SOUZA, 2006, p. 35). Reinante ao longo das duas primeiras décadas da República, o modelo escolar paulista foi questionado no início da década de 1920. Na prática, a aplicação do método intuitivo assumiu diferentes interpretações, mostrando-se dificultoso em sua implantação. Apesar de os Grupos Escolares serem modernas instalações, representantes “de um grande projeto político civilizatório” (SOUZA, 1998, *apud* VALDEMARIN, 2006, p. 179) na década de 1920, havia um redirecionamento destas necessidades, visto que o sistema era custoso e dispendioso para se expandir a todos os lugares onde a educação

---

ensino primário e rompeu com a mesma ao organizar as escolas normais (currículo, nomeações e remuneração). Inovou com relação à escola primária, quando “prevê a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos” (artigo 5º) (SAVIANI, 2006, p. 26) e a criação de caixa escolar. Ao mesmo tempo, inovou quando direcionou o ensino ao método intuitivo.

<sup>56</sup> Debatido no Parlamento, o Decreto de Leôncio de Carvalho deu ensejo aos *Pareceres* de Rui Barbosa, os quais culminaram entre 1882 e 1883, no texto redigido por Rui Barbosa *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (VALDEMARIN, 2006, p. 176), estudo que colocou em cena o método intuitivo como “método geral a ser utilizado na instrução de crianças” (p. 176), e na formação dos professores, uma vez que o eixo da reforma consistiu na ideia de que a reforma da escola se daria pela reforma do mestre, a “formação de professores nas mesmas bases teóricas nas quais desenvolveriam suas atividades de ensino de crianças” (p. 177) era imprescindível.

pública primária se fazia necessária, o que não impediu que eles continuassem a representar, na lógica republicana de formação da infância, a formação da civilização.

No Paraná, as iniciativas reformadoras acompanharam os ciclos federativos, primeiro a ênfase na criação dos Grupos Escolares e, depois, na expansão da escola pública primária como critério para diminuir o analfabetismo. Esta mudança de prioridades aparece nos discursos oficiais como a necessidade de se criar escolas. Affonso Alves de Camargo, presidente do Estado, com o fim de seu mandato, relata na Mensagem de Governo de 1920 (balanço do quadriênio 1916-1920) que um dos maiores princípios de seu governo teria sido a remodelação do Ensino Primário, dando a ele novos métodos, adequando-o à modernização dos novos tempos. E segundo este homem político, substituir o método antigo pelo método analítico e criar escolas foram consideradas atitudes que contribuíram para diminuição do analfabetismo e modernização do ensino.

No quadriênio 1920-1924, sob a direção de Caetano Munhoz da Rocha, a instrução pública primária continuou a ser uma prioridade, modernizá-la significava torná-la mais rápida, dando ênfase à sua organização administrativa<sup>57</sup>.

Considerando que um aparelho escolar depende, sobretudo, da orientação pedagógica que os seus chefes cabe imprimir e tendo em conta que o Estado de São Paulo nesse particular pode servir de modelo, julguei acertado solicitar do seu ilustre Governo a vinda de um técnico que, em comissão, exercesse o alto cargo de Inspetor Geral do Ensino (MENSAGENS DE GOVERNO, 1921, p. 91).

Pedido este que foi atendido pelo ex-presidente de São Paulo, o Sr. Dr. Altino Arantes, o qual cedeu ao Paraná o então Diretor da Escola Normal de Pirassununga, César Prieto Martinez. Como Inspetor Geral do Ensino, Martinez conduziu seu trabalho de Reforma da escola pública primária, amparado pela “mão forte do prestígio” (PARANÁ, 1922, p. 86), concedido pelo governo do Estado. Para Martinez, a reforma consistia em construir escolas, mas a eficiência

---

<sup>57</sup>Segundo Carvalho (2002, p. 205): “Viagens de estudo a São Paulo e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela instrução pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar nas primeiras décadas republicanas”.

seria alcançada apenas pela perfeita organização do sistema de ensino, mantendo-o em satisfatório funcionamento.

A semente pode ser boa mas si a terra não tiver forças nem braços que a cuidem fenecerá ou produzirá frutos mirrados. Tem-se dito muito sobre a reforma de métodos e programas de ensino. Em todas as discussões sobre o palpitante problema da Instrução Pública vem sempre à baila a questão dos métodos e dos programas, conjuntamente com o preparo do professor. Entretanto, esquece-se sempre do valor que encerra a ação larga da escola primária pelo seu regular funcionamento. Repito aqui o que disse nas instruções recentes aos snrs. professores: “Não é do número de escolas que depende unicamente a disseminação do alfabeto, mas sobre tudo da eficiência da escolas e, portanto, dos mestres”. (PARANÁ, 1920, p. 5).

Refere-se às diretrizes da Gestão Prietina: tornar a escola eficiente por meio de funcionamento regular, adequar a sua localização aos locais em que fosse necessária e inspirar o mestre a cumprir a missão patriótica a que foi designado. Os novos métodos implantados (pedagógicos e administrativos) foram propagados por meio de folhetos, palestras e cursos, os últimos oferecidos na Capital do Estado, eventos que receberam diretores da capital e do interior. A ênfase desta reforma, tanto por parte de Prieto Martinez quanto de Munhoz da Rocha, foi, sem dúvida, a regularidade do funcionamento do aparelho escolar.

Um aparelho escolar salienta-se pela regularidade de seu funcionamento. Sem essa regularidade, difícil de ser estabelecida e conservada, pode-se dizer que não há propriamente organização, pois ela exige uma perfeita harmonia na função de seus órgãos, do mais simples ao mais complexo, do mais importante ao que parece de menor valor. Todas as peças desse aparelho delicadíssimo combinam-se para a consecução de um fim visado que é, neste caso, a disseminação proveitosa e em grande escala do alfabeto por todos quantos dele necessitam. (PARANÁ, 1922, p. 85).

O momento econômico do Paraná, segundo Munhoz da Rocha, era delicado. O Governo anterior, de Affonso Alves de Camargo, legou ao governo de Munhoz da Rocha problemas econômicos provenientes de distintas fontes, particularmente do conflito com Santa Catarina na divisão do território, a Guerra

do Contestado (1912 – 1916), a qual representou grandes custos para o orçamento público e, ainda, era dívida a ser paga. A reforma da instrução precisava atender às necessidades impostas, mas na medida dos recursos financeiros possíveis. Dentro desta diretriz, organizou-se a reforma de Prieto Martinez.

Si nos países novos, em virtude de inúmeros fatores e sobretudo das lições que a experiência dos povos antigos proporciona, o progresso segue o seu percurso velozmente e as ideias germinam e propagam-se com extraordinária facilidade, a instrução popular pode e deve acompanhar essa ascensão, deixando a antiga rotina e lançando mão de outros meios eficazes que chegam a resultados esplêndidos com economia de tempo e sem necessidade de gastos excessivos. (PARANÁ, 1920, p. 3).

Segundo o presidente do Estado, mesmo em contenção de despesas, esta era uma conta a pagar necessária, por isso o Governo investiu em estruturas simples, mas que permitissem “[...] que a escola pública do Paraná fosse um elemento de combate firme ao analfabetismo” (PARANÁ, 1921, p. 98)

Não existiam recursos possíveis para levar a educação desejada, nos moldes republicanos, a todos os lugares do Estado. Destarte, o governo se organizou para que, “não sendo possível, porém, levar a todos os pontos uma instrução completa, consigamos ao menos ensinar a ler, a escrever e a contar, onde não pudermos fazer mais” (PARANÁ, 1921, p. 98). Para Munhoz da Rocha, já que garantir a todos a mesma educação não era possível, em especial aos locais mais distantes, devido à distância que ampliava o custo da causa, era favorável a uma instrução simplificada, mas que fosse ao “socorro” daqueles que se encontravam no interior (PARANÁ, 1921).

É claro que a simples leitura não deve representar o nosso ideal em relação à instrução popular. Em muitos casos o indivíduo que apenas sabe ler, mas é incapaz de distinguir a verdade do erro, tendo até, como é natural, mais propensão para aceitar o erro, porque é elástico, facilmente bebe o veneno das más leituras. (PARANÁ, 1921, p. 98).

Os impedimentos financeiros a que a causa da escola pública primária republicana estava fadada não impossibilitaram, segundo Munhoz da Rocha, que

a escola, ainda que em outros moldes, representasse a égide da cultura republicana. O Estado deveria garantir as condições ideais para seu funcionamento, com edifícios apropriados, com mobiliário e materiais didáticos adequados, seriam condições imprescindíveis para que este fosse um ambiente respeitado e valorizado, causando no aluno a necessidade de nele permanecer. Para Prieto Martinez, diante destas condições, o mestre era o grande responsável por manter o aluno na escola. “A escola é que, no geral, foge da sua missão” (MARTINEZ, 1920, p. 6), ela deveria formar a infância, para ler, escrever e contar, mas, acima de tudo, formar o cidadão partícipe dos seus direitos e cumpridor de seus deveres. A moral, como base da coletividade social, seria o maior predicado àqueles que cultivassem a possibilidade do ensino escolar e, por meio dele, cultivassem o amor à pátria.

O amor da Pátria é o amor da ordem dentro da lei, é a confiança nos eleitos para dirigir os destinos de todos, é o acatamento à justiça, o respeito ao passado, a esperança no porvir, a solidariedade em todos os momentos em que as instituições perigam e com elas a grandeza e a integridade nacional (MARTINEZ, 1921, p. 6).

A praticidade na organização, o destaque às práticas de maior custo, no menor tempo, com o melhor resultado foram diretrizes que dirigiram o governo. A escola pública primária foi encarada, nesta perspectiva, sob um duplo aspecto: “difusão intensiva e aproveitamento máximo do orçamento para tal fim consignado (PARANÁ, 1923, p. 123-124)”. Nas palavras do presidente do Estado, por não considerar necessário um aparelhamento luxuoso, privilegiou a expansão da escola pública com estrutura simples, mas capaz de cumprir com a missão de erradicar o analfabetismo.

Os anos iniciais da década de 1920 marcaram o discurso oficial pela necessidade de reforma, bloqueada constantemente pela falta de recursos. A modernização, diante das dificuldades financeiras presentes no Estado, não foi promovida por meio da expansão dos Grupos Escolares, ele continuou a ser exemplo de educação republicana e símbolo de modernos métodos, mas a modernização foi enfaticamente atribuída aos métodos administrativos utilizados. A reforma de Prieto Martinez, nesse período instituída, foi reconhecida como

renovadora, no sentido de trazer para o cenário educacional a lógica industrial e a ênfase no controle (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, SAVIANI, 2008, MIGUEL; CORRÊA, 2005).

A reforma do ensino primário compreendeu a realocação das escolas para os lugares nos quais houvesse maior população escolar; os professores só poderiam ser transferidos fora do período letivo; foram reorganizados os programas e horários escolares, bem como uniformizados os livros didáticos. Priorizou-se a alfabetização e adotou-se um programa muito simples para as escolas isoladas. Somente três grupos escolares na capital ofereciam o 4º ano, uma vez que os 3º e 4º anos foram reunidos. Adotou-se a promoção dos alunos durante o semestre letivo e as classes de 1º anos foram organizadas unicamente com aqueles que não sabiam ler e escrever. As modificações aplicadas por Prieto Martinez caracterizaram-se pela organização da rede escolar e racionalização dos meios disponíveis para seu funcionamento. Essas mudanças no cenário educacional paranaense foram necessárias para a implantação do ideário da Escola Nova nos anos seguintes. (MIGUEL, 2011, p. 123).

O discurso oficial marcou a escola pública primária no início da década de 1920, não tão distante, porém, dos discursos que ecoaram nas décadas anteriores. Responsável pelo ideal republicano, a escola pública primária foi ícone de uma cultura democrática que se dava pela distribuição da instrução gratuita, com o objetivo de erradicar o analfabetismo.

Cesar Prieto Martinez, considerado ilustre professor pelos Presidentes do Estado, chegou ao Paraná com o objetivo de disseminar novos métodos e organizar a estrutura administrativa da instrução pública. A vinda do técnico paulista para ocupar o mais alto cargo da instrução no Paraná não foi bem recebida pela Gazeta do Povo<sup>58</sup>. Concordando com a atitude de inovação, a Gazeta do Povo foi enfática ao afirmar que, nas terras paranaenses, existiam técnicos tão bem preparados quanto, ou mais do que Prieto Martinez. Ao mesmo tempo, colocaram em ressalva que, mesmo sendo o Estado paulista modelar na questão da modernização do ensino, o Paraná não poderia incorrer no erro de

---

<sup>58</sup> É importante ressaltar que a Gazeta do Povo fez campanha intensa contra César Prieto Martinez de 1920 a 1925. Em 1920, foram publicados 35 artigos que denunciavam a ineficácia do método pedagógico proposto por ele, abordava-se a Reforma da Instrução como inexistente, questionando a competência pedagógica do Inspetor e denunciando práticas corruptas. Em resposta à campanha contra seu trabalho, Martinez processou a Gazeta do Povo, processo que foi resolvido em favor da própria Gazeta. A campanha contra Cesar Prieto Martinez finalizou quando o então Inspetor pediu exoneração do cargo, que foi assumido por Lysimaco Ferreira da Costa.

transplantar de São Paulo o modelo de ensino lá existente, uma vez que as contas do Paraná não poderiam arcar com um complexo e custoso sistema de ensino similar. E como vimos, na lógica de fazer o melhor trabalho com o menor custo, modernizar significou, no Estado do Paraná, a racionalização da educação e seu aparelhamento com novos métodos (administrativos e pedagógicos) e novos mobiliários, tendo em vista o atendimento às necessidades da moderna pedagogia relativas à comodidade, ao conforto, à economia e higiene no e do trabalho pedagógico.

Os resultados da reforma imposta, segundo Munhoz da Rocha, mostram que as medidas implantadas em 1921 começaram a dar frutos um ano depois. Dentre os resultados obtidos, ressaltam-se o aumento do número de escolas isoladas e grupos (como foi considerado na segunda seção deste estudo através dos gráficos) e uma significativa melhoria na formação do professor, que, para Munhoz da Rocha, o modelo implantado por Martinez era ciente de sua prestigiosa missão, contribuindo, conseqüentemente, com o aumento da frequência escolar e, sem dúvida, com o aumento do índice de alfabetização.

A partir de 1926, há uma alternância discursiva, modernizar significava adotar uma pedagogia com novos princípios. Da ênfase na alfabetização em larga escala, a preocupação voltou-se para a qualidade desta educação.

A expansão da escola pública primária com foco na ampliação contínua do número de alfabetizados passou a ser considerada estratégia insuficiente e tornou-se ameaça à República na medida em que, neste novo programa de modernização, considerava-se que a educação sem qualidade, embora habilitasse o indivíduo a ler e escrever, como observado na seção anterior, não oferecia recursos para que os alunos pudessem distinguir as boas das más leituras (consideradas más, as leituras anarquistas), deste modo, na medida em que fosse seduzido pelas más leituras, o alfabetizado poderia se tornar uma “arma perigosa” (CARVALHO, 2002, p. 212).

O primado da *qualidade* impunha-se à prioridade concedida à difusão do ensino. Será uma mudança de ênfase como esta que permeará o discurso educacional dominante na segunda metade da década de 20. (CARVALHO, 2011b, p. 44).

Nessa reorientação de prioridades em que o direcionamento da educação se direcionou à qualidade do processo e do resultado educativo, “teve importantíssimo papel a Associação Brasileira de Educação (ABE)” (CARVALHO, 2011, p. 44). Fundada por iniciativa de Heitor Lyra em 1924 e com sede original no Rio de Janeiro, a ABE foi projetada inicialmente como “[...] uma entidade ampla, capaz de consagrar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação” (SAVIANI, 2008, p. 177), mas ganhou força ao reunir intelectuais, políticos e educadores “adeptos das novas idéias pedagógicas (p. 178)”. Foi por meio da organização de encontros nacionais, as Conferências Nacionais de Educação, que o primado da qualidade como resultado da adoção de um novo método pedagógico, foi enfaticamente publicizado. No Paraná, este novo discurso foi marcado primeiramente no Primeiro Congresso de Ensino Primário em 1926, depois em 1927, com a Primeira Conferência Nacional de Educação.

Em 19 de dezembro de 1926<sup>59</sup>, Curitiba sediou o Primeiro Congresso de Ensino Primário. O evento foi considerado um acontecimento notável e verdadeira revelação dos valores do magistério. Houve maciça participação dos professores, que se dedicavam ao desenvolvimento da inteligência e capacidade profissional. Ao longo do Congresso, foram discutidos trabalhos que contribuiriam com subsídios para a discussão da adoção da nova pedagogia.

Em 19 de dezembro de 1927, Curitiba mais uma vez foi palco de concatenação de estudos sobre os novos métodos pedagógicos, desta vez, sob a égide de um evento nacional: a Primeira Conferência Nacional de Educação. Promovida pela Associação Brasileira de Educação e patrocinada pelo Estado do Paraná, o evento foi apontado pela imprensa e documentos oficiais como um marco na história do Estado e da Educação. Os grandes resultados da instrução, o adiantamento do ensino no Estado e a notável atuação de Lysimaco Ferreira da

---

<sup>59</sup> Tanto o Primeiro Congresso do Ensino Primário (1926) como a Primeira Conferência Nacional de Educação (1927) iniciaram suas atividades no dia 19 de dezembro. Coincidência? Certamente não. Em 29 de agosto de 1853, por meio da Lei nº 704, o Paraná deixou de ser uma das comarcas do Estado de São Paulo e passou a ser Província independente. A consolidação da emancipação originada pela Lei aconteceu em 19 de dezembro do mesmo ano, quando, na cidade de Curitiba, foi instalada a nova Província, tendo como primeiro presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos. É proposital, portanto, que eventos de tamanha monta, como os ocorridos em 1926 e 1927, tenham iniciado as atividades no dia 19 de dezembro, data de importância histórica e patriótica para o Estado. Esta é uma amostra da relação que educação e política estabeleceram a partir da segunda metade da década de 1920.

Costa como Diretor da Instrução Pública foram destacados pela Gazeta do Povo como os motivos que levaram o Paraná a ser escolhido para evento de importância nacional. Além da discussão de 27 teses, o periódico aponta para um evento que ocorreu repleto de civismo e luxo: passeatas, bailes, conferências. O resultado foi o comparecimento em massa dos professores, os quais marcaram os diferentes ambientes, onde se deram as atividades da Conferência, por uma atmosfera de vibração patriótica, segundo relatos na Gazeta do Povo (GAZETA DO POVO, 1927).

Em síntese, os temas da ignorância, da imoralidade e da doença representaram, de um lado, fenômenos sociais objetivos e carentes de medidas eficazes por parte do poder público e, de outro, os móveis principais da retórica do atraso nacional (BONA JÚNIOR; VIEIRA, 2007, p. 31).

Bona Júnior e Vieira (2007) analisaram o discurso veiculado nas teses destes dois eventos promovidos pelo Estado do Paraná, evidenciando em seus estudos que: são eventos ilustrativos para a compreensão do que eles representaram na retórica da educação nesse período. Segundo os autores, a análise lhes possibilitou a visualização de uma discussão sobre educação marcada pela ideologia da modernidade, ora vislumbrada no desejo e projeto político, ora no desejo de uma cultura comum por intermédio da escola primária, e ora na necessidade de produzir um modelo de referência.

A Primeira Conferência Nacional de Educação marcou, no Paraná, a reorientação da pedagogia, uma nova base foi paulatinamente conquistando os discursos a partir de 1927, enfatizando a necessidade de reformar a educação. Nos novos discursos, como exemplo de educação moderna, aparece uma escola primária americana, vista como um ideal no qual a escola pública primária brasileira poderia se espelhar. Neste ideal, a primazia é alcançada por uma educação primária compreendida como alicerce de toda a obra educacional e de formação do homem. Um programa pedagógico com exaltação do esforço e busca para superar as dificuldades formaria homens das classes mais modestas, cujo aprendizado adquirido lhes serviria de suporte para contar consigo mesmo na busca por espaço na sociedade.

Sendo a escola sobretudo um 'preparo para a vida', num tal plano deverá primar o ponto de vista nacionalizador. Na parte objetiva propriamente do ensino, além da educação geral dos diversos sentidos da criança aperfeiçoando-os ao ponto de, como elementos da percepção, poderem servir como verdadeiros instrumentos de medida e avaliações, deverão ser genuinamente nossas as coisas que apresentam para a aquisição dos conhecimentos da natureza inanimada ou viva. (VAZ, 1927, p. 1).

O ano de 1927 marca um discurso, em especial da Gazeta do Povo, que coloca a educação primária como base da reforma que se delineava para um novo método de educação, este adaptado aos novos tempos. Esta nova educação inclui a educação dos sentidos como primeiro degrau a ser conquistado para o desenvolvimento da percepção, aprendizado considerado fundamental para a sobrevivência do e no mundo moderno. Repensar a educação é adaptá-la aos novos tempos. Ultrapassar a pedagogia tradicional<sup>60</sup> é a nova lógica do pensamento educacional veiculado no periódico. Assim, a missão da escola pública primária, que estava, desde o início da década de vinte, centralizada na alfabetização em massa, tem sua tônica alterada. Alfabetizar continua sendo importante, mas o "como" alfabetizar destaca-se nos círculos de discussão em fins dessa década. Novas formas de conceber a civilização levam a novas formas de pensar o homem para ela e, por consequência, nesta corrente de relações, a escola pública primária como construtora do fundamento da formação do homem também é repensada.

Mortatti (2000), em largo e revelador estudo sobre os sentidos e caminhos da alfabetização no Brasil, aponta para a alfabetização como ponto de discussão entre intelectuais, educadores e professores que, na emergência de novas demandas sociais, buscam no "como" educar o homem a resposta que levará às novas práticas para atender ao momento social e político daquele contexto histórico.

---

<sup>60</sup> Entende-se por pedagogia tradicional aquela implantada nos Grupos Escolares, que veio, no fim da década de 1920, a ser questionada pelos intelectuais da Escola Nova. Conforme expõe Dermeval Saviani (2008), foi considerado tradicional: o método progressivo de acordo com o qual a lógica "simplicidade, análise e progressividade" (p. 172) fariam o aluno adquirir gradualmente o conhecimento; o ensino dedutivo; a memorização; a autoridade da escola fundada na autoridade do professor; a emulação como estímulo à "necessidade de aprovação e o sentimento do mérito"; e a intuição como método, ou seja, a perspectiva de que o "ensino deve partir de uma percepção sensível" (p. 173).

Em síntese, a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (MORTATTI, 2000, p. 23).

Destarte, aquilo que se coloca no discurso como “novo” não é algo que surge superando todo o passado, mas pode ser também continuidade. Em fins da década de 1920 no Paraná, discurso oficial e discurso da imprensa não excluíam totalmente o discurso de alfabetização massificadora tão presente no início da década, mas se distanciavam do primeiro ao questionar a qualidade da alfabetização oferecida. Nos documentos oficiais, o questionamento acontece ao se discutir a postura e a competência do professor em sala de aula e, no discurso do imprenso, o questionamento se dá com relação à constatação de que não há qualidade quando se é obstinado pela quantidade. Ambos conduzem o discurso ao mesmo fim: não se moderniza a nação porque não se tem escolas, mas porque o “como” ensinar precisa se realinhar com as novas necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Exemplo de que as ideias não se fundam em si mesmas, pode ser o fato de, em 12 de setembro de 1928 na Gazeta do Povo, Raul Gomes, na época Secretário Geral da Associação Paranaense de Educação, ter publicado um artigo no qual abordava a necessidade de uma “renovação pedagógica”. É importante frisar que Raul Gomes, quatro anos após a publicação deste artigo – e outros mais –, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. As ideias de inovação/renovação pedagógica presentes nos artigos por ele escritos já estavam repletas, anos antes, do que seria promulgado pelo Manifesto. Segundo ele, a reforma da educação se justificaria pelas necessidades de um novo tempo, no qual se faziam presentes uma renovação nos costumes, renovação na literatura e renovação nas artes. “A adaptação é a lei da vida. Adaptar-se é sobreviver. Inadaptar-se é morrer” (GOMES, 1928, p. 1) Por meio de um discurso marcadamente cientificista, o novo momento social e econômico

apontava para profundas e diversas mudanças. Na retórica do periódico, uma escola com desejo de sobrevivência precisaria adaptar-se, transformar-se. Não era possível negar a profundidade e complexidade das mudanças e, se assim o fizessem, os governos atestariam a decadência da escola pública primária.

De acordo com os diferentes artigos publicados na *Gazeta do Povo*, a partir de 1928, sobre as atividades da Associação Paranaense de Educação – APE –, os intelectuais, políticos e jornalistas que compunham a APE estavam envolvidos no entusiasmo de dar novas bases à educação. Além dos congressos e conferências que promoveram e participaram, realizaram reuniões, encontros, palestras e cursos de férias, nos quais a questão da alfabetização para a modernidade era temática central. Com sessões mensais publicadas na *Gazeta do Povo*, a APE, seguindo o propósito da ABE<sup>61</sup>, estudava, nesses encontros, teses produzidas pelo próprio professorado paranaense.

A Associação Paranaense de Educação, além de promover eventos regionais, enviou representantes para eventos nacionais, publicou o *Boletim de Educação* e, em 1928, promoveu, no mês de outubro, a “Semana da Educação”, a qual foi marcada pela imponência dos ritos tradicionais da República – hinos, passeatas, cânticos escolares –, contando com a presença de autoridades políticas, professores e intelectuais, sempre com o objetivo de propagar conhecimento que estimulasse a necessidade da educação para o progresso no e do Brasil.

As iniciativas em prol da discussão de um novo modelo de educação marcaram o fim da década de 1920 e, por ocasião da 2ª Conferência Nacional de Educação ocorrida no Rio de Janeiro no dia 29 de julho de 1929, foi fundada a Federação Nacional de Educação. Em funcionamento no prédio cedido pela Diretoria de Ensino do Rio de Janeiro, tal entidade teceu como propósito:

---

<sup>61</sup> De acordo com estudos de Carvalho (2011), a Associação Brasileira de Educação, ao ser idealizada, seria, nas palavras de Fernando de Azevedo, a possibilidade de unir, para congregar, intelectuais do Brasil todo para pensar a educação e disseminar os mais eficazes métodos pedagógicos difundidos nos Estados Unidos e em países da Europa (AZEVEDO, 1943, *apud* CARVALHO, 2011, p. 45). Para tanto, estimou-se que “em cada Estado brasileiro fossem criados núcleos similares” (CARVALHO, 2011, p. 45) ao da ABE, sediada no Rio de Janeiro. Observa-se que, embora a ABE tenha se afirmado como instituição nacional, no Paraná, após a realização da Primeira Conferência Nacional de Educação, foi criada a APE, como fruto da necessidade de discutir novas possibilidades para o campo pedagógico no Estado, atendendo a um dos princípios da APE.

O objetivo principal da Federação é coordenar os esforços das sociedades federadas, em prol da educação nacional: estudar e divulgar a atividade desenvolvida pelas mesmas sociedades, manter no Rio de Janeiro um centro de informações referentes às condições do ensino no país; organizar uma biblioteca pedagógica, em que deverão figurar as legislações nacionais e estrangeiras sobre o assunto, e promover excursões sistemáticas a todos os pontos do país, com o fim de colher dados sobre as condições regionais, etc. (FUNDADA NO RIO..., 1929, p. 1).

A Federação Nacional de Educação juntava-se aos grupos que, principalmente por meio da ABE (em âmbito nacional) e da APE (em âmbito regional), formados por professores, jornalistas, políticos, em suma, uma classe de intelectuais, passaram a dedicar-se à discussão e reflexão, em âmbito nacional, do problema da educação. Na retórica do periódico, o maior desafio da moderna pedagogia era tornar o ambiente escolar atraente, animado, movimentado, contudo, fazia-se presente, primeiro, o descrédito com que se observavam as atitudes de alguns governantes em realizar a mudança e, depois, nas reais possibilidades de orçamento para tão ambicioso, mas necessário, projeto. O Estado do Paraná, nesta época, já poderia ser considerado, de acordo com a Gazeta do Povo e Mensagens de Governo, como um dos estados da Federação com a instrução popular mais difundida, todavia ainda se colocava como questão para a modernização, o orçamento disponível.

Em 8 de agosto de 1930, foi publicado um artigo, cuja autoria foi designada como “um observador”, que explanava uma possibilidade de modernizar o ensino, expandir a educação sem levar o orçamento ao enforcamento. A proposta publicada partia do pressuposto de que a Educação era o único problema brasileiro que impedia a formação de uma nacionalidade, além de ser causa de diferentes problemas sociais. Embora se considerasse a importância de criar Associações de Educação e promover Conferências e Semanas de Educação, o momento carecia de praticidade. Acreditava-se que era necessário sair do abstrato e ir para a objetividade, identificando, diante das condições disponíveis, as melhores possíveis para alcançar a solução do problema educacional. Propõe-se, neste artigo, um investimento patriótico nas Rádio-Escolas.

As Rádio-Escolas são os meios mais eficientes de se executar a educação no Brasil.

Aproveitariam até os que não sabem ler e desejam aprender. Poriam o nosso esquecido jeca-tatu no corrente das grandes realizações humanas.

As Rádio-Escolas, meios práticos de transporte do saber, ensinariam aos infelizes homens de nossa hinterlandia, os meios essenciais a satisfação de suas improrrogáveis necessidades. (MODERNIZEMOS NOSSO..., 1930, p. 1).

É com esta determinação direcionada à praticidade, a fazer acontecer a nova educação que o discurso de modernização social, no e a partir do aparelho escolar, oferece no início da década de 1930. São exemplos desta nova perspectiva em aplicar a nova representação de modernização (agir para tornar eficiente), a criação por decreto do Ministério da Educação<sup>62</sup> e Saúde e o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>63</sup>.

Nas páginas das Mensagens de Governo e da Gazeta do Povo na década de 1920, uma imagem de escola pública primária se constituiu. Esta imagem não se fundou devido a estes discursos, mas pode-se dizer que foram eles meios de fortalecimento de tal. Pudemos identificar que as duas fontes, discurso jornalístico e discurso oficial, possuem diferenças relevantes – como a periodicidade, o conteúdo, a legitimidade do conteúdo, o objetivo da comunicação e a autoria –, estabelecendo, entretanto, relação de sentido entre si. Tal relação se dá quando há identificação de um discurso com relação a outro, ou como sustentação ou como derivação. Afirmamos, portanto, que não há entre eles início absoluto, nem ao menos um fim determinado (ORLANDI, 2010, p. 39) o que os une é a centralidade discursiva no projeto de modernização da nação por meio da escola pública primária. Ora destacando a necessidade de escola pública primária como via para alfabetização. Ora colocando-a como baluarte do movimento de republicanização. Ora como pedra fundamental do progresso. Independentemente da perspectiva justificadora que as formações discursivas

---

<sup>62</sup> O Ministério da Educação foi criado pelo Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, sob o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo esta uma das primeiras medidas do Governo Provisório de Getúlio Vargas. “Para ocupar a nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casassanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928” (SAVIANI, 2008, p. 195).

<sup>63</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi publicado em 1932, como um documento que reuniu 32 intelectuais que versavam sobre as novas necessidades da educação e propuseram um novo modo de organizá-la, em suma, solicitaram do governo, em nome do povo, iniciativas de reconstrução educacional e organização do Sistema Nacional de Ensino.

abordam a missão da escola pública primária, ela sempre se remete à formação ideológica de modernização.

#### **4.2. Dos discursos à Tradição de uma escola pública primária**

Ao abordar as formações discursivas e identificar a missão da escola pública primária na década de 1920 na capital do Paraná, buscamos nos discursos a linguagem utilizada para interpretar e fazer significar o que se compreendia dela. Encontramos, nas analogias utilizadas nos discursos, elementos que remetem a um dizer que identifica a relação que se dá entre o sujeito e a historicidade, a ideologia se manifestando por intermédio da linguagem. A fim de ilustrar esta relação, apresentamos as formas pelas quais se interpretava e fazia significar a relação da escola pública primária com a alfabetização, a republicanização e o progresso (todos os adjetivos foram extraídos da Gazeta do Povo e das Mensagens de Governo).

Considerada “pão de cada dia”, “pedra angular da civilização”, “base do Progresso”, “pedra fundamental de toda evolução mundial”, “baluarte da democracia”, “alicerce da grandeza”, “luz da vida” e “pão do espírito”, “essencial à vida e ao progresso”, a instrução pública primária tinha como objetivos: “propagar nobres atitudes”, “formar elites e a massa para o progresso”, “fazer o Estado progredir e prosperar”, “permitir a evolução social”, “combater o analfabetismo”, “proteger e aparelhar a vida”, “equilibrar a nação” e “proporcionar igualdade”. Com tantos objetivos a serem alcançados, ela foi reconhecida como a “origem do futuro brilhante”, “a necessidade ao adiantamento civilizatório e à nacionalização”, por isso, é concebida como causa “sacrossanta” de “interesse sagrado e coletivo”. Um futuro tão dependente de tal causa deveria ser enfrentado com “dever patriótico”.

A falta da escola pública primária era considerada o “grande mal”, a “grande causa dos problemas sociais”, o “angustioso problema”, o “magno problema”, o “eterno problema”, “o grave problema da pátria”. Sem ela não seria

possível alcançar o ideal de cidadão “ciente dos deveres, direitos e da unidade nacional e regional”.

A partir da escola pública primária, seria possível incidir na causa da alfabetização e provocar diminuição do analfabetismo, este considerado a “maior vergonha da nação”, o “mal infame a ser combatido com guerra”, a “causa dos problemas políticos, sociais e econômicos”, a “causa de todos os problemas”, o “mal que atinge a sociedade”, o “mal que ameaça a vida”, o “mal maior”. Presente na sociedade, o analfabetismo seria a origem de “um povo sem energia política”, da “inferioridade econômica”, “da ausência de riqueza”, da “formação de infelizes que se dedicam a crimes e vivem à toa”, de “indivíduos que não sabem cumprir o dever de cidadão”, de “indivíduos que não sabem reivindicar seus direitos”. Sanado o analfabetismo, seria possível provocar o “engrandecimento da raça” e “a extinção de todos os problemas sociais, econômicos e políticos”.

Origem da vida (leia-se “vida” como “vida cidadã”, com participação social e política), a falta da escola pública primária resultaria em graves problemas para a sociedade. A situação ainda não resolvida causava angústia, aflição. Percebe-se nos discursos uma necessidade ímpar com relação à causa da instrução, a ansiedade acompanhada de circunstâncias constantes que comprovam que ela não caminhava para o futuro desejado, fazia com que os sujeitos se sentissem em constante advertência. Em todas as formas de identificar a escola pública primária, não se fazia presente a escola como uma dentre as outras instituições sociais, mas era ela a origem de todas as instituições e razão da perpetuação das mesmas.

O medo da desonra, a vergonha e o sentimento de prenúncio do mal colocavam os discursos sobre a escola pública primária como advertências para que o futuro não fosse sombrio. A equação seria: com educação, luz e vida; sem educação, trevas e pobreza. A escola pública primária seria a via pela qual o povo, forjado em cidadão, revestir-se-ia de energia política, promoveria o engrandecimento da nação e cumpriria seu dever, podendo, por fim, controlar o presente orientado pelo progresso e construir um futuro verdadeiramente moderno e republicano.

Os discursos sugerem, por meio da linguagem, uma ligação do sujeito com a modernização, mas é também sob o prisma de que a escola pública primária se

faz para a modernização que a ideologia precede o discurso, organizando-o com base na visão de mundo do sujeito que escreve. Os discursos apresentam expectativas, anseios, desejos de grupos e indivíduos que os representam e os produzem. E uma das possibilidades de se compreender este discurso, que se dá a partir da ideologia dos sujeitos discursivos, é a perspectiva política. Neste âmbito, ambos colocam-se em defesa da política liberal.

A Gazeta do Povo, por meio de sua declarada luta pela liberdade e pelos direitos do povo, organizava seu discurso jornalístico em defesa do liberalismo na vida brasileira, designando a ele a causa de todo progresso material e intelectual oriundo da República.

O liberalismo da vida brasileira, dado pela república, é a causa do seu progresso não só material como principalmente intelectual, razão de espanto para um país que tem 80% de analfabetos. Si não fossem os princípios libertários consequentes do republicanismo, o espírito nacional não se alargaria, como faz hoje, a todas as regiões de pensamento, quebrados os grilhões dos preconceitos monárquicos-religiosos, dando origem a esse desenvolvimento espiritual que gerou verdadeiros gênios brasileiros, que formou uma elite intelectual de amplísimos talentos, glória nossa e nosso orgulho. (A REPÚBLICA, 1920, p.1).

O posicionamento político considerado nas Mensagens de Governo não é diferente. Munhoz da Rocha, na Mensagem de 1926, afirma que a política praticada por seu governo tem como princípio a base liberal, na crença de que é por meio dela que se dá a “garantia a todos os direitos e respeito a todas as ideias, e realiza-se a pública administração segundo os verdadeiros e são princípios republicanos” (PARANÁ, 1926, p. 3).

Mesmo considerando-se liberais, Mensagens de Governo e Gazeta do Povo, não se pode afirmar que o são<sup>64</sup>. De acordo com Chaves (2007), embora

---

<sup>64</sup> Na perspectiva sociológica de Bosi (2010), a concomitância de uma corrente teórica com outra indica que as doutrinas políticas fazem parte dos sujeitos que as representam, ou seja, são mais subjetivas do que objetivas, por isso, são interpretações baseadas em visões de mundo que podem ser particulares ou representantes de um grupo. Destarte, “as ideologias veiculam necessidades materiais e aspirações reais, mas estruturalmente parciais. Em razão dessa parcialidade, as ideias dos grupos dominantes raramente estão sós: defrontam-se com motivações e interesses que lhes são contrários, verdadeiros antídotos da retórica do poder” (BOSI, 2010, p. 76). Assim, discursos progressistas e liberais podem estar presentes nas mesmas formações discursivas, visto que, engendrados em seus próprios autores, não são estáticos e homogêneos.

liberalismo e progressivismo tenham pontos de convergência, o liberalismo defende posicionamentos antagônicos às políticas públicas para a escola pública primária, adotadas, praticadas e defendidas nos discursos analisados.

No que diz respeito à educação [...], o liberalismo é, em princípio, contrário a teses como a da obrigatoriedade da educação e a do dever do Estado de oferecer educação (mesmo que não gratuita). Para o liberalismo, não é função do Estado oferecer, nem mesmo regulamentar, a educação, que só deve ser regulada pelo mercado. [...]. O progressivismo e o chamado movimento da Escola Nova, por exemplo, embora compatíveis com o liberalismo em vários aspectos, não são liberais na medida em que encampa(m) a luta pela escola pública. (CHAVEZ, 2007, p. 38).

Nos discursos, independentemente das formações discursivas, a orientação de modernização, no prisma considerado liberal, faz-se presente, mas com características progressistas. É, portanto, nos princípios liberais e progressistas que se fundamenta a missão da escola pública primária na perspectiva da modernização identificada nos discursos da década de 1920. Aparece ora como fundamento da sociedade, ora como via para o futuro desejado.

Quando defendida como fundamento social, sua origem se deu na proposta francesa de formação do homem moral, do homem como ser abstrato, político, ideal (LEONEL, 1994). No Relatório de Condorcet, apresentado à Assembleia Constituinte em 30 de janeiro de 1792, em plena França Revolucionária, sob o título *Instrução Pública e Organização do Ensino*, é possível perceber que o educador “[...] expressou a necessidade vital, para a consolidação da República, de a educação escolar realizar a formação do cidadão” (ALVES, 2007, p. 68).

A instrução como “dever da justiça dos Poderes Públicos”, considerada no *Rapport* apresentado por Condorcet, remete-nos, a partir da análise de Lopes (2008), aos discursos presentes na década de 1920 na Gazeta do Povo e nas Mensagens de Governos. A instrução como via de promoção social; o cidadão como indivíduo que bem instruído cumprirá seu dever e atuará em defesa de seus direitos; a educação do homem como via para o progresso da humanidade; a instrução como “toda poderosa”, reguladora da ordem social e da igualdade

política e econômica (LOPES, 2008, p. 84-85), princípios que produzidos no século XVIII e em outras condições históricas e sociais nos mostram um discurso que esteve presente nos discursos da segunda década do século XX no Brasil. Originado em Condorcet, tais princípios chegaram ao Brasil com os liberais proclamadores da República (CURY, 2005), no fim do século XIX, repletos de desejos e promessas de uma escola pública primária compreendida como uma via pela qual se permitiria “re-humanizar [...] socializar e politizar” (LOPES, 2008, p. 136).

A segunda via originária da missão da escola pública na década de 1920 foi a perspectiva de que ela era necessidade para o futuro almejado, podendo ser relacionada à proposta norte americana de formação do homem material, real, capitalista.

[...] os Estados Unidos da América não tiveram a experiência histórica de um passado feudal. A República, por ter se tornado sinônimo de independência política, jamais fora questionada, até então. Além disso, a nação contava, em sua base cultural, com a influência positiva da reforma protestante no que se refere à valorização da educação. Daí Horace Mann não ter voltado seus olhos para o passado nem ter reconhecido, nele, fantasmas que pudessem assombrar o presente. Sua justificativa acerca da importância da escola, por esse motivo, projetou-se, de imediato, para o futuro (ALVES, 2007, p. 70).

De acordo com Anísio Teixeira (1928), a confiança no homem é o que estava levando a nação norte americana à construção de uma nação focada no progresso, rumo a uma civilização nova, onde a liberdade do indivíduo consiste em lhe propiciar meios para conquistar sua própria subsistência.

A grande tradição nacional de democracia vem com o correr dos tempos se aprofundando e se alargando. De simples democracia política, ou do direito de se ter um voto no governo do país, passou a significar o direito de cada indivíduo às oportunidades necessárias para, na medida de suas forças, se desenvolver plenamente no campo econômico ou no campo social. Não só o indivíduo terá meios ao seu alcance para a libertação de seus talentos, para a expressão total dos seus valores, como a sociedade lhe fornecerá os elementos para compreender os interesses em conflito do seu país e se ajustar, na estrutura social, como unidade eficiente e benéfica. Quer dizer: a tradição democrática não só provê ao preparo do indivíduo, como tal,

dando-lhe oportunidades econômicas e educativas, como ainda o prepara para a vida social. (TEIXEIRA, 1928, p. 14)<sup>65</sup>.

Na França, a escola pública primária se justificaria pela necessidade de consolidar a República. Nos Estados Unidos da América, a justificativa era a necessidade de preparação do homem para o crescente progresso industrial e “incremento da riqueza material da sociedade” (ALVES, 2007, p. 70) por meio da eliminação da ignorância. No Brasil, a justificativa era a formação do cidadão civil e republicano, como meio de consolidar a República, formar as massas, nacionalizar os imigrantes e, por fim, alcançar a modernização mediante o progresso cultural, progresso econômico e progresso político.

Percebe-se, portanto, que, no discurso da década de 1920 na Capital do Paraná, a ideologia da escola pública primária como via de modernização, mesmo que sob as novas roupagens, foi fecundada no solo revolucionário francês e nas iniciativas progressistas da emergente potência da América do Norte. A modernização enquanto contexto ideológico tornava possível um dizer sobre a escola pública primária e não outro, fundamentado nos discursos liberais e progressistas, como princípio de valores para a formação do cidadão republicano. Tais princípios se forjaram em solo brasileiro, mais enfaticamente ao longo do século XIX, por meio das exposições internacionais das quais comitivas brasileiras participavam, chegavam por meio dos brasileiros que, fora do país, foram adquirir conhecimento e, na bagagem de retorno, trouxeram livros sobre temas efervescentes na Europa e, por fim, por meio dos imigrantes que se ancoravam no Brasil.

Se a ideologia é origem e resultado da relação do sujeito discursivo com seu contexto histórico e social na tentativa de fazer significar, a interpretação se estabelece com as condições de produção, incluindo a memória para a qual esse discurso pertence, logo, uma memória do liberalismo francês e do progressivismo norte americano aparece nos discursos, porque foi

[...] “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da

---

<sup>65</sup> A ortografia do texto foi atualizada.

constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. (ORLANDI, 2010, p. 47- 48).

É o discurso institucionalizado, seja nas Mensagens de Governo, seja na Gazeta do Povo, que confere à escola pública primária uma missão modernizante. Um Estado republicano com menos de 40 anos ainda era palco de construção desta memória coletiva, que aparece nos documentos pesquisados sob o molde das iniciativas reformadoras com ênfase na alfabetização, na racionalização dos métodos administrativos e pedagógicos, bem como na regularidade do funcionamento do aparelho escolar, nos mobiliários da pedagogia moderna direcionada ao desenvolvimento sensorial e, por fim, nas discussões sobre a Nova Pedagogia. E foi diante deste cenário que a missão da escola pública primária se organizou. Paulatinamente, os discursos naturalizaram uma escola que salvaguardava a nacionalidade, alcançaria o progresso e determinaria o futuro da nação. A construção da memória republicana se deu por intermédio da invenção de uma tradição, como resultado da luta (explícita ou oculta) pela dominação da recordação.

É esta tradição constituída pela formação da memória que, institucionalizada, pode ser identificada em passagem da Mensagem de Governo de 1923, na qual o então presidente do Estado, Munhoz da Rocha, lembra que o evento de Comemoração do Centenário da Independência, ocorrido no ano anterior, fora repleto de verdadeira cultura cívica: parada do Exército, hasteamento da Bandeira Nacional, escolares em passeata e entoação de hinos como verdadeiras manifestações da alma patriótica. Relatou o presidente que, ao fim da noite, leu para o Congresso mensagem que solicitava para que, em todos os atos sociais, o uso das armas da República, a Bandeira do Brasil e o Hino Nacional estivessem presentes. Segundo Munhoz da Rocha, esta exaltação cívica de exemplo patriótico já vinha acontecendo “como que por tradição”, fazê-la lei, era apenas uma formalização.

A postura de Munhoz da Rocha, ao solicitar a institucionalização das práticas patrióticas, pode ser compreendida pelo que Hobsbawm (1997) convencionou chamar de invenção oficial da tradição. Mesmo dissertando sobre

outro espaço e tempo, ele nos traz elementos que tomamos por empréstimo para compreender a formação da tradição da escola pública primária por uma convencionalizada missão que se forjou ao longo do século XIX, organizou-se em fins do mesmo século e primeiras décadas do século vinte, vindo a se concretizar na década de 1920. Ao discutir a produção em massa das tradições na Europa no período de 1870 a 1914, Hobsbawm (1997, p. 271) considera que uma invenção oficial é uma invenção política da tradição que surge “[...] acima de tudo em estados ou movimentos sociais e políticos organizados, ou criados por eles”, em oposição às invenções não oficiais, convencionalizadas como invenções sociais “principalmente geradas por grupos sociais sem organização formal”.

Ao serem institucionalizadas, as tradições inventadas como um “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas” (HOBBSAWM, 1997, p. 1), procuram “[...] inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, que automaticamente implica continuidade com o passado” (p. 1). Sendo a missão da escola pública primária fadada, após a Proclamação da República, a representar a recém formada estrutura política por meio da adoção de rituais que remetessem à memória republicana e, ao mesmo tempo, forjar para esta mesma estrutura um cidadão que lhe representasse, na medida em que deveria garantir a nacionalidade e fortalecer as bases para o progresso social e econômico, a tradição foi, na escola pública primária, constituída por meio da repetição, da elaboração de uma memória.

Se a tradição da escola pública primária foi fortalecida por ritos institucionalizados, consideramos que ela também se fortaleceu pelos documentos oficiais Mensagens de Governo do Estado e pela imprensa Gazeta do Povo. Como vimos na seção anterior, existem diferenças substanciais e estruturais quanto aos discursos oficiais e discursos da imprensa, constatamos ainda, que ambos convergiam para as mesmas formações discursivas, ou seja, a abordagem discursiva sobre a escola pública primária se entrelaça com as formações discursivas sobre a alfabetização, a republicanização e o progresso, e é neste conjunto discursivo que reside uma dada formação ideológica, neste caso, a ideologia de modernização como discurso que fortalece e domina a recordação.

Uma vez que Gazeta do Povo e Mensagens de Governo são constituídos por discursos institucionalizados, eles remetem a uma memória que opera como um poder simbólico e, por isso, tem “poder de construção da realidade” (BOURDIEU, 2010, p. 9). Quando se fala em escola pública primária na década de 1920 no Paraná, os discursos não discorrem sobre ela isoladamente, mas são eles formados por interpretações do presente e projeções para o futuro, os sujeitos que escrevem significam o mundo e o objeto por meio da linguagem e, ao mesmo tempo, fazem-no por estarem vinculados a uma visão de mundo. Assim, por meio da linguagem, o homem constitui sistemas simbólicos que são instrumentos de conhecimento e de comunicação e, com base neles, é organizado o sentido do mundo social e, quando isto se dá nos discursos institucionalizados, os discursos não se distanciam dos desejos daqueles que os compõem, por isso, trata-se de poder simbólico.

Analisando os discursos da imprensa e os discursos oficiais, tendo como base a perspectiva do poder simbólico de Bourdieu (2010), podemos considerar que os meios de comunicação, como estruturas estruturadas, veiculariam o discurso de modernização como algo imprescindível ao desenvolvimento econômico. Como estruturas estruturadas, os jornais, são determinados pelas estruturas estruturantes, transmitindo informações que, carregadas de ideologia, divulgam-fixam-consolidam uma interpretação do que é ou não é moderno. Foi nesta relação discursiva dirigida por grupos sociais e políticos que se solidificou a tradição da escola pública primária.

Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiram novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais. (HOBBSAWM, 1997, p. 271)

O Estado, como inventor da tradição da escola pública primária, definiu o palco que representava a vida dos cidadãos, ou seja, organizou a estrutura desta escola como símbolo do progresso republicano, pelo qual, ao mudar as diretrizes estruturais, também fez valer a adoção de novos valores. No Brasil República, a escola seria responsável por forjar o brasileiro. Incutir nos valores deste brasileiro o sentimento de democracia social e de nacionalismo era responsabilidade desta

escola. Este foi um “processo de formalização e ritualização” (HOBBSAWM, 1997, p. 2) que se caracterizou pela adoção de símbolos representantes de um passado, permitiu que escola pública primária se tornasse uma tradição. Marcada no tempo, esta instituição foi progressivamente (do Império a Primeira República) se fortalecendo.

Sem transplantar de um espaço para outro os estudos de Hobsbawm (1997, p. 275-276) sobre a invenção da tradição, podemos tomar como exemplo o que, segundo o autor, teria dominado a invenção da tradição no período de 1870-1914 nos países ocidentais, uma vez que acreditamos, ao olhar para o Brasil, que esta também pode ter sido a alavanca de formação de tradições aqui residentes. Este período foi marcado pela “ampliação do progresso da democracia eleitoral e a conseguinte aparição da política de massas” (HOBBSAWM, 1997, p. 275-276), fundamentos que culminaram na necessidade de novas tradições. Como princípio para a organização do Estado Republicano, solidificação de seus valores por meio da formação escolar orientada aos mesmos e dentro da necessidade de formação para o futuro, a tradição da escola pública primária foi concebida no Brasil e no Paraná na década de 1920. Foram as escolas públicas primárias brasileiras, desde a Proclamação da República, transformadas - como Hobsbawm (1997, p. 288) adjetiva o tema ao retratá-lo no contexto europeu - “num aparelho de socialização política”.

As tradições inventadas ocorrem por planejamento, mas há também seu uso aleatório, ou seja, nos diferentes discursos publicados por diferentes sujeitos, sem que exista uma organicidade antecipada, elas se fortalecem. A tradição inventada se dá nos meios de comunicação porque neles se fazem presentes formações discursivas que, análogas às ideologias em que se inscrevem, contribuem para a formação de valores e perpetuação da tradição por meio da validação daquilo que transmitem. Nas páginas das Mensagens de Governo e da Gazeta do Povo, a transmissão da informação é também a validação de ideologias. Como as ideologias não se esvaem da perspectiva política, os meios de comunicação possibilitam, ao serem formados por discursos institucionalizados, a criação da tradição por meio do poder simbólico.

Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force”, mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*. [...]. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competências das palavras. (BOURDIEU, 2010, p. 14).

O poder simbólico se vale da permissividade de quem lhe está sujeito. Crer em um discurso é fortalecê-lo. “As ‘tradições inventadas’ têm funções políticas e sociais importantes, e não poderiam ter nascido, nem se firmado se não as pudessem adquirir” (HOBBSBAWM, 1997, p. 315). Significa afirmar que a organização e a manutenção da tradição da escola pública primária, pura e simplesmente pela adoção de rituais republicanos, não manteria, por si só, o regime. Se, de um lado, a organização escolar no fim do século XIX se deu sob estas perspectivas, por outro, a tradição foi se consolidando e o que era exclusivamente linguagem pedagógica foi absorvida por diferentes meios de comunicação e responsabilizada pelo progresso e modernização de outros setores da sociedade. Como sustentáculo para construção dos valores necessários ao novo regime, a escola como tradição inventada, permitiu uma formação discursiva de escola pública primária, emprestando-lhe princípios liberais e progressistas, que foram fortalecidos e disseminados pelas crenças declaradas na imprensa periódica e nos documentos oficiais da década de 1920.

## 5 À GUIA DA CONCLUSÃO

A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade. (Marc Bloch, 2001).

Identificar a missão da escola pública primária no discurso das Mensagens de Governo do Estado e em discursos do jornal Gazeta do Povo foi o desafio enfrentado por esta dissertação. E, a fim de organizar esta jornada, como se observa nas seções anteriores, em um primeiro momento, identificamos como o discurso veiculado na capital paranaense se inseriu na discussão nacional sobre a escola pública primária como elemento ícone para a modernização social, para depois explicitar a formação discursiva pautada nas categorias alfabetização, republicanização e progresso, e refletir como esta contribuiu para a formação ideológica sobre a escola pública primária paranaense e, por fim, analisar como os discursos presentes em nossas fontes contribuíram para forjar a tradição da escola pública primária sob a perspectiva de uma dada formação ideológica.

Constatamos, com o estudo realizado, que a missão da escola pública primária na década de 1920, evidenciada nos discursos dos documentos oficiais e nos discursos da imprensa periódica da Capital paranaense, forjou-se na necessidade de formar o cidadão republicano para o contexto de modernização presente no país.

O diálogo com a historiografia nos permitiu concluir que as ideias e ideais sobre escola pública primária, presentes nos discursos expressos nestas publicações, estavam alinhados ao discurso e à diretriz dos demais estados da Federação: pela via da escola, constituir um novo homem, capaz de construir um novo futuro. Deste modo, a escola pública primária teve como missão constituir um novo homem para um novo tempo. Concebida no e para o meio social, a escola foi compreendida como iniciadora do homem no mundo social (leia-se mundo letrado), mas foi pensada, sobretudo, como formadora do caráter deste homem, neste caso, o caráter orientado pelos valores republicanos. Formar este novo homem, permitiria a formação do caráter nacional, o qual alavancaria o

progresso, atendendo os princípios de republicanização e, logo, de modernização: eis a missão imposta à escola pública primária.

A Proclamação da República em 1889, por si só, não constituiu o regime republicano, uma vez que uma nova nação não se faz apenas pela adoção de uma nova organização política, mas se faz pelas tradições que a identificam e a consolidam. Neste sentido, a escola pública primária foi uma via pela qual as tradições republicanas seriam forjadas e consolidadas no cotidiano.

Orientados por esta tônica, os discursos colocam em destaque a escola pública primária como meio para regenerar o matuto, adaptando-o aos costumes citadinos; nacionalizar o imigrante, neutralizando as perspectivas anarquistas; conscientizar a infância para que, no futuro, exercesse o seu papel cidadão, escolhendo seu representante político, por meio do voto. Destarte, a educação não só assumiu a missão de “curar as mazelas” sociais, econômicas e políticas, mas foi ela própria sinônimo de modernização – um estado moderno não se fazia sem a presença da escola pública primária. A formação do homem republicano idealizado em fins do século XIX manteve-se presente nas primeiras décadas, bem como na década de 1920, creditamos isto, ao fato de que este homem moderno desejado pela República, só poderia ser constituído pela escola pública primária. Não havia outra instituição neste período que fosse gratuita, laica, republicana, focada na transmissão de valores e conhecimento. Assim como as Escolas Monásticas e Episcopais estavam para a formação do homem da Idade Média, como invenção da modernidade, a escola pública está para a formação do homem deste período.

Os discursos nos mostram um imaginário social que organizou a escola pública primária para garantir a consolidação de uma República idealizada, composta por uma força de trabalho e força pensante, ambas capazes de contribuir com o tão desejado futuro no progresso. Composta por homens cientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres, capazes de direcionar a nação ao progresso, esta nação idealizada seria capaz de permitir a modernização do país e a manutenção de sua integralidade. Sob esta lógica, a alfabetização foi caracterizada como alicerce deste processo, a republicanização como força motriz e o progresso como fim. A escola pública primária foi, nesse imaginário patriótico, os braços de todo este processo. Tais fatores nos permitem concluir

que a missão da escola pública primária representou a ideologia de modernização e só constituiu-se em tradição porque fazia parte dos diferentes discursos presentes no contexto histórico, mas especialmente porque se encontrava nos discursos institucionalizados.

Entendemos ideologia como materialização da interpretação do sujeito sobre o mundo que o cerca, sendo as palavras escolhidas e a linguagem utilizada, meios e modos de fazer significar. Esta concepção não nos faz descartar o conceito de que ideologia também é visão de mundo e, por isso, acreditamos que se, por um lado, o discurso que se forma sobre a escola pública primária nos faz compreender que sua missão era formar o cidadão republicano, ela nos permite, por outro, compreender que os sujeitos que discursaram acreditavam na escola como elemento de transformação social.

Concluimos também que a escola pública primária capaz de transformar o mundo social é discurso presente no período histórico em que nos inscrevemos, mas, como pudemos observar, está presente nos discursos da década de 1920, revelando que todo discurso é parte de uma relação de sentido com discursos que já se deram e que ainda estão por vir. Com base nessas observações, cumpre notar que a escolarização, como um subsistema cultural, “[...] propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação (BOURDIEU, 2009, p. 205)” em determinado período histórico, e que, portanto, a perspectiva da ideologia de modernização não se refere apenas à organização arquitetônica, administrativa e pedagógica, mas refere-se especialmente à adoção de esquemas fundamentais, capazes de constituir uma identidade social, na qual se faça naturalizado o conceito da formação do cidadão civil e republicano, que, por intermédio da escola (suas práticas e ritos), assimilaria as concepções e valores coniventes com a sociedade que a elabora e a gerencia. Visto deste modo, nos orientamos a partir das considerações de Le Goff sobre o uso dos documentos na pesquisa histórica, analisando nossas fontes a partir da premissa de que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao

historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 536).

Nesta perspectiva, acreditamos que o estudo realizado contribui com a história da escola pública primária na medida em que se apresenta como uma possibilidade de leitura deste capítulo histórico sobre a formação desta tradição inventada no Paraná, sobretudo porque se utiliza do diálogo entre documentos oficiais e imprensa periódica, oportunizando por meio do discurso destas fontes o encontro com o passado. Este encontro nos fez vislumbrar enunciados que fizeram da missão modernizadora da escola pública primária um discurso do contínuo, mas não impediu que as formações discursivas neles presentes excluíssem as rupturas, os deslocamentos e as continuidades a que estavam sujeitos.

Por meio da análise realizada entre o que se colocou nos discursos de nossas fontes e a historiografia, vimos que os grupos escolares continuaram a representar no Paraná o ideal de escola republicana, mas a custosa e complexa implantação os relegou à segundo plano quando o objetivo foi expandir a escola pública primária. Não se tratava mais de materializar em concreto e arquitetura o poder republicano, tratava-se de garantir a soberania republicana por meio da alfabetização, o que demandou a interiorização das escolas. Sem orçamentos disponíveis para construção de todos os grupos escolares desejados, a equação das escolas criadas, mostra que no fim do período de 1920 a 1928, 94,57% das escolas em funcionamento no Estado, eram escolas isoladas, reunidas e complementares, enquanto que os grupos representavam apenas 5,43% destas escolas.

Fez-se também identificar que o incentivo, maior controle administrativo ou mudança cultural, levou mais crianças de 1920 a 1928 a serem matriculadas nas escolas pública primárias do Estado, e que este foi um resultado alcançado progressivamente, ao longo de toda década, uma vez que no período de 1923 a 1924 a taxa de crescimento de matrículas de um ano para outro representou um aumento de 5,8%, sendo que no período de 1927 a 1928 a taxa de crescimento de matrículas quase triplicou se comparado ao período de 1923 a 1924, chegando a 14,48%.

Houve continuidade no discurso em criar escolas para alfabetizar e efetivar a republicanização, modernizar os métodos (administrativos e pedagógicos) para garantir o progresso, mas houve deslocamento discursivo sobre as práticas necessárias para alcançar a missão da escola pública primária na última década da Primeira República. O primeiro desafio da década foi levar a alfabetização a todos. Para tanto se fez necessário que construir escolas. Depois, a ênfase voltou-se para o aumento do índice de matrículas e aumento do índice de permanência das crianças na escola. E, por fim, o que só se deu no fim da década de 1920, a discussão se direcionou para a quantidade de crianças alfabetizadas, este seria o número capaz de definir se houve ou não qualidade no processo educativo da escola pública primária. Nas seções 2 e 3 pudemos verificar que o Estado paranaense se organizou para fazer cumprir os dois primeiros desafios impostos a escola pública primária: criou escolas, impulsionou a aplicação de métodos de ensino, adquiriu materiais didático-pedagógicos considerados mais modernos e criou políticas de gestão para incentivo ao trabalho docente. Afora esta última iniciativa, que também foi identificada pelo governo do Estado como tentativa de fazer cumprir a questão da qualidade, não há identificação de outras políticas.

É possível confirmar que, uma vez que a questão da qualidade se colocou à educação no fim da década, o movimento do Paraná permaneceu alinhado ao dos demais Estados, em especial ao Distrito Federal e a São Paulo, e, portanto, as medidas oficiais direcionadas a melhoria da qualidade da educação só serão percebidas a partir da década de 1930, período este que não foi por nós pesquisado. Coloca-se aqui, um desafio de pesquisa para continuidade: como já foi mencionado, existiu na questão da alfabetização, como meio de se chegar ao progresso e atender a missão modernizadora da escola pública primária, deslocamentos discursivos ao longo da década de 1920, se a questão da qualidade se coloca como o último elemento discursivo sobre a escola pública primária na década, como a década de 1930, por meio das mesmas fontes, se colocou com relação a este novo desafio?

Este estudo que se colocou a compreender dez anos de publicação de um periódico e dez anos de produção de um discurso oficial não se esgota aqui. Embora tenha cumprido com os objetivos que se propôs, fez emergir além da

questão do parágrafo anterior outros questionamentos: Quais motivações levaram o governo do Paraná a subsidiar as escolas particulares, em especial as conduzidas por imigrantes, com recursos públicos? Que interesses e ou objetivos estavam em jogo quando a Gazeta do Povo se colocou, durante cinco anos, em campanha contra Cesar Prieto Martinez? Sabemos como a missão da escola pública primária se fez e fortaleceu os Grupos Escolares da Capital, mas como ela se organizou para levar os princípios republicanos nas escolas isoladas e rurais, tão distantes dos centros urbanos? Enfim, não há esgotamento do que ainda é possível ser compreendido valendo-se das fontes utilizadas.

Registramos, por fim, nossa imensa satisfação em ter realizado este estudo. O uso de fontes como a imprensa e os documentos oficiais para o estudo da história, neste caso, da história da escola pública primária, se consolida a cada novo ano de pesquisas. Os resultados por nós alcançados mostraram-se equivalentes as contemporâneas produções em âmbito acadêmico que fizeram da imprensa periódica e dos documentos, suas fontes. Nós também, mesmo que por outras vias, identificamos que estas fontes são produções sociais, compostas por discursos orientados por ideologias, capazes de expressar ideias e ideais políticos de grupos e de sujeitos.

Ao buscar nestas fontes não só os dados, como os discursos, foi necessário guiarmo-nos pela noção de que o discurso é orientado e segue princípios que o ligam aos sujeitos que o produzem e àqueles que dos enunciados partilham como fonte de informação. De tal modo, o discurso também é uma forma de ação e não simplesmente exposição de um pensamento ou visão de mundo, é ele a tentativa de se fazer legitimar, pela palavra, atitudes julgadas necessárias para a realidade concreta e, por isso, constitui-se em tentativa mais direta do que indireta de convencimento e direcionamento. Portanto, mesmo tendo possibilidade de olhar para um momento histórico pela via do relato dos próprios homens que o vivenciaram, ímpar e enriquecedor ao nosso olhar de pesquisador, fez-se necessário não naturalizar os discursos, não conceder-lhes o direito de verdades absolutas. Embora os discursos nos embalem e nos tendenciem a concebê-los como monumentos, o diálogo com a historiografia permitiu a neutralização daquilo que eles conceberam como verdade. Foi determinante o estudo das condições de produção, pois a compreensão destas

nos permitiu identificar que o discurso da Capital paranaense relaciona-se com outros discursos em curso no processo de organização e expansão da escola pública primária, ocorrido na década de 1920.

Há uma linha tênue entre tomar um discurso como verdade ou fazer dele uma possibilidade de compreensão para o momento histórico e o objeto que se pesquisa, situação esta que representou a nós verdadeiro desafio. Os frutos finais compensam as incessantes tentativas de identificar e compreender a missão da escola pública primária, pois eles nos permitem compreender, sem transposição temporal, mas por simples analogia, a nossa própria realidade de missão da escola pública primária.

## REFERÊNCIAS

- A CONSCIÊNCIA DO VOTO. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 15 jan.1930. p. 1
- A OBRIGAÇÃO DO VOTO. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 01 ago.1921. p.1.
- A REPÚBLICA. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 15 nov.1920. p.1.
- ALFABETISEMOS O BRASIL! **Gazeta do Povo**. Curitiba: 20 fev.1929, p.1.
- ALVES, G.L. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. LOMBARDI, J.C., SANFELICE, J.L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.
- ARAÚJO, J. C. S. **Republicanismismo e escola primária nas mensagens dos presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930)**. 2010. (Seminário).
- ARQUIVO PÚBLICO (PR). **História administrativa do Paraná: criação, competências e alterações das Unidades Administrativas da Província e do Estado**. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2000.
- BASTOS, M. H. C. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, J. C. S., GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 151-174.
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONA JUNIOR, A.; VIEIRA, C. E. O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, C. E. (Org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1986-1964)**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2007. p. 13-40.
- BOSI, A. **Ideologia e contraideologia: temas e variações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CAMARGO, G. L. V. de. **Paranismo: arte, ideologia, e relações sociais no Paraná, 1853-1953**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CARLOS, S. Ideologias e organização da escola pública no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e o discurso de modernização da nação. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição, e Escritas da História da Educação no Brasil**, 6. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição, e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória, ES: 2011. ISSN 2236-1855.

\_\_\_\_\_. Aproximações sobre o papel do educador na era da informação e do conhecimento. In: **Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita: a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil**. 1. Marília, SP. Anais do 1º SHIELE. Marília, SP: FUNDEPE, 2010. ISSN 2178-4752.

CARVALHO, C. H. de. **Imprensa e educação: o pensamento educacional do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1920)**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1999.

\_\_\_\_\_. Os discursos educacionais presentes na imprensa uberlandense (1920-1950). In: **Cadernos de História da Educação**. Campinas, v.1, n.1, p 19-24, jan./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG (1905-1922)**. Uberlândia: Edufu, 2004.

CARVALHO, L.B.de O. B. de. **A configuração do Grupo Escolar Júlio Brandão no Contexto Republicano (Uberabinha – MG 1911-1929)**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2002).

CARVALHO, M.M.C. de. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 71. nov.1989. p. 29-35.

\_\_\_\_\_. A escola nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, v. 21, n. 7, p. 90-98, set. / dez. 2004. ISSN – 0102 -7735.

\_\_\_\_\_. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011a.

\_\_\_\_\_. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011b.

\_\_\_\_\_. A república, a escola e os perigos do alfabeto. IN: PRADO, L. C. P.; VIDAL, D. G. (Orgs.). **À margem dos 500 Anos: Reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 203-218.

\_\_\_\_\_. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 225-252.

CASASSUS, J. Modernidade educativa e modernização educacional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.87, p. 5-12, nov. 1993.

CASTILHO, D. Os sentidos da modernização. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, v. 30, n. 2, p. 125-140, jul./dez. 2010.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenariIndependencia>. Acesso em: 12 de out. 2011.

CHARTIER, R. **Le monde comme représentation**. In: **Annales. Économies, Sociétés, Civilisations**. 44e année, n. 6, 1989. p. 1505-1520. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess\\_0395-2649\\_1989\\_num\\_44\\_6\\_283667](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1989_num_44_6_283667)>. Acesso em: 10 out. 2011.

CHARTIER, R. Textos, impressos, lecturas. **Revista de História**, São Paulo, n. 132, jun. 1995. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-83091995000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83091995000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2011.

CHAVES, E. O.C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. LOMBARDI, J.C., SANFELICE, J.L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CUNHA, A. S. **Todas as constituições brasileiras**. Campinas, SP: Bookseller, 2001.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-80.

\_\_\_\_\_. **Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DIAS, E. F. O liberalismo e a invenção da tradição. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 115-130.

FERNANDES, J. C., SANTOS, M. R. dos. **Todo dia nunca é igual**: notícias que a vida contou em 90 anos de circulação da Gazeta do Povo. Curitiba, PR: Editora Gazeta do Povo, 2010.

FERREIRA, L. W. **Fernando de Azevedo e os momentos constitutivos da história da educação brasileira**. 1994. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas o “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago./2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n/79/10857.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n/79/10857.pdf)>. Acesso em: 12 de abr. 2010.

FERREIRA, R. Instrução Pública. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 19 abr.1921 p. 1.  
FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2007.

Fundada no Rio a Federação Nacional de Educação. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 29 set. 1929. p. 1.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1919.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1920.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1921.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1922.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1923.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1924.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1925.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1926.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1927.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1928.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1929.

**Gazeta do Povo**. Curitiba: 1930.

GOMES, R. A renovação pedagógica. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 12 set.1928. p. 1.

GONÇALVES NETO, W. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAUJO, José Carlos de Souza; GATTI Jr., Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação no Brasil. Instituições escolares e educação na imprensa.** Uberlândia, MG: EDUFU; Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 197-225.

GONÇALVES, M. C. Educação, higiene e eugenia no Estado Novo: as palestras de Savino Gasparini transmitidas pela Rádio Tupi (1939-1940). **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2011.

GUARNIEIR, M. C. da S.; CASTANHA, A. P. A organização da educação no Paraná provincial – 1853-1889. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, PR, v. 1, n. 2, p. 57-71, jul./dez. 2006 - ISSN 1809-5208.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IBGE – SERVIÇO NACIONAL DE RECENTEAMENTO. **Censo Demográfico: resultados preliminares.** VII Recenseamento Geral do Brasil – 1960. Série Especial. v. II. Rio de Janeiro, 1965. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1960/CD\\_1960\\_Resultados\\_Preliminares.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1960/CD_1960_Resultados_Preliminares.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2012.

KRETUZ, L. Escolas étnicas de imigrantes no Cone Sul: amplo repertório de fontes de pesquisa, ainda não trabalhadas. SCHELBAUER, A.R., LOMBARDI, J.C., MACHADO, M.C.G. (org.) **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LE GOFF, J. **A história nova.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **História e memória.** 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEONEL, Z. **Contribuição a história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação.** 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914.** Maringá-PR: EDUEM, 1998.

LOMBARDI, J. C. História e historiográfica da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.) **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 73-98.

LOPES, E.M.S.T. **As origens da educação pública**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUCENA, M. L. A. S., GONÇALVES NETO, W. **História, Imprensa e educação: um estudo sobre o pensamento educacional em Uberlândia através do jornal "A Tribuna" (1930 – 1942)**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.htm)>. Acesso em: 22 maio 2010.

MARTINEZ, C. P. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado**. Curitiba: Typ. Da Penitenciaria do Estado, 1920.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado**. Curitiba: Typ. Da Penitenciaria do Estado, 1921.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado**. Curitiba: Typ. Da Penitenciaria do Estado, 1923.

MARTINS, C.N. **A educação como irradiação do progresso: genealogias e sua expressão na primeira República em Uberabinha, MG**. Uberlândia, 2006, 136.f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

MATOS, M.H.R.de. **Educação e Imprensa em palcos republicanos: análise de jornais de Patos de Minas/MG (1889-1930)**. Uberlândia, 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

MARUMBY, V. Tristes verdades: a política e a educação do povo. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 30 jan.1920. p. 1.

MENDES, F.F.F. Sem exclamação! Sem reticências... ou o modernismo de Graciliano Ramos e as contradições da modernidade brasileira. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol.8. ano VIII, n.1. jan/fev/mar/abr. 2011. ISSN 1807-6971.

MENDES, F. O Brasil e a sua instrução. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 15 jun. 1920, p.1.

MIGUEL, M.E.B., VIEIRA, A.M.D.P. A escola nova no Paraná: avanços e contradições. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. A reforma da escola nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In: MIGUEL, E. B. M., VIDAL, D. G., ARAÚJO, J. C.

S. (Orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 121-138.

\_\_\_\_\_. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 145 -162.

\_\_\_\_\_. **A legislação educacional paranaense e a história da educação (1821-1955)**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab061.rtf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab061.rtf)>. Acesso em: 12 abr. 2010.

MIGUEL, M. E. B.; CORRÊA, R. L. T. (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MODERNIZEMOS NOSSO ENSINO. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 08 ago. 1930. p. 1.

MOREIRA, P. A instrução no Paraná. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 19 abr.1920. p. 1.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2011.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, EDU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOSSO RUMO. **Gazeta do Povo**, Curitiba. 3 de fev. 1919. p.1.

NÓVOA, A. A imprensa da educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D.B., BASTOS, M.H.C. (Orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

O BRASIL HÁ DE VENCER. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 13 fev.1930. p.1.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PILOTTO, E. O mestre e sua influencia social. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 22 mai. 1930. p.2.

PADIAL, E. M. **As propostas de Lysimaco Ferreira da Costa para a instrução pública paranaense no período de 1920 – 1928**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.

PARANÁ. **Decreto n. 17, de 9 de Janeiro de 1917**. Dispõe sobre o Código do Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: d' "A República", 1917.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1921.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1922.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1923.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1924.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1925.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1926.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1927.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1928.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1929.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.], 1930.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: Typ. d' "A República", 1918.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: Typ. d' "A República", 1919.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba: Typ. d' "A República", 1920.

PEÇANHA, N. Só o voto secreto. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 31 jan.1924. p.1.

PELA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO: A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DEVE SER FEITA EM VERNÁCULO. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 29 mar.1921. p. 1.

PROSSEGUINDO NA CAMPANHA DO CIVISMO. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 11 dez.1930. p.1.

ROCHEFOUCAULD, F. La. **Máximas e reflexões**. São Paulo: Escala, 2007.

RODRIGUES, A. C. R., ARAUJO, J. C. S. **O otimismo pedagógico e o discurso educacional na imprensa uberlandense**. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo5/completos/otimismo-pedago.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2010.

RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para História da Educação. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 311-326.

ROSSI, E. R. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na primeira república (1889-1929). In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. (Orgs). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Maringá, PR: EDUEM, 2009. p. 95-110.

SALVE-SE A REPÚBLICA. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 15 dez.1924. p. 1.

SAVIANI, D. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art5\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art5_22e.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 01-30.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Orgs). **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 07-32.

SCHELBAUER, A.R., LOMBARDI, J.C., MACHADO, M.C.G. (org.) **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHELBAUER, A. R. Entre anúncios e artigos: registros do método de ensino intuitivo do jornal “A Província de São Paulo” (1875-1889). In: SCHELBAUER, A. R., ARAUJO, J. C. S (Org.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007a.

\_\_\_\_\_. Entre anúncios e artigos. In: SCHELBAUER, A. R.; ARAUJO, J. C. S. (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Idéias que não se realizam:** o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. MaringáPR: EDUEM, 1998.

SCHELBAUER, A. R., ARAUJO, J. C. S (Orgs.). **História da educação pela imprensa.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). **Educação em debate:** perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEMANA DA ARTE MODERNA. **A Era Vargas:** dos anos 20 a 1945. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/ArteECultura/SemanaDaArteModerna>. Acesso em: 12 de out. 2011.

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

\_\_\_\_\_. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STEWART, T.A. **Capital Intelectual.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

TEIXEIRA, A. Porque "Escola Nova". In: **Boletim da Associação Bahiana de Educação,** Salvador, n.1, 1930. p.2-30. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em 20 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. **Aspectos Americanos na Educação.** Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

VALDEMARIN, V.T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VAZ, ROCHA. Um grande problema nacional. **Gazeta do Povo.** Curitiba: 21 dez.1927. p. 1.

VIDAL, D. G. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 143-158.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. de. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, C.E. **Erasmus Pilotto e a Escola Nova no Paraná.** Disponível em: <http://www.historia.fcs.ufr.ac.cr/congr->

[ed/brasil/ponencias/carlos\\_eduardo\\_vieira.rtf](ed/brasil/ponencias/carlos_eduardo_vieira.rtf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

VILLELA, H.O.S. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização docente no século XIX. ARAUJO, J.C.S.; FREITAS, A.G.B. de; LOPES, A.P.C. (Orgs). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

XAVIER, M. E. S. P. O debate historiográfico da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 65-88.

ZANLORENZI, C.M.P., NASCIMENTO. M.I.M. Irati-PR: imprensa e educação na Primeira República. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.18, p 19-28, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584.

## APÊNDICE A – Resumo biográfico de Benjamin Lins D’Albuquerque (1876-1951)

Natural de João Pessoa – PB, filho de João Lins d’Albuquerque e Anna Carolina Baptista Lins d’Albuquerque, desde muito jovem começou a trabalhar para ajudar a mãe viúva com as despesas de casa.

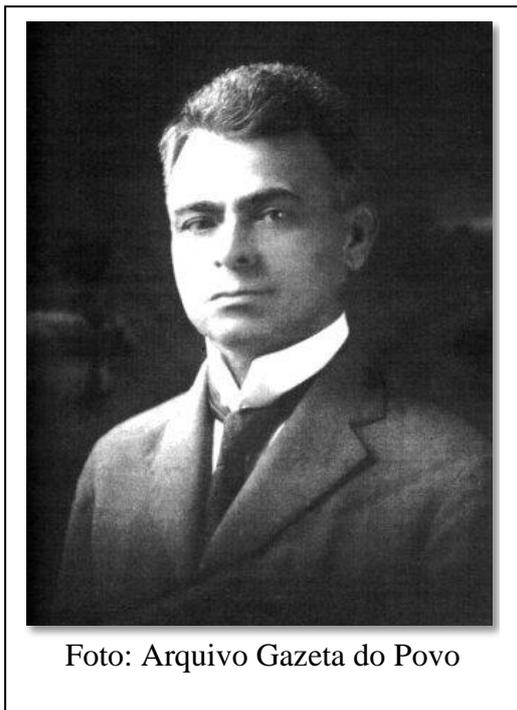


Foto: Arquivo Gazeta do Povo

Iniciou os estudos secundários em uma Escola Militar, a qual, em virtude de uma Revolta Militar, desligou todos os alunos engajando-os nas tropas que tomaram parte no assalto final à “Fazenda Velha”, batalha da campanha de Canudos. Encerrado o conflito, Benjamin foi para Alagoas na casa de parentes, a fim de concluir o curso secundário.

Concluiu o curso da Faculdade de Direito em Recife no ano de 1904, a qual custeou com os proventos recebidos de seu

trabalho como professor de matemática e português no Colégio Porto Carreiro. Depois de formado, foi professor da Seção de Direito Civil e Legislação Comparada da Faculdade de Direito de Recife.

Chegou ao Paraná no ano de 1907, acompanhado do colega de turma Lindolpho Pessoa da Cruz Marques. No mesmo ano, fundou um escritório de advocacia junto com Lindolpho pessoal, Benjamin Américo de Freitas Pessoa. Casou-se em 1911 com Herminia Faria, filha de Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, homem público que ocupou o cargo de Presidente da Província do Paraná no período de 3/05/1886 a 26/12/1887.

Em 19 de dezembro de 1912, tendo o Dr. Nilo Cairo à frente, a ideia preconizada pelo historiador paranaense José Francisco da Rocha Pombo, converteu-se na fundação da Universidade do Paraná, a primeira do Brasil. Benjamin estava entre o grupo que contribuiu com sua fundação, vindo a ser seu

primeiro professor e o primeiro professor do curso de Direito. Na mesma, ainda ocupou as cadeiras: Enciclopédia Jurídica, Filosofia do Direito e Introdução a Ciência do Direito;

Com David Caneiro, Altevir Ferreira de Abrei, Alberico Xavier de Miranda e Oscar Plácido e Silva, fundou a Gazeta do Povo em 1919. Em 1923, com David Caneiro, Altevir Ferreira de Abrei, Alberico Xavier de Miranda fundo o jornal “O Dia”, com o qual se colocou na realização de intensas lutas de oposição política. Como conferencista, professor, homem público e jornalista, Benjamin participou ativamente nos comícios preparadores da Revolução de 1930, realizando campanhas em praça pública em favor da causa Liberal. No Governo provisório instituído após a vitória da Aliança Liberal, Benjamin assumiu o alto cargo de Diretor Geral da Educação. Foi um dos primeiros e dos mais assíduos frequentadores do Centro de Propaganda do Positivismo do Paraná, quando ainda na Praça Osório se desenvolvia. Ocupou o cargo de Procurador Regional da República até 1934.

Aposentou-se do magistério em 1943, com 67 anos de idade. Em homenagem a Faculdade de Direito fez uma placa de bronze, colocando-a no saguão de entrada, e seu nome foi dado a uma das salas de aula da Faculdade.

Faleceu em 13/01/1951, em Curitiba, em sua casa.

#### REFERÊNCIA:

**BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ. Arquivo Biográfico de Benjamin Lins D`Albuquerque.** Consultado em: 17 de janeiro de 2011.

## APÊNDICE B – Resumo biográfico de Oscar Joseph de Plácido e Silva (1892-1951)

Plácido e Silva nasceu em Deodoro, estado de Alagoas, no ano de 1892. Como sua mãe, Senhorinha Plácido e Silva, faleceu no parto, foi criado pela irmã, Ana Plácido.



Cursou primário na cidade natal e em Maceió, aos nove anos, foi para o Seminário, como interno, onde cursou o ginásio e graduou-se Bacharel em Ciências e Letras.

Sua carreira no magistério iniciou em 1910 no Colégio Ateneu Alagoano e depois no Colégio 11 de janeiro, quando ainda estava no ginásio.

Seus primeiros trabalhos como jornalista foram em jornais estudantis, quando ainda cursava o ginásio, em 1910. Além de escrever para o Correio de Maceió e para o Jornal de Alagoas.

Em Alagoas, fundou, junto com o irmão João Alfredo Silva e Avelino, o Curso de Comercio da Associação dos Empregados do Comércio, lecionando na cadeira de Direito Comercial. No Paraná, prosseguindo na mesma ideia de expansão da formação profissional, mais uma vez em companhia do irmão, fundou a Escola Prática de Comércio.

Com parentes morando em Curitiba, Plácido e Silva tomou conhecimento de que na capital do Paraná se fundaria uma Universidade, informação que o fez rumar ao sul, mudando-se em 1912 para Curitiba.

Foi o primeiro aluno matriculado na Universidade do Paraná, na Faculdade de Direito. Concluiu o curso em 1917. Desde a fundação da Universidade, em 1912, ocupou o cargo de Diretor da Secretaria. Na instituição também foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Ciências Econômicas; ocupou a cadeira de Finanças no curso de Ciências Contábeis, e de Direito

Comercial e de Direito Internacional Comercial e Câmbio, no curso de Ciências Econômicas.

A convite de Caio Machado e Raul Gomes, conseguiu seu primeiro trabalho como jornalista no Paraná, foi no periódico “A noite”, no qual exerceu a função de repórter, posteriormente foi promovido a redator-secretário.

Em 3 de fevereiro de 1919, fundou junto ao Benjamin Lins, o periódico Gazeta do Povo, tendo em junho do mesmo ano, assumido as funções de Diretor do periódico, função que exerceu por 43 anos.

Esteve muito presente no ramo da comunicação. Além da Gazeta do Povo, colaborou com a fundação da Empresa Gráfica Paranaense; foi um dos fundadores da Rádio Clube Paranaense em 1924; em 1939 estava entre o grupo que fundou a Editora Guaíra e fundou também, a Faculdade de Direito de Curitiba, onde lecionou Direito Comercial.

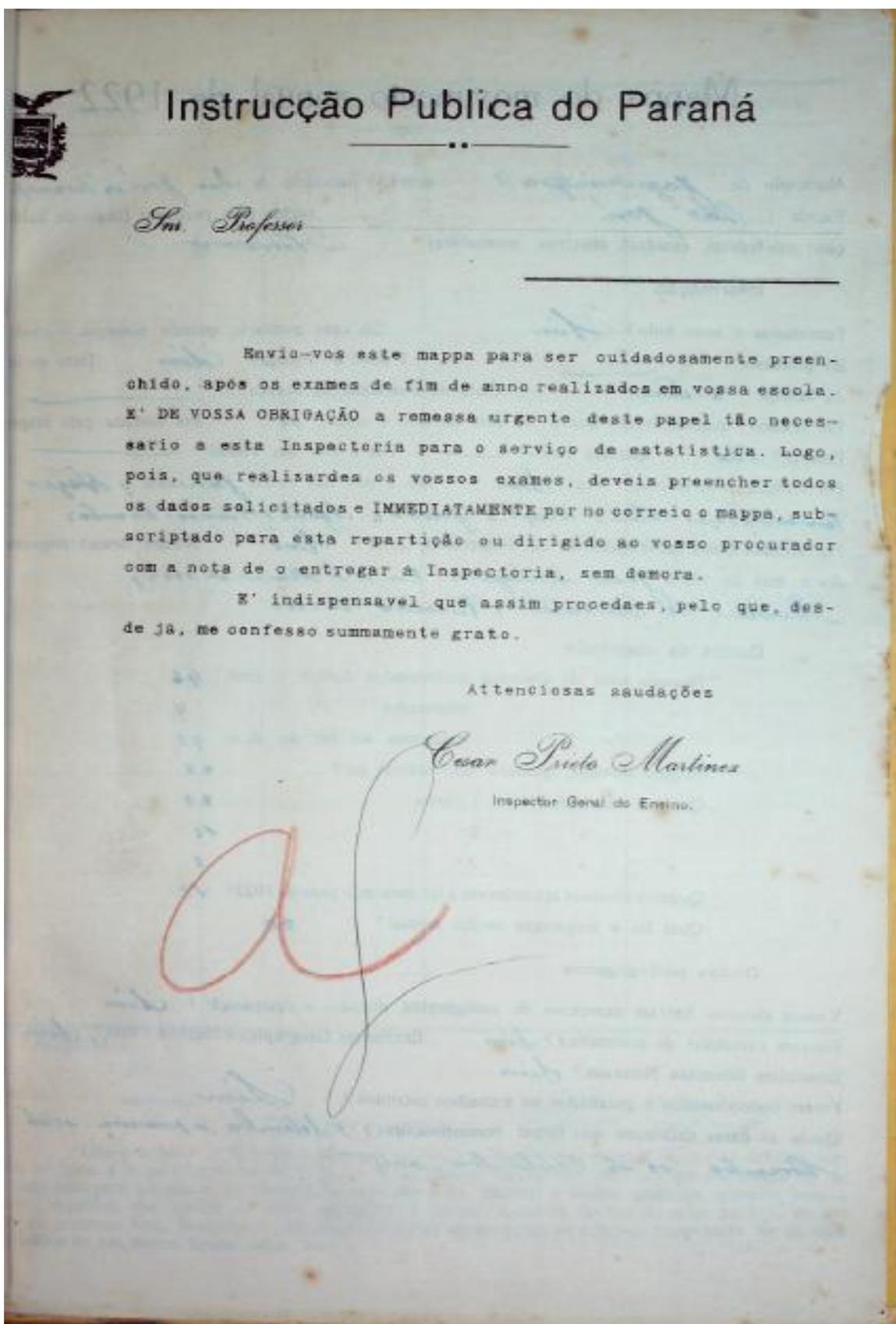
Participou ativamente dos núcleos de classe, sendo filiado a instituições como: Pen Club, Associação Brasileira de Imprensa, Instituto da Ordem dos Advogados, Instituto Histórico, Instituto de Geografia e História de Minas Gerais e do Paraná, Centro de Letras do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes do Paraná.

Faleceu em 18 de junho de 1963, em Curitiba.

#### REFERÊNCIA:

BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ. **Arquivo Biográfico de Oscar Joseph Plácido e Silva**. Consultado em: 17 de janeiro de 2011.

## ANEXO 1



# Mappa do movimento annual de 1922

Município de *Yaguajayes* districto judicial de *Sao Juan*  
 Escola *Sao Juan* regida pelo professor (título de habilitação: sub-federal, estadual, effectivo, normalista) *Francisco*

## Informação

Funcionou o anno todo? *Sim* Em caso contrario, quando começou o curso do professor? \_\_\_\_\_ Esteve de licença? *Sim* Data da licença \_\_\_\_\_  
 da licença *8 dias* Data da conclusão da licença \_\_\_\_\_  
 Em resumo: quantos mezes houve de aula durante o anno? *12* Foi visitada pelo Inspector Federal? *Sim* Quantas vezes? \_\_\_\_\_ Dia e mez das visitas \_\_\_\_\_  
 Foi visitada pelo inspector local? *Sim* Dia e mez das visitas *fevereiro y agosto*  
*terceros dias de abril y mayo y junio y agosto y setiembre y octubre*  
 Foi visitada pelos sub-inspectores da Inspectoria Geral? *Sim* Nomes desses inspectores  
 dia e mez da visita *José Rodriguez* Em *21 de marzo de 1922*  
*Rubén de Carralho y Francisco de 1922*

## Dados de matricula

Numero total de alumnos matriculados durante o anno	46
eliminado	4
existentes no fim do anno	42
Desses alumnos, quantos não sabiam ler?	22
Quantos matriculados na 1.ª serie	22
2.ª	16
3.ª	8
Quantos alumnos aprenderam a ler durante o anno de 1922?	15
Qual foi a frequencia media annual?	20

## Dados pedagogicos

Vossos alumnos fizeram exercicios de calligraphia, dictado e composição? *Sim*  
 Fizeram exercicios de arithmetica? *Sim* Ensinastes Geographia e Historia Patria? *Sim*  
 Ensinastes Sciencias Naturaes? *Sim*  
 Foram colleccionados e guardados os trabalhos escriptos? *Sim*  
 Quaes as datas nacionaes que foram commemoradas? *1.º de Setembro a principio de outubro*  
*Novembro 22 de Outubro etc.*



# Instrução Publica do Paraná

## Estatística de alfabetização em 1922

Lista dos alunos da escola de São José de Caramuru  
do município de Jaguariaíva que entraram analfabetos durante  
de 1922 e que aprenderam a ler, escrever e contar.

Nome do aluno	Idade	Data da matrícula	Nome do pae	OBSERVAÇÕES
Fernando Puhoro	11	30 janeiro	Domingos Puhoro	
Eugenio Theodoro	8	" "	Abelario Theodoro	
Domingo Theodoro	11	3 "	Eugenio Theodoro	
Antônio Theodoro	11	3 "	Georgio Theodoro	
Luiz Carlos Lobo	11	3 "	Eugenio O Lobo	
Galvães S. Daltro	9	3 "	João S. Daltro	
João S. Mendes	11	3 "	Abelario S. Mendes	
Abelario Theodoro	9	3 "	João Theodoro	
Francisco Silva	11	3 "	João S. Silva	
Galvães S. Daltro	10	3 "	Luiz Carlos	
Janella S. dos Santos	11	3 "	João S. dos Santos	
João S. dos Santos	8	3 "	" " "	
Alcides S. Silva	9	3 "	Galvães S. Silva	

São José de Caramuru em 12 de Junho de 1922  
 Alfeu de Ubatuba



# Instrução Publica do Paraná

## Estatística de alfabetização em 1922

Lista dos alunos da escola de São José do Parangapanema do município de Jaguariaíva que entraram analfabetos durante o ano de 1922 e que não aprenderam a ler, escrever e contar.

Nome do aluno	Idade	Data da matrícula	Filiação	OBSERVAÇÕES
Agostino Traucenka	14	2 janeiro	Teodorino Traucenka	
Adalino Bombiro-pentor	13	1 junho	João Filipe Santa	
João do Santa	11	"	Sebastião do Santa	
João B. Mendes	2	1 agosto	Antônio B. Mendes	
Valter Lopez	6	1 janeiro	Adelino Lopez	
Romão do Santa	6	"	Sebastião do Santa	
Quintiliano de Aguiar	14	1 "	João Aguiar	Normal
João Sebastião	6	1 "	João do de Joazeiro	
Alvaro Logola	3	1 junho	Romário Silveira	
João B. da Silva	3	1 julho	João B. da Silva	

São José do Parangapanema, 1 de Junho de 1922

### Ensino particular

de escola particular proxima a vossa? Não  
 dirigida por professor estrangeiro ou brasileiro? \_\_\_\_\_  
 do estrangeiro, fala o portuguez e ensina essa materia? \_\_\_\_\_

### Estado sanitario

seus alumnos gozam saúde? Sim  
 esta escola recebeu visitas do medico desta Inspectoria ou da Prophytaxis Rural? Não

Quando? \_\_\_\_\_

aconselhou medidas? prevenções  
 recebeu medicamentos? Não  
 qual a doença que reinou durante o anno? Grippe Coqueluche

### Dados relativos ao professor

está satisfeito no lugar? Sim  
 tem alguma queixa a fazer? Não

Data 8 de Junho de 1912.

Assignatura

Alfredo Ulbrich

**NOTA:** — A frequencia média é tirada do seguinte modo: Somam-se as frequencias médias de todos os mezes e divide-se o total pelo numero de mezes em que funcionou a escola.

**NÃO VOS ESQUEÇAIS DE MANDAR ESTE MAPPA COM URGENCIA.**

Inventario do material existente na escola:

Carteiras novas	..	..	..	..	..	..	..	15
" usadas	..	..	..	..	..	..	..	—
Quadros negros novos	..	..	..	..	..	..	..	1
" " velhos	..	..	..	..	..	..	..	—
Cadeiras	..	..	..	..	..	..	..	1
Meza	..	..	..	..	..	..	..	1
Tinteiros	..	..	..	..	..	..	..	0

Relação dos livros, mappas e outros materiaes existentes e seu estado de conservação

Os materiaes existentes, acham-se todos em perfeito estado, sendo que a escola não necessita de novos materiaes para o proximo anno, foram distribuidos 22 Geminio Pige em pacotes de 10 e 12 horas por Rangel Teitonia e o Bunko de este do lapis de lauzo estagado, 30 canetas novas, 1 livro de Algebra de Parana, 1 caneta preta nova, 1 caneta de canetas novas. Todos esse materiaes receberam da Superintendencia de Geminio se foram distribuidos em horas de trabalho assim, como os livros os lapis as canetas etc

Data 3 de Junho de 1922

Assignatura

Alfredo Ulrich