

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ (1951-1953): representações de ensino, professor e escola rural

Texto apresentado por SIMONE BURIOLI IVASHITA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer

MARINGÁ
2016

SIMONE BURIOLI IVASHITA

BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ (1951-1953): representações de ensino, professor e escola rural

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Rubia Mar Nunes Pinto – UFG

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – UFU

Prof^a. Dr^a. Regina Lucia Mesti – UEM

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa – UEM

Data de Aprovação: Agosto de 2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Ivashita, Simone Burioli
I93b Boletim da secretaria de educação e cultura do Paraná (1951-1953) : representações de ensino, professor e escola rural. -- Maringá, 2016.
162 f.: Il. quadros

Orientadora: Prof. Dra. Analete Regina Schelbauer.

Tese (Doutorado em Educação)
- Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. História da Educação. 2. Imprensa pedagógica - Década 1950. 3. Formação de professores. 4. Representação de aluno - Chartier, Roger 1945-. 5. Representação de professor - Chartier, Roger - 1945- . 6. Representação de Escola Rural - Chartier, Roger - 1945. I. Schelbauer, Analete Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação.

370.9 21.ed.

Cicilia Conceição de Maria
CRB9- 1066
CC-003873

Dedico

*À minha avó **Miúda**, que de “miúda” não tem nada, e, na sua simplicidade, é uma das mulheres mais fortes que conheço.*

*Aos meus filhos, **Léo e Gui**, por me mostrarem um novo sentido para a palavra amar.*

AGRADECIMENTOS

No decorrer das trilhas que escolhi percorrer nesta vida, tenho encontrado várias pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para minha constituição humana, já que, na relação com o outro, nós nos construímos. Muitas vezes é pelo olhar do outro que nos enxergamos, miramos aquilo que queremos e o que não queremos ser. A tese foi um, dentre muitos, momento de construção e reconstrução que passei e, nesta elaboração acadêmica e humana, tenho uma dívida de gratidão com muitos seres.

As Deusas, por estarem em mim e me permitirem a cada dia respirar e sentir.

Aos meus pais, Luiz e Eva, por serem referência de simplicidade e luta, e aos meus irmãos, Kelen e Eder, e cunhado(a), Kleber e Yara, pela torcida e por me darem afilhadas tão lindas e especiais, Fernanda e Sofia. À família que eu adotei, Oliver, Clarice, Edna, Marcos, Pedro, Matheus, Rodrigo e Tatiane, pelo carinho e por todos os felizes reencontros.

Ao Flávio, meu companheiro, que, há 15 anos, é a constância dentro da minha vida senoidal e que, mesmo pensando tão diferente de mim, ainda assim, pensa junto comigo. Obrigada pelo incentivo para seguir a carreira acadêmica e por todas as vezes que seu ombro me serviu de refúgio. Uma união que “resiste” a duas teses e dois filhos é uma união que merece ser comemorada!

Aos meus filhos, Léo e Gui, por me escolherem como mãe e me mostrarem, no dia a dia, a beleza que reside nas descobertas da infância. Sinto por todas as vezes que o trabalho me roubou horinhas preciosas com vocês. Que bom que teremos muito tempo juntos!

Agradeço à família Alves, em especial à Maria, à Lu e à Zê, que nos acolheram como quem encontram almas-irmãs. No aconchego do sítio, sempre encontramos boa companhia, boa prosa e boa comida.

Sou grata ao universo por ter colocado mulheres empoderadas em minha caminhada, em especial a Ana Claudia Hawthorne, a Renata Frossard e a Dani Toledo. Nossos encontros tornam minha semana mais leve e feliz!

Aos amigos da UEL, Celso, Aldrean, Marta, Maria Luiza, Sérgio e Rosângela, sinônimos de companheirismo, acolhimento e parceria. Em especial à área de História da Educação, que segurou as pontas, permitindo que eu me afastasse para finalizar este trabalho.

Aos meus amigos da caminhada acadêmica, Eloiza, Thaís, João, Samilo, Pâmela, Suzana, Ferdnando, Talita, por todos os abraços, cafés e devaneios, fundamentais nos momentos de desespero e de dúvida. Agradeço, acima de tudo, cada leitura cuidadosa, cada referência trocada e cada ideia partilhada.

Agradeço à Analete (Ana), pela orientação sensível e amiga, que prezou pela autonomia e leveza, que é próprio do seu ser.

À Professora Rubia-mar e ao Professor José Carlos, por aceitarem o convite para compor minha banca e pela contribuição valiosa que deram ao texto de qualificação.

À Professora Regina, presença marcante em minha formação acadêmica, que fez de cada encontro um abraço afetuoso e lilás! E ao professor Célio, pelo carinho e por toda a simpatia que irradia todas as vezes que nos encontramos.

Agradeço a todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.

Simone de Beauvoir

IVASHITA, Simone Burioli. **BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ (1951-1953): representações de ensino, professor e escola rural**. 160 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Anaete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2016.

RESUMO

A presente tese tem por objetivo problematizar a formação de professores no Paraná por meio do *Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná*, editado entre os anos de 1951 e 1953. A História da Educação no Paraná passa a ser investigada, portanto, por meio de um periódico oficial, tomado como objeto de estudo e fonte de pesquisa. A finalidade é entender como a imprensa atuou na produção e circulação de ideias acerca do que, oficialmente, pretendia-se em relação à formação docente. A hipótese é que tal periódico representou um dos meios utilizados pelo Estado para a formação e aperfeiçoamento dos professores, tendo em vista que, na década de 1950, ainda havia muitos professores leigos no Paraná. O olhar sobre o Boletim foi direcionado por três pontos, o lugar social, os sujeitos e os conteúdos do periódico. Metodologicamente, o caminho adotado foi a realização da coleta e classificação dos conteúdos do Boletim, no sentido de identificar categorias que pudessem auxiliar neste percurso investigativo. O tripé analítico foi baseado nas categorias ensino, professor e instituições escolares, neste caso específico, rurais. A opção pela escola rural se deve ao fato de levar em consideração sua significativa expansão naquele momento e por entender que este era o modelo de escola primária que podia atender a um maior número de crianças no Estado do Paraná. Teoricamente, apoia-se no conceito de representação, desenvolvido pelo francês Roger Chartier (1990, 2002a, 2002b, 2009), para descortinar o que o Boletim apresenta sobre as referidas categorias.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Imprensa periódica. Formação de professores.

IVASHITA, Simone Burioli **BULLETIN SECRETARY OF EDUCATION AND CULTURE OF PARANÁ (1951-1953): Teaching representations, teacher and rural school**. 160 sheets. Thesis (Doctorate in Education) - University of Maringá. Orientadora: Analete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2016.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the training of teachers in Paraná through the Bulletin of the Secretariat of the State of Paraná Education and Culture, published between the years 1951 and 1953. The History of Education in Parana happens to be investigated, therefore, through an official journal, taken as an object of study and research source. The purpose is to understand how the media worked in the production and circulation of ideas about what officially intended in relation to teacher training. The hypothesis is that such periodic represented one of the means used by the State for the training and development of teachers, given that, in the 1950s, there were still many lay teachers in Paraná. The look for the newsletter was directed by three points, the social place, subjects and journal content. Methodologically, the path taken was to hold the collection and classification of the newsletter content, to identify categories that could help this investigative route. The analytical tripod was based on classes teaching, teacher and school institutions, in this case, rural. The option for the rural school is due to take into account its significant expansion at that time and understand that she was the primary school model that could serve a greater number of children in the State of Paraná. In theory, it is based on the concept of representation developed by French Roger Chartier (1990, 2002a, 2002b, 2009), to uncover what the Bulletin presents on these categories.

Keywords: Education. History of Education. Periodical Press. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Boletim n.3.....	29
Figura 2 - Capa do Boletim n. 3.....	88
Figura 3 - Capa do Boletim n. 4.....	89
Figura 4 - Capa do Boletim n. 5.....	90
Figura 5 - Capa do Boletim n. 8.....	91
Figura 6 - Capa do Boletim n. 9.....	92
Figura 7 - Capa do Boletim n. 12.....	93
Figura 8 - Capa do Boletim n. 6.....	94
Figura 9 - Capa do Boletim n. 7.....	95
Figura 10 - Capa do Boletim n. 10.....	96
Figura 11 - Capa do Boletim n. 11.....	97
Figura 12 - Prof. Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto.....	101
Figura 13 - Prof. Guido Viaro.....	103
Figura 14 - Dra Maria Falce de Macedo.....	105
Figura 15 - Professora Helena Kolody	107
Figura 16 - Dr. Newton Carneiro	109
Figura 17 - Prof. João Xavier Viana	111
Figura 18 - Profª Eny Caldeira.....	113
Figura 19 - Odila Portugal Castagnoli	115
Figura 20 - Prof. Fernando Correa de Azevedo	116
Figura 21 - Francisco José Gomes Ribeiro	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Artigos sobre a imprensa publicados na Revista Brasileira de História da Educação (2001-2015).....	47
QUADRO 2 Artigos sobre a imprensa publicados na Revista Histedbr On line (2000-2014).....	47
QUADRO 3 Artigos sobre a imprensa publicados na Revista Cadernos de História da Educação (2002-2014).....	50
QUADRO 4 Artigos sobre a imprensa publicados na Revista de História da Educação (1997-2014).....	52
QUADRO 5 Aspectos materiais do Boletim (1951-1953).....	85
QUADRO 6 Galeria dos Mestres.....	99

SUMÁRIO

TRILHAS ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA	13
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Fazeres	20
1.2 Recorte espaço-temporal.....	23
1.3 Constituição das fontes.....	26
1.4 Organização da tese	30
2 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E IMPRENSA	31
2.1 Imprensa: objeto e fonte de análise para a História da Educação	37
2.2 Nossos interlocutores: a produção acadêmica dá a ver a imprensa.....	45
3 BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ: o lugar social	55
3.1 A República e o discurso de educação para todos	56
3.1.1 As instituições escolares.....	62
3.2 Paraná: um Estado que se moderniza	70
4 BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ: os sujeitos	83
4.1 Sua materialidade e organicidade.....	83
4.2 Capas e fotos	87
4.3 Galeria dos Mestres	99
4.3.1 A representação das mulheres na Galeria dos Mestres	120
5 BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ: as representações por meio dos conteúdos	124
5.1 Ensino: “o século da experiência”	128
5.2 Professor: “uma vocação, um trabalho quase divino”	132
5.3 Escola Rural: “a escola que serve seu meio”	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

FONTES	1
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXO A	158
ANEXO B	160

TRILHAS ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA

Durante a escrita de uma tese, muito se preza pela linguagem científica, pelo rigor dos métodos e pela clareza na escrita, dentre outras características marcantes em trabalho de defesa de uma pesquisa. A escrita é solitária, cansativa e introspectiva, por mais que um café lhe dê ânimo de tempos em tempos e um banho revigore suas forças, ao final das contas, é só você e seu computador. Todos que passam por este processo sabe que “trata-se de uma tarefa anti-social e excludente, desestabilizadora de certezas intelectuais, comportamentais e emocionais, desenvolvidas a longo prazo” (FREITAS, 2006, p. 216).

Nesta empreitada, são inevitáveis os questionamentos, as vacilações, a dúvida (inclusive da própria capacidade) em relação ao trabalho e às escolhas que ele implica. Nesta parte do texto, deixo de lado o caráter científico e vou buscar, em minhas memórias, o caminho que me fez chegar até aqui. Tomo como marco a escola, que, desde a infância, tem um lugar importante na minha vida.

Eu sou a segunda filha de uma família de três irmãos, advinda de pais que não avançaram além do curso primário e sempre aguardei com muita expectativa minha hora de ir para a escola. Minha irmã já frequentava este lugar “*mágico*” e eu esperava que a escola fosse realmente um lugar incomparável. Aos sete anos, chegou “*minha hora*” e lá estava eu na sala de aula de um Grupo Escolar em Tupi Paulista, interior de São Paulo, vidrada nas palavras da D. Santina, minha primeira professora. Ela chegava à escola em um fusca amarelo, e os alunos a rodeavam para ajudar a levar o material até a sala de aula. Lembro-me até hoje do seu cheiro e como era afetuosa conosco.

Sempre fui considerada uma boa aluna (hoje problematizo muito o que significava este “rótulo” dentro das escolas que frequentei, mas não cabe estender esta discussão aqui). Como filha do meio, cumpri, por vezes, a função de professora para com meu irmão caçula, que era avesso aos bancos escolares e, com muito custo, entendia questões que, para mim, pareciam naturais.

Ao longo dos anos seguintes, as experiências mais marcantes da minha vida cruzavam o caminho da escola. Desde a vergonha em encenações das

peças teatrais de fim de ano, até o primeiro beijo que aconteceu no espaço escolar. Lembro-me de como cada professora me fascinava, desde as mais amorosas e extrovertidas, até o mais rígido professor de matemática, Sr. Antônio Leopoldo César. Tenho fortes razões para acreditar que esta admiração pela docência me fez optar pela pedagogia, talvez uma saudosa vontade de afetar meus alunos da mesma forma com que fui afetada um dia.

Hoje, professora de História da Educação, conto essas histórias com a consciência de que se trata apenas de uma versão dentre as múltiplas versões que a história pode ser apresentada. Estas são as minhas memórias da escola e da minha história de vida.

Quando adentrei o ambiente universitário, esta admiração foi realimentada, parece que eu nutria as mesmas expectativas daquela menina de sete anos ao ingressar na escola pela primeira vez. Na universidade, um novo mundo se abriu para mim. Muitas ideias, muitos pontos de vista, muitos questionamentos.

Nos corredores da UEM, lembro-me das conversas com as colegas e da impressão que tínhamos de que cada professor falava uma língua diferente, e não sabíamos para onde ir, quem seguir. Hoje, eu sei que não eram "*linguas diferentes*", e sim perspectivas diferentes de educação, de escola, de professor e era isto, que eles reverberavam em suas falas. Eu, como muitas colegas, queria encontrar a resposta "*certa*" para cada pergunta, como se ela existisse.

Lembro-me, até hoje, quando, no segundo ano do curso, fui procurar a Prof. Sheila Rosin para realizar um Projeto de Iniciação Científica (PIC) e ela me perguntou: "O que você quer pesquisar? Qual pergunta você quer responder? O que você pensa sobre isso?" Voltei para casa envergonhada e encabulada, ora... nem sabia que eu podia pensar um problema de pesquisa sozinha, achei que ela fosse me "*mandar*" fazer alguma coisa. Hoje, entendo totalmente a Prof. Sheila e que, ao me deixar fazer meu próprio caminho, foi o maior ensinamento naquele ano em que trabalhamos juntas.

No ano seguinte, eu me aproximei da História da Educação e fui procurar a Prof.^a Elaine Rodrigues, com quem fiz meu segundo PIC. No mesmo ano, comecei a frequentar um grupo de pesquisa – o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Campos Disciplinares (GEPECADIS) – e as discussões ali

empreendidas foram responsáveis, inclusive, por parte das escolhas teóricas e metodológicas que fiz e faço na universidade.

Ao final do ano de 2006, terminei o Curso de Pedagogia e me senti desafiada a prestar a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Preparei-me, estudei muito, ensaiei o que dizer na entrevista e passei, não com a simplicidade que resumi nestes quatro verbos.

Sob a orientação da prof. Elaine, eu segui pesquisando as dissertações de mestrado defendidas no próprio Programa nos seus primeiros dez anos. Mal sabia eu que estava mexendo em um vespeiro, minhas fontes caminhavam pelos corredores da universidade, tendo em vista que muitos dos professores que defenderam suas dissertações no Programa, posteriormente, efetivaram-se na UEM. Como todo mundo que se propõe a grandes desafios, eu não estava ileso às críticas feitas durante e depois do trabalho defendido. Hoje, olho para a minha dissertação com a sensação de que deixei a desejar, penso que não tive fôlego, nem estofo teórico para realizar as críticas pretendidas. Mas este olhar não é de vergonha, nem de arrependimento, penso que o trabalho se configurou da forma que eu consegui elaborar naquele momento da minha caminhada acadêmica.

Após concluir o mestrado, comecei a prestar testes seletivos para professora colaboradora. Em março de 2009, iniciei a docência no ensino superior na FAFIPA, uma faculdade em Paranaíba, e, como colaboradora, eu ministrava aula de Didática (para os cursos de Letras, Pedagogia e Matemática), de Política Educacional, de Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, de Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, dentre muitas outras disciplinas. Diante da inexperiência da professora e da diversidade de disciplinas, cada aula demandava muito tempo de preparação e, por vezes, não ficava a contento, mas elas foram muito importantes para minha formação, bem como as turmas pelas quais passei me ensinaram muito.

No embalo desse mesmo ano, prestei dois concursos para a área de História da Educação, um na Universidade Estadual de Maringá (UEM – campus Cianorte) e outro na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Fui aprovada em ambos. São cada vez mais raros concursos na universidade que abram edital que permita a inscrição de mestres e eu me senti privilegiada com a possibilidade de

me efetivar como professora universitária antes dos 30 anos. Isso nunca foi uma meta, mas ainda assim me sinto grata por tê-la obtido.

Em abril de 2011, em meio ao início da carreira profissional no ensino superior, iniciei pelos caminhos da maternidade. Leonardo veio para me ensinar outras coisas, das quais não aprendemos na universidade e para ressignificar muitas questões na minha vida. A partir daí, tive (e tenho) que fazer malabarismos para conciliar casa, marido, filho pequeno e um trabalho distante cem quilômetros de casa.

Fui nomeada na UEL em fevereiro de 2012 e, desde então, venho trabalhando com a disciplina de História da Educação (I, II e III) e, mais recentemente, com Metodologia de Pesquisa. Na UEL, fui acolhida por um grupo de professores que compõe a área de História da Educação (Maria Luiza Macedo Abbud, Marta Favaro, Celso Luiz Junior e, mais recentemente, Sérgio Gerelus) e que têm me incentivado na caminhada docente. Sou grata a todos eles pelo apoio, pelas discussões, pela partilha e pela forma com que vivenciam a universidade, tornando o ambiente acadêmico um lugar menos árido.

Neste mesmo ano, passava a funcionar na UEL o Laboratório de Estudos e Pesquisas em História da Educação – LEPHE –, espaço para a guarda do material que conta um pouco a história do curso de Pedagogia daquela instituição, que já completou 50 anos. Neste espaço, desenvolvemos projetos de catalogação dos materiais do LEPHE, além de projetos voltados às instituições educativas, memórias e fontes.

Em 2013, retomei o banco da universidade, agora como aluna do doutorado em Educação do PPE-UEM sob a orientação da prof. Anaete Regina Schelbauer. Foi muito gratificante cursar as disciplinas e poder participar do ensinamento de muitos professores. A mudança de perspectiva de professora para aluna (e vice-versa) modificou a forma de olhar a docência, esse exercício do olhar foi realmente enriquecedor para mim.

A sala de aula sempre me despertou inúmeros sentimentos, seja na posição de aluna ou de professora, e diante de tantos questionamentos, o que mais me intrigava era a questão da formação de professores. Como os professores têm se formado ao longo dos tempos? Uma das possibilidades que

se descortinou, nesse sentido, foi olhar a formação docente no Paraná por meio das revistas.

Para localizar as fontes do trabalho, entrei em contato com a Josefina, da Divisão de Documentação Paranaense, setor da Biblioteca Pública do Paraná, em Curitiba, e, após um primeiro levantamento, parecia imprescindível meu contato com as fontes de forma mais palpável. Fiz duas viagens à Curitiba e, em ambas, dediquei meu tempo no escaneamento do material encontrado. Dentre a listagem de revistas paranaenses da área de educação que consegui localizar, comecei a estabelecer critérios para a escolha da que tomaria como fonte, tais como: tempo de publicação, a quem se destinava, quem eram os responsáveis pela publicação do material, dentre outros.

Como o mundo não para e nem espera a gente terminar a tese, em dezembro de 2014, nasceu meu segundo filho, o Guilherme, que veio fazer companhia ao irmão e encher a casa de alegria. Entretanto um recém-nascido em casa demanda tempo, dedicação, paciência, muito amor e noites em claro. Neste período, usufruí da licença maternidade e, quando conseguia, fazia uma leitura ou outra para não me afastar totalmente da tese.

Pois bem, as fontes estavam escaneadas e as disciplinas cumpridas. Restava “apenas” responder uma pergunta: O que fazer com tudo aquilo que eu tinha em mãos? Minha dúvida era se eu me aprofundaria em uma revista, ou faria a comparação entre duas ou mais revistas, lembrando sempre do meu tema norteador: a formação de professores. A primeira opção me possibilitaria profundidade e a segunda abarcaria uma maior extensão das análises das revistas. Prefiri ficar com a primeira opção.

O caminho trilhado foi de alternância entre leitura, escrita, releitura, reescrita e o que apresento, a seguir, é uma tentativa de organização e sistematização do pensamento, feito, dentre os muitos momentos, nas madrugadas, entre uma mamada e outra.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em História da Educação tem se ampliado de maneira significativa, nas últimas décadas e alargado seu cabedal de fontes. É nesta abertura que a Imprensa Pedagógica começa a ser tomada como uma possibilidade de fonte, no sentido de que pode contribuir para a história de um lugar, de um momento histórico e de uma prática pedagógica. O estudo da imprensa periódica se justifica, segundo Sousa e Catani (1994, p. 178), por “[...] trazer elementos extremamente úteis para a compreensão histórica do sistema de ensino e colocar novas questões acerca da ‘cultura escolar brasileira’”.

Nosso entendimento, para o andamento da pesquisa, é de que:

O ponto de partida não é a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento. Mesmo quando a ideia de um tema vem de uma descoberta arquivística, somente quando o historiador faz perguntas se inicia a produção da História. O documento em si não é História, não faz História. É importante destacar que são as perguntas que o pesquisador(a) tem a fazer ao material que lhe conferem sentido e, no limite, enquanto houver perguntas, o material não está suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita, na medida em que depende do problema proposto a ser enfrentado e, portanto, do tipo de pergunta que lhe é formulada. Esta, por sua vez, é sempre resultado de um olhar que, do presente, o pesquisador(a) lança ao passado (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 91-92).

O primeiro passo para o início da pesquisa emergiram dos questionamentos: Como acontecia a formação de professores no Estado do Paraná antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961? Como a imprensa atuou na produção e circulação de ideias relacionadas ao trabalho docente?

Nossa hipótese é de que o Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná representou um dos meios utilizados pelo Estado para formação e aperfeiçoamento de professores, tendo em vista que, na década de 1950, ainda havia muito professores leigos no Paraná. Para além da formação de professores, o Boletim se destinava à organização da escola primária paranaense e, por ser

uma fonte oficial, dava indícios de como deveria ser essa formação e/ou atuação docente. A questão que norteia o trabalho é: O que a Imprensa Pedagógica do Estado do Paraná pode revelar sobre a produção e circulação de ideias acerca do que, oficialmente, pretendia-se para aquele fazer educacional? Quais as representações de ensino, professor e escola rural podem ser identificadas no Boletim?

Para alcançar nosso objetivo geral, - verificar as representações de ensino, professor e escola rural no Boletim - desdobramos o texto em três objetivos específicos, que correspondem cada um, a uma seção do trabalho. Entendemos ser relevante tratar do lugar social que se configura na História da constituição do Estado do Paraná, olhar também para os sujeitos que compunham o Boletim e para os conteúdos veiculados neste periódico pedagógico oficial. Este tripé – lugar social¹, sujeitos e conteúdos – é o que balizou nossa pesquisa, assim como a forma que encontramos para dar visibilidade às questões levantadas para este estudo.

Para justificar nossa hipótese, trazemos informações da Mensagem do Governador do Estado em 1951, Bento Munhoz da Rocha Neto, acerca da importância da publicação e distribuição desses Boletins.

A necessidade de uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura, bem assim o imperativo de intensificar-se a divulgação de normas, resoluções, despachos, instruções e atos atinentes ao ensino nos aconselham a criação de um Boletim periódico, a ser editado em futuro próximo e que será remetido para todos os estabelecimentos de ensino e repartições públicas a ele vinculadas. (PARANÁ, 1951a, p. 114).

Nas páginas do próprio Boletim encontramos informações que respaldam nossa justificativa e amplia a ideia do foco desta publicação, não direcionado apenas aos professores, e sim aos inspetores, delegados e demais funcionários que compunham o aparato escolar. O objetivo do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura indica que tal periódico pedagógico era necessário para que se estabelecesse “[...] uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores,

¹ Lugar social é uma categoria utilizada por Certeau (2006) e que será abordada na seção 3.

delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura” num esforço para que se tornassem conhecidos por estes “as normas, resoluções, despachos, instruções, e atos atinentes ao ensino” (PARANÁ, 1951a, p. 114-115).

A história da formação de professores no Paraná é tema central deste trabalho e abarca um recorte temporal mais amplo daquele referente à edição dos Boletins, envolve desde os anos de 1940 até por volta de 1960. Adiantamos que o recorte temporal adotado não é rígido, visto que se objetiva abordar elementos constituintes do cenário político, econômico e social da época, os quais nem sempre podem ser explicados pelo recorte temporal restrito à fonte. Nas palavras de Vidal e Camargo (1992, p. 408): “o interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos”.

Neste texto inicial, nosso intuito é dar visibilidade ao modo pelo qual recortamos, alinhavamos e costuramos a investigação. A finalidade é justificar os recortes que escolhemos tanto no que diz respeito à delimitação do objeto quanto ao recorte espaço-temporal da pesquisa; apresentar os conceitos com os quais operamos. Por fim, explanamos a forma de apresentação do material, as análises preliminares e as possibilidades que vislumbramos desenvolver para o fechamento desta pesquisa.

1.1 Fazeres

Iniciamos discorrendo sobre o que entendemos por história: para Certeau (2006, p. 56), “a história é um discurso na terceira pessoa”; Bloch (2001, p. 47) afirma que “a história não é apenas uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância”, mas sua melhor definição talvez seja de que a história é a ciência dos homens no tempo.

Ambos os autores se questionam sobre a utilidade da história, perguntando-se “pra que serve a história?” ou “o que fabrica o historiador quando faz história?” Estas questões nos auxiliaram na compreensão da importância do trabalho e, ao mesmo tempo, da sua pequenez, tendo em vista as muitas histórias

que ainda estão por ser contadas, por meio dos inúmeros recortes ainda não realizados e por milhares de perguntas que ainda não foram feitas ou respondidas. Esta pesquisa se aventura em responder apenas uma delas, intentamos olhar para as representações de ensino, professor e escola rural que o Boletim apresenta para identificar questões afetas à formação de professores no Estado do Paraná.

A história pode ser compreendida ainda como uma experiência humana e, portanto, não pode ser alterada ou modificada.

Imaginamos que a história é a experiência humana e que esta experiência, por ser contraditória, não tem um sentido único, homogêneo, linear, nem um único significado. Desta forma, fazer história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, procurando entender por que o processo tomou um dado rumo e não outro; significa resgatar as injunções que permitiriam a concretização de uma possibilidade e não de outras (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, p. 11).

A ampliação do conceito de fonte e a pluralidade de objetos que deixaram de ser invisíveis para o historiador acenderam muitas análises históricas que contribuíram para o alargamento do conhecimento historiográfico. “A história é a ciência do tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e é um elemento essencial da aparelhagem mental de seus historiadores” (LE GOFF, 2003, p. 52). É papel do historiador dar visibilidade e voz às fontes, interrogando-as.

Certeau (2006, p. 66), por sua vez, ensina que, para fazer história, é preciso uma prática bastante localizada, ou seja, indicar a localização do trabalho, de onde você fala, porque “[...] toda a pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”. Alerta, todavia, o mesmo autor que ela está “[...] submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas, se organizam”.

Abordagem semelhante nas palavras de outro autor:

Toda pesquisa historiográfica articula-se com um lugar de produção socioeconômica, político e social e em função desse lugar estabelecem-se os métodos e a topografia de interesses a partir das quais os documentos e as questões serão propostas e organizadas. O presente é o lugar da prática do historiador que tem no passado o seu objeto de interesse e de investigação. (CAMARA, 2003, p. 29-30).

Neste sentido, este trabalho se localiza em um lugar (Estado do Paraná), em um período (1951 - 1953) e em um objeto (a imprensa pedagógica oficial). Sem esquecer que seus elementos compõem um todo articulado: “A evidenciação da particularidade deste lugar de onde falo, efetivamente, prende-se ao assunto de que se vai tratar e ao ponto de vista através do qual me proponho examiná-lo” (CERTEAU, 2006, p. 31).

Este mesmo autor ao caracterizar a história circunscreve-a dentro de determinados limites:

Encarar a história como uma operação será tentar de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nessa perspectiva, gostaria de mostrar que a operação historiográfica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas”, e de uma *escrita*. (CERTEAU, 2006, p. 66, grifo do autor).

Quando tratamos de história da formação de professores, precisamos estar atentos para as várias formas com que ela pode acontecer. Nesta pesquisa, em específico, ela é evidenciada por meio da imprensa pedagógica oficial, observando que indagar sobre os modos do “[...] aprender é fundamental para ampliarmos a compreensão das formas de como, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram sua vida, seus fazeres e suas ideias, enfim, seu modo de ser e estar no mundo” (VEIGA; FONSECA, 2003, p. 8).

Na jornada em busca da operação historiográfica², estabelecemos algumas categorias que balizaram o trabalho, tais como: representação e materialidade, elaboradas pelo francês Roger Chartier (1990, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2004,

² Termo utilizado por Certeau (2006).

2009), e lugar social, discutida por Michel de Certeau (2006) e que são trabalhadas com mais clareza nas próximas seções.

Por fim, sob a perspectiva do que entendemos por fazer historiográfico, cabe indicar porque a história é singular, na medida em que se diferencia da fábula e da ficção, mantém uma relação específica com a verdade e “[...] suas construções narrativas pretendem ser a reconstituição de um passado que existiu” (CHARTIER, 1990, p. 84).

1.2 Recorte espaço-temporal

Bloch (2001, p. 60) afirma que “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”. Por isso, o período que compreende os anos de 1951 a 1953 indica quando aconteceram as publicações do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, tomado como fonte, e caracteriza-se como nosso recorte temporal, entretanto nossa discussão abarca um período maior, começando por volta dos anos de 1940 até 1960, quando ocorreram transformações significativas no sistema educacional no estado do Paraná.

Maria Elisabeth Blanck Miguel (2005, p. 319) nos respalda nesta afirmação ao indicar que “o Paraná, no período de 1940 a 1960, completou sua ocupação territorial e o modelo pedagógico vivido na Escola de Professores de Curitiba foi implantado nas escolas criadas nos novos núcleos populacionais”. Portanto, esses anos são importantes para entender a formação de professores no estado.

No período da Primeira República no Brasil, ainda segundo a mesma autora, “a precariedade da instrução pública no Paraná era considerada pelos governantes como resultado da ignorância do povo, que não fazia as crianças frequentarem a escola e, ainda, pela insuficiente formação do professor” (MIGUEL, 1992, p. 2). Essas afirmações eram contestadas por meio dos relatórios dos professores primários encaminhados aos Diretores Gerais da Instrução Pública, nos quais “[...] apontavam outras causas para os problemas da educação: a necessidade da obrigatoriedade escolar, de maior número de escolas, a miséria do povo e o descaso das autoridades para com a educação” (p. 3).

Temos como informação que, tradicionalmente, as elites paranaenses se espelhavam nas elites paulistas em termos políticos e isso acabou por influenciar o modo como a educação foi organizada no Estado do Paraná (MIGUEL, 2005). Um exemplo da influência paulista foi a vinda de Cesar Prieto Martinez³ para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino, na época, ele era diretor da Escola Normal de Pirassununga (SP), e seu propósito em terras paranaenses era reformar a educação no estado.

As reformas no sistema educacional paranaense propostas por Pietro Martinez reverberaram no currículo da Escola Normal, que sofreu transformações modernizadoras, implantadas por Lysímaco Ferreira da Costa (1883-1941)⁴, então Diretor da Escola Normal.

É a partir da reforma de Lysímaco no Curso Normal que este ganha especificidade e a formação de professores passa a compor-se do Curso Fundamental ou Geral (três anos, correspondendo ao Ginásio) e do Curso Especial (três semestres). No currículo do Curso Especial, foram incluídas, além das metodologias, as disciplinas de Anatomia e Fisiologia Humanas, Pedagogia, História da Educação, Sociologia e Psicologia, que conferiam ao Ensino Normal o caráter profissionalizante. (MIGUEL, 1992, p. 9).

No Paraná, assim como nos demais estados brasileiros, estavam presentes, no modelo educacional, as influências católica e laica, acarretando conflitos entre diferentes projetos de formação para o povo (MIGUEL, 2005, 2012; HERVATINI; SCHELBAUER, 2012; VIEIRA, 2001). Ambas as perspectivas participavam do governo que implantava o modelo no qual o professor seria o agente social mediador das mudanças.

Na década de 1930, o ideário pedagógico renovador começou a adentrar o campo educacional paranaense⁵, fica evidente esta inovação, especificamente,

³ Para saber mais, recomenda-se a leitura do texto de Jean Carlo Moreno (2007): **Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública no Paraná**. In: VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba, Ed UFPR, 2007.

⁴ Sobre o assunto recomenda-se a leitura da dissertação de Elyane Mozelli Padial defendida em 2008, no PPE/UEM intitulada **As propostas de Lysímaco Ferreira da Costa para a instrução pública paranaense no período de 1920-1928**.

⁵ A respeito, recomendamos a leitura da tese de Maria Elisabeth Blanck Miguel (1992): **Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**.

na Escola de Professores de Curitiba, sob a orientação do professor Erasmo Pilotto⁶ (1910-1992). Tal escola serviu como laboratório para as primeiras diretrizes indicadas pela escola nova. O nome desse educador reverberava pelo campo educacional paranaense e, dada a sua influência nas questões afetas à educação, sua importância recaía ainda no setor administrativo, tendo em vista que coordenou a Secretaria de Educação e Cultura de 1949 a 1951 e criou Cursos Normais Regionais no interior do Estado.

No período de 1947 até 1951, o governador do Estado era Moisés Lupion, que “[...] regulava a educação paranaense com a marca da educação para o povo e o perfil que se almejava para o professor primário era o de um educador que moldasse o futuro cidadão para a valorização dos valores da família e da pátria” (HERVATINI; SCHELBAUER, 2012, p. 301)

Nas palavras de Miguel (1992, p. 9), a partir de 1946, expandiu-se por todo o estado o ideário escolanovista “[...] tendo como principal veículo os Cursos Normais Regionais, além dos professores preparados na Escola Normal de Curitiba, que funcionavam como líderes às escolas normais implantadas no interior” (MIGUEL, 1992, p. 9). Essa posição é corroborada por Hervatini e Schelbauer (2012) quando tratam do Programa para as Escolas Normais Regionais:

No Programa para as Escolas Normais Regionais desenvolvido por Erasmo Pilotto em 1952, o educador destaca que uma das finalidades do curso era formar professor-regente para que, ao conhecer as dificuldades da população local, este pudesse fazer da escola um centro de vida social e educativo de toda a comunidade, com isso o professor atuaria em conjunto com os pais, orientando-os no cumprimento de suas responsabilidades com os filhos (HERVATINI; SCHELBAUER, 2012, p. 301).

Dentre as demandas que o Estado apresentava, temos a solicitação de escolas primárias e, por consequência, de professores formados para atuarem em tais estabelecimentos. De modo geral, era preciso a elaboração de políticas educacionais que sustentasse aquele movimento. Miguel (2005, p. 230) afirma que a formação de professores para as Escolas Normais Regionais estava

⁶ Para saber mais sobre este intelectual, recomendamos a leitura da tese de Rossano da Silva (2014), defendida na Universidade Federal do Paraná, intitulada **Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto**.

orientada pelos princípios da “[...] Lei Orgânica de 1946⁷, porém com estofo teórico fundamentado em Montessori, Decroly, Wallon e Anísio Teixeira, Pilotto implantou o modelo pedagógico da Escola Nova, porém com uma concepção muito própria, posto que a realidade lhe serviu de parâmetro”. Destarte:

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, iniciou-se um período de expansão dos Cursos Normais no Paraná por meio das Escolas Normais Regionais e com expressiva influência do modelo Pedagógico da Escola Nova em seu currículo e nas orientações das práticas pedagógicas exercidas no ensino primário. Esta expansão foi decorrente da crescente abertura de escolas primárias e a emergência de formar professores regentes para este ensino, profissionalizando o trabalho de professores leigos atuantes. Este fato derivou-se da intensa colonização do Paraná pelo fluxo imigratório europeu e pela migração que se dirigia ao Estado. O objetivo maior desses cursos foi uma formação de professores regentes para o ensino primário das escolas isoladas no interior e zonas rurais, com a disseminação de uma cultura geral e de serem líderes para o auxílio na melhoria da vida das comunidades locais. (HERVATINI, 2011, p. 21).

De acordo com Miguel (1992), o fim do ciclo de início, consolidação e expansão das ideias escolanovistas pelo estado ocorreu quando da promulgação da Lei n. 4. 024 de 1961. Este também é o marco que tomamos para limitar a discussão em termos temporais, tendo em vista que, após treze anos de discussão, havia uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamentaria o ensino a partir de então.

1.3 Constituição das fontes

É Michel de Certeau (2006, p. 81) que nos ensina que, “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’, certos objetos distribuídos de outra maneira”. Portanto, nosso entendimento parte do princípio que as fontes não estão prontas, à espera de serem utilizadas, é o pesquisador que, na sua caminhada investigativa, localiza, cataloga, designa, intitula e transforma o material em fontes.

⁷ Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto-lei n.8.530, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 set. 2015.

No campo da História da Educação, as pesquisas mais recentes têm indicado que, para além das leis e regimentos escolares, outras fontes educacionais podem dar voz e evidenciar os processos pelos quais passou a educação.

Os historiadores da educação têm, cada vez mais, considerado que para se entender os processos de ensino nas diferentes épocas, não basta investigar como a organização da escola foi – se transformando ao longo do tempo – baseando-se para isto nas leis, reformas, regulamentos programas, etc. Nem é suficiente apenas estudar o que pensavam e o que propunham educadores ilustres ou escrever em muitos casos uma história dos projetos, ou seja, uma história do que deveria ter sido. Os historiadores têm considerado que é preciso também tentar penetrar no dia-a-dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor (a) aluno e aluno (a) aluno (a), os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação e de punição [...] (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 52).

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo a Imprensa Pedagógica oficial, veiculada no Paraná de 1951 a 1953, por meio de Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Tal fonte de pesquisa contém 12 números dos quais conseguimos localizar dez. Não temos informações sobre a tiragem e distribuição dos Boletins, nem se houve continuidade da publicação posteriormente ao ano de 1953⁸.

Esta fonte é entendida como uma das muitas maneiras de olhar o passado educacional paranaense. Distanciamos-nos da ideia de que a fonte conta o passado exatamente como ele aconteceu, porque temos como pressuposto que a fonte não fala por si só, é preciso questioná-la, dialogar com ela e ver além do que está impresso. O processo historiográfico ganha sentido quando conseguimos estabelecer relações entre aquilo que a fonte apresenta, o momento histórico em que ela foi construída e os sujeitos envolvidos.

A fonte de estudo selecionada para a pesquisa, o Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, é um exemplo de Imprensa Pedagógica oficial. Com o estudo deste periódico, esperamos responder: O que a Imprensa

⁸ João Paulo de Souza da Silva, publicou o trabalho intitulado **O Boletim da Secretaria de Educação e cultura, como instrumento nas lutas de representações de modernidade na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1951-1953)** nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido na Universidade Estadual de Maringá em 2015, onde confirma estas informações referentes às nossas fontes.

Pedagógica pode revelar sobre a produção e a circulação de ideias acerca do que, oficialmente, pretendia-se em relação à formação de professores no Paraná? Qual a representação de ensino, professor e escola rural no Boletim?

Diante dos objetivos propostos, decidimos apresentar, descritivamente, os exemplares do Boletim como representativos da Imprensa oficial em circulação no Paraná; examinar sua materialidade – periodização, formato, figuras, ilustrações, seções –; e analisá-lo, sob a luz do contexto em que foi produzido, uma estratégia de divulgação de ideias e modelos acerca do caminho que a educação deveria percorrer no Estado. Bastos (2002) dimensiona o que a imprensa pedagógica pode oferecer na realização de pesquisas:

A imprensa pedagógica – jornais, boletins, revistas, magazines, feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas (p. 49).

Metodologicamente, o percurso adotado para o desenvolvimento da pesquisa foi a realização da coleta e classificação dos conteúdos do Boletim, no sentido de estabelecer categorias que melhor delineassem os conteúdos tratados. O Boletim não possui “seções” fixas indicando que a cada novo número muitos autores escreveram e sobre os mais diversos temas.

Recorremos a Bastos (2002) para registrar a importância deste estudo e, além disso, reafirmar o papel da imprensa periódica pedagógica na orientação intelectual e moral do magistério. Pautamo-nos no pressuposto que, para muitos professores, a imprensa é adotada como um guia prático do cotidiano educacional e escolar.

O estudo do lugar da imprensa pedagógica no discurso oficial, as estratégias editoriais face aos fenômenos educacionais e sociais, revela-se rico de informações ao pesquisador, para o resgate do discurso pedagógico, das práticas educacionais, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores aos programas e instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da

força de inovação e de continuidade que representa, das contradições do discurso (BASTOS, 2002, p. 48).

O Boletim servia como elo entre a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e a comunidade escolar, tinha por objetivo disseminar, junto aos professores e diretores, formas eficientes de organizar a escola e direcionar o ensino. Esta finalidade pode ser percebida pelos assuntos veiculados em seus números que abordam, dentre outros temas: a qualidade do professor, o que se deveria ensinar, instruções aos professores, analfabetismo, vacina, educação física e higiênica para as escolas, indicações quanto ao panorama psicopedagógico europeu (PARANÁ, 1951b).

Quanto à condição material da fonte eleita para a pesquisa, o papel e letras do Boletim apresentam desgaste pela ação do tempo, mas não compromete sua leitura. Os exemplares encontram-se amarelados, porém sem nenhuma folha solta e com boas condições de manuseio.

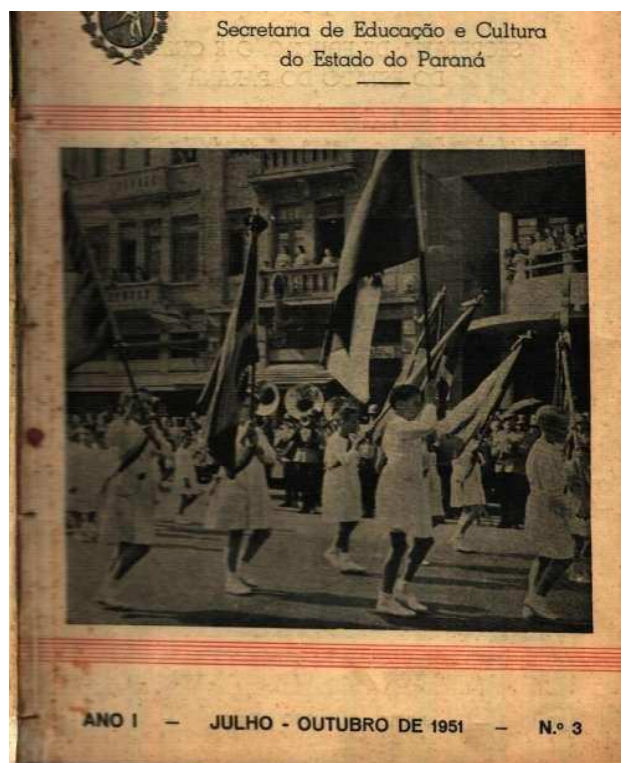


Figura 1 - Capa do Boletim n.3

1.4 Organização da tese

Este trabalho está organizado em seis momentos, sendo uma introdução, quatro seções e as considerações finais. Na Introdução, apresentamos um pouco do caminho percorrido e das escolhas feitas durante o fazer historiográfico, como o recorte espaço-temporal e as fontes tomadas para análise.

Na seção intitulada **História e Historiografia da Educação e Imprensa**, foi discutido a respeito da História da Educação, seus avanços e perspectivas, enfatizando a questão da imprensa como fonte e objeto de investigação neste campo. Ainda nesta seção, apresentamos nossos interlocutores, que enfocam especificamente a produção acadêmica acerca da imprensa, o que caracteriza nossa revisão bibliográfica.

Na seção denominada **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná: o lugar social**, demos visibilidade ao espaço que serviu de pano de fundo para compreender a constituição econômica, cultural e educacional do Estado do Paraná. O lugar social do sujeito é uma das condições da construção discursiva, ou seja, o discurso é marcado pelas condições do meio em que ele procede, portanto, ao olhar para os conteúdos veiculados no Boletim, não podemos deixar de lado o contexto em que ele foi elaborado.

Na seção intitulada **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná: os sujeitos**, evidenciamos as pessoas que foram homenageadas no Boletim por meio da “Galeria dos Mestres”, olhando para a representatividade que tiveram no Estado do Paraná.

Na seção seguinte, que tem como título **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná: as representações por meio dos conteúdos**, apresentamos e discutimos três categorias, organizadas com base no conteúdo do Boletim, que nos auxiliaram a olhar a organização da escola no sentido de indicar o que era (ou como deveria ser) o ensino, o professor e a escola rural.

Na última seção, tecemos nossas **Considerações Finais**, de modo a evidenciar a confirmação de nossa hipótese, relativas ao papel institucional do Boletim, enquanto periódico que constitui representações sobre formação e atuação de professores nas escolas primárias parananenses.

2 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E IMPRENSA

Nesta seção o objetivo é discutir acerca da História e historiografia da Educação e seu entrelaçamento com a imprensa, olhando para as possibilidades que esta fonte nos permite ao retomar o passado educacional. Apresentamos ainda nossos interlocutores, por meio da produção acadêmica que vem dando visibilidade à Imprensa nos últimos anos.

Os historiadores, há décadas, vêm apontando para a adoção de “[...] novos procedimentos na escrita da História ao se desfazerem dos esquemas explicativos, das certezas e racionalidades que predominaram na historiografia do século XIX e parte do século XX” (VEIGA; FONSECA, 2003, p. 13). Ante tais mudanças procedimentais, Pesavento (2005) entende que a História está em alta, e isto se deve, em grande parte, às suas novas tendências de abordagem do passado, trata-se mais de uma reescrita da História, que se revigora a cada geração, abrindo outras possibilidades de interpretação. Nas palavras da autora:

Não mais a posse de documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas (PESAVENTO, 2005, p. 15).

Nas primeiras décadas do século XX, no campo da historiografia, criou-se, na França, um pequeno grupo de associados da revista *Annales*, com o intuito de renovar o fazer historiográfico. Tal revista foi criada em 1929 pelos historiadores Lucien Febvre, Marc Bloch, Georges Duby, entre outros. A “revolução francesa da historiografia”, como denomina Burke (1997, p. 17), foi liderada por Bloch e Febvre, cujo intuito era contestar o tipo de abordagem histórica realizada até então, feita por meio de “[...] narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens”.

Bloch (2001) foi um dos grandes contribuintes dessa corrente e define a história como a “ciência dos homens, no tempo”, já que a ciência não pode ser

abstraída do tempo, ela deve estar datada e situada em um determinado momento histórico. Para ele, portanto:

O historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. [...] Das eras que nos precederam, só poderíamos falar segundo testemunhas. Estamos, a esse respeito, na situação do investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu; do físico, que, retido no quarto pela gripe, só conhecesse os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário de laboratório. Em suma, em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente 'indireto' (BLOCH, 2001, p. 69)

O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em história, ou seja, empreende uma manipulação, portanto o 'fazer historiográfico' implica uma prática "se é verdade que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, isto ocorre, inicialmente, por causa de suas técnicas de produção. Falando em geral, cada sociedade se pensa 'historicamente' com os instrumentos que lhe são próprios" (CERTEAU, 2006, p. 78).

O debate iniciado pelos historiadores dos *Annales* abrange novos problemas, novas abordagens e novos objetos (LE GOFF, 1993), ampliando o leque de abrangência da História e permitindo uma multiplicidade de olhares nas formas de pensar e fazer história. Após este movimento, o passado pode ser interpretado por meio de fontes que ultrapassam as fronteiras do documento escrito e oficializado. Fontes iconográficas, orais, fotográficas e outras, cuja subjetividade e interpretação possibilitam reconstruções de histórias da arte, das crenças, das modas, das guerras, dos homens, das mulheres, das crianças – estas últimas não privilegiadas durante muito tempo pela historiografia (SANTOS, 2009).

As fontes classificadas como documentos só nos falam quando questionadas, quando deixamos de nos conformar e apenas registrar e descrever as palavras de nossas testemunhas e passamos a inquiri-las e a fazê-las falar. A partir deste momento, temos o princípio da pesquisa histórica, e "a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (BLOCH, 2001, p. 79). É preciso advertir que tais perguntas devem ser flexíveis e maleáveis,

agregando, nesse caminho, uma multiplicidade de novos olhares e, por conseguinte, novos questionamentos.

A historicidade permite a inclusão, no campo da ciência histórica, de novos objetos da história: o *non-événementiel*; trata-se de acontecimentos ainda não reconhecidos como tais – história rural, das mentalidades, da loucura, ou da procura de segurança através das épocas (LE GOFF, 2003, p. 20).

Orientada por esta perspectiva, explica-se a aproximação da historiografia com a História Cultural⁹ e a opção pelos conceitos ora adotados.

Ao lado do vendaval causado pela História Nova, há que se mencionar a profunda renovação do marxismo, particularmente marcante nos estudos de Raymond Williams, Perry Anderson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm e, sobretudo, E. P. Thompson, reunidos em torno da *New Left Review* (1960). O abandono da ortodoxia economicista, o reconhecimento da importância dos elementos culturais, não mais encarados como reflexo de realidades mais profundas, o que era comum em leituras reducionistas, e a verdadeira revolução copernicana efetuada por Thompson ao propor que se adotasse a perspectiva dos vencidos, a história vista de baixo, trouxeram ao centro da cena a experiência de grupos e camadas sociais antes ignorados e inspiraram abordagens muito inovadoras, inclusive a respeito de culturas de resistência. (LUCA, 2008, p. 113).

Dentre todas as renovações trazidas pelos franceses, a mais importante talvez seja a forma de olhar para as fontes e o que pode ser considerado fonte para o estudo da História e, mais especificamente, da História da Educação. E, por mais redundante que possa parecer, é preciso lembrar que “[...] uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2006, p. 34).

As mudanças advindas desse movimento alteraram a concepção de documento. Le Goff (2003) nos auxilia na diferenciação entre documento e monumento, afirmando que os monumentos são uma herança do passado, é tudo

⁹ Podemos inferir que “[...] a História Cultural apresenta-se como um campo historiográfico, caracterizado por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com o movimento dos *Annales* e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios. Por isso a História Cultural é reconhecida pela utilização de determinados conceitos, como o de representação e o de imaginário, e por uma relação específica com a temporalidade, não mais vista linearmente (como na história tradicional) e nem apenas na longa duração” (VEIGA; FONSECA, 2003, p. 56).

aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, enquanto o documento é uma escolha do historiador. “O documento não é qualquer coisa que fica do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p. 535). E acrescenta:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...]. É preciso começar a desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 2003, p. 537).

Entendemos que as fontes são os vestígios, “[...] a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenómeno em si mesmo impossível de captar” (BLOCH, 2001, p. 73). Por meio delas, entretanto, podemos acessar o passado, mesmo sabendo que, “[...] em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 77).

Quando se está de posse das fontes, exigem-se do pesquisador e historiador duas coisas: rigor e sensibilidade. Será preciso recortar, realocar, reagrupar trabalhos e fontes para realizar a operação historiográfica. “Trata-se de identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa, aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 79).

Ainda sobre o papel do historiador no seu fazer, no nosso movimento pela construção de sentido das fontes, ponderamos que “[...] seria um erro grave acreditar que a ordem adotada pelos historiadores em suas investigações deva necessariamente modelar-se por aquela dos acontecimentos” (BLOCH, 2001, p. 66). A liberdade para agrupar as fontes de modo que elas pareçam pertinentes aos questionamentos realizados permite a cada pesquisa sua identidade e as relações específicas estabelecidas pelos pesquisadores permitem que seu trabalho seja realmente “seu”.

Para vislumbrar horizontes mais diversificados e múltiplas aproximações possíveis ao campo educacional,

[...] cabe ao historiador promover uma aglutinação dos fatos que ele localiza, procurando retirar desse seu caleidoscópio uma dada racionalidade, visando identificar, na medida do possível, as diferentes histórias que compõem o todo histórico, com o objetivo de construir uma história menos excludente. Nesta perspectiva, percebe-se que a imprensa se transformou em objeto de referência para a apreensão e compreensão do processo histórico-educacional, a partir do qual emergia novas interpretações que edificaram outras concepções de educação na região (CARVALHO, ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 74).

Ao adentrar o campo de pesquisa da História da Educação, é necessário se abrir para novas possibilidades, dado que o mundo se movimenta por meio das relações sociais e isto fica bem evidente quando olhamos para a trajetória da educação brasileira. Problematizar a questão educacional no Brasil significa compreender as relações existentes entre o macro e o micro, entre o nacional e o local e regional, possibilitando, assim, um processo de inovação no campo da historiografia. Conforme relata Antônio Nóvoa (1992, p. 211):

É fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. [...]. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.

O universo da fala no tempo contempla muitos fatos discursivos que possibilitam dimensionar melhor os debates, possibilitando-nos olhar para cada época de forma única e não como parte de um processo histórico que se desenrola simplesmente por meio de causas e consequências, em uma linearidade simplista. “O significado de cada época, buscado nas referências do momento e, não, na interpretação *a posteriori*, pode redimensionar nossa percepção do período, permitindo-nos vislumbrar lutas e inquietudes numa paisagem que considerávamos harmônica” (VIDAL; CAMARGO, 1992, p. 409).

A fim de que isso fosse possível, vertemos nosso olhar para além dos conceitos cristalizados apenas no valor do documento, apoiando-nos nas concepções teóricas da História Cultural. No dizer de Chartier (1990, p. 16-17), a História Cultural, tal como a tomamos, “[...] tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Adotar esta concepção teórica implica em considerar alguns pressupostos fundamentais: estar aberto ao diálogo com outras áreas do conhecimento, ampliar a noção de fontes para além dos documentos considerados oficiais, opor-se aos paradigmas da macro história tradicional e focar o olhar nas micros histórias, ou seja, em “[...] uma prática essencialmente baseada na redução da escala de observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental” (LEVI, 1992, p. 136).

Roger Chartier (2014), em entrevista cedida à Justino Magalhães, comenta sobre a história cultural, alertando-nos para dois aspectos que precisam ser observados:

Julgo que a História é permanentemente ameaçada por duas tentações. Por um lado, fechar-se nos seus próprios objetos e hábitos disciplinares, evitando, desta forma, um debate intelectual mais vasto; por outro lado, satisfazer-se com as discussões metodológicas ou epistemológicas, esquecendo-se de que deve ser acima de tudo produção de novos conhecimentos, a partir da construção de objetos novos e da análise rigorosa dos documentos (p. 420).

Para o autor, a solução para esta contenda seria o cruzamento entre as disciplinas, apoiando-se nas contribuições teóricas fundamentais das demais

ciências humanas e sociais. Como estamos tratando com periódicos/textos, não podemos ignorar a história da escrita, história do livro e da edição das práticas culturais.

2.1 Imprensa: objeto e fonte de análise para a História da Educação

A possibilidade de utilizar a imprensa como fonte para as pesquisas em História da Educação aparece, sobretudo, com a mudança de perspectiva realizada nos trabalhos de História da Educação. Para tratar de imprensa e História da Educação, recorreremos a autores que trabalham a temática, como Nóvoa (2002), Bastos (1994, 2002), Catani (1996), 1996, 2002), Faria Filho (2002), Biccás (2002, 2008), Magaldi e Xavier (2008), Carvalho, Araújo e Gonçalves Neto (2002), Araújo e Schelbauer (2007), Rodrigues (2010, 2012), Rodrigues e Bicas (2015), dentre outros.

Antecipadamente, é preciso marcar que utilizar como fonte a imprensa pedagógica no Brasil é uma tarefa um tanto complexa, visto que as pesquisas existentes ainda advertem para a necessidade de adensar a temática dentro da História da Educação, de modo a “[...] aprofundar os aspectos ligados aos usos, aos manuseios, às formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos” (BICCAS, 2002, p. 176).

Luca (2008) indica que há muitos acervos de periódicos por todo o país, localizados nas Universidades, museus, institutos e Arquivos Públicos¹⁰, que contêm coleções significativas de periódicos. A autora alerta, porém, que uma questão que se sobressai nas pesquisas com este tipo de fonte é a condição em que se encontra o material, porque “[...] nem sempre os exemplares estão organizados ou microfilmados à espera do pesquisador. Pode-se enfrentar situações longe da ideal, com exemplares em péssimo estado de conservação” (p. 141-142). Outra questão que se coloca importante para viabilizar as pesquisas com periódicos é a localização de séries completas, que, muitas vezes, demanda uma peregrinação por várias instituições.

¹⁰ A Biblioteca Nacional, por exemplo, possui um riquíssimo acervo *online* de periódicos no site www.bn.br/acervo/periodicos

Durante muito tempo nas pesquisas em História da Educação, “a imprensa foi utilizada apenas como um recurso complementar, porém nos últimos anos vem contribuindo sobremaneira para novos estudos ligados ao campo educacional” (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72). Seguindo este ponto de vista, “[...] entendemos que a imprensa, ligada à educação, constitui-se em um *corpus documental* de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período”.

Nas últimas décadas, os periódicos têm despertado muito interesse por parte dos pesquisadores e têm sido bastante utilizados como fonte documental pelo historiador. A imprensa periódica é uma grande força política, que, além de registrar e comentar seu momento histórico, possui a capacidade de produzir representações/imagens da sociedade, de influenciar, em cada medida, a opinião pública. Graças a esse poder, desde seu surgimento a imprensa tem sido temida, mas também muito utilizada pelos vários setores da sociedade (REZENDE, 2012, p. 98).

A imprensa configura-se como material potencial para as investigações acerca da História da Educação, uma vez que se compõe como um espaço ímpar de divulgação de teorias e de práticas educativas, fazendo circular ideias e modelos educativos. Nas palavras de Rodrigues (2010, p. 1), o uso do impresso pedagógico alarga “[...] as possibilidades de inserção do historiador da educação na história, o que repercute, por sua vez, na própria escrita da história da educação, envolvendo o debate acerca do alargamento da noção de fonte, da definição de temas e objetos para esse campo de pesquisa”.

Temos por conhecimento que a imprensa, de modo geral, preconiza uma suposta imparcialidade, aliás, esta é uma das suas maiores bandeiras, porém:

[...] a imparcialidade não passava, e não passa ainda hoje, de mera retórica, sendo usada para preservar o discurso e os interesses do próprio veículo. A neutralidade jornalística é um mito cotidianamente desfeito nas relações, a partir da elaboração da pauta que determina a forma de se buscar os fatos, o conteúdo pretendido e, eventualmente, indica os propósitos da editora (LUSTOSA, 1996, p. 22).

A imprensa veicula informações que traz concepções e ideias dos mais diversos campos, entretanto tais informações e concepções não estão isentas de

uma ideologia. Araújo (2002, p. 95) defende que é preciso recusar a ideia de que “[...] a imprensa seja apenas veiculadora de informações, imbuída de imparcialidade e de neutralidade diante dos acontecimentos, como se essa imprensa pudesse constituir uma ilha diante da realidade histórica na qual se insere”. Para definir o que é imprensa, recorremos a Rezende (2012):

A palavra imprensa, o próprio nome da “máquina com que se imprime ou estampa”, pode ser usada para uma alusão a “arte da tipografia”, além de designar o “conjunto dos jornais e publicações congêneres”, podendo, ainda, referir-se a qualquer obra impressa, ou a outros meios de comunicação de massa (imprensa radiofônica, televisiva etc.) ou mesmo ao corpo de seus profissionais, como jornalistas, repórteres etc. (REZENDE, 2012, p. 97).

Cabe destacar que os jornais e revistas não são obras “*solitárias*”, mas iniciativas que coligam um conjunto significativo de indivíduos, sendo dessa forma elaborada como um projeto coletivo. De fato, sob esta perspectiva, é importante “[...] identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas” (LUCA, 2008, p. 140).

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, com aquilo que foi dado a publicar e dar visibilidade e, por isso, deve problematizar essas publicações, tendo em vista que “os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir” (LUCA, 2008, p. 140).

Nesta pesquisa, especificamente, nosso interesse é a imprensa pedagógica oficial, a qual pode ser diferenciada da imprensa em geral pelo seu lugar de produção e pelo público alvo, qual seja, alunos, professores, diretores de escolas entre outros. Compreendemos que a imprensa ocupa um lugar estratégico diante dos fenômenos educacionais e sociais e isso fortalece as opções do pesquisador que toma por fonte o impresso com o intuito de retomar o “[...] discurso pedagógico, das práticas educativas, do cotidiano escolar, do grau

de submissão dos professores a programas e instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e de continuidade que representa, das contradições do discurso” (BASTOS, 2002, p. 153).

Ao adotarmos a imprensa pedagógica oficial, como fonte e objeto, para as pesquisas em História da Educação, devemos ter em mente que se trata de um veículo de comunicação que serve a diversos interesses e não se encontra neutra aos acontecimentos, às ideias e ideologias de cada momento histórico. Cabe explicitar que este Boletim é, a um só tempo, fonte de estudo e objeto de análise. Como fonte, representa o manancial de onde bebemos para identificar e analisar as questões afetas à formação de professores e, como objeto, porque o próprio Boletim é assumido como objeto representacional dessa mesma formação.

Desta forma, Lopes e Galvão (2001, p. 87-88) evidenciam que a utilização da imprensa como fonte e objeto de pesquisa tem se tornado mais frequente entre os historiadores da Educação:

Utilizados há mais tempo e gozando de maior prestígio na pesquisa historiográfica, estão os jornais e as revistas. Os historiadores da educação têm se voltado, sobretudo, para os impressos que, pertencendo a esses gêneros, circulavam especificamente junto a um público escolar. Pesquisas que abordam a imprensa pedagógica (como fonte e/ou como objeto) e jornais produzidos por alunos, por exemplo, têm-se tornado cada vez mais frequentes. A análise dos editoriais, das cartas ao/do leitor e das seções componentes do impresso são fundamentais para uma história da educação, do livro e da leitura, das professoras [...].

Retomando a análise em curso, a imprensa permite observar, identificar e compreender a trajetória das atividades humanas, no caso específico desta pesquisa, a trajetória da organização educacional, levando em consideração as singularidades que permearam a educação neste estado no momento histórico delimitado para estudo. Assim, a imprensa é portadora e produtora de significações, difunde e defende ideias e pontos de vista, podendo, portanto, ser entendida como um meio de formação do cidadão. O discurso da imprensa é carregado de simbolismos e age como mediador cultural e ideológico (BASTOS,

2002). Este discurso carregado de *verdades*¹¹ legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros, valida determinadas práticas e saberes em detrimento de outros.

No Brasil, a partir da década de 1990, tem havido um aumento progressivo de trabalhos historiográficos que utilizam como fonte a imprensa pedagógica. Os historiadores passam a enaltecer as potencialidades desse tipo de fonte, que se oferece como uma forma de caracterizar o percurso da organização do universo escolar no Brasil. Neste sentido, Bastos (2002, p. 173) contribui com a reflexão sobre a importância da imprensa para o entendimento da história da educação brasileira:

A pesquisa histórica em fontes documentais torna-se muitas vezes precária, tanto pelo desconhecimento do que há de fonte de pesquisa, como pela inadequada catalogação e conservação. Este problema agrava-se quando pesquisa-se a história da educação brasileira, principalmente no tocante à história de sua imprensa periódica educacional. A imprensa pedagógica – instrumento privilegiado para a construção do conhecimento, constitui-se em um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. Prescrevendo determinadas práticas, valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa pedagógica afigura-se como fonte privilegiada de estudo: jornais, boletins, revistas, magazines; feita por professores, para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partido, associações e Igreja. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas e escolares.

A utilização da imprensa se justifica por ser um instrumento de pesquisa que se apresenta como importante fonte de informação para a História da

¹¹ O entendimento de *verdade* baseia-se na obra de Foucault (2007, p. 12): “O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

Educação. Antonio Nóvoa (2002) reforça esta ideia e justifica suas razões para isto:

[...] a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo [...] revela múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo (p. 12-13).

A apreciação e a análise da imprensa comportam apreender discursos e expressões de diferentes protagonistas, que, por vezes, articulam práticas e teorias que se situam no nível *macro* do sistema, assim como no plano *micro* da experiência concreta (NÓVOA, 2002). Estes discursos permitem alcançar as características de uma determinada época e as ideias que prevaleciam no cenário educacional, evidências que enriquecem o campo da História da Educação.

A imprensa pedagógica tem um papel preponderante de orientação do magistério e serve como um guia prático do cotidiano educacional. De igual modo, a imprensa, de modo geral, apresenta-se como importante fonte de informação para a História da Educação e deve ser submetida ao crivo de uma crítica documental (BASTOS, 2002).

É importante destacar que:

Se o texto é fruto da concepção de uma determinada elite, letrada, ele não corresponde integralmente à realidade, mas compõe uma interpretação, uma representação do real, formulada em um determinado momento, sob a influência de concepções específicas (GONÇALVES NETO, 2002, p. 205).

As notícias necessitam de um filtro constante, para que não tomemos o noticiado como sendo toda a realidade. O exercício da dúvida, mais que nunca, deve se fazer presente quando analisamos representações do passado, tendo em vista que é por meio da imprensa que se propalam e solidificam as principais representações sociais.

A imprensa pedagógica fornece pistas sobre a circulação de ideias e modelos educativos, além de indicar as múltiplas dimensões de atuação do

campo pedagógico, evidenciando a atuação dos grupos e personagens que atuaram no campo educacional em determinada época. Assim, é importante

[...] a natureza da informação fornecida pela imprensa, que lhe concede um caráter único e insubstituível. [...] A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: o senso comum que perpassa pelas páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.). (NÓVOA, 2002, p. 13).

O mesmo autor apresenta ainda uma terceira razão para justificar o lugar que a imprensa ocupa na sociedade. Pode ser definida como:

[...] a imprensa é o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva, na medida em que “cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja pelos seus próprios companheiros de geração”. De facto, a leitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura (NÓVOA, 2002, p. 13).

As revistas podem ser entendidas como uma forma de comunicação social, elas põem em circulação dados e fatos que possibilitam construir, interpretativamente, os acontecimentos de uma determinada sociedade. Dizendo de outra forma, ela veicula não só a informação, como modela a opinião pública por meio da visibilidade que fornece a esta ou aquela informação, evidenciando este ou aquele produto. Podemos aventar que, em última instância, a imprensa veicula os interesses de uma pessoa ou uma instituição com a finalidade de que sua mensagem seja incorporada. Sendo assim, entendemos que a imprensa pedagógica não divulga informações de forma imparcial e neutra, ao contrário, apregoa aspirações, concepções políticas, ideológicas, expõe necessidades e objetivos específicos de um grupo de pessoas (MARTINEZ, 2009). Pensando dentro do campo educacional:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação, [...] São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA, 2002, p. 31).

Dentre as dificuldades em realizar uma pesquisa histórica que tenha como fonte a imprensa, está a dispersão documental, que requer um tempo considerável até a reunião de todas as fontes. Segundo Vidal e Camargo (1992, p. 408), por meio da imprensa,

[...] lidamos com a pluralidade: as diversas falas colorem a compreensão do período e indicam lutas diferenciadas, muitas vezes irrecuperáveis no discurso homogêneo do historiador de grandes quadros, fazendo-nos recuperar vieses que ficaram perdidos nas análises historiográficas posteriores.

A categoria na qual o nosso exemplar de Imprensa Pedagógica, o *Boletim da Secretaria de Educação e Cultura*, enquadra-se é a de periódicos para professores, inspetores, delegados e demais funcionários, publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O conteúdo do Boletim abre possibilidades de olhar para aquele momento histórico, no que diz respeito às questões afetas ao campo educacional, particularmente para aventar quais os grupos de pessoas que indicavam o que deveria ou poderia ser veiculado naquele periódico, qual o tom que a profissão docente deveria tomar e o que se esperava da escola rural no Estado do Paraná.

Esta pesquisa, quando recorre ao impresso como um vestígio para olhar o passado, está acatando a noção de imprensa como um agente histórico, no sentido de que não apenas registra os acontecimentos, mas intervém nos processos e interage na conflituosa complexidade de um contexto histórico em um determinado local (MARTINEZ, 2009).

Catani (1989,1996) chama a atenção para as potencialidades da investigação acerca das revistas de ensino e reafirma a limitação ao acesso dos

dados na pesquisa educacional. Neste sentido, a autora propõe a organização de repertórios analíticos e catálogos de referências básicas que sistematizem as informações e auxiliem os pesquisadores em suas empreitadas.

A pesquisa com a imprensa e a partir da imprensa periódica pode ser norteado por duas perspectivas:

A primeira delas, constitui-se pela investigação que visa a estabelecer uma história serial e repertórios analíticos destinados a informar sobre o conteúdo dos periódicos, classificando-os, registrando seu ciclo de vida, predominâncias ou recorrências temáticas e informações sobre produtores, colaboradores e leitores, entre outros dados. Tais repertórios podem fornecer materiais básicos, dados que funcionam como ponto de partida para a localização de informações para pesquisas sobre história da educação, das práticas ou das disciplinas escolares e dos sistemas de ensino. [...] uma outra diretriz de trabalho se configura pelo estudo específico e “interno” ao próprio periódico e sua produção, a partir do qual é possível reconstruir, num momento dado, estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional, movimentos de grupos de professores, disputas e atuações. Dito de outro modo, é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente (CATANI, 1996, p. 118).

Há, ainda, a perspectiva da investigação sobre a produção de um determinado tema, identificando-o em vários periódicos, neste caso, o que se ganha em amplitude, perde-se em especificidade.

2.2 Nossos interlocutores: a produção acadêmica dá a ver¹² a imprensa

A pesquisa sobre a imprensa periódica tem aumentado nos últimos anos, como foi afirmado anteriormente, e acreditamos ser importante uma revisão bibliográfica para identificar os estudos e pesquisadores que vêm atuando com esta temática.

¹² Termo utilizado por Certeau (2006).

A revisão bibliográfica foi feita nas principais revistas de História da Educação do país – Revista Brasileira de História da Educação, Histedbr on line, Cadernos de História da Educação, Revista de História da Educação – e nos livros publicados nas últimas décadas¹³. A busca foi feita pela palavra *imprensa*, de modo geral, já que muitos trabalhos embora não tratem de imprensa pedagógica, mesmo assim, podem contribuir com a interlocução.

A expansão dos cursos de pós-graduação em Educação tem contribuído intensamente para o aumento das pesquisas no campo da História da Educação. Algumas reflexões sobre o estado da arte da historiografia da educação brasileira podem ser encontradas no livro *Pesquisa em História da Educação no Brasil*, organizado por José Gonçalves Gondra (2005). Junto aos Programas de Pós-graduação, podemos equiparar os grupos de trabalhos e as associações de pesquisadores que também contribuem muito para este quadro.

A partir do fim dos anos de 1960 e 1970, com o surgimento dos programas de pós-graduação em educação no país [o da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio, e 1965, e o da PUC –SP, em 1969, foram os primeiros a se constituir] e dos anos de 1980, com a criação do Grupo de Trabalho “História da Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1984, e do Grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), em 1986, cresceu substancialmente a produção de trabalhos em história da educação no Brasil (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 73).

O significativo aumento na produção pode ser proporcional ao aumento da má qualidade das revisões. Alves-Mazzotti (2006, p. 27) confirma a fragilidade e a má qualidade das revisões de bibliografia nas pesquisas da pós-graduação, e aponta que um dos tipos de revisão pode ser “[...] aquela que o pesquisador necessita para seu consumo próprio, isto é, para trazer clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido”.

¹³ Os Congressos relevantes na área (Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, Jornada do HISTEDBR e Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – COLUBHE) não foram arrolados nesta revisão devido ao tempo disponível e pelo trabalho hercúleo que demandariam, entretanto entendemos que os trabalhos apresentados nos congressos são uma extensão das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação e também se refletem um pouco nas publicações feitas nas revistas especializadas da área.

E é assim que tomamos esta revisão, para nos situarmos no cenário das pesquisas realizadas no país, bem como para identificar quais são nossos possíveis interlocutores. Vale destacar que esta revisão não se encerra nesta seção, mas se prolonga e faz-se necessária por todo o restante do estudo.

A seguir, apresentamos, em forma de quadros, os trabalhos sobre imprensa encontrados nas Revistas.

QUADRO 1 – Artigos sobre imprensa publicados na Revista Brasileira de História da Educação¹⁴ (2001-2015)

Revista Brasileira de História da Educação (2001 – 2015)		
Volume/Número /Ano	Autor(a)	Título
v. 7, n. 3 (15) – 2007	Libânia Nacif Xavier Luiz Miguel de Carvalho	Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963)
v. 8, n. 3 (18) – 2008	Cynthia Lushuien Shien	História da Educação pela imprensa
v. 12, n. 1 (28) – 2012	Raquel Discini de Campos	Nos rastros dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da História da Educação
v. 14, n. 1 (34) – 2014	Fabiana Sena	Imprensa e instrução pública no Império: o modo epistolar nos jornais do Rio de Janeiro e da Paraíba

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Entre os anos de 2001 a 2015, temos quatro artigos publicados na Revista Brasileira de História da Educação que apresentam em seu título a palavra *Imprensa*, as publicações aparecem mais especificamente a partir do ano de 2007 e foram feitas por pesquisadores de instituições distintas. Dois deles são comparativos em termos de espaço e os outros dois tratam da utilização do impresso como fonte na História da Educação.

¹⁴ A RBHE foi criada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), após a realização do I Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado no Rio de Janeiro, em novembro de 2000. Circulou inicialmente com uma periodicidade semestral e, a partir de 2007, a revista passou a ser quadrimestral.

QUADRO 2 – Artigos sobre imprensa publicados na Revista Histedbr On-line¹⁵
(2000-2014)

Revista Histedbr On-line (2000-2014)		
Volume/Número /Ano	Autor(a)	Título
n. 5 – 2002	José Carlos Sousa Araújo	Sobre a função educadora da imprensa e História da Educação
n. 15 – 2004	Carlos Henrique de Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira de Carvalho	Educação e civismo: impasses e perspectivas na imprensa de Uberabinha (1920-1930)
n. 17 - 2005	Marcília Rosa Periotto	O papel da imprensa no processo de construção da nação: a “vocação pedagógica” do correio brasileiro
n. 18 – 2005	Claudia Maria Petchack Zanlorenzi, Maria Isabel Moura Nascimento	Irati – PR: imprensa e educação na primeira República
n. 21 – 2006	Valdelice Borghi Ferreira	Instrução para todos: a educação escolar na Imprensa
n. 24 – 2006	Carlos Henrique de Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira de Carvalho	As manifestações do positivismo e do liberalismo no pensamento educacional da imprensa de Uberabinha – MG (1907-1942)
n. 24 – 2006	Joaquim Pintassilgo	O debate sobre as universidades populares na imprensa portuguesa de educação e ensino: o exemplo de ‘A vida portuguesa’ (1912-1915)
n. 24 – 2006	Claudia Maria Petchak Zanlorenzi	Irati: Imprensa e Educação (1954-1959)
n. 25 – 2007	Cristiane Silva Melo, Maria Cristina Gomes Machado	Rui Barbosa: Estado e educação na imprensa em 1889
n. 27 – 2007	Maria de Lourdes Almeida, Silvia Lucena, Wenceslau Gonçalves Neto	Imprensa e educação: um estudo sobre o pensamento educacional uberlandense através do jornal ‘A tribuna’ (1930-1942)

¹⁵ Foi criada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR” e começou a ser publicada em setembro de 2000.

n. 29 – 2008	Aracely Mehl Gonçalves	Francisco Ferrer Y Guardia: educação e a imprensa anarco-sindicalista – ‘A plebe’ (1917-1919)
n. 34 – 2009	Luciana Araújo Valle de Rezende, Wenceslau Gonçalves Neto, Carlos Henrique de Carvalho	A civilização como ideal: educação na imprensa de Uberabinha – MG na Primeira República
n. 40 – 2010	Claudia Maria Petchak Zanlorenzi	História da Educação, fontes e a imprensa
n. 42 – 2011	Vania Regina Boschetti, Valdelice Borghi Ferreira	Imprensa operária: expressão das condições da mulher e dos movimentos sociais urbanos
n. 42 – 2011	Marcela Lopes de Abreu	A presença da FFCL na imprensa rio-pretense: análise dos títulos das matérias jornalísticas
n. 46 – 2012	Antoniette Camargo de Oliveira, Wenceslau Gonçalves Neto	A educação em Duque de Caxias sob o olhar da imprensa escrita: discussão em torno da educação primária e da formação de normalistas (anos 1950)
n. 48 – 2012	Cezar de Alencar Arnout de Toledo, Oriomar Skalisnki Júnior	A imprensa periódica como fonte para a História da Educação: teoria e método
n. 53 – 2013	Marcília Rosa Periotto	Imprensa, intelectuais e educação: Brasil em debate no século XIX
n. 53 – 2013	Eliezer Feliz de Souza, Nevio de Campos	Imprensa no Paraná e o combate ao analfabetismo: trajetória e pensamento de Raul Gomes (1889-1975)
n. 56 – 2014	Julia Strippoli	A revolução na imprensa e na vida dos militares de Lotta continua

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na Revista HISTEDBR On line, entre os anos de 2000 a 2014 encontramos 20 artigos em que aparecem no título a palavra *Imprensa*. Destacamos que é importante considerar as devidas singularidades de cada Revista, como, por exemplo, o número de publicações por ano, enquanto a RBHE publica três números por ano, a Revista Histedbr On line publica o dobro. Notamos também que há uma repetição dos autores e das temáticas e que tais autores são diferentes dos que publicaram sobre a mesma temática na RBHE.

QUADRO 3 – Artigos sobre imprensa publicados na Revista Cadernos de História da Educação¹⁶ (2002-2014)

Cadernos de História da Educação (2002 – 2014)		
Volume/Número /Ano	Autor(a)	Título
v. 1 – 2002	Carlos Henrique de Carvalho	Os discursos educacionais presentes na imprensa Uberlandense (1920-1950)
v. 1 – 2002	Cirian Gouveia Maximo, Marcia Ferreira Costa, Wenceslau Gonçalves Neto	Educação, imprensa e disciplina: as escolas profissionais em Uberlândia, MG (1936-1950)
v. 1 -2002	José Carlos Souza Araújo	A imprensa, co-participe da educação do homem
v. 1 – 2002	Larisse Dias Pedrosa, Wenceslau Gonçalves Neto	Escola de engenharia de Uberlândia: um estudo por meio da imprensa local (1955- 1970)
v. 1 – 2002	Sirlene de Castro Oliveira, José Carlos Souza Araújo	Ensino religioso e ensino laico na imprensa uberabense: primeiras aproximações
v. 1 -2002	Vicente Batista de Moura Sobrinho, Geraldo Inácio Filho	Imprensa e massificação do ensino em Uberlândia, MG: preliminares do percurso histórico (1940-1960)
v. 4 - 2005	Alessandra Frota Martinez de Schueler	A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na corte imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889)
v. 4 – 2005	José Carlos Souza Araújo	O progresso como um norteamento da educação e suas especificidades na Imprensa Uberlandense entre 1907 e 1910
v. 4 – 2005	Maurilane de Souza Biccas	“Nossos concursos” e “A voz da prática”: a revista do ensino como estratégias de formação de

¹⁶ Criado em 2002, teve periodicidade anual até 2008 e, no ano seguinte, passou a ter periodicidade semestral. É uma publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Faculdade Federal de Uberlândia.

		professores em Minas Gerais (1925-1930)
v. 5 – 2006	Ana Clara Bortoleto Nery	Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais
v. 5 - 2006	Joaquim Antonio de Sousa Pintassilgo	Imprensa de educação e ensino, universidades populares e renovação pedagógica
v. 5 – 2006	Luiz Carlos Barreira	Imprensa de educação e ensino: fonte privilegiada para uma História da Educação do trabalhador urbano em Portugal no começo do século XX
v. 7 – 2008	Dalva Carolina (Lola) de Menezes Yazbeck, Marília Neto Kappel da Silva	Uma nova instituição de ensino na cidade de Juiz de Fora e a visão da imprensa (1907-1908)
v. 8, n. 1 – 2009	Cristiane Nascimento Martins	A imprensa e as concepções de progresso e de educação em Uberabinha, MG, na Primeira República (1907-1925)
v. 9, n. 3 – 2010	Sauloéber Társo de Souza	O universo escolas nas páginas da imprensa tijuicana (Ituiutaba, MG – anos de 1950 e 1960)
v. 11, n. 2 – 2012	Aline de Moraes Limeira	Impressos: veículos de publicidades, fontes para a História da Educação
v. 11, n. 2 – 2012	Viviane Lovatti Ferreira, Laurizete Ferragut Passos	“Archivos do Instituto de Educação” (1935-1937): o impresso como estratégia de difusão da pesquisa educacional no IEUSP
v. 12, n. 1 – 2013	José Damiro Moraes	“Leituras que recomendamos – o que todos devem ler”: impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os Cadernos de História da Educação, entre os anos de 2002 e 2014, publicaram 18 artigos que apresentam em seus títulos a palavra *Imprensa*. Esta revista tem publicação semestral e, comparativamente às duas anteriores, traz um maior número de trabalhos referentes à temática.

QUADRO 4 – Artigos sobre imprensa publicados na Revista História da Educação¹⁷ (1997-2014)

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1997 - 2014)		
Volume/Número/Ano	Autor(a)	Título
v. 2, n. 3 – 1998	José Carlos Souza Araújo, Wenceslau Gonçalves Neto, Geraldo Inácio Filho, Décio Gatti Júnior	Educação, imprensa e sociedade no Triângulo Mineiro: a revista A Escola (1920-1921)
v. 3, n. 6 – 1999	Carlota Boto	Imprensa, escola e a forma da leitura em Portugal no século 19
v. 6, n. 12 – 2002	Joaquim Pintassilgo	Ser professor de liceu no Estado Novo português: o discurso dos professores na imprensa pedagógica
v. 11, n. 23 – 2007	Lúcio Kreutz	Das Schulbuch (o livro escolar), 1917-1938: um periódico singular para o contexto da imprensa pedagógica no período

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na Revista de História da Educação, da Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), entre os anos de 1997 e 2014 foram encontrados quatro trabalhos que citam em seus títulos a palavra *Imprensa*, tal revista é de publicação trimestral.

Ainda no que tange à imprensa brasileira, nosso destaque vai para o trabalho realizado por Denice Bárbara Catani (1989, 1996), que defendeu, na Faculdade de Educação da USP, a tese intitulada *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*, e publicou o artigo, na revista *Educação e*

¹⁷ Foi a primeira revista brasileira especializada no gênero, cujo primeiro número foi lançado em 1997, por ocasião do I encontro da ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), de periodicidade semestral até 2006 e depois quadrimestral.

Filosofia, em 1996, com o título *A imprensa Periódica Educacional: as Revistas de Ensino e o Estudo do Campo Educacional*¹⁸.

Catani (1996), em seu trabalho com a Imprensa Periódica Educacional, aponta para a fecundidade dos periódicos como um meio de apreensão da pluralidade do campo educativo. Esta questão fica evidente nas afirmações feitas pela autora:

O fato das revistas de ensino fazerem circular informações sobre o trabalho docente, a organização dos sistemas de ensino, as lutas da categoria profissional do magistério, bem como os debates e polêmicas que incidem sobre aspectos dos saberes ou das práticas pedagógicas, tornaram as mesmas uma instância privilegiada para a invenção dos modos de funcionamento do campo educacional (CATANI, 1996, p. 116).

Pondera com clareza acerca da relevância dos periódicos pedagógicos como fonte para a construção de matizes no campo educacional, revelando questões pertinentes aos saberes pedagógicos manifestados pelas inúmeras correntes de pensamento, as práticas escolares e sobre o movimento dos professores em sua caminhada docente.

Catani (1996, p. 117) discorre, ainda, sobre a importância dessa imprensa:

De fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares.

Outro trabalho dentro da temática é a tese de doutorado de Maria Helena Camara Bastos, defendida em 1994, na Universidade de São Paulo, intitulada O

¹⁸ Esta mesma autora, juntamente com Vilhena, publicou em 1992 um texto, na XV^a Reunião Anual da ANPEd, no qual chamava a atenção para as potencialidades da investigação acerca das revistas de ensino.

novo e o nacional em Revista: a Revista de Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). Em 1997, ela organizou um livro, juntamente com Denice Barbara Catani, que tem como título *Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da Educação* (CATANI; BASTOS, 2002). Este livro agrupa a contribuição de estudiosos da História da Educação e mais especificamente da imprensa periódica educacional no Brasil e no exterior, tais como Antonio Nóvoa, Pierre e Penelope Caspard.¹⁹

No ano de 2008, temos dois livros de destaque. O primeiro é resultado da tese de doutorado de Maurilane de Souza Biccas, intitulado *O impresso como estratégia de formação Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*, em que a autora explora este impresso pedagógico oficial que circulava no Estado de Minas Gerais. O segundo trabalho é um livro organizado por Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi e Libânia Nacif Xavier, publicado no Rio de Janeiro, com o título de *Impressos e história da educação: usos e destinos*, onde as autoras reúnem pesquisas educacionais com impressos em uma perspectiva histórica.

Por fim, um livro que trata especificamente do Paraná foi publicado em 2012, escrito por Elaine Rodrigues com o título *A (re) invenção da Educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)*. Nele, a autora discute os projetos de educação oficialmente propostos pela Secretaria de Estado naquele período.

¹⁹ Araújo (2002) indica como relevantes os esforços de investigação da imprensa periódica como fonte, particularmente nas 19ª e 20ª reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas nos anos de 1996 e 1997, com a apresentação de cinco trabalhos acerca dos periódicos na área de História da Educação, são eles: Lembruger, 1996; Oliveira, 1996; Gondra, 1997, Cunha, 1997 e Mendonça, 1997.

3 BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ: o lugar social

Muitos elementos podem auxiliar-nos na análise de uma fonte, neste caso específico, o exame da imprensa pedagógica oficial se apoia no espaço em que é produzida, no tempo, nos sujeitos e nos conteúdos apresentados (na forma de imagem ou de textos).

Nesta seção, tomamos como objetivo apresentar o espaço que serviu de pano de fundo para compreender a constituição econômica, cultural e educacional do país e mais detidamente do Estado do Paraná. É importante salientar que o contexto aparece como um dos elementos determinantes para apreender o momento histórico pelo qual passava o Estado do Paraná por meio das fontes tomadas para estudo.

Utilizamos como aporte teórico o conceito de *lugar social* elaborado por Certeau (2006, p. 65), que afirma:

Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa entendê-las, capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais, ela terá a forma do *idiotismo*: meu patoá representa minha relação com um lugar.

O mesmo autor prossegue na apreciação entre a articulação da história com o lugar, indicando ser esta uma condição para a análise da sociedade, tendo em vista que a pesquisa está circunscrita pelo lugar “[...] que define uma conexão do possível e do impossível” segundo afirmação de Certeau (2006, p. 77).

O Lugar social do sujeito é uma das condições da construção discursiva, pois o discurso não é uma produção independente das relações sociais, pelo contrário, nasce de certo entendimento das suas contradições. O discurso enquanto produto concreto é marcado pela subjetividade que o produziu, mas não no sentido romântico e idealista da vontade livre e autônoma, pois aquilo que expressa é resultado do lugar da autoria, portanto marcado pelas condições do meio de onde procede (PALMA, 2012, p. 73).

Como já afirmamos anteriormente, o trabalho do pesquisador/historiador deve sempre ser entendido relacionado a uma prática, que, por sua vez, conduz a um lugar social. Apoiamo-nos em Certeau (2006) para alegar que uma pesquisa não se faz fora de um lugar social, sem estar envolto às regras da sociedade que orientam o pesquisador e o fazem (re) pensar o seu trabalho. Este lugar, de acordo com o mesmo autor, pode estar vinculado a uma das atividades sociais que o sujeito desenvolve “[...] implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc.”. Desta forma, o autor conclui que, para o historiador, “[...] é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea numa topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 2006, p. 67).

Este lugar social é intrínseco a todos os indivíduos e, portanto, devemos levar em consideração o espaço que ocupamos em sociedade e os espaços que os atores que falam por meio das fontes ocuparam a época e que desejamos pesquisar.

Ao discutir acerca desta categoria é preciso deixar claro que nosso propósito foi perceber a forma de organização da sociedade que estes atores (especificamente os mestres homenageados na primeira seção dos Boletins) estavam inseridos.

Deste modo, esta seção explora o lugar social que os sujeitos, que escreveram no Boletim, ocuparam na sociedade paranaense. Quais aspectos culturais e econômicos podemos notar no Estado que o alinharam ou o distanciaram das questões nacionais?

3.1 A República e o discurso de educação para todos

Nesta seção, discutimos o ideário educacional dominante na República, tendo em vista que foi a partir deste momento que as discussões acerca da necessidade de educação para todos começaram a se adensar. Em um primeiro

momento, a discussão parte do cenário nacional para, posteriormente, chegar ao Estado do Paraná.

A proclamação da República em 1889 representou o rompimento com o regime político da monarquia, pondo fim à soberania de D. Pedro II, bem como a busca de uma nova forma de administração pública e política, que exigia outros ideais e outros tipos de relações de poder. O momento posterior à proclamação foi muito efervescente para o desenvolvimento de um grande debate sobre o problema da instrução²⁰. Segundo Luciano Mendes de Faria Filho (2011, p. 139), isto fica evidente quando tomamos “[...] a publicação de livros, matérias de jornais, a elaboração e publicação de textos legais mostrando o interesse das elites pelo tema”.

Schueler e Magaldi (2009) afirmam que a memória da escola primária e da intensa ação republicana em prol da educação foi construída sobre os escombros da escola nos tempos do Império.

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam as ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos, etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re) inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35).

Da Europa, irradiava um ideal civilizatório com bases iluministas que se reverberava para boa parte do mundo, inclusive ao Brasil. Pedra fundamental desse ideário era a “[...] necessidade de alargar as possibilidades de acesso de

²⁰ A falta de instrução impossibilitava o voto de alguns grupos sociais, ou seja, da maior parte da população, como indica José Murilo de Carvalho (1987, p. 44-45): “Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império como na República, foram excluídos os pobres, (seja pela renda, seja pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idades, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população”.

um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as ‘classes inferiores’, aproximando-as das elites cultas dirigentes” (FARIA FILHO, 2011, p. 140).

Os debates sobre a necessidade de educar as classes populares fermentaram-se na segunda metade do século XIX, com a convicção de que a escola pública seria primordial para a formação do cidadão. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (2011, p. 11), a escola foi, no “[...] imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso [...] tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação”.

A unidade nacional precisava ser criada e o ensino obrigatório para todos seria responsável por despertar as virtudes do cidadão para formar a alma nacional. Na afirmação de Schelbauer (1998, p. 137), era necessário

[...] 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.

A mesma autora interroga por que a ideia de sistema nacional de ensino, que se vinha realizando nos principais países no século XIX, permaneceu no nosso país na categoria de “ideias que não se realizam”. O regime republicano se iniciara no país com o compromisso de oferecer à população uma educação que, segundo Carlos Henrique de Carvalho (2004, p. 34):

[...] se apresentava como verdadeira panaceia. O pensamento básico poderia ser explicado assim: todos os males estavam na ignorância reinante; a educação apresentava-se como o problema principal do país e a solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos estaria na disseminação da instrução. Acontece uma campanha nacionalista visando à erradicação do analfabetismo e à difusão do modelo existente de escola primária, apenas com alteração de um ou outro aspecto do processo.

Neste período a renovação da escola pública estava diretamente ligada à adoção de novos métodos (Souza, 2006b). O período republicano estava imerso na discussão sobre a educação e refletia bem uma época de propostas de

mudanças, um discurso caracterizado com certo “entusiasmo pela educação²¹”: que supervalorizava o papel da educação e sua função de renovar a sociedade e a economia.

Tomando como pressuposto a afirmação de Jorge Nagle (1974), o “entusiasmo²²” pela educação culminou com reformas educacionais nos estados (Ceará, Bahia, Rio de Janeiro e Paraná), realizadas por educadores como: Lourenço Filho (1923), Anísio Teixeira (1924), Carneiro Leão (1929) e Lysimaco Ferreira da Costa (1923) respectivamente. Tais reformas tinham como foco a renovação pedagógica, bem como a ampliação das oportunidades de acesso à educação. Esse movimento renovador, articulado em vários estados, assinalava que a modernização²³ deveria alcançar os bancos escolares e, por conseguinte, estender-se ao restante da sociedade.

Nas palavras de Saviani (2010, p. 177):

As primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja a base se advogou a extensão universal, por meio do estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento da participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920.

Não podemos deixar de mencionar, neste período de intensas discussões relativas à educação nacional, a formalização da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, no Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais. Pondera Saviani (2010, p. 230) que “o governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia tal associação buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional”.

²¹ Termo caracterizado por Jorge Nagle no livro **Educação e Sociedade na Primeira República** (1974).

²² Para ler a crítica às interpretações feitas por Nagle sobre o entusiasmo pela educação, procurar CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de educação (1924 – 1931)** São Paulo: USF, 1998.

²³ Para saber mais: CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. **Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias**. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. – Belo Horizonte, 2012.

O analfabetismo, inimigo maior da sociedade brasileira, seria resolvido por meio da educação, tida como passaporte oficial para o progresso, defendido pelos ideais republicanos. Esta assertiva foi um dos pilares que sustentou a fundação da ABE, “[...] instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da causa educacional e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira” (SCHUELER, MAGALDI, 2009, p. 47).

Na efervescência das reformas acontecidas desde a década de 1920 em vários estados, podemos conceber o cenário das discussões que antecederam a redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nas palavras de Sonia Camara (2003, p. 31):

[...] os intelectuais educadores objetivaram formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país. Para isso, buscaram justificar seus projetos a partir da construção de um discurso científico, identificado com o planejamento e a produção sistematizada de diagnósticos sobre a realidade social brasileira, eivada de grandes mazelas nacionais, associadas ao analfabetismo e à doença, estigmas do atraso brasileiro a ser superado.

Romanelli (2012) entende que o Manifesto foi um avanço em relação à sua época, por tratar a educação como um problema social e um direito que deveria ser assegurado a todos, sem diferenciar classe ou situação econômica e, ainda, por colocá-la como dever do Estado.

A historiografia identifica este grupo de intelectuais como “escolanovistas” ou “renovadores” em oposição ao grupo de educadores católicos, polarizando o discurso em torno das questões educacionais no período. As disputas aconteciam, sobretudo, em relação aos traços que a escola pública deveria assumir: se tenderia ao ensino religioso ou seria uma escola pública e laica. Outras características dessa escola renovada situam-se na:

[...] valorização dos processos de ensino-aprendizagem, compreendidos a partir da centralidade do aluno, com a utilização, por exemplo, de métodos ativos, que envolviam a participação mais direta daquele sujeito na produção de conhecimento, através

da experimentação e do enfrentamento de desafios. (SCHUELER, MAGALDI, 2009, p. 51)

Ao relatar sobre esse movimento, Souza (2006b) afirma que ele se centrou no desenvolvimento e individualidade do aluno, que passou a ser o centro do processo educativo, tal movimento embasava-se na psicologia experimental. A defesa pela inovação no ensino atingiu as décadas seguintes e em oposição aos padrões e programas rígidos da chamada Escola Tradicional.

É preciso marcar que

[...] em termos empíricos, a escola primária que emergia a partir das reformas educacionais dos anos 1920/1930 estava longe de ser uma escola totalmente renovada, que promovesse uma ruptura absoluta com a 'tradição' e se dissociasse inteiramente do passado – esta é uma representação que os educadores da época construíram com maior ou menor intensidade e disseminaram. Em realidade, qualquer projeto renovador, que mira um futuro, por mais que busque romper com o passado, se constrói no presente, em negociação com o já estabelecido (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 51).

Os discursos políticos do período imperial e da Primeira República já indicavam a importância da educação para o progresso do país. Nas palavras de Araújo, Souza e Pinto (2015, p. 68): “entre as décadas de 30 e 60 do século XX, essa representação foi reavivada com dois sentidos fortes: o da organização da educação nacional e o da nacionalização do ensino”. De modo especial, durante o Estado Novo (1937-1945)²⁴, a questão da educação nacional foi tônica em muitos debates e, tendo em vista a heterogeneidade do povo brasileiro e a grande imigração que ocorreu em particular no final do século XIX e início do século XX, a solução viria por meio da nacionalização do ensino.

Mencionada e incluída na pauta de discussão desde o início do século, a questão da nacionalização do ensino encontraria no Estado Novo o momento decisivo de sua resolução. Não é absolutamente gratuito esse fato [...]. De um lado, havia a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, uma conjuntura onde toda a

²⁴ A partir da década de 1930, o governo de Getúlio Vargas introduziu o modelo de substituição das importações que teve por principal característica responder aos desequilíbrios externos por meio de uma industrialização fechada, que estivesse voltada para atender somente ao mercado interno (WERLE; METZLER, 2010).

ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade, de constrição e consolidação do Estado Novo, espaço para a convivência com grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 91).

O Ministro da Educação no período do Estado Novo foi Gustavo Capanema, que promulgou reformas em 1942, especificamente as Leis Orgânicas de 1946, que regulamentavam o ensino primário no Brasil²⁵.

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946. Entretanto, passados treze anos, a Lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa (SAVIANI, 2006, p. 6).

Desta forma, em 1971, o ensino primário foi passado a denominar-se ensino de 1º grau (atualmente, ensino fundamental). Nas palavras de Souza (2006b, p. 111), foram integrados, em uma escola única de oito anos, a escola primária e o ginásio “a escola de 1º grau implicou o desaparecimento de instituições escolares que ao longo do século XX encararam o próprio sentido da escola primária no Brasil, entre elas, especialmente, os grupos escolares”.

3.1.1 As instituições escolares

Uma instituição apresenta-se como uma estrutura material que é composta para acolher determinada necessidade humana, por isso, podemos aferir que as instituições são necessariamente sociais e que “o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização²⁶ de atividades que

²⁵ A Lei Orgânica de 1946 foi sofrendo alterações até a aprovação da LDB 4024/61.

²⁶ “Institucionalização, como o próprio nome denotativo de ação deixa entrever, é um processo social, algo que se desenrola no tempo e no espaço de uma sociedade. Trata-se do processo pelo

antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea” (SAVIANI, 2007, p. 5).

A educação torna-se institucionalizada no decorrer do Império e na Primeira República no Brasil, ou seja, “[...] é realizada na instituição que historicamente se especializou na tarefa educativa, a saber, a escola” (CASTANHO, 2007, p. 40). Quando tratamos de instituição escolar, ou instituição educativa, como prefere Justino Magalhães (2005) – por entender que é um termo mais amplo e abrange, além da escola, outras instituições que são responsáveis pela transmissão da cultura –, estamos tratando de uma escolarização que ganha centralidade na cultura brasileira no final do século XIX e início do século XX.

A implantação e consolidação de instituições escolares no Brasil iniciaram-se com os grupos escolares. A criação dos primeiros grupos escolares estaduais aconteceu a partir do final do século XIX, primeiro no Estado de São Paulo, em 1893, com a reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade. O sistema paulista serviu de modelo e incitou a reorganização do ensino público nos outros estados, como no Rio de Janeiro (1897), no Maranhão e no Paraná (1903), em Minas Gerais (1906), na Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), em Mato Grosso (1910), em Sergipe (1911), na Paraíba (1916), Goiás (1930), no Piauí (1922), entre outros (VIDAL, 2006, ARAÚJO, 2007).

O sistema escolar paulista pode ser considerado de vanguarda no que se refere ao ensino primário no Brasil “[...] por causa das suas favoráveis condições econômicas, sociais e políticas” (SOUZA, 2006a, p. 51).

Os estudos em relação ao estado do Paraná registram inúmeras iniciativas empreendidas pelos vários governos do estado nas primeiras décadas do século XX, visando à institucionalização do ensino primário naquele estado. A construção do primeiro grupo escolar (Xavier da Silva) em 1903, na cidade de Curitiba, exemplifica uma dessas iniciativas, como bem evidenciam Bencostta (2001) e Moreno (2003). No entanto, apesar das expectativas positivas, a expansão do ensino e a implantação das instituições modelares ocorreram lentamente nesse período. Um investimento maior na instalação de grupos escolares ocorreu na virada da década de 1910 e nos anos de 1920 e a expansão efetiva na década de 1940. (SOUZA, 2006b, p. 120).

qual se formam ou se desenvolvem instituições sociais. No nosso caso, instituições escolares, um caso específico de instituições sociais” (CASTANHO, 2007, p. 39).

A institucionalização dos grupos escolares, denominados templos do saber²⁷, trazia como grande inovação reunir em um só prédio de quatro a dez escolas. Caracteriza Saviani (2010, p. 172) esse processo:

Na estrutura anterior, as escolas primárias²⁸, então chamadas também de primeiras letras eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares.

As escolas isoladas eram, em sua maioria, multisseriadas, nas quais um único professor atendia a crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem (SCHELBAUER, 2014). Já nos grupos escolares, atendiam-se às classes emergentes urbanas, enquanto as escolas isoladas voltavam-se às crianças oriundas do campo. Souza (2006b) faz uma avaliação sobre as condições das escolas no período e afirma que elas funcionavam em salas impróprias, havia poucas escolas providas, muitas delas com mobiliário e materiais didáticos insuficientes e a maior parte dos professores era leiga, recebendo poucos salários.

Diferentemente das escolas isoladas²⁹, os grupos escolares foram instalados em majestosas construções, direcionadas, especialmente, às elites urbanas. Segundo Schueler e Magaldi (2009, p. 43), os padrões dos grupos escolares foram disseminados por todo o país e:

[...] assumiam grande relevo, aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da

²⁷ Termo utilizado pela pesquisadora Rosa Fátima de Souza quando da sua investigação intitulada **Templos de civilização** um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1997.

²⁸ Uma boa referência para discutir a temática é a obra organizada por José Carlos Souza Araújo, Rosa Fátima de Souza e Rubia-Mar Nunes Pinto, intitulada **Escola primária na primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**, publicada em 2012, que contribui com as discussões nos vários estados (São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Piauí, Sergipe, Bahia, Acre e Goiás).

²⁹ Havia ainda as escolas reunidas, concebidas como uma escola de baixo custo, e pressupunha a reunião de escolas funcionando em um mesmo espaço objetivando a racionalização das atividades e a divisão do trabalho dos professores. (SCHELBAUER, 2014)

atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros.

Tratava-se de um modelo que pretendia modificar a sociedade brasileira, vinculando à escola 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, 2006a, p. 51).

Os republicanos miravam a educação como uma das possibilidades de divulgar os seus ideais liberais e, assim, reafirmavam a escola como responsável maior para reformar a sociedade brasileira. Nas palavras de Araújo (2007, p. 98):

[...] os grupos escolares obedeceram aos novos horizontes políticos postos pela República, que demarcaram as novas relações entre os sujeitos envolvidos em tais escolas, particularmente aqui o professor, o aluno, o inspetor, o diretor, e com uma arquitetura que se veio expressando diferenciadamente, fugindo do padrão comumente presente nas escolas de então.

Importante destacar que, durante todo o período imperial, o ensino público viveu condições precárias. As escolas eram pouco assistidas, sem nenhum provimento, funcionando em salas impróprias, com materiais insuficientes, corpo docente leigo e com baixa remuneração. “O desinteresse do Poder Público pela educação elementar era desolador, o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino” (SOUZA, 2006a, p. 51).

De acordo com a mesma autora, o grupo escolar “[...] representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado” (p. 35) e foram as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária. “Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO, 2011, p. 147).

O ideal era elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos; para tanto, políticos, intelectuais e educadores visavam à modernização da educação por meio da implantação dos grupos escolares.

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular (SOUZA, 2006a, p. 35).

Os grupos escolares podem ser entendidos como uma “modalidade da escola primária” (SOUZA, 2006a) e, nessa reorganização do ensino, foram atribuídas novas finalidades, concepções e organizações na e para a escola. “O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo” e talvez a mudança maior ocorrida no período foi o fato de a mulher ter encontrado no magistério primário uma profissão (SOUZA, 2006a, p. 35). Completa a mesma autora:

A criação das escolas centrais é colocada como uma questão simples e decorrente do processo de reforma, bastando reunir em um só prédio as escolas já existentes em uma localidade. Dessa forma, foram criados os grupos escolares, por via de um artifício legal segundo o qual, havendo mais de uma escola no raio de obrigatoriedade escolar, o governo poderia autorizá-las a funcionar em um só prédio. A denominação ‘grupo escolar’ foi preferida a ‘escolas centrais’, ratificando o sentido mesmo da reunião de escolas, e aparece um ano depois no regulamento da instrução pública (SOUZA, 2006a, p. 64).

A concretização do ensino primário sob uma nova organização administrativo-pedagógica, que se designou grupo escolar, foi acontecendo paulatinamente³⁰. As mudanças podem ser percebidas pela

[...] racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento

³⁰ Ainda sobre a implantação dos grupos escolares, é importante marcar que “apesar dos esforços despendidos, a disseminação deste tipo de escola esteve longe de ser total – ou próxima disso – no território brasileiro. No primeiro período republicano, antigas formas e práticas de escolarização, herdadas dos oitocentos, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país” (SCHUELER, MAGADLI, 2009, p. 45-46).

de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar (SOUZA, 2006a, p. 67).

Acrescenta o mesmo autor:

Muitos grupos escolares foram instalados em prédios especialmente construídos para eles, de acordo com uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar e divulgar a ação do governo. Além da majestade dos edifícios-escola, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos era muito superior à das escolas unitárias (denominadas escolas isoladas), e isso possivelmente explica o sucesso e o prestígio social que obtiveram. (p. 67).

Nesse período, as apostas eram direcionadas para uma melhor organização e utilização dos templos escolares, que defenderiam a centralidade da escola na vida nacional e na constituição de um povo ordeiro e civilizado (FARIA FILHO, 2011). Esclarece o mesmo autor a respeito de seu ideário:

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmava uma pátria ordeira e progressista (FARIA FILHO, 2011, p. 147).

Em consonância com a importância pedagógica dos grupos escolares, destacava-se sua imponência arquitetônica. Muitos edifícios foram construídos especialmente para essas escolas, “[...] muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, suntuosidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando, além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular” (SOUZA, 2006b, p. 116). E continua a mesma autora: “O uso de termos como templos e palácios para referir-se a esses estabelecimentos de ensino é

denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no início do século XX” (p. 117).

Souza (2006b, p. 117) reconhece, entretanto, que “não se pode subestimar a enorme relevância dos grupos escolares na profissionalização do magistério primário, especialmente na construção da identidade docente”, visto que, naquele momento, o prestígio social dessas escolas era estendido aos professores.

O grupo escolar foi configurado expoente e símbolo republicano. Arquetizado 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... uma grande preocupação com a difusão dos valores cívico-patrióticos (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 35).

Nas palavras de Diana Vidal (2006), os grupos escolares consolidaram a representação ideal da escola pública elementar no país, assumindo a posição de uma escola de verdade.

No projeto da escola primária republicana, um elemento que merece destaque é o papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais e de sentimentos patrióticos. “Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos, entre outras” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45). Essa tendência civilizadora era direcionada a um público interno à escola, mas com vistas a ultrapassar os muros escolares e atingir a sociedade como um todo.

Para Schueler e Magaldi (2009), a constituição da escola primária moderna apresenta-se como modelo ideal e hegemônico, como lugar social de educação da infância.

Nascimento (2006), em suas pesquisas realizadas nos Campos Gerais (PR), informa que os grupos escolares foram criados no início do século XX e

desempenharam papel fundamental para a consolidação das ideias republicanas na região. Destaca a autora, todavia, que

as escolas que eram inauguradas para atender à população que vivia à margem das colônias – as chamadas casas-escolas ou escolas isoladas – eram precariamente organizadas, com pouca luz e salas sem ventilação adequada para atender à quantidade de crianças de cada lugarejo (NASCIMENTO, 2006, p. 326).

Na capital do Estado, as escolas reunidas e isoladas, “[...] eram a solução rápida e barata que o governo apresentava para as populações afastadas terem acesso ao ensino, com formas ‘próximas’ às dos grupos escolares que eram construídos no centro da cidade” (NASCIMENTO, 2006, p. 329).

No Paraná, como nas demais localidades do país, a formação de professores ocorreu vinculada ao ensino primário. Portanto, a organização do ensino normal iniciou-se no século XIX e decorreu da expansão do ensino público (MIGUEL, 2008). A primeira Escola Normal foi criada em 1870 e teve dificuldades na sua implantação, “[...] permaneceu anexa ao Ginásio Paranaense, antes Instituto, até a Reforma de 1922, quando a mesma teve organização diferenciada e passou a ocupar um prédio próprio” (MIGUEL, 2008, p. 148).

Em 1920, Prieto Martinez iniciou uma reforma de ensino no Paraná, de base racionalizadora, cujo modelo era a fábrica ou a empresa, objetivando o produto. A escola valia por sua eficiência e pela de seus mestres. Assim, realocou escolas nos lugares de maior presença da população em idade escolar, proibiu a transferência de professores fora do período de férias, reorganizou os programas e horários, adotou uniformes escolares e livros didáticos. Cabe ainda registrar que, em 1920, por sugestão de Prieto Martinez, foram fundadas as Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá. (MIGUEL, 2008, p. 154).

A reforma do curso de professores, efetivamente, foi realizada pelo seu Diretor, Professor Lysímaco Ferreira da Costa,³¹ sucessor de Prieto Martinez, e, em 1922, foi inaugurado o prédio da Escola Normal, chamado de Palácio da Instrução.

³¹ A concepção de educação como molde do caráter do povo influenciou Lysímaco e estava presente na Associação Brasileira de Educação (ABE), como ele mantinha ligação estreita com a ala católica da referida Associação, foi realizada em Curitiba em 1927, sob o patrocínio da mesma, a 1ª Conferência Nacional de Educação (MIGUEL, 2008).

3.2 Paraná: um estado que se moderniza³²

O Paraná esteve subordinado às determinações legais da província de São Paulo durante o período em que foi considerado como sua quinta Comarca, inclusive a respeito das questões ligadas ao ensino. A emancipação aconteceu em 29 de agosto de 1853 e Curitiba foi escolhida para ser sua capital.

As lutas políticas para elevar o Paraná à condição de Província³³ duraram vários anos, mas podemos afirmar que, no início da década de 1840, o governo de São Paulo já entendia que era uma questão de tempo a perda deste território. Quem mais sofreu com todo esse conflito foi a população da região, já que o governo de São Paulo não mais investia no Paraná, as instituições existentes foram esquecidas e apenas cobravam-se os impostos (WACHOWICZ, 1984).

A instrução pública não escapou a esse esquecimento; e acrescentando-se o fato de que especialmente a situação econômica da população condicionava a baixa frequência dos alunos à escola, assim como, por outro lado, o magistério não exercia atrativos como profissão, tem-se então o quadro de grande precariedade que caracterizou a instituição escolar neste período. (WACHOWICZ, 1984, p. 40).

De modo bastante incipiente e lento, havia começado a se constituir, no Paraná, uma classe social intermediária, já no final do século XIX, como decorrência das atividades de ampliação e beneficiamento da erva-mate. Esta classe média emergente pressionava para que as escolas primárias se concretizassem (WACHOWICZ, 1984; MIGUEL, 1992).

As cidades paranaenses, no período da Primeira República, apresentavam sinais de modernidade, tais como: telégrafo, telefone ou luz elétrica; depois, automóveis e bondes. A vida intelectual começou a se desenvolver com cafés e salas de espetáculos [...] “para atender às novas necessidades da população, a modernização das cidades não se dava apenas na nova disposição dos espaços

³² Modernizar o Estado consistia em criar infraestrutura e oferecer serviços públicos para atender à população.

³³ Sobre o ensino primário na Província do Paraná (1853-1889), ver trabalho de Oliveira (1982).

privados, mas no aprimoramento dos ambientes públicos, que se tornaram áreas de lazer” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 74).

Em termos educacionais, podemos considerar que, ao final do período provincial, o Estado do Paraná contava com um número significativo de escolas primárias, mas eram insuficientes para suprir a necessidade de instrução escolar da maioria da população. Miguel (2006) indica que o governo provincial assumiu a responsabilidade de manter e organizar a instituição escolar primária entre os anos de 1853 e 1889. Ainda segundo a mesma autora, durante todo o período provincial, foram expedidos muitos regulamentos, decretos e leis, entretanto “[...] pouca diferença teve na prática, pois as carências e dificuldades não se deram apenas na formação da nova província, mas sim durante toda sua existência” (p. 195).

Dada a impossibilidade de atender totalmente à instrução primária, o governo passou a apoiar iniciativas particulares para sustentar a instrução. As escolas que foram criadas nesse período são denominadas de subvencionadas, por se caracterizarem como “[...] instituições particulares abertas por iniciativa da comunidade, geralmente em localidades onde não há escola pública, impondo o governo a condição de que se fale e escreva a língua portuguesa nas aulas, para conceder a subvenção” (WACHOWICZ, 1984, p. 67).

A inauguração das escolas primárias ocorreu com o intuito de atender à população que vivia à margem das colônias, eram denominadas de “casas-escolas ou escolas isoladas”, organizadas precariamente com pouca luz e salas sem ventilação (NASCIMENTO, 2006), tais escolas funcionavam sob a regência de um único professor, que ensinava alunos de diferentes séries em uma única sala. Esta autora, baseada em pesquisas sobre grupos escolares na região dos Campos Gerais – PR, apresenta informações sobre este fato e afirma que, apesar do estado precário em que se encontravam as escolas, sempre havia, por parte das autoridades da época, reivindicações para a construção de escolas adequadas.

A instalação da República no país sem uma organização escolar elementar aparelhada e sem professores preparados para atender à população, tornou-se pano de fundo para inculcar os ideais liberais republicanos da educação elementar, o que havia era uma

preocupação marcante em acabar com o analfabetismo por meio da escola elementar para o povo (NASCIMENTO, 2006, p. 327).

Nas palavras de Miguel e Vieira (2005, p. 3), “no início do século XX, a educação foi percebida como solução para formar o novo cidadão trabalhador, disciplinado e higiênico, capaz de mudar o perfil do povo deixado pelo sistema escravocrata”. A República, no Paraná, tinha por objetivo difundir a escola primária e o Estado seria o responsável pela propagação do ensino ao povo, bem como por arcar com os custos dessa educação. Segundo afirmação de Schena (2002, p. 31):

Já nos primeiros anos da República as autoridades paranaenses enfatizavam a instrução do povo como sendo o padrão por onde se poderia medir o estágio de civilização de uma nação. A instrução representava a base estável da prosperidade pública.

As novidades pedagógicas que vieram com os grupos escolares, durante a Primeira República, foram os quadros negros, as carteiras e as cadeiras individuais. Entendia-se que o projeto civilizatório e de modernização da sociedade aconteceria via educação, portanto construir escolas era um dos objetivos desse período. Castro (2009, p. 142) informa:

No Paraná, durante a Primeira República, 36 edifícios destinados à instrução primária foram construídos. [...] grande número dessas escolas na capital do Estado. Curitiba ganhou, no período, oito edifícios projetados e construídos como escolas primárias, enquanto as demais cidades, quando contempladas, receberam apenas um. [...] São curitibanos o primeiro e o último grupo escolar da Primeira República, o Dr. Xavier da Silva e do D. Pedro II. Eles podem ser considerados marcos referenciais da arquitetura escolar e do processo de constituição e disseminação de escolas públicas no Paraná. O primeiro iniciou o processo, dentro da concepção de graduação do ensino; o segundo materializou a sua consolidação, já amadurecida pelo percurso de 25 anos.

Data do ano de 1903 a criação do primeiro Grupo Escolar³⁴ na capital do Estado do Paraná, nomeado de “Grupo Escolar Dr. Gabriel Xavier da Silva”,

³⁴ O programa para os Grupos Escolares foi aprovado pelo governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, por meio da Portaria nº 86, de 19 de agosto de 1921.

tomava como modelo a estrutura do grupo escolar do Estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2000).

A criação dos grupos escolares representava uma medida econômica, pois reunia duas ou mais escolas que funcionavam na mesma localidade, com vários alunos de séries diferentes e uma equipe de trabalho, todo num mesmo prédio, que reunia as necessidades de condições de capacidade e de higiene, construindo uma organização administrativa e didático-pedagógica (NASCIMENTO, 2006, p. 333).

Investir na criação dos grupos escolares no Estado do Paraná, no início do século XX, indicava que este movimento estava atrelado à expansão da economia e à organização da sociedade paranaense, que se organizava por meio da confluência de diversos grupos migratórios instalados nas diversas regiões do estado (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

A identidade educacional do Brasil foi conformada pelas múltiplas relações que estabeleceu com “[...] o elemento nativo (os indígenas), o imigrante (alemães, italianos, poloneses, japoneses e outros), com a ligação de intelectuais ao poder e destes com teorias e correntes pedagógicas”, segundo afirmações de Schaffrath e Miguel (2012, p. 262). A educação no Brasil está ancorada em um tripé: política nacional, extensão territorial e diferentes influências culturais que direcionam, com maior ou menor intensidade, a educação nas diferentes regiões brasileiras. As autoras citam dois exemplos que nos auxiliam no entendimento da explicação: o Sul do Brasil é marcado por traços de imigração europeia; no Paraná, “[...] vê-se a constituição de processos ligados à escolarização que, embora siga as tendências de outras regiões, notadamente dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, apresenta características peculiares da sociedade paranaense, ou melhor, de seu processo histórico” (SCHAFFRATH; MIGUEL, 2012, p. 262).

No Paraná, embora o processo de escolarização do povo tenha acompanhado arquétipos nacionais, recebeu a influência de diferenciais trazidos pela imigração, pela economia fundamentada na erva-mate e no café, pelo comércio com a Argentina, Paraguai e Uruguai (MIGUEL, 1992).

É inegável que a criação dos grupos escolares colaborou para a formação do cidadão e para o processo de modernização do estado. Nesse momento, a instrução buscava alcançar o maior contingente possível da população. Trindade

e Andrezza (2001) explicam que, em 1917, o Paraná registrava uma população escolar de 15.101 alunos de ambos os sexos. Em 1922, esse total havia alcançado 34.676 alunos.

A disseminação das escolas primárias refletia, à época, o chamado “entusiasmo pela educação” do período republicano que corporificava a crença de que a multiplicação das instituições escolares conduziria a uma popularização do ensino, determinante do desenvolvimento das nações posição muitas vezes expressas nas palavras das autoridades educacionais (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 80).

Em termos políticos, segundo Magalhães (2001, p. 48), no Paraná durante todo o período Vargas, quem administrou o Estado foi Manoel Ribas (1932-1945). A primazia desse governo recaía especialmente sobre

[...] a abertura de estradas para escoamento da produção, visando à ligação da capital e dos portos de mar aos principais centros produtores, aspiração antiga dos empresários paranaenses, uma vez que tal medida importava na arrecadação de impostos para o Paraná e não para São Paulo (quando o escoamento da produção era feito pelo Porto de Santos).

Outra política daquele período foi o aumento do número de escolas, que fazia parte da Campanha de Nacionalização, iniciada em 1936 pelo governo federal, com o intuito de integrar, por meio do aprendizado do idioma e dos valores nacionais, os imigrantes, vistos como ‘estrangeiros’ (p. 49).

Esses três fatores conjugados, **adensamento populacional, surgimento de uma outra elite regional e fortalecimento da máquina administrativa** fazem de Manoel Ribas (1932-1945), seu herdeiro político, Moysés Lupion (1947-51 e 1956-1961) e mesmo seu opositor, Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1956), agentes de uma prática de governo que, tal como no plano federal, enfatizará a modernização (MAGALHÃES, 2001, p. 50, grifo do autor).

No ano de 1947, ao disputar as eleições com Bento Munhoz da Rocha Netto, Moysés Lupion venceu as eleições no Paraná. Esta vitória permitiu a continuidade da política governamental de Manoel Ribas. Dono de um “[...] discurso popular, habilidoso com outras fracções à esquerda, líder do seu próprio

partido, Lupion representava a renovação, uma vez que não pertencia às famílias tradicionais e buscava, continuamente, apoiar as cidades e interesses do interior” (MAGALHÃES, 2001, p. 56).

A educação paranaense, neste período, passava por uma grande influência da Escola Nova³⁵. Nas palavras de Miguel e Vieira (2005, p. 3):

O movimento da Pedagogia da Escola Nova no Brasil surgiu como forma de preparar o homem para a sociedade industrial que, no final do século XIX, já se instalava com a transformação do capital agrícola do café em capital financeiro. Este fenômeno gerou no mercado interno novas relações sociais de produção da vida material e social, bem como o aparecimento de novas demandas profissionais. Assim, a educação passou a ser vista como o modo de preparar o brasileiro como homem produtivo.

Os educadores e intelectuais da época saíram em defesa da escola pública, obrigatória e gratuita, apontando-a como recurso para o problema do atraso social do país. Estes sujeitos defendiam a Pedagogia da Escola Nova por entender que representava uma nova forma de abordar os problemas da educação, do homem e da sociedade. Importante destacar que a adoção de novas ideias nunca acontece de forma homogênea, com a Escola Nova não foi diferente, porque, “mesmo partilhando das novas ideias, uma facção da sociedade brasileira que defendia idéias inspiradas pela Igreja Católica viu na proposta de educação pública, obrigatória e gratuita, a intenção do Estado em monopolizar a educação” (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 3). Sendo assim, a adoção da Pedagogia da Escola Nova no Brasil foi marcada por questões políticas e econômicas que a conformaram.

Quando tratamos da educação no Paraná, é inevitável lembrarmos de nomes como César Prieto Martinez, Lysímaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto, que realizaram reformas importantes no ensino paranaense. No ano de 1923, segundo Miguel (1992, p. 40) “o governo trouxe para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino o então diretor da Escola Normal de Pirassununga, César Prieto Martinez”, que realizou a Reforma da Instrução Primária. Já, à frente da Escola de

³⁵ Miguel (1992), em suas pesquisas, afirma que o movimento de reformas, sob inspiração das ideias da Pedagogia da Escola Nova neste estado, se fez em três fases: início (1920-1938), consolidação (1938-1946) e expansão (1946-1960) dessa tendência pedagógica.

Professores, esteve Erasmo Pilotto³⁶, “[...] cuja influência na educação escolar primária e na formação do magistério fez-se de modo peculiar e indelével” (p. 104). E Lysímaco Ferreira da Costa coordenou a reforma da Escola Normal em 1923.

Inspirado em ideias de modernização do ensino público que já estavam sendo implantadas no Estado de São Paulo, Martinez promoveu a reforma do programa do ensino primário, a separação da Escola Normal do Ginásio, a reorganização das escolas primárias em núcleos com maior índice de população, a adoção de uniformes pelos alunos, bem como de livros didáticos pelas escolas, a permissão para a transferência de professores somente em período de férias e, além disso, fez o acompanhamento da implantação de tais medidas, pessoalmente. A implantação desse programa foi precedida de uma visita a São Paulo por um grupo de professores com a finalidade de se atualizarem quanto aos novos métodos de ensino que lá já estavam sendo aplicados. (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 4).

Para Miguel (1992), Erasmo Pilotto foi uma das figuras que mais contribuiu para a modernização do Estado do Paraná, visto que ele investiu no projeto político-cultural de criação do Centro Cívico, da Biblioteca Pública, do Teatro Guaíra, do Centro de Letras e fez investimentos na Universidade Federal do Paraná, assegurando à Curitiba a condição de Capital do Paraná. Vieira (2001), por sua vez, reafirma a importância desse intelectual que se notabilizou pelos estudos e por suas realizações no campo da cultura e educação paranaense, especificamente acerca da organização da escola pública e da formação de professores.

Nesta década, o Estado do Paraná estava efervescente em relação à educação e realizou dois grandes eventos na área, 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).

³⁶ “Na Escola de Professores de Curitiba, o Professor Erasmo Pilotto desenvolveu um programa no qual objetivava formar professores num ambiente de cultura pedagógica, de modo que os ensinamentos da escola fossem também atingir as famílias. [...]. Inspirado nas idéias de Pestalozzi, Decroly e Montessori, ele colocou em prática os principais fundamentos da Pedagogia da Escola Nova, isto é, o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, a metodologia ativa e a valorização da pesquisa para orientar a prática educacional” (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 6).

De acordo com Moreno (2007), o período de 1920 a 1928³⁷ assinalou-se pela intensificação dos movimentos na esfera educacional paranaense, momento em que César Pietro Martinez (1920-1924) e Lysímaco Ferreira da Costa (1924-1928) estavam à frente da instrução pública no Estado. Nessa ocasião, algumas características podem ser destacadas, como o aumento significativo de escolas públicas, ampliação da inspeção, modificação na perspectiva pedagógica e, portanto, da função social da escola.

A crença na educação como redentora da nação e até como possibilidade de instauração de um novo mundo move o discurso do metódico pedagogo Pietro Martinez e do enérgico empreendedor Lysímaco da Costa. Essa crença se reflete também no desejo de controlar, dirigir o movimento do mundo que começa a dar seus passos de aceleração e lhes foge à direção. A escolarização passa então, para eles, a significar, ao mesmo tempo, um modelo de ação pública capaz de forjar um novo ideal de cidadão (MORENO, 2007, p. 45).

Na década de 1930, aconteceram mudanças expressivas para a população do campo, dentre elas, a consolidação da corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico, que propunha “[...] uma escola integrada às condições locais regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo” (MAIA, 1982, p. 27). Nas décadas seguintes, a educação no meio rural continuou sendo foco de discussão, como aponta Werle (2007, p. 161):

A educação rural foi discutida sob diferentes enfoques e sua valorização inspirou debates em várias das conferências nacionais de educação. A importância da educação rural, a vinculação da escola e seu meio, a formação pedagógica docente associada a conhecimentos de educação sanitária, higiênica e agrícola, eram debates que vinham, portanto, se configurando desde o 1º Congresso de 1927.

Para modernizar o Estado do Paraná, o governo de Bento Munhoz colocou como prioridade a construção de um plano rodoviário, em 1951, que teria por objetivo construir a estrutura viária básica do estado. Seria necessária “fazer a

³⁷ Para atender à demanda educacional elementar, em 1930, o Estado do Paraná contava com instituições formadoras de professores, isto é, a Escola Normal Secundária de Curitiba, as Escolas Normais Primárias de Ponta Grossa e Paranaguá e as Escolas Complementares Normais de Guarapuava e Jacarezinho (MIGUEL, 1992).

ligação do Norte do Estado com os Portos de Paranaguá e Antonina, visto que a produção cafeeira era exportada via Porto de Santos, acarretando uma enorme perda de divisas para o Paraná, além de ser o caminho mais longo, se comparado com Paranaguá” (KUNHAVALIK, 2004, p. 207).

Magalhães (2001) corrobora com esta informação e afirma que as estradas efetivamente tendem (e partem) para (de) Curitiba, que se firma como o centro administrativo do Paraná. Isto foi possível graças à:

[...] criação de uma densa malha viária, complementada com diversas obras de silos e armazéns, com o que o governo visa dotar o Estado de um sistema de transportes. A carência verificada no setor impede o escoamento da produção, levando a que esta seja realizada via São Paulo e Santos, gerando prejuízos à arrecadação fiscal – que acaba sendo drenada para fora do Estado, dado que o Norte estava mais dependente da administração paulista do que a paranaense, remetendo àquele Estado suas demandas e expectativas (p. 63).

Desta forma, podemos entender que a zona rural no Estado do Paraná representava “[...] um espaço a ser desbravado, colonizado, modernizado pela construção das vias de acesso, comunicação e infraestrutura, sobretudo vinculada à produção agrícola que teve como cultura central no período: o café” (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 110).

Outra preocupação que se colocava como imprescindível para a modernização do Estado era a saúde pública, a solução se deu por meio de campanhas empreendidas pela Secretaria da Saúde, com a finalidade de combater doenças como a malária, a doença de chagas, a lepra e a tuberculose.

O governo de Bento Munhoz procurou atender a um acelerado processo de desenvolvimento econômico e social, que, aos poucos, foi conformando o Estado do Paraná como desenvolvimentista e modernizador, portanto ele é tido como um marco no processo de modernização do Estado. Tal governo “[...] pretendeu dotar o Estado de uma estrutura que fosse capaz de assegurar o processo de desenvolvimento. Suas políticas no setor rodoviário e na produção energética denotam esta preocupação” (KUNHAVALIK, 2004, p. 217).

Tendo como cenário um Estado que se desenvolve e se moderniza, começou a emergir a preocupação com relação à identidade paranaense, que

estaria associada à uma integração política do estado, tendo em vista a recente ocupação das regiões norte e oeste paranaenses. Fontes (2012, p. 60) afirma que o movimento paranista foi estabelecido por um princípio ufanista de amor ao Paraná “[...] surgiu de uma necessidade de se construir uma identidade (inclusive cultural) para o estado do Paraná, necessidade que emergiu com a ascensão do regime republicano”. O Estado se caracteriza como um emaranhado de etnias e era preciso arquitetar a imagem de um Paraná progressista, de uma sociedade em franca expansão e desenvolvimento, de um Paraná moderno.

Já Camargo (2007, p. 15) define paranismo³⁸ da seguinte forma:

É o resultado do ambiente formado desde as últimas décadas do século XIX para a edificação de uma identidade no Paraná. Foi definido oficialmente em termos estético-ideológicos por Romário Martins em 1927 e tem uma curta mas ativa presença institucional até o encerramento da circulação da revista **Ilustração Paranaense**, em 1931. Seus efeitos, porém, foram a tal ponto naturalizados no imaginário paranaense que podem ser notados ainda hoje em muitas formulações oficiais ou individuais.

O Boletim, em seu número 5 (1952a, p. 12), define *paranaísmo* de uma maneira mais poética:

É paranaísta todo aquele que vadeou um rio, dormiu sob uma árvore, sentindo de perto o palpitar da terra; aquele que trouxe para o Estado a semente de sua fé, a fim de plantar no sólo fértil as suas esperanças fagueiras nos destinos gloriosos do nosso torrão; aquele que, em terras do Paraná, levantou os seus olhos para o Cruzeiro, erguendo também suas vistas para o alto, depois de ter suado no amanho da terra, agradecendo à Providência o fruto centuplicado de suas canseiras; aquele que, vindo de qualquer parte, trouxe sua contribuição para que nós pudéssemos estabelecer os ramos seguros e balisar uma rodovia; aquele homem de fala estranha que aqui veio à procura do que fazer e, no convívio do nosso esforço e nossa labuta, amou a terra; aquele que abriu uma cartilha para dar luz a um espírito inculto, a uma criança sedenta de saber; aqueles que fizeram de nossa Universidade um escudo e trincheira para os valores de nosso espírito.

São PARANAÍSTAS e, como tais, nossos irmãos, paranaenses como nós, os que trazem no amálgama de seus esforços os oitenta elos que formam a corrente de nossa fé e de nossa

³⁸ Para saber mais leia a tese de Geraldo Leão Veiga de Camargo (2007), intitulada **Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná, 1853-1953**.

confiança porque, todos juntos, na exaltação do nosso patriotismo, haveremos de fazer maior a grandeza de nossa terra comum e a felicidade do nosso povo!

De modo geral, podemos constatar por meio dos dados do censo que o Paraná era um Estado eminentemente rural até meados da década de 1970.

Distribuição relativa da população, por situação de domicílio, no Paraná, 1940-1980			
Ano	População		
	Total	Situação do domicílio	
		Urbana (%)	Rural (%)
1940	100,0	24,5	75,5
1950	100,0	25,0	75,0
1960	100,0	30,7	69,3
1970	100,0	36,1	63,9
1980	100,0	58,6	41,4

Fonte: IPARDES (1989, p. 17).

Nas décadas de 1950 e 1960, a população que residia no meio rural representava mais de 70%, situação que começou a se alterar nos anos seguintes com o auge do processo de urbanização, industrialização e êxodo rural (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015).

Em relação às escolas rurais no Estado, podemos afirmar que foram estabelecidas durante o governo de Manoel Ribas (1932-1945) e enquanto Getúlio Vargas encontrava-se na presidência da República, tal organização se deu em um contexto de políticas voltadas à nacionalização do ensino (MIGUEL, 2007).

O esforço do governo paranaense para desenvolver a produção no interior do Estado fazia-se pelo incremento de políticas que objetivavam completar a sua população e desenvolver a produção da lavoura cafeeira no norte e a pecuária no oeste. A intensa ocupação das terras do Paraná e a necessidade de atendimento à demanda justificaram no Estado a criação de escolas rurais como a instância adequada de preparação do homem para o trabalho no interior. (MIGUEL, 2007, p. 79).

Segundo a mesma autora, em 1938, havia, no Estado do Paraná, cinco escolas para a formação de trabalhadores rurais e estavam sendo construídas mais três nas cidades de Palmeira, Rio Negro e Guaratuba. A finalidade dessas instituições acabou sendo alvo de debate entre os educadores “[...] comprometidos com a transmissão da educação enquanto bem cultural, e aqueles que viam nas escolas rurais a função de dar um mínimo de conhecimento aliados às técnicas de plantio que garantissem a melhoria da produção” (MIGUEL, 2007, p. 82).

Importante lembrar que este Paraná que se moderniza representava o rural de duas formas: “pode estar vinculada à ideia da natureza, do mais saudável, a contradição ao urbano e à industrialização, como também pode significar o contrário, como a ausência do desenvolvimento, conformismo, ignorância e abandono” (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 103).

A formação de professores para as escolas rurais era proporcionada pelos Cursos Normais Regionais, o intuito era formar professores na própria localidade na qual atuava, conforme estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal (MIGUEL, 2007). Para a autora, o grande problema da educação rural estava nos professores que, quando formados em escolas urbanas, não permaneciam em escolas rurais para além do tempo exigido para o estágio obrigatório, que era de dois anos. Diante desta constatação, fica evidente que “[...] viver na zona rural não era algo fácil, porém muito mais difícil era sair da capital para lecionar. Primeiramente, as distâncias eram grandes e os meios de transporte, precários” (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 108).

Com base nestas informações, podemos inferir com Miguel (2007, 2010) e Schelbauer (2014) que o processo de desenvolvimento econômico, com a interiorização do Estado do Paraná, foi acompanhado pela expansão do ensino primário rural. A escola primária rural situava-se “[...] nas zonas de colonização e configurava-se alinhada ao modelo de escola isolada, regidas por um único professor, em salas multisseriadas” (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 126). E ainda:

[...] a escola primária rural foi pensada como uma política estadual, por dois fatores: o primeiro relacionava-se à demanda criada, à formação das novas gerações que pudessem garantir a riqueza do estado associada ao rural; segundo, civilizar a população que habitava no meio rural, ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo. Manter o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o campo moderno, de modo a implementar a economia associada ao rural. (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 134).

Quando retomamos a constituição educacional do período republicano e apontamos, no Paraná, a intenção de modernizar o Estado por meio da expansão e interiorização, indicamos que a zona rural tornou-se um espaço promissor a ser desbravado, colonizado e modernizado.

Nesta seção também acenamos a categoria de lugar social, para compreender um pouco o espaço em que os atores, homenageados no Boletim, ocupavam. Espaços estes que eram permeados pelo discurso da valorização do rural, que pode ser percebido na análise do Boletim, realizada na seção cinco.

4 BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ: os sujeitos

Nesta seção, evidenciamos algumas características dos sujeitos que foram homenageados no Boletim e, por vezes, compunham o corpo editorial do respectivo impresso pedagógico. A prioridade consiste em olhar para a representatividade que eles tiveram no Estado do Paraná: Quem foram? E onde atuaram?

4.1 Sua materialidade e organicidade

O conceito de *materialidade* que utilizamos nesta seção é atribuído à Chartier, que entende materialidade como os suportes e veículos dos textos. De acordo com este pesquisador, “[...] deve-se lembrar que as formas que os dão a ler, a ouvir, ou a ver participam elas também da construção de sua significação” (CHARTIER, 2002a, p. 256), ou seja, a compreensão de um texto depende das formas pelas quais ele chega ao leitor. Por isto, para o autor, ao estudar um impresso, deve-se estar atento às particularidades de seus suportes. Por decorrência, entendemos materialidade como aquilo que pode ser visto e tocado no contato com os Boletins. Dessa forma, a descrição material e estrutural da revista favorece o desenvolvimento do trabalho na medida em que aponta a construção de determinadas significações.

Entendendo a materialidade como a forma que se vê o Boletim, e que esta maneira de apresentar participa da construção do significado, olhamos para este periódico como um produto que fornece pistas e indícios acerca do entendimento sobre o ensino, o professor e a escola rural no Estado do Paraná nos anos de 1950. Trata-se de aspecto relevante para a análise porque, como afirma Roger Chartier, (2002b, p. 61-62), “[...] os textos não estão fora dos materiais de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados”.

Ao estudar os impressos, além da apreensão do conteúdo, é importante reconhecer a forma e as variantes da aparência para um entendimento da produção dos saberes pedagógicos que derivam da publicação. Lembrando Chartier (2002a), segundo o qual “não há texto fora do suporte que o dá a ler ou a ouvir”, nos empenhamos em verificar o aspecto material do Boletim de acordo com seu ciclo de vida.

Chartier (2001, p. 97) chama a atenção para os procedimentos tipográficos que podem direcionar a leitura e a atenção do texto, implicitamente inscrito nas formas do impresso: “[...] a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto”.

O “mesmo” texto, fixo em sua letra, não é o “mesmo” se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação. De onde, a importância reconquistada no campo de estudos literários pelas disciplinas cujo objeto é justamente descrição rigorosa das formas materiais que sustentam os textos: paleografia, bibliografia e estudos de manuscritos (CHARTIER, 2002a, p. 256).

A materialidade dá o tom da apropriação, sendo que não há texto em si mesmo, destacado do seu aporte material. A materialidade indica a forma como este periódico tomou, e tem a ver, dentre outras, com questões relativas ao ensino, às representações de professor e de escola rural. A materialidade do Boletim refere-se, particularmente, ao seu formato, suas capas, os títulos e temas nele vinculado. Ele é tomado como o objeto material e cultural que intermediou a relação dos professores com os novos referenciais educativos que se pretendiam implementar no Estado.

O objetivo do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura indica que tal periódico pedagógico era necessário para que se estabelecesse “[...] uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura” num esforço de fazerem-se conhecidas por estes “[...] as normas, resoluções, despachos, instruções, e atos atinentes ao ensino” (PARANÁ, 1951a, p. 114-115).

Tal periódico contou com a colaboração da comunidade, não tendo um colunista fixo, nem uma temática que direcionasse as matérias. Podemos encontrar assuntos dos mais variados: ensino e aprendizagem, folclore, religião, castigos físicos, tecnologia educacional, cultura paranaense, higiene, metodologias, poemas, professor e aluno, avaliação escolar, analfabetismo, diretrizes, dentre outros.

O próprio Boletim indica quem deve ser seus colaboradores:

Esta página está aberta à colaboração de todos aqueles que quiserem divulgar suas iniciativas vitoriosas, animando e esclarecendo os que ainda se acham emaranhados no cipó de seus próprios problemas (PARANÁ, 1952a, p. 109).

Cabe questionar, ainda, o que o Boletim entende por “iniciativas vitoriosas”? Esta questão, difícil de ser respondida, não é objeto deste trabalho, entretanto merece ser marcada, porque são as dúvidas que levantamos ao longo do caminho que nos permitem olhar para o objeto de maneira singular. Nem tudo é passível de resposta, nem tudo será respondido ao final deste trabalho, mas nem por isso inviabilizamos a pergunta.

O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura circulou entre os anos de 1951 e 1953, com periodicidade irregular, sendo localizadas e catalogadas dez edições dos 12 números que foram publicados. Não foram encontradas informações acerca da interrupção da publicação e nem sobre uma possível continuidade para além do último exemplar que localizamos.

QUADRO 5 – Aspectos materiais do Boletim (1951-1953)

Ano		Meses	Número	Formato (cm)	Cores
Ano I	1951	Julho-outubro	n. 3	23X16	Preto e Branco
Ano I		Novembro-dezembro	n. 4	23X16	Preto e Branco
Ano II	1952	Janeiro-fevereiro	n. 5	23X16	Preto e Branco

Ano II		Março-abril	n. 6	23X16	Preto e Branco
Ano II		Maió-junho	n. 7	23X16	Preto e Branco
Ano II		Julho-agosto	n. 8	23X16	Preto e Branco
Ano II		Setembro-dezembro	n. 9	23X16	Preto e Branco
Ano III	1953	Janeiro-fevereiro	n. 10	23X16	Preto e Branco
Ano III		Março-abril	n. 11	23X16	Preto e Branco
Ano III		Maió-dezembro	n. 12	23X16	Preto e Branco

Os aspectos apresentados no quadro acima, em seu conjunto, oferecem uma visão geral do formato do Boletim. Cabe destacar que o número de páginas foi bastante irregular em todos os números encontrados, bem como os intervalos de cada publicação por ano. Partilhamos do entendimento de Maurilane Bicas (2008, p. 83), que investigou um impresso para formação de professores no Estado de Minas Gerais, segundo a autora:

A análise desses aspectos é fundamental pra compreendermos o ciclo de vida de um impresso. O fato de uma revista sair quinzenalmente, mensalmente, bimestralmente, trimestralmente, de ficar vários meses sem circular, além de condensar muitos números em um mesmo exemplar, pode, de um lado, ser indício de que o impresso está se consolidando, que está alcançando uma estabilidade. Por outro lado, tudo isso pode também indicar prioridades, disputas e problemas enfrentados pelo poder público na implementação de suas ações.

Todos os exemplares encontrados para análise possuíam sumário, apresentado de forma simples com os títulos dos assuntos que seriam tratados nas edições e, por vezes, registravam as pessoas responsáveis pela matéria. Não temos condições de indicar um número de seções, tendo em vista que variavam

muito de uma edição para outra do Boletim. As únicas seções que aparecem em todos os números são “Galeria dos Mestres”, em que os professores eram homenageados, e “Vida educacional” que finalizava toda edição do Boletim.

As menções à distribuição do Boletim foram feitas poucas vezes, mas notamos, novamente, um apelo para que os professores contribuíssem com a publicação.

Este BOLETIM é distribuído a todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, normal e industrial do Estado. Pedese aos senhores professores e demais interessados no seu recebimento que o solicitem à Direção desta Publicação, fornecendo o seu endereço exato. Muito agradeceríamos a apreciação dos professores bem assim a sua valiosa cooperação (PARANÁ, 1952b, p. 113)

Já na publicação imediatamente posterior, apresentam a informação de que o Boletim abre prerrogativa para aceitar assinantes. As informações sobre a distribuição são as seguintes:

Até o presente este Boletim era distribuído somente aos estabelecimentos de ensino, o que aliás, não vinha atingindo sua finalidade que era chegar diretamente ao professor. Para sua maior divulgação, resolvemos aceitar assinaturas que será a razão de Cr\$30,00 anuais bastando para isso o interessado nã-la solicitar, enviando o seu endereço exato. Aceitamos colaboração de todos que as queiram remeter. Os trabalhos devem vir assinados e deverão trazer indicação da Escola, Município, Cidade e Estado (PARANÁ, 1952c, p. 237).

No excerto, podemos perceber, mais uma vez, o pedido de colaboração de todos que quisessem remeter uma matéria ao periódico. O Boletim se mostra aberto à contribuição não só de professores como de alunos:

A galeria deste Boletim está à disposição de professores e alunos que desejarem homenagear um mestre. Para isso deverão nos enviar os dados biográficos do homenageado e o seu retrato. Os trabalhos enviados devem trazer assinatura do responsável (PARANÁ, 1953a, p. 34; 1953b, p. 121).

4.2 Capas e fotos

As capas dos referidos Boletins merecem um destaque especial, já que pretendiam passar uma mensagem, produzir um efeito e/ou dar destaque para uma escola, uma prática pedagógica, ou um momento histórico. Das dez capas que temos, uma trata do civismo, apresentando o Desfile da semana da Pátria (Figura n. 2);

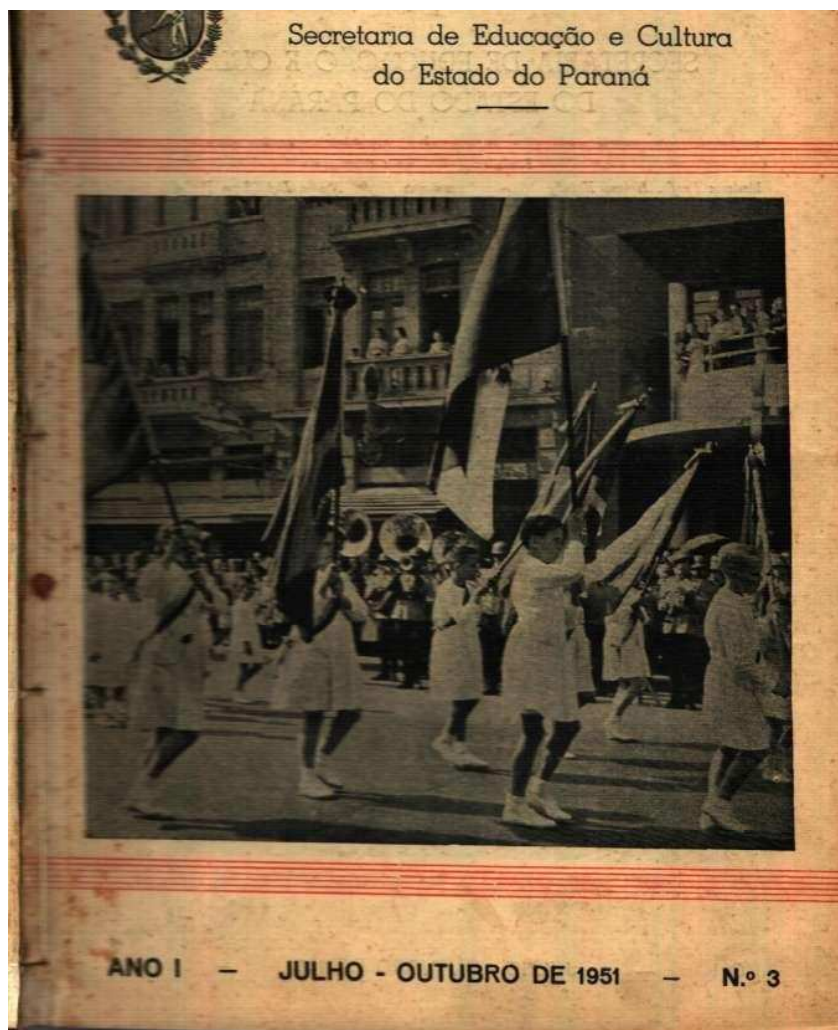


Figura 2 - Capa do Boletim n. 3

Em cinco capas do Boletim aparecem projetos de grupos escolares ou a fachada de prédios importantes. No Boletim de n.4 (Figura n.3) aparece o Ante-projeto do novo Grupo Escolar "Tiradentes" de autoria do Engenheiro Barontini. No Boletim de n. 5 (Figura 4) temos o Ante-projeto do Colégio Estadual de

Apucarana executado pelo Dr. Romeu Paulo Costa, engenheiro do Estado. No Boletim de n. 8 (Figura 5) aparece a fachada do prédio da Secretaria de Educação e Cultura; no Boletim de n. 9 (Figura 6) retrata a fachada do prédio do Instituto de Educação e no Boletim de n.12 (Figura 7) aparece a vista aérea do Colégio Estadual do Paraná, dando ideia da suntuosidade desses estabelecimentos e da importância que eles possuíam no Estado.

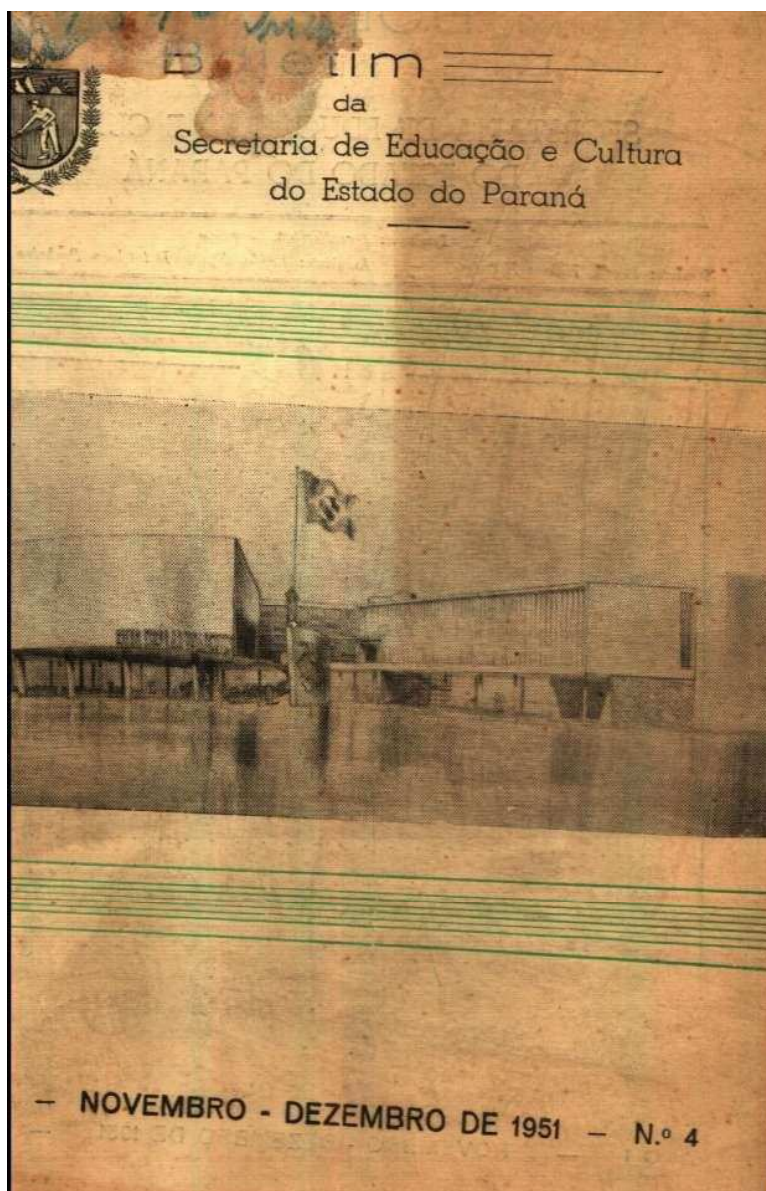


Figura 3 - Capa do Boletim n. 4

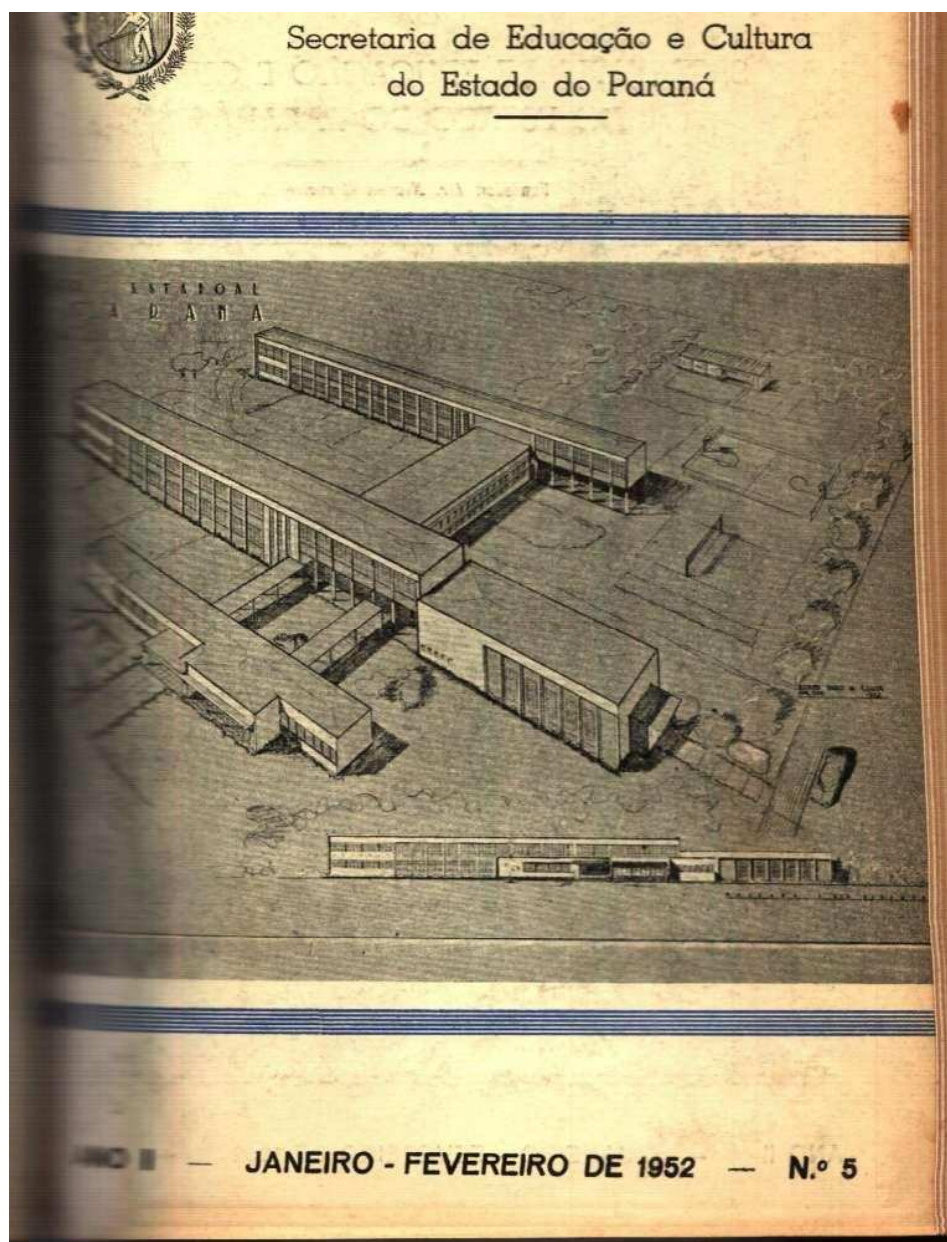


Figura 4 - Capa do Boletim n. 5

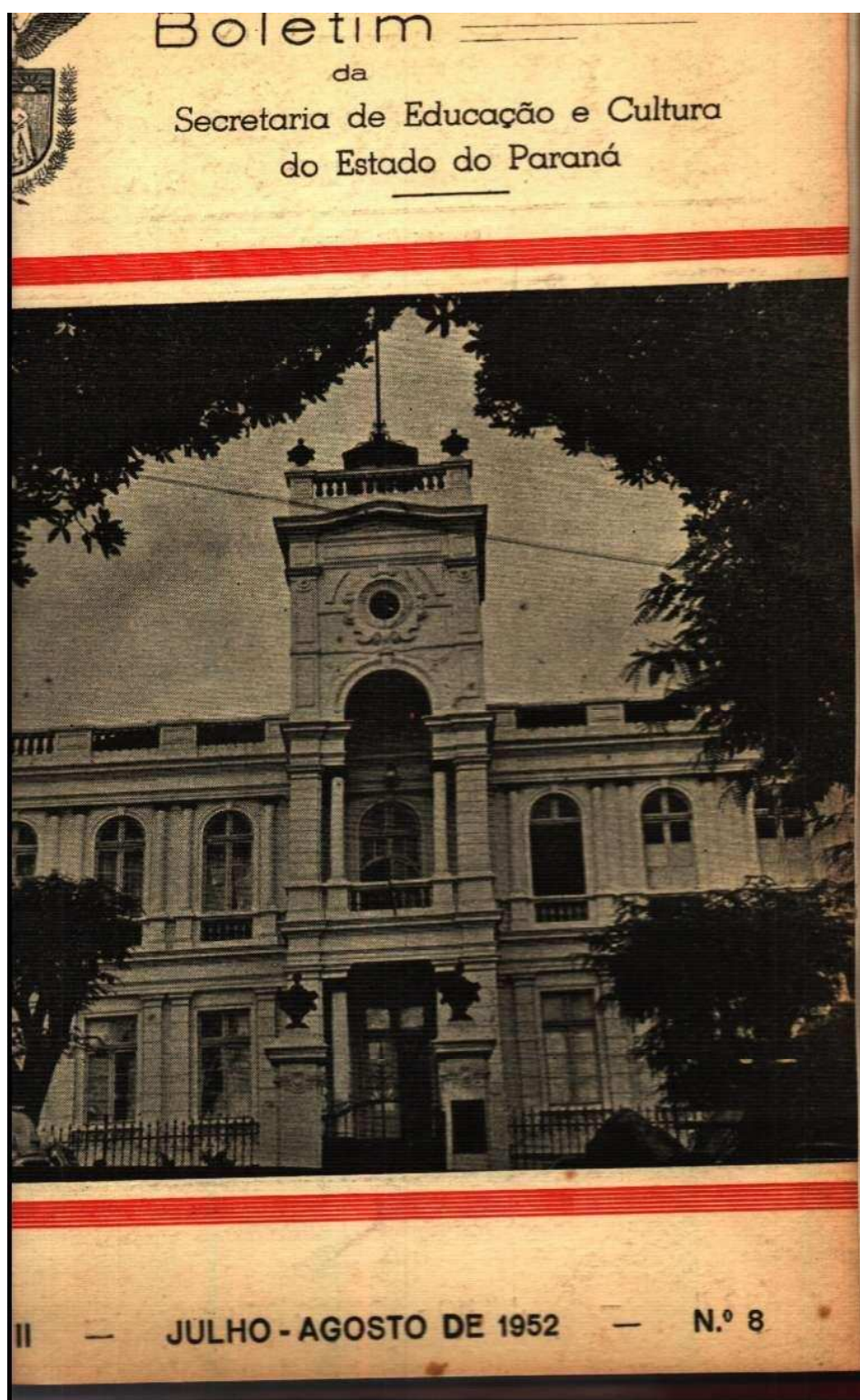


Figura 5 - Capa do Boletim n. 8

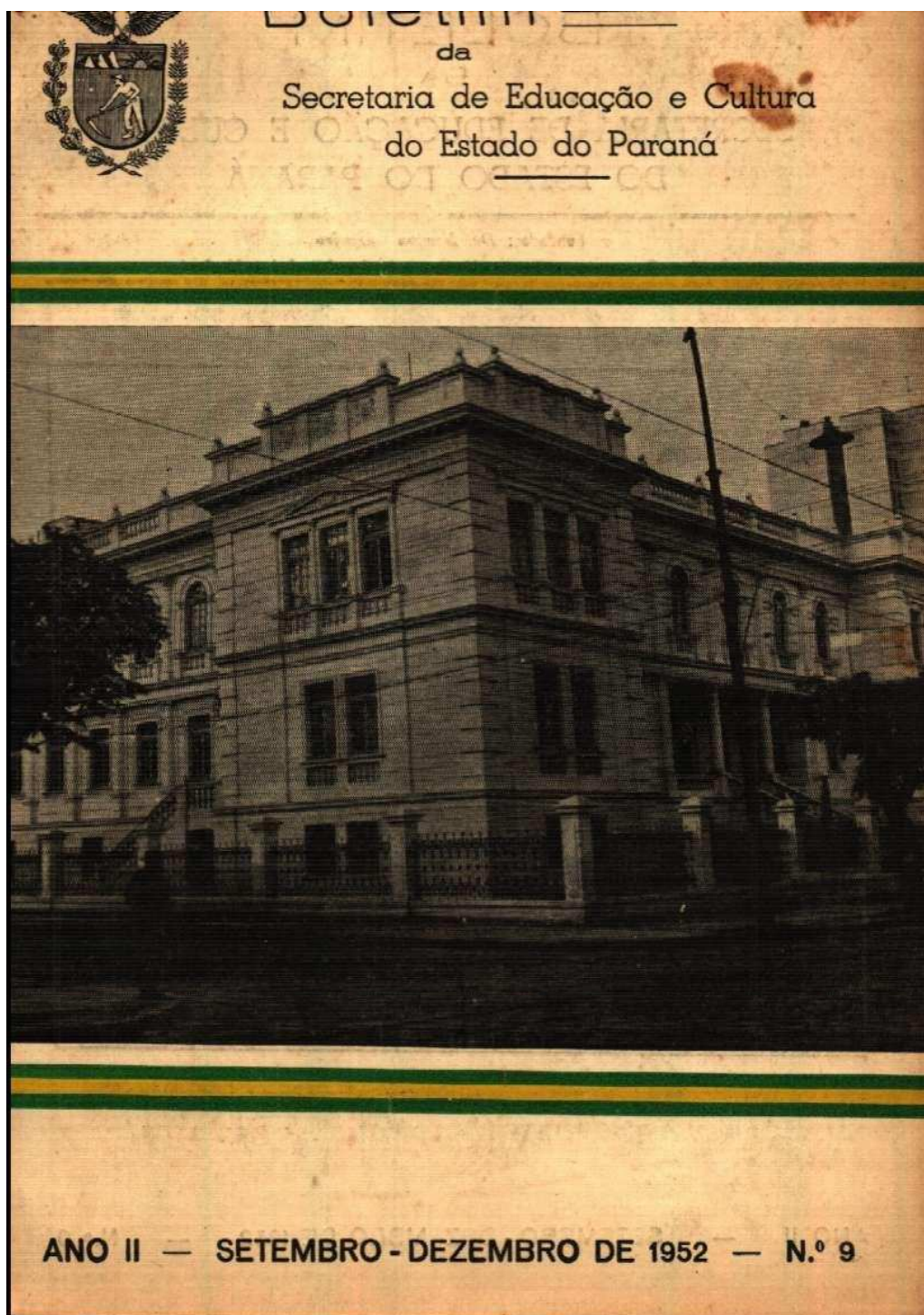


Figura 6 - Capa do Boletim n. 9

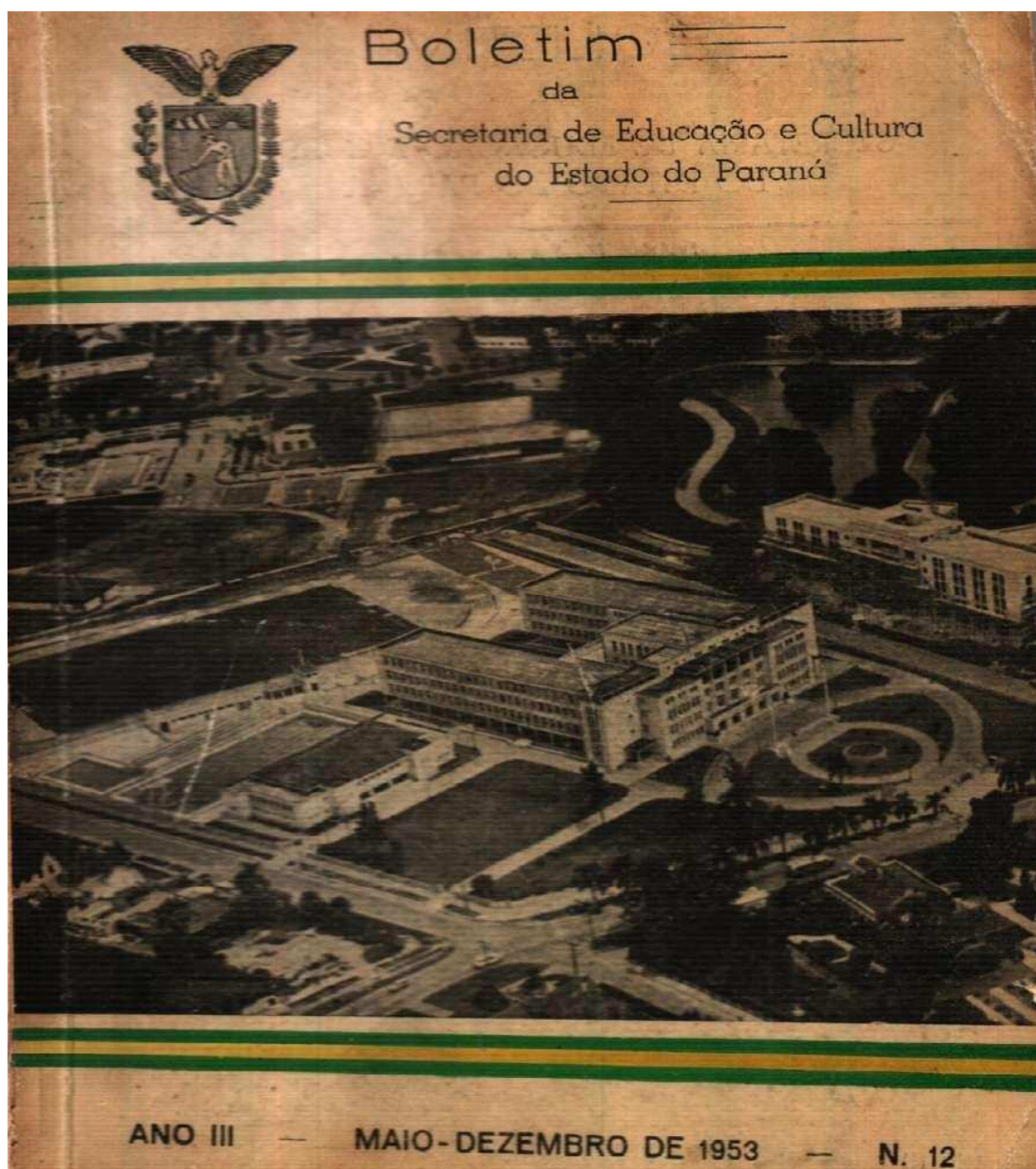


Figura 7 - Capa do Boletim n. 12

Três números do Boletim trazem na capa atividades dos alunos, por exemplo, na capa do Boletim n 6 (Figura 8) temos o Jardim de infância do Grupo Escolar “Júlia Wanderley” dirigido pela Professora Isolda Schmid, onde ela aplica o Método Montessoriano. No Boletim n 7 (Figura 9) aparece um aluno da Escola de Trabalhadores Rurais “Dr Getúlio Vargas” da cidade de Palmeira empunhando a bandeira do estabelecimento e no Boletim de n 10 (Figura 10) temos a bandinha

do Centro Infantil do Colégio de Aplicação “Alba Guimarães Palysant” do Instituto de Educação do Paraná.

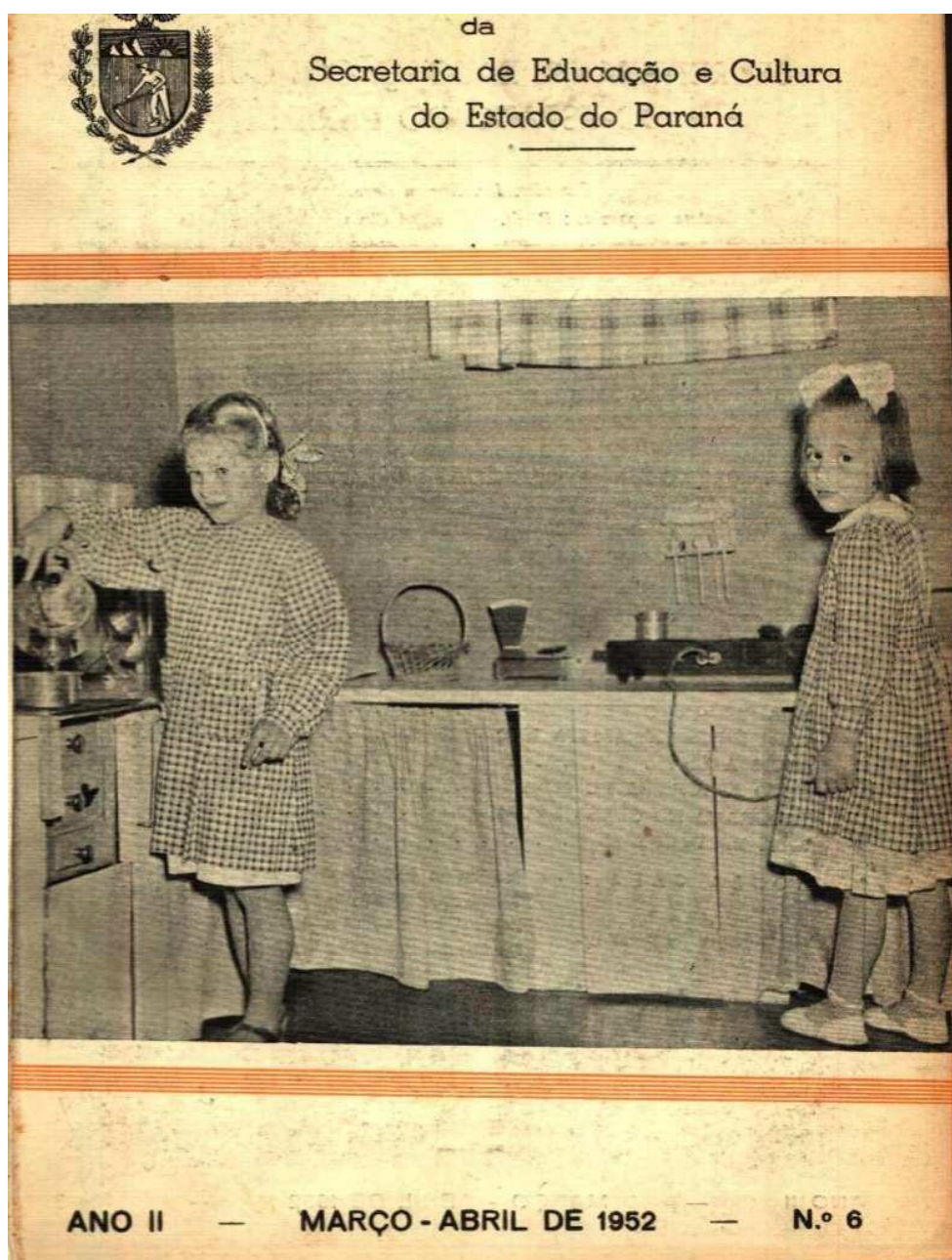


Figura 8 - Capa do Boletim n. 6

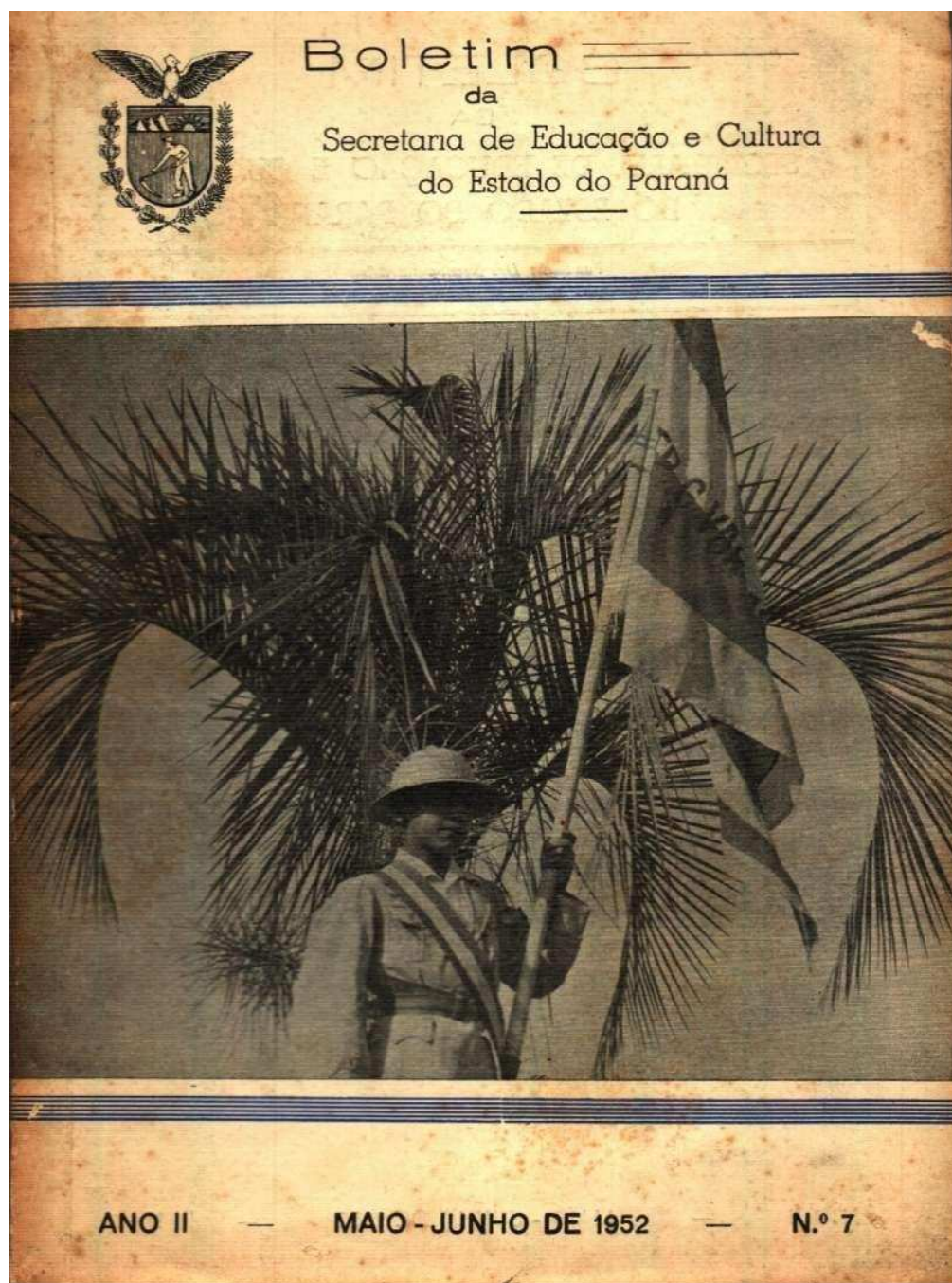


Figura 9 - Capa do Boletim n. 7

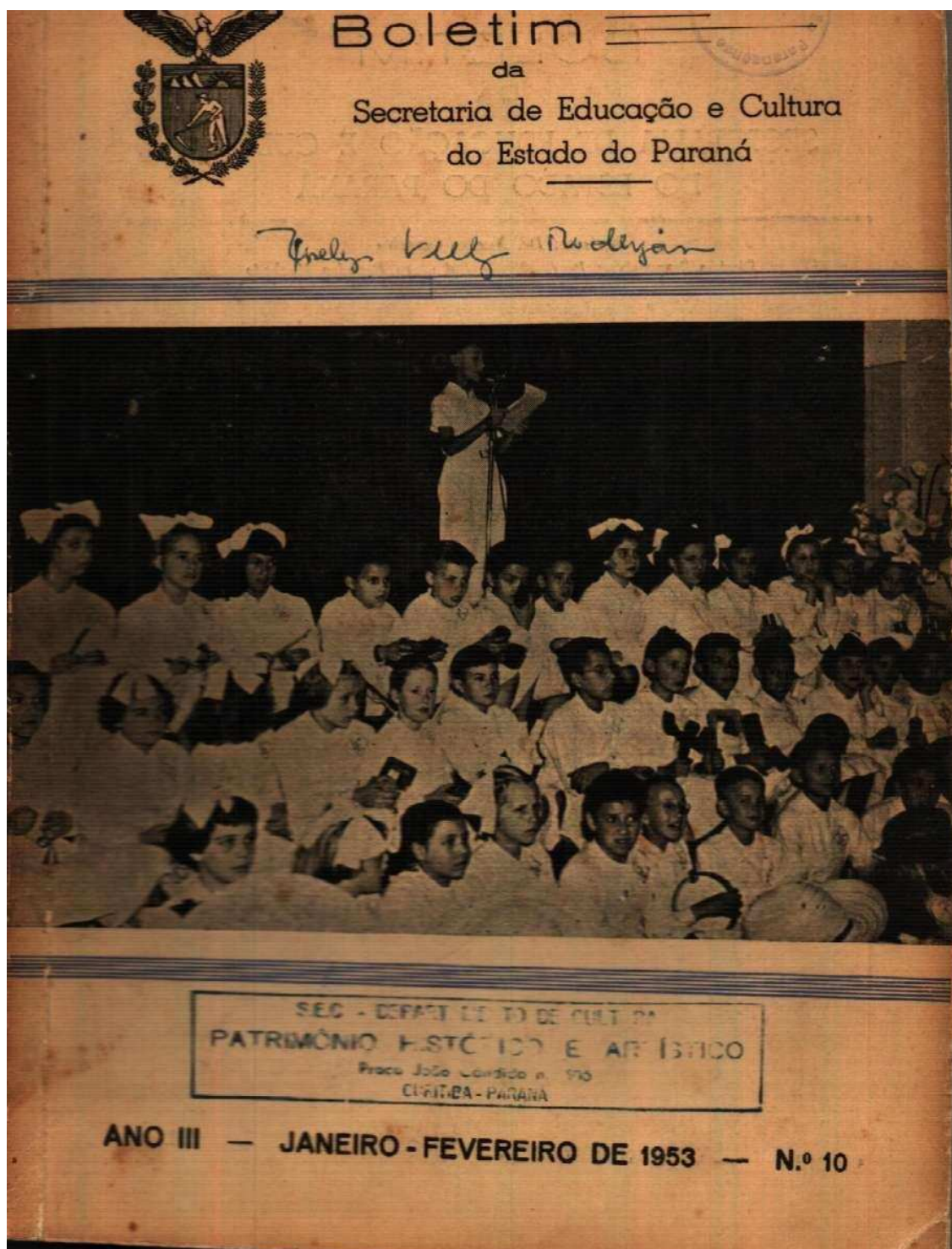


Figura 10 - Capa do Boletim n. 10

A capa do Boletim n 11 (Figura 11) exalta um ponto turístico do Estado, as Cataratas do Iguaçu.

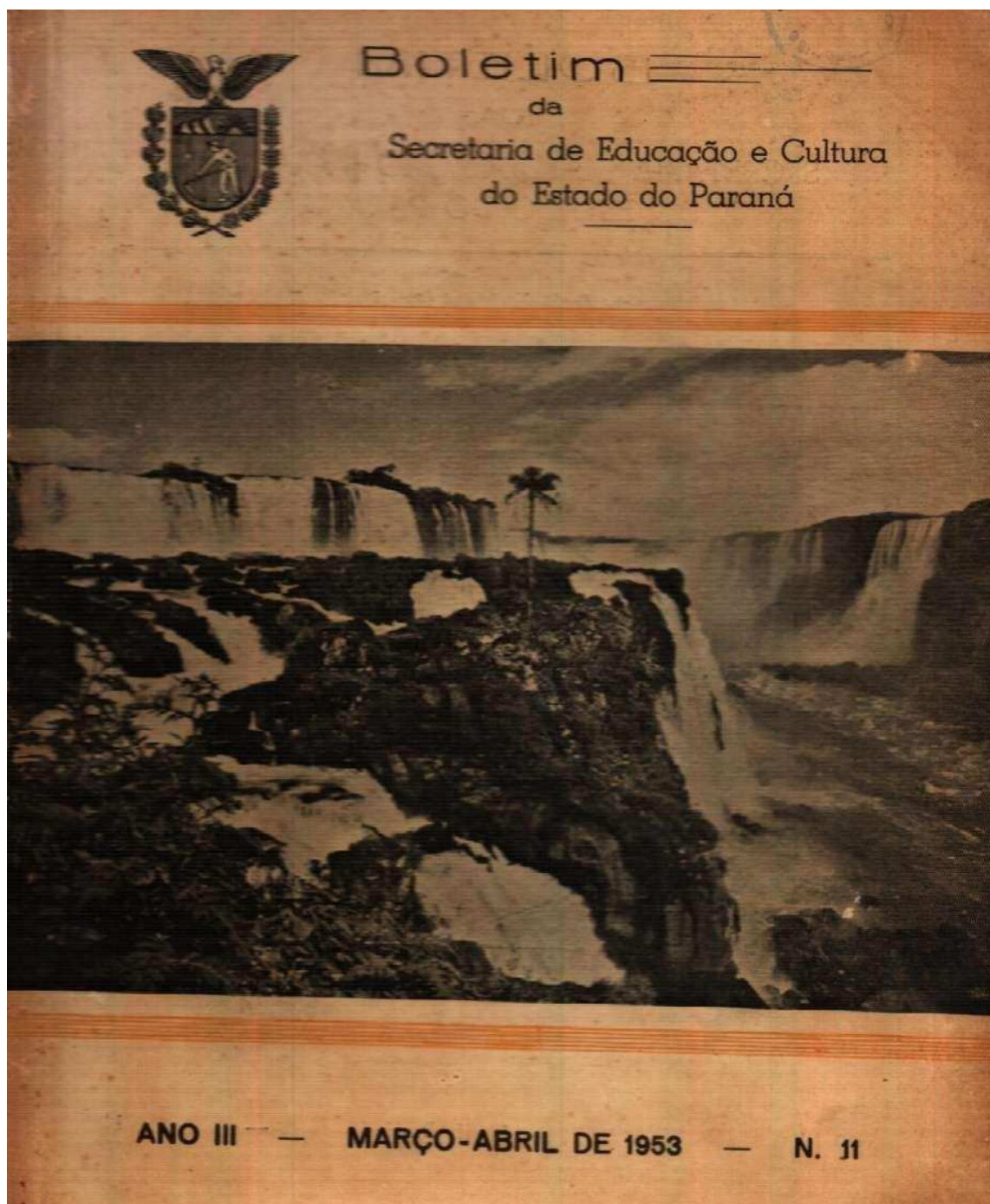


Figura 11 - Capa do Boletim n. 11

O Paraná foi um Estado predominantemente rural até os anos setenta do século XX. Segundo Schelbauer (2014), houve no Estado um movimento de ocupação do território, de surgimento de novos centros urbanos e de colonização³⁹ de áreas rurais, que foi entendido como um período de progresso e modernização, no qual a educação foi apontada como um dos fatores desta modernidade.

Imbuídos do discurso de modernidade, tal como em âmbito federal, os governos de Manoel Ribas, como interventor (1932-1935 e 1937-1945) e governador (1935-1937), Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961) e Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955, como governadores, são caracterizados por práticas administrativas voltadas ao povoamento do território, por meio dos trabalhos de colonização das regiões Norte, Oeste e Sudoeste do Estado e da construção de uma malha rodoviária para integrar as diferentes regiões e possibilitar a consolidação do Paraná como o maior produtor e exportador de café (Arquivo Público, 2000, 2002): “Povoar o Paraná, mais que um mero ato do Executivo, constitui a verdadeira arte de governar”, ressalta o documento do Ipardes [...]. Ocupado de forma diversa por diferentes grupos étnicos, por imigrantes europeus e asiáticos e processos de migrações internas, o Paraná manteve uma forte relação com o mundo rural durante a fase de ocupação de seu território. (SCHELBAUER, 2014, p. 77-78).

Neste cenário, a escola primária rural foi estruturada como uma política estadual, porque naquele momento deveria se comprometer com a formação dos cidadãos que garantiriam a riqueza do estado e porque caberia a ela civilizar a população que habitava no meio rural para “[...] ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo. Manter o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o campo moderno, de modo a implantar a economia associada ao rural” (SCHELBAUER, 2014, p. 80). Desta forma, podemos aferir a importância desta capa (Figura n.9), que destacava a uma escola de trabalhadores rurais.

Além da imponência dos edifícios escolares exaltados em muitas das capas, podemos olhar ainda para o número de fotografias que constava em cada

³⁹ Importante marcar que a colonização do Paraná não ocorreu de forma pacífica, tal movimento resultou em graves conflitos de terras motivados pela especulação financeira e pela grilagem, impondo a necessidade de criação da Chefatura de Polícia, a partir do desmembramento da Secretaria do Interior, Justiça e Segurança Pública em 1948 (SCHELBAUER, 2014).

número do Boletim. As figuras representadas em cada fotografia referiam-se, quase sempre, a um grande nome da época no cenário político, econômico ou educacional, e, de acordo com definição do próprio Boletim, a galeria intitulava-se “Galeria dos Mestres” (PARANÁ, 1951a).

Nos exemplares do Boletim de n. 3, 4 e 5, o fundador foi Newton Carneiro⁴⁰, seguido da Diretora Prof.^a Helena Kolody⁴¹ e a Assistente Prof.^a Nydia Del Claro Pinheiro Machado. A partir do exemplar de n. 6 até o de n.12, segue como fundador Dr. Newton Carneiro, entretanto aparece como Diretora Responsável o nome da Prof.^a Nydia Del Claro Ribeiro Machado, a prof.^a Helena Kolody passara a assumir a Inspeção Federal de Ensino.

4.3 Galeria dos Mestres

No início de cada número do Boletim, temos estampada a figura de um mestre, que nem sempre era professor, mas foi retratado pelo periódico como uma figura importante no cenário paranaense. Justifica a respeito: “queremos prestar culto aos que dedicaram a vida ao sagrado mistério de educar, repartindo com seus discípulos o pão do saber, esparzindo ao seu redor a luz que ilumina o mundo” (PARANÁ, 1951a, s/p). Segue a lista com os nomes dos homenageados⁴² em cada edição do Boletim.

QUADRO 6 – Galeria dos mestres

n. 3	Bento Muhoz da Rocha Neto ⁴³
n. 4	Guido Viaro
n. 5	Maria Falce de Macedo

⁴⁰ Newton Carneiro, filho de uma família tradicional, empresário bem-sucedido, político – deputado federal em duas legislaturas, Secretário da Educação e Cultura no governo Bento Munhoz, presidente do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal, professor universitário.

⁴¹ Nasceu em Curitiba, em 1912, e faleceu em 2004, filha de imigrantes ucranianos, Com vinte anos, iniciou a docência e lecionou no Instituto de Educação de Curitiba por vinte e três anos. É tida como uma das poetisas mais importantes do Paraná, tendo seus versos publicados desde os dezesseis anos.

⁴² Homenagem é uma palavra determinada pelo próprio Boletim.

⁴³ A grafia do sobrenome *Neto* por vezes aparece com dois “T”, dentro da literatura consultada não foi possível verificar qual delas é a correta, por isso optamos por deixar da mesma forma que aparece no Boletim.

n. 6	Professora Helena Kolody
n. 7	Newton Carneiro
n. 8	Professor João Xavier Viana
n. 9	Professora Eny Caldeira
n. 10	Odila Portugal Castagnoli
n. 11	Professor Fernando Correa de Azevedo
n. 12	Professor Francisco José Gomes Ribeiro

No Boletim de n.3, a primeira fotografia que consta na “Galeria de Mestres” é do Prof. Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto (1905- 1978) (Figura n. 12), a quem o impresso oferece culto, ressaltando sua atuação no campo educacional. Seus dizeres:

Na galeria dos grandes educadores paranaenses, o Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto ocupa lugar de destaque. Foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, em 1938. Desde 1939, acha-se à frente de sua cátedra de História da América, no curso de Geografia e História, tendo lecionado, também como substituto, a cadeira de Sociologia. Notabilizou-se por sua **grande cultura e rara capacidade pedagógica**, de que dão testemunho todos quantos o tiveram como professor (PARANÁ, 1951a, p. 76, grifo nosso).



Figura 12 - Prof Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto

Para entender o lugar social de onde fala esta figura ou o que ele representa no primeiro número do Boletim, faz-se necessário compreender quem foi Bento Munhoz. Filho do ex-presidente Caetano Munhoz da Rocha, diplomou-se engenheiro civil pela Universidade do Paraná, em Curitiba, e, por algum tempo, dedicou-se ao magistério superior, ministrando aulas na Universidade Católica e na Universidade Federal (CARNEIRO, 1994).

Apoiado por uma ampla coligação de partidos, chegou ao governo do Estado em 1951, e “[...] o Estado encontrava-se em franca expansão de suas fronteiras, com enorme movimento migratório, mas com escassez de estradas e de redes de armazenamento” (CARNEIRO, 1994, p. 205). Já apontamos anteriormente que, neste período, o entendimento adotado pelos políticos era de que havia a necessidade de povoar e educar, por isso o processo de expansão.

O período em que Bento Munhoz assumiu o governo coincide com o primeiro ano de publicação do Boletim. Para entender melhor esta questão, é preciso olhar para a relação que ele estabeleceu com a Secretaria de Educação e Cultura do período – Newton Carneiro, que assumiu a secretaria em janeiro de 1951 e ficou até abril do ano seguinte, passando o cargo para João Xavier Viana, que ficou de abril de 1952 a agosto de 1953 e foi homenageado no n. 8 deste Boletim.

No Boletim de n. 4, o professor homenageado é Guido Viaro (1897- 1971) (Figura n. 13), italiano que, em 1928, veio para o Brasil e se fixou no Paraná, apesar de ser pintor, dedicou sua carreira ao magistério. “Em 1921, iniciou sua carreira de professor na Escola de Desenho da Prefeitura de Badia (Itália) [...] suas atividades docentes em nossa terra iniciaram-se em 1933, época em que ensinou Desenho no Colégio Iguaçu; no ano seguinte, passou a lecionar no Colégio Belmiro Cesar” (PARANÁ, 1951b, p. 124). Em 1939, fundou a Escola de Desenho e Pintura do Paraná.

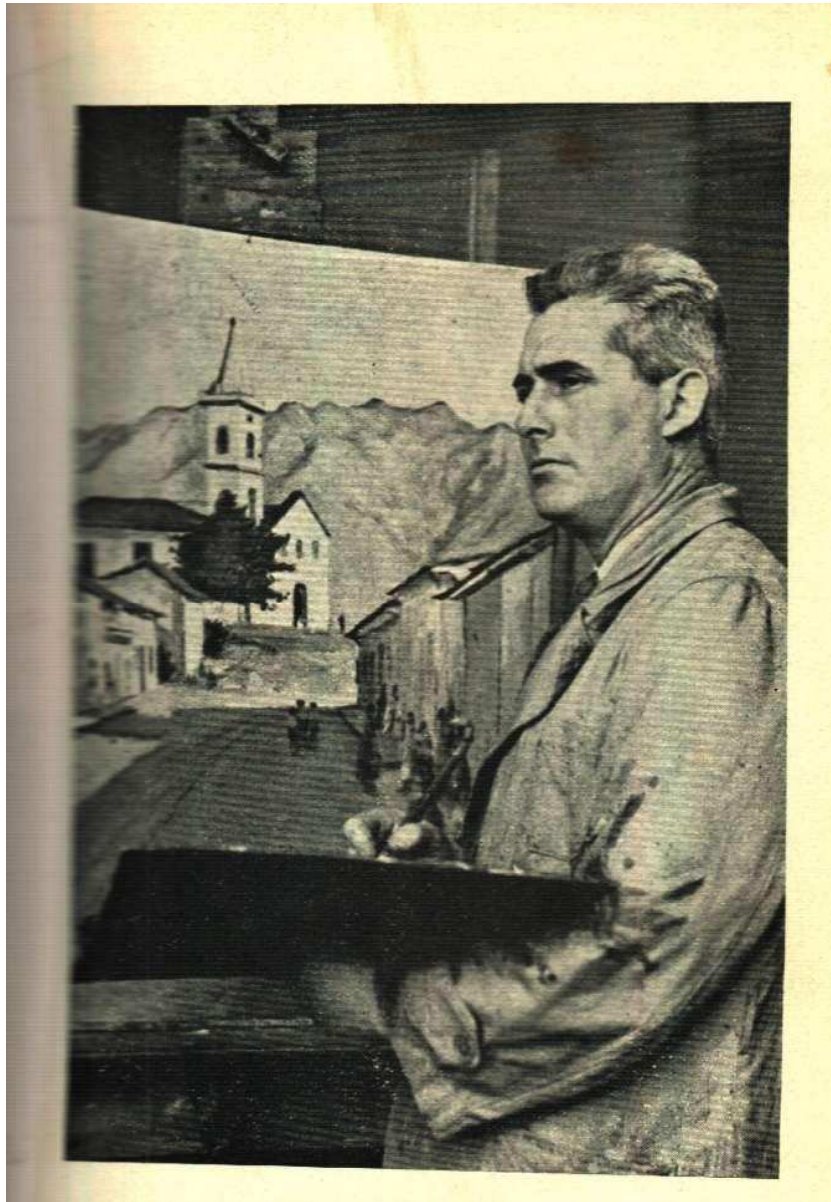


Figura 13 - Prof Guido Viaro

A trajetória intelectual de Guido Viaro no estado do Paraná esteve muito ligada ao ensino da arte e ao campo educacional. Ele “[...] se relacionava com intelectuais de outras áreas do conhecimento, como Dalton Trevisan e Erasmo Pilotto, participando do debate que então se colocava na educação, na literatura e

na arte” (OSINSKI, 2016, p. 1). Foi após a aproximação com Erasmo Pilotto que Viaro entrou em contato com o ideário renovador da Escola Nova⁴⁴.

Nas investigações feitas por Dulce Regina Baggio Osinski⁴⁵, ela chega à conclusão que:

Como educador em arte, atuou em frentes diversas: com o trabalho dirigido às crianças, que se iniciou em 1937 no Colégio Belmiro César, culminando com a criação, em 1953, do Centro Juvenil de Artes Plásticas, com a formação de professores, tendo, em parceria com o Instituto de Educação do Paraná, coordenado os primeiros cursos de capacitação docente em arte do Estado; com o ensino livre de arte, ministrado em seu ateliê; e no ensino superior, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, fundada em 1948. (OSINSKI, 2016, p. 1).

A mesma autora entende que os ideais missionários dos intelectuais, tidos como modernos, ficavam expressos em seus anseios de “[...] promover mudanças sociais visando um mundo melhor e tendo na cultura um de seus pilares estruturais, penetraram em Viaro de forma intensa, sendo alimentadas, no campo educacional, por educadores como Erasmo Pilotto, Eny Caldeira e Adriano Robine” (OSINSKI, 2016, p. 9).

O referido Boletim ainda classifica o autor como “dotado de talento excepcional” e que, desde muito cedo, sentiu acentuada inclinação para o Magistério (PARANÁ, 1951b, p. 124).

No Boletim de n. 5, a homenageada é a Dr.^a Maria Falce de Macedo (1897-1972) (Figura n. 14), que, segundo tal impresso, “[...] é o expoente máximo do magistério feminino em nosso Estado, pois foi a primeira mulher a ocupar uma cátedra universitária no Paraná e, até agora, a única no Brasil a lecionar numa Faculdade de Medicina” (PARANÁ, 1952a, s/n). Os elogios à figura da Dr.^a Maria Falce não cessam, especificamente por ser uma mulher realizando pesquisas científicas.

A história da Dr.^a Falce é um evangelho de bondade. Ela, que dedicou a inteligência à contínua pesquisa da verdade científica,

⁴⁴ Erasmo Pilotto (1910-1992) assumiu, em 1948, a direção da Secretaria de Educação e Cultura e esteve ligado ao Movimento da Escola Nova no Paraná (MIGUEL, 1992, FARIA, 2010).

⁴⁵ Para saber mais, leia a tese da autora, defendida em 2006 na Universidade Federal do Paraná, intitulada **Guido Viaro: modernidade na arte e na educação**.

que ascendeu vitoriosamente na vereda do saber, **jamais deixou que o coração se lhe ressecasse no ambiente dos laboratórios: conservou-o palpitante de amor e compreensão**, inclinando compassivamente sobre o sofrimento alheio, numa **atitude verdadeiramente maternal**. Mas, se a **bondade infinita** é a característica mais evidente da Dr.^a Maria Falce de Macedo, não menos notável é o brilho de sua **inteligência privilegiada** e o valor de sua cultura (PARANÁ, 1952a, s/n, grifo nosso).



Figura 14 - Dra Maria Falce de Macedo

Segundo Wittig (2016, p. 1), diretor do Museu de História da Medicina da Associação Médica do Paraná, é preciso levar em consideração a época e verificar que dificilmente as mulheres frequentavam curso superior, Maria Falce “[...] iniciou sua vida acadêmica em 1914 e formou-se em Medicina em 1919. Pertenceu à primeira turma da Faculdade de Medicina da, então, recém-fundada Universidade do Paraná (em 1912)”. Notabilizou-se, por isso, como primeira médica paranaense e primeira catedrática do Paraná na história da medicina.

Importante destacar que a Prof.^a Dr.^a Maria Falce foi professora de Química na Universidade do Paraná⁴⁶ desde 1926, tornando-se professora catedrática dois anos após o início da docência nesta instituição. Lecionou também no curso de medicina, na cadeira de Química Fisiológica, e no curso de Farmácia, nas cadeiras de Química Orgânica e Biologia.

Observamos que os elogios direcionados à Maria Falce caracterizam-na como de bondade infinita, compassiva, atitude verdadeiramente maternal, inteligência privilegiada, insistindo na ideia do magistério ligado às questões maternas.

No Boletim de n. 6, Helena Kolody (1912-2004) (Figura n. 15) é a figura homenageada, e os elogios a ela são de que, além de culta e estudiosa,

[...] vem se distinguindo não só no exercício do magistério, como também nas letras paranaenses. Poetista⁴⁷ dotada de delicada sensibilidade [...] Pelas suas altas qualidades intelectuais, faz parte do Centro de Letras do Paraná e ocupa uma cadeira na Academia José de Alencar. (PARANÁ, 1952b, p. 97).

⁴⁶ Há uma contenda sobre a data de fundação da Universidade Federal do Paraná, que sustenta em sua página (www.ufpr.br) ser a universidade mais antiga do país, entretanto esta questão não é reconhecida pela historiografia

⁴⁷ Dos trabalhos encontrados, a maioria trata de Helena Kolody enquanto poeta e pouco se encontra sobre sua atuação no campo educacional. Como poeta, ela foi analisada em dois trabalhos que indicamos aqui: Marly Catarina Soares (1998), **Helena Kolody**: uma voz imigrante na poesia paranaense, e Luísa Cristina dos Santos Fontes (2012), **Helena Kolody, carbono & diamante**: uma biografia ilustrada.



Figura 15 - Professora Helena Kolody

Soares (1998, p. 14), em seus estudos, aponta que Helena foi a filha mais velha da família Kolody, “[...] o pai, entusiasmado com a leitura de um grande épico, colocou na primeira filha o nome da heroína, Helena”. A poetisa não se casou e não teve filhos, dedicou a vida à poesia e à docência.

O Boletim conta um pouco da sua biografia, indicando que ela se diplomou pela Escola Normal Secundária de Curitiba em 1934, atual Instituto de Educação, e iniciou o magistério no Grupo Escolar Barão de Antonina, na cidade de Rio Negro. Pelo seu empenho no campo educacional, foi convidada a colaborar com o magistério secundário e normal.

A administração do ensino, reconhecendo as grandes qualidades de Helena Kolody, desde logo, solicitou a sua colaboração no magistério secundário e normal, nas Escolas Normais de Jacarezinho, Ponta Grossa e Curitiba. [...] Lecionou as disciplinas de Geografia Geral e do Brasil, Psicologia e Pedagogia, Metodologia, Anatomia e Biologia, sendo atualmente catedrática do Instituto de Educação (PARANÁ, 1952b, p. 97).

Dada a sua atuação no campo educacional, foi chamada diversas vezes para exercer a função de assistente técnica das Escolas Normais de Jacarezinho e da Capital. O Boletim não economiza elogios à figura da professora, ressaltando suas qualidades intelectuais e profissionais “[...] reúne a ilustre Professora peregrinos dotes morais, encantando a todos os que têm a felicidade do seu convívio, pela lhanza⁴⁸ do seu trato social, modéstia, lealdade e alto espírito de compreensão” (PARANÁ, 1952b, p. 97).

No Boletim de n. 7, o homenageado foi o fundador do Boletim, Dr. Newton Carneiro⁴⁹ (1914-1987) (Figura n. 16), pertencente a uma família de elevada tradição cultural, formado em Direito pela Universidade do Paraná, atuou, entre outros cargos, como professor de Sociologia no Colégio Estadual do Paraná.

Verdadeiro poliglota, manejando fácil e corretamente o inglês, o francês, o alemão e o espanhol, teve elevados encargos, destacando-se o de Diretor do Bureau Brasileiro, em Nova York, onde desenvolveu a propaganda do mate. Decisiva foi sua atuação junto ao governo brasileiro quando se fundou o Instituto do Mate, órgão onde o Dr. Newton Carneiro pontificou durante muito tempo. [...] É membro correspondente de diversas instituições estrangeiras e atual Presidente da Comissão de

⁴⁸ Significa afável, de grande candura.

⁴⁹ Newton Isaac da Silva Carneiro foi arte-historiador, escritor, pesquisador, colecionador, animador cultural e professor universitário. Consagrado como um dos maiores arte-historiadores e mestres da Iconografia paranaense de toda a História da Arte. Com muita persistência e dedicação, ao longo de sua vida, conseguiu reunir em sua casa-museu uma das melhores pinacotecas em território nacional – contendo, entre outras, obras de artistas como Frans Post, Taunay, Rugendas, William Lloyd, William Michaud, John Henry Elliot, Joseph e Franz Keller, Hugo Calgan, Vitor Meirelles – e a segunda mais completa coleção das obras de Debret depois da Fundação Castro Maia, no Rio de Janeiro/ RJ. O interesse de Newton Carneiro pela pesquisa da iconografia paranaense começou ao descobrir, em Paris/França, duas aquarelas relativas ao Paraná, de autoria de João Leão Pallière. Em 1950, publicou a *Iconografia Paranaense*, obra de fundamental importância para a compreensão das Artes Plásticas no Paraná, no século XIX. Foi nomeado Secretário da Educação e Cultura, cargo que exerceu até 1952, sendo diretamente responsável por projetos como a construção da Biblioteca Pública do Paraná, o Teatro Guaíra e o Centro Cívico. Em 1987, junto com sua esposa, Elza, inseparável companheira de 50 anos, morreu em trágico acidente automobilístico ocorrido na rodovia que liga Ponta Grossa/PR a Castro/PR, representando sua perda uma imensa lacuna para a Historiografia da Arte paranaense e nacional. (CARNEIRO, 2016).

Festejos do Centenário do Paraná. Foi o idealizador e grande propagador da Campanha do Livro no Paraná e o incentivador da nossa Biblioteca Pública (PARANÁ, 1952c, p. 228)



Figura 16 - Dr. Newton Carneiro

O Boletim é bastante elogioso à figura do Dr. Newton Carneiro, destacando seus cargos e sua influência no cenário paranaense: “Como Secretário de Educação e Cultura, aprofundou-se no estudo de nossos problemas

educacionais, empenhando seus melhores esforços nas realizações que empreendeu, deixando marcos imorredouros de sua atuação” (PARANÁ, 1952c, p. 228). Os adjetivos que aparecem para definir Newton Carneiro são: brilho de seu talento, aguda inteligência e raro prestígio, elogios que engrandecem seus dotes intelectuais e não sua postura como pai ou algo do tipo.

No Boletim de n. 8, o homenageado é o Prof. João Xavier Viana (Figura n. 17), que se formou em Medicina em 1936, e seguiu dedicando sua vida às atividades de laboratório, o que lhe conferiu o título de um dos maiores microbiologistas do Estado, segundo o Boletim. Ele foi responsável também pela Secretaria de Educação e Cultura e é enaltecido pelo Boletim como uma “[...] figura de realce em nosso meio educacional, a quem está entregue o problema de Educação e Cultura do Estado, e suas atividades se evidenciam em várias realizações que colocam o Paraná na vanguarda das unidades que trabalham pela cultura do povo e pela propagação do ensino” (PARANÁ, 1952d, p. 330).



Figura 17 - Prof João Xavier Viana

Como professor lecionou em diversos colégios particulares e no Colégio Estadual, onde ocupou a cadeira de História Natural. No ano de 1951, foi eleito deputado na Assembleia Legislativa do Estado, cumpriu ainda o cargo de secretário do Governo, sendo caracterizado como um mobilizador na introdução de novos métodos.

O Secretário, com uma larga visão dos métodos modernos da pedagogia, adotou uma técnica nos diversos setores do ensino em todo o Estado, capaz de proporcionar às populações da Capital e do interior os maiores e mais úteis benefícios. [...] A Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, tem, pois, à sua frente um paranaense que se coloca acima das rotinas burocráticas para dar à sua administração um cunho objetivo, visando unicamente engrandecer sua terra e seus conterrâneos com serviços valiosos como sejam os de Educação e Cultura (PARANÁ, 1952d, p. 330).

Os elogios dirigidos ao Prof. João Xavier Viana são espírito prático, culto e de tino ímpar.

No Boletim de n. 9, a homenageada é a prof.^a Eny Caldeira⁵⁰ (1912-2002) (Figura n. 18), que ocupa lugar de relevância no magistério paranaense. Dados sobre sua biografia informam que fez o curso primário nas cidades de Lapa e Ponta Grossa e diplomou-se pela Escola Normal de Curitiba. O Boletim faz questão de enfatizar o empenho desta educadora em termos de capacitação:

Após anos de atividade produtora, fez o curso de aperfeiçoamento: Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia do Paraná; em São Paulo, os de: Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia; Psicanálise na Sociedade de Psicologia; Higiene Mental na Escola Sociológica; Educação Sanitária na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade e estágios na Clínica de Orientação Infantil. [...] Como prêmio ao seu esforço e dedicação, foi a Europa onde, no constante afã de pesquisar e aprender, fez na Itália os seguintes cursos: Psico-Pedagogia na Universidade de Perugia; Pedagogia italiana; Línguas e Literatura Italiana. Na França: Curso de psicologia infantil com estágios no Laboratório de Psicologia do Hospital Fleuri Roussel de Paris; no centro Internacional de Sévres: na Unesco; nas Escolas Montessorianas da Holanda; no Ministério de Instrução Pública de Bruxelas e ainda nos seguintes Institutos: Jean Jacques Rousseau de Genebra; Psicologia da Universidade de Roma e Pesquisas científicas – seção de psicologia de Roma (PARANÁ, 1952e, p. 432).

⁵⁰ Para maiores informações ler a dissertação de João Paulo de Souza da Silva (2013), intitulada **Percorso entre modernidades: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912 – 1955)**.

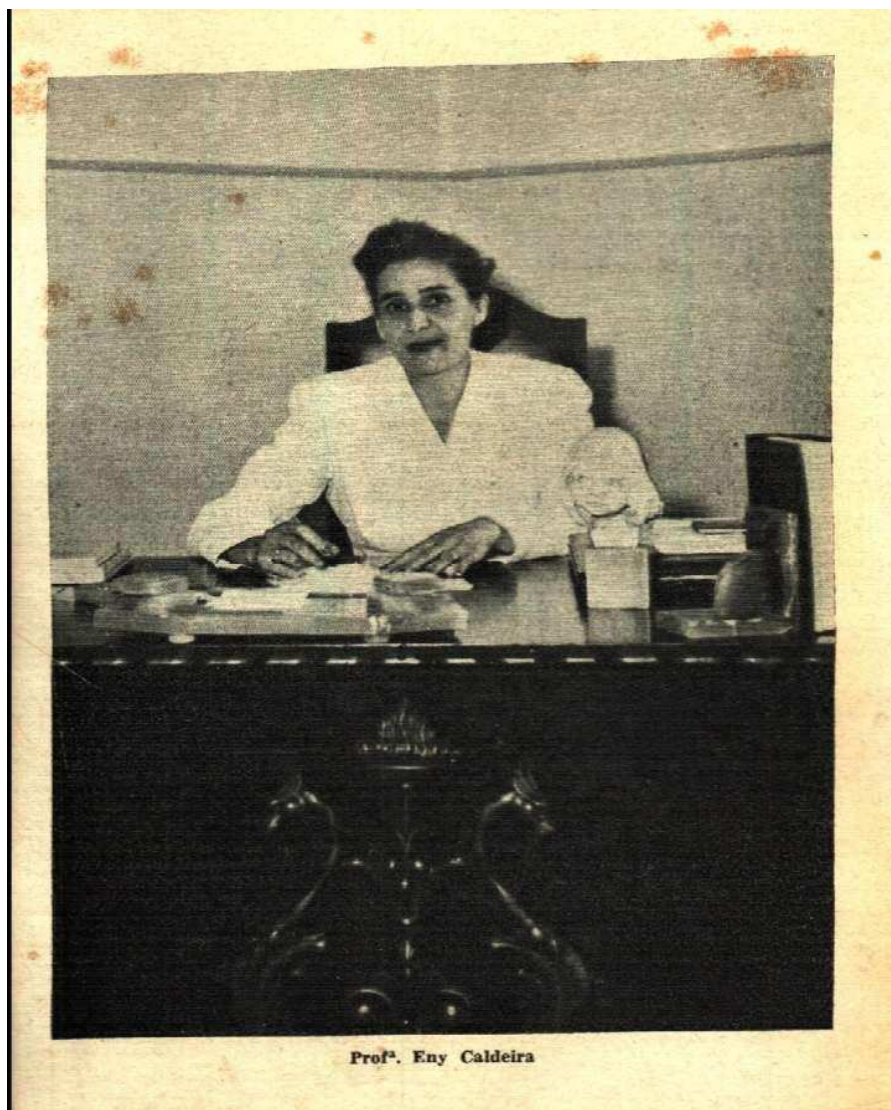


Figura 18 - Profª Eny Caldeira

O referido Boletim realça ainda a participação da profª Eny Caldeira em Congressos Educacionais realizados em São Paulo, Belo Horizonte e na Suécia. Com este currículo, a professora dirigiu o Instituto de Educação de Curitiba, onde, “[...] com incansável diligência, cerca de conforto e carinho as futuras professoras, que naquele ambiente procuram a seiva que constroe e que alimenta de esperança os corações jovens ávidos de saber” (PARANÁ, 1952e, p. 432).

Silva (2013) aponta a relevância desta educadora que, entre 1950 e 1952, realizou viagem de estudos pela Europa, onde foi aluna de Maria Montessori e

Jean Piaget. Além disso, pela primeira vez em 77 anos de existência, uma mulher estava à frente do Instituto de Educação do Paraná (no período de 1952 até 1955) a mais tradicional escola de formação de professores do estado.

Nas próprias palavras de Eny Caldeira:

Iniciei os meus estudos na Itália onde frequentei o XXIX Curso Internacional de Psico-Pedagogia promovido pelo Centro de Estudos Pedagógicos da Universidade para Estrangeiros de Perúgia, dirigido por Maria Montessori e sua equipe de trabalho (PARANÁ, 1952a, p. 2)

A autora continua:

Interessei-me particularmente pelas aplicações da psicologia à vida escolar. Esse último estudo iniciado na Itália foi depois ampliado através dos trabalhos que realizei no Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra sob a orientação de Jean Piaget e em Paris através dos cursos sobre psicologia infantil realizado na Sorbone e dos estágios em serviços especializados (PARANÁ, 1952a, p. 4).

No Boletim de n. 10, a homenageada é Odila Portugal Castagnoli (1907- ?) (Figura n. 19), que é indicada, pelo Boletim, como uma das personalidades de maior relevância no panorama educacional paranaense. Após realizar seus estudos primários na cidade de Campo Largo, onde nasceu, seguiu para Curitiba, e “[...] matriculou-se na Escola Normal de Curitiba, onde se diplomou em 1924. Já um ano depois,, exercia com rara dedicação no Grupo Escolar Macedo Soares de sua cidade, a função para a qual se preparara com desvelado carinho” (PARANÁ, 1953a, s/n). Nos anos de 1951 e 1952, foi indicada para dirigir o Grupo Escolar Macedo Soares, “[...] onde até a atualidade presta ao magistério do Paraná uma colaboração produtiva, sincera e espontânea”.



Figura 19 - Odila Portugal Castagnoli

Em relação aos elogios direcionados a esta professora, circunscrevem-se pelos sentimentos de desvelado carinho, amor para todas as coisas, eficiência e tino, adjetivos não ligados diretamente à maternidade, mas que indicam uma pessoa mais amorosa.

No Boletim de n. 11, a figura homenageada é o prof. Fernando Correa de Azevedo (1913-1975) (Figura n. 20): “[...] mestre renomado e notável batalhador do aprimoramento cultural da nossa gente” (PARANÁ, 1953b, p. 112).

Em contato com o magistério secundário Corrêa de Azevedo demonstrou, desde logo, seu grande pendor para o ensino, através do carinho e da abnegação com que se dedicou a tal mister. Professor, na verdadeira acepção do termo, lecionou em diversos estabelecimentos de ensino da Capital, mormente no antigo Colégio Progresso, do qual também ocupou a direção. [...] Em 1942, foi nomeado catedrático de Latim do nosso tradicional Instituto de Educação. Convidado pela direção da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, na qual com brilhantismo se licenciara em letras Clássicas, passou a lecionar Língua Latina naquele estabelecimento de ensino superior. Posteriormente, foi-lhe confiada a cátedra da mesma disciplina na Faculdade Católica de Filosofia (PARANÁ, 1953b, p. 112).

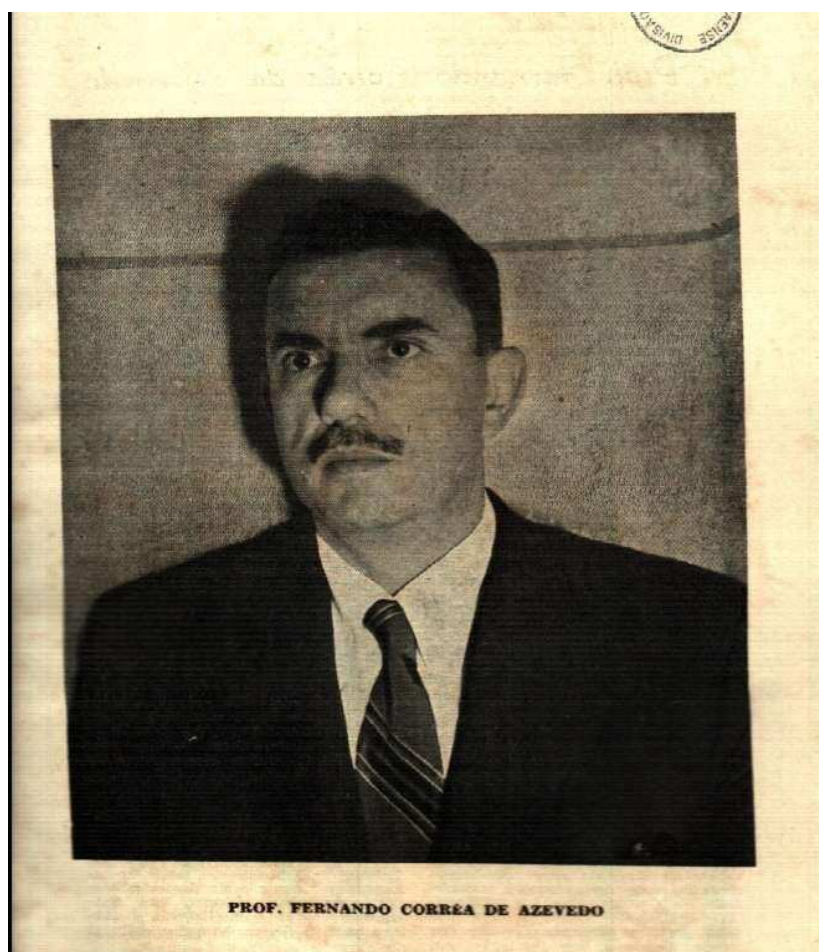


Figura 20 - Prof Fernando Correa de Azevedo

Tal professor se envolveu bastante com questões ligadas à arte no estado e foi presidente da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI). Foi

encarregado pelo governador do estado de tomar medidas para a criação de uma Escola de Música e Belas Artes, da qual se tornou o primeiro diretor após sua criação.

Os adjetivos direcionados à Fernando Correa de Azevedo são: entusiasmo e devotamento, contribuindo com inteligência e cultura.

O Boletim de n. 12 traz como mestre de destaque o prof. Francisco José Gomes Ribeiro (Figura n. 21) que estava à frente da administração do Colégio Estadual do Paraná na época. O texto que homenageia o referido professor está sob a forma de entrevista se estende por onze páginas, enfatizando a atuação dele como administrador que, “[...] além de ser professor catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná, vem dirigindo, há longos anos, o colégio Estadual do Paraná, do qual é também emérito professor catedrático”. (PARANÁ, 1953c, p. 209).



Figura 21 - Francisco José Gomes Ribeiro

Dentre estas dez figuras homenageadas na Galeria dos Mestres, alguns destaques tornam-se necessários. Temos seis homens e quatro mulheres, número que demonstra uma representatividade significativa se considerarmos o período de publicação do Boletim. Na década de 1950 no Paraná, temos ao menos quatro mulheres, que, pelo seu desempenho profissional, apareceram como homenageadas e evidenciam considerável relevância no cenário educacional.

Dentre estas quatro mulheres, duas despontam como pioneiras. Maria Falce de Macedo foi a primeira mulher a ocupar uma cátedra universitária no Paraná, em 1928, e Eny Caldeira assumiu a coordenação do Instituto de

Educação do Paraná, depois de 77 anos de existência desta instituição, órgão responsável pela formação de muitos professores no Estado.

Em termos de contribuição com artigos para o Boletim, Fernando Correa de Azevedo e Eny Caldeira foram os que mais cooperaram, ambos somam 15 artigos publicados, quase um por número do Boletim. Os outros mestres homenageados contribuíram em menor expressão, com exceção de Bento Munhoz, Guido Viaro, Maria Falce de Macedo e Francisco Ribeiro que não publicaram nenhum artigo no referido impresso.

O próprio Boletim (PARANÁ, 1951a) revela que Fernando Correa de Azevedo, na época, era Diretor Cultural da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, estava realizando pesquisas atinentes ao patrimônio folclórico do Estado e, por isto, suas contribuições em forma de artigos, para o Boletim, são sobre o Folclore (romaria, danças de pau de fita, fandango). Neste caso, podemos inferir uma relação do autor com as pesquisas que ele realizava e com o lugar social por ele ocupado.

A mesma relação podemos estabelecer quando olhamos para as publicações dos artigos de Eny Caldeira no Boletim. Dada a sua viagem de estudos pela Europa e seu contato com Maria Montessori e Jean Piaget, os escritos dessa educadora giram em torno do *panorama psicológico europeu*. Afirma a autora que:

Colocando a psicologia como centro de especialização dos estudos que realizei na Europa sob o patrocínio do Governo do Estado e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná, pude elaborar um programa teórico-prático, através de cursos e estágios em serviços especializados. [...] Tendo me fixado durante seis meses na Itália e um ano em Paris, entrei ainda em contato com outros países europeus: Suíça, Bélgica, Holanda, Suécia e Dinamarca, onde colhi ricas informações sobre o problema psicológico e suas aplicações práticas (PARANÁ, 1952a, p. 2).

Eny Caldeira registra suas impressões no que ela denomina de “Diário Pedagógico” e, em quatro números do Boletim, a autora apresenta o Jardim de Infância Montessoriano (PARANÁ, 1952b); A Cidade dos Meninos de Santa Marinella – Itália (PARANÁ, 1952c); Escola-Cidade Pestalozzi (Florença – Itália)

(PARANÁ, 1952d) e a Organização das Escolas (primária, secundária e técnica) e sobre o ensino superior na Itália (PARANÁ, 1952e).

Todos(as) os homenageados(as) atuaram como professores(as), mas com uma formação inicial muito variada: engenheiro civil, pintor, médico (a), poeta e advogado.

4.3.1 A representação das mulheres na Galeria dos Mestres

Neste subitem, nosso escopo é discutir, ainda que brevemente, as questões de gênero que marcam o Boletim. Importante lembrar que este não é um trabalho sobre gênero, e sim de História da Educação, entretanto entendemos que, mesmo não sendo nosso objetivo maior da pesquisa, são questões relacionadas aos papéis sociais exercidos pelos diferentes sexos no Estado do Paraná em meados de 1950 e também são questões que nos auxiliam no entendimento do que caracteriza a profissão docente exercida por uma mulher.

Apesar de os estudos sobre a feminização do magistério – e as transformações pelas quais passou esta profissão ao ser exercida predominantemente por elas –, ser caracterizado como extensão do amor, cuidado e zelo materno pela historiografia entre o final do século XIX e início do século XX, notamos, no Paraná, na década de 50 do século XX, resquícios desta visão do magistério.

Importante destacar que o modo de ser de homens e mulheres está atrelado ao seu arcabouço social, cultural e histórico. Isso é explicado por Catani (1997, p. 39):

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atua no desenvolvimento da consciência social de meninas e meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais.

Nos últimos tempos, há um grande número de estudos ligados à profissão docente, utilizando a categoria gênero como uma possibilidade de enfatizar a voz

e sua condição de mulheres, são eles: Almeida (1996); Chamon (1996); Louro (1997, 2001); Rago (2012), inclusive um dossiê sobre História e Gênero publicado, em 2012, na Revista de História da Universidade Federal do Rio Grande.

Ao longo das páginas folheadas, foi-se explicitando o que o Boletim entendia como características dos mestres homenageados nesta Galeria. Os homens foram retratados devido seu *talento excepcional, aguda inteligência, espírito prático e culto*, sendo, portanto, um *mestre renomado e notável batalhador*, elogios que remetem à figura de um grande homem. As mulheres foram enaltecidas com elogios do tipo: *bondade infinita, compassiva, afável, modéstia, lealdade*, demonstrando *atitude verdadeiramente maternal, desvelado carinho, amor para todas as coisas*. Estas exaltações, de modo geral, ligam muito a figura feminina da profissional à mãe, às questões maternais e ao afeto.

Podemos perceber que, no Brasil, alguns elementos auxiliam para aproximar a mulher da escola:

A educação aparecia neste momento como a grande promessa regeneradora do povo, afundado nas ondas do analfabetismo e da ignorância generalizada, e de construção da nação. Diversos autores já haviam alertado, desde o período imperial, para a necessidade de se promover reformas profundas e de se instaurar realmente no Brasil um sistema nacional de ensino, que estivesse embasado na transmissão do conhecimento científico e na formação de trabalhadores capacitados para a produção industrial e para a geração de conhecimentos tecnológicos. Ao mesmo tempo, vemos projetar-se, principalmente no ambiente europeu, mas também no Brasil, as crescentes reivindicações feministas por direitos, advindas do envolvimento da mulher no mundo do trabalho e da política, em função do avanço da industrialização, da urbanização e da busca de direitos como o sufrágio, que no Brasil só se consolidará nas eleições para a Assembléia Constituinte em 1934. (GONÇALVES NETO, 2002, p. 142).

Projeta-se, ainda neste período, uma preocupação com as questões higienistas que devem alcançar uma sociedade civilizada. Diante desse cenário, podemos vislumbrar a forte correlação que foi estabelecida entre a mulher e as questões do cuidar/educar. Acrescenta o mesmo autor:

E se a educação deve moldar-se em práticas higienistas, nada melhor que a mulher, que organiza e higieniza o espaço

doméstico, para executá-la. Se a educação deve formar a consciência moral do cidadão, nada como a mulher, zelosa e protetora destes princípios no lar, para estendê-los aos jovens. Se existe a necessidade de se formar a nação, a mulher é ideal pois é o centro da unidade menor da sociedade, sobre a qual se assenta o edifício social. Se a educação trabalha com crianças, que dependem de carinho e cuidados especiais, então nada como a mulher... Está aberto o caminho para a feminização da atividade escolar. (GONÇALVES NETO, 2002, p. 143).

Sabemos que, durante muito tempo, o magistério representava praticamente a carreira exclusiva aberta às mulheres, tendo como segunda opção a enfermagem, já que as responsabilidades femininas não deveriam ultrapassar as fronteiras do lar, nem objetivar um salário. A dificuldade de amplo acesso às demais profissões fez da docência a opção mais apropriada para o sexo feminino, e isso foi potencializado pelos atributos de missão e vocação (ALMEIDA, 2006).

A imagem de profissão docente como vocação acaba empurrando para segundo plano o retorno financeiro e reforça a ideia de que o trabalho docente advém de um dom.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Esta vocação faz com que a “professora ali objetivada não se parece com um ente real, de carne e osso, com necessidades concretas, desejos e ambições. Os atributos que lhe são creditados permitem imaginá-la como um ser quase divino” (FISCHER, 2009, p. 327). Mas devemos analisar as professoras dentro do seu contexto histórico e, por isso,

Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento

histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada num meio ignorante; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que tinham tido até então. (ALMEIDA, 2006, p. 82).

É inevitável não pensarmos nas metáforas e analogias que a religião impunha ao aproximar a mulher-mãe dos atributos de santa, anjo de bondade e pureza, visto que, especificamente, a Igreja Católica passou a associar a figura da mulher à imagem de Maria (ALMEIDA, 2006). Explicita a mesma autora:

O modelo normativo de mulher, criado desde meados do século XIX, inspirado nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual (ALMEIDA, 2006, p. 68).

O grande problema dessa ligação tão direta entre docência e maternidade está nas concepções estereotipadas com relação à mulher, que acabam por reforçar mitos e preconceitos.

5 BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ: as representações por meio dos conteúdos

Nosso propósito investigativo, nesta seção, é apresentar e discutir três categorias que foram estabelecidas a partir do conteúdo do Boletim e nos auxiliaram a olhar a organização da escola, do aparato escolar, no sentido de indicar o que era (ou como deveria ser) o ensino, o professor e a escola rural.

Nesta seção do trabalho, incluímos a explanação do conceito de representação (CHARTIER, 1990, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2004 e 2009) que nos valem para realizar as análises das categorias encontradas no Boletim.

Relevante se faz retomar nossa hipótese e indicar a correlação entre ela e nosso tripé analítico. Partimos do princípio que o Boletim foi uma das formas que a Secretaria de Educação e Cultura encontrou para dialogar com o aparato escolar e as categorias nas quais nos apoiamos abrange toda a organização deste aparato. Nosso intuito é olhar para o ensino, o professor e a instituição escolar, neste caso específico, para a escola rural. Dentre todas as instituições escolares, optamos pela escola rural porque, naquele momento, assumia um franco processo de expansão pelo Estado e era o modelo de escola primária que podia atender a um maior número de crianças. A escola rural pode ser entendida como a materialização da extensão da escola primária no Estado do Paraná.

Para análise das fontes, algumas categorias foram estabelecidas, como explica Rummel (1977, p. 157): “a análise documentária requer que as categorias dos dados sejam clara e explicitamente definidas, de maneira que outros pesquisadores possam aplicá-las ao mesmo conteúdo a fim de verificar conclusões”. As categorias foram estabelecidas *a posteriori*, ou seja, obtidas após o exame do material. Durante a leitura das fontes, fomos identificando as categorias que emergiam no Boletim e elencamos ao todo doze categorias – ensino, aprendizagem, professor, avaliação, programas, tecnologias educativas, escola rural, legislação, cultura paranaense, higiene e saúde –, que poderiam ser aglutinadas e consideradas em seu conjunto. Optamos por olhar mais detidamente para três delas, pelos motivos anteriormente mencionados.

A imprensa pedagógica tem um papel preponderante de orientação do magistério e serve como um guia prático do cotidiano educacional. Apresenta-se como importante fonte de informação para a História da Educação e deve ser submetida ao crivo de uma crítica documental (BASTOS, 2002). Assim como a imprensa de modo geral, ela é portadora e produtora de significações, difunde e defende ideias e pontos de vista, pode, portanto, ser entendida como um meio de formação do cidadão. O discurso da imprensa é carregado de simbolismos e age como mediador cultural e ideológico (BASTOS, 2002). Seu discurso carregado de *verdades*⁵¹ legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros, valida determinadas práticas e saberes em detrimento de outros.

Destacamos que as matérias do Boletim são assumidas como representação, o intento é elucidar o que o Boletim reforça como sendo características do ensino, do professor e da escola rural. Sob esta perspectiva, é importante destacar que,

se o texto é fruto da concepção de uma determinada elite, letrada, ele não corresponde integralmente à realidade, mas compõe uma interpretação, uma representação do real, formulada em um determinado momento, sob a influência de concepções específicas (GONÇALVES NETO, 2002, p. 205).

As notícias necessitam de um filtro constante, para que não tomemos o noticiado como sendo toda a realidade, uma vez que o exercício da dúvida, mais que nunca, deve se fazer presente quando analisamos representações do passado, tendo em vista que é por meio da imprensa que se propalam e solidificam as principais representações sociais.

Representação é um conceito basilar nos estudos desenvolvidos pelo francês Roger Chartier (1990, 2002a, 2009), voltado especificamente para as áreas de História da Educação, História dos impressos e das práticas culturais.

⁵¹ O entendimento de *verdade* baseia-se na obra de Foucault (2007, p. 12): “O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

[...] a contribuição decisiva de Roger Chartier para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de “práticas” e “representações”. De acordo com este horizonte teórico, a Cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois pólos. Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois pólos que de certo modo corresponderiam respectivamente aos “modos de fazer” e aos “modos de ver” (BARROS, 2005, p. 131).

Nas palavras de Chartier (1990, p. 17), uma *representação* social seria “a forma como uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ainda segundo o mesmo autor:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Reafirmamos, por isto, que as *representações* são procedentes ou decorrências de práticas sociais. Por se considerar este princípio, a representação não pode ser desarticulada de seu contexto, daí a proposta do autor em tomar tal conceito em um sentido “[...] mais particular e historicamente mais determinado”. O autor conceitua representação como “[...] a exibição de uma presença, como a apresentação pública de algo ou de alguém” (CHARTIER, 1990, p. 20).

Para ele, representar é, pois, essencialmente, colocar-se no lugar de; é a personificação de um ausente; como o próprio nome indica é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. Ainda sobre esta questão, afirma que “a representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver o objeto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstruir em memória e de o figurar como ele é” (CHARTIER, 1990, p. 20).

Sendo assim, percebemos a representação como um elemento que autoriza “ver uma coisa ausente”, tornando possível a “exibição de uma presença” (CHARTIER, 1990, p. 23). A representação pode ser entendida como a possibilidade de ilustrar, delinear, desenhar e, por vezes, substituir um símbolo ou

uma ideia. Neste sentido, as pessoas representam, culturalmente, de diversas maneiras o seu entendimento de mundo, nas palavras do autor, “[...] a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos”. Portanto, as representações culturais estão intrinsecamente ligadas aos interesses dos grupos sociais.

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao tomarmos como base analítica as representações culturais, é plausível afirmar que permanecem tensões entre os grupos, assim as relações são permeadas de conflitos/crises que permitem uma elasticidade nas concepções de mundo social e nas lutas de representações, as quais também foram abordadas por Chartier (1990, 2002a). É preciso enfatizar que a representação nem sempre se estabelece de maneira pacífica, tendo em vista que possíveis conflitos podem acontecer, demonstrando uma disputa de espaço e, por conseguinte, de poder.

A representação pode legitimar, autenticar e até autorizar um modo de ser e estar em sociedade, possibilitando afirmar que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).⁵²

Em seus estudos, Chartier evidencia que as *representações* possibilitam compreender como um grupo impõe os seus valores e o seu domínio. Os atores idealizam uma sociedade de acordo com os seus propósitos, objetivando atender aos seus interesses. Nas suas palavras, representação “[...] é o instrumento de um conhecimento mediato que revela um objeto ausente, substituindo-o por uma ‘imagem’ capaz de trazê-lo à memória e pintá-lo como é” (CHARTIER, 2002a, p. 74).

⁵² Chartier (1990, p. 17-18) não deixa de se posicionar em relação à sua filiação teórica, e indica um falso debate entre “[...] a objetividade das estruturas (que seria o terreno da história mais segura, aquela que, manuseando documentos seriados, quantificáveis, reconstrói as sociedades tais como eram na verdade) e a subjetividade das representações (a que estaria ligada a uma outra história, dirigida às ilusões de discursos distanciados do real”.

Por considerar que os Boletins informam e disciplinam ao mesmo tempo, nosso enfoque está voltado para as representações divulgadas sobre o que este impresso entende por ensino, professor e escola rural.

5.1 Ensino: “o século da experiência”

A categoria ensino é explicitada no sentido de verificar o que o Boletim, por meio de seus escritos, aponta em relação ao ensino, suas transformações e como deveria ser encaminhado.

No artigo intitulado “**O que se devia ensinar**” Renato Kehl⁵³ é taxativo e inicia o texto de forma muito direta “Menos ciência, mais senso prático e mais critério moral” (PARANÁ, 1951a, p. 105). O autor rechaça a ideia de alunos decoradores, armazenadores de informações inúteis e faz críticas à escola:

Ora, o que se verifica, via de regra, em escolas, é a preocupação impertinente, às vezes rabugenta, de obrigar o estudante a ‘armazenar’ noções, sem levar em conta o valor que possam realmente ter no presente e no futuro; sem qualquer idéia de estabelecer conexão filosófica entre os conhecimentos adquiridos e os a adquirir, que se justifiquem a juízo do próprio interessado (PARANÁ, 1951a, p. 106).

Este excerto nos permite aferir uma aproximação com a metodologia divulgada pelo movimento da Escola Nova. Uma das características deste movimento, que adentrou o Estado do Paraná após a década de 1930, é a questão metodológica, que aponta uma escola que não pode estar voltada apenas para o intelecto, a ação e o movimento passam a ser valorizados. O autor desta matéria do Boletim deixa isto evidente ao explanar o “verdadeiro” sentido da “[...] escola não deve limitar-se ao ensino das matérias constantes nos programas e que os alunos estudam só para fazer exame e passar de ano. A escola é o lugar onde se forjam homens e mulheres para a vida, do ponto de vista físico, mental e moral (PARANÁ, 1951a, p. 107).

No artigo **Diretrizes metodológicas gerais do ensino da química no curso colegial**, Artur Bastherness, professor do Colégio Estadual do Paraná,

⁵³ O Boletim não identifica quem é, se se trata de um professor ou de um aluno.

indica que, ao iniciar o ensino da Química, procura, em um primeiro momento, ambientar o aluno, conduzindo-o, gradualmente, ao que ele denomina de “semi-empirismo”, até se apropriar de uma apreciação rigorosamente científica (PARANÁ, 1951b). É possível encontrar nestes excertos a aproximação com as “novidades” trazidas pelo escolanovismo: “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2011, p. 497). Na mesma matéria, o autor continua a expor sua prática e explicitar o que entende como forma de ensino:

Procuramos em nossas exposições demonstrar que todas as conclusões teóricas desta Ciência brotam da realidade dos fatos naturais comuns, – sem o que a nossa disciplina será mal recebida pelo educando que, encontrando-se, em regra, em plena adolescência, conserva ainda certa tendência à apreciação mental englobada (PARANÁ, 1951b, p. 133).

No artigo **Didática da matemática**, o autor⁵⁴ trata do Curso Ginásial e da função da escola. Defende que deve ser

[...] uma escola de raciocínio, de dedução, de indução, de construção lógica, disciplinadora e ordenadora que torna o ente, dono dos seus segredos e predicados, capaz de melhor vencer em tudo na vida e não apenas nela e, por isso, tem que ser uma escola de raciocínio e não de memorização (PARANÁ, 1951b, p. 140).

No artigo escrito pela professora do Instituto de Educação do Paraná, Jurandyr Baggio Mockel, intitulado **O pensamento baseado na experiência**, a autora defende a objetividade no ensino, que ela denomina de organização científica. Nas palavras da autora: “a Pedagogia Científica recomenda o emprego de métodos os mais objetivos, e quer que a escola proporcione aos alunos, condições de vida real. O objetivo, o real, demonstra o subjetivo, o transcendental”. (PARANÁ, 1952b, p. 8).

A professora do Instituto de Educação cita John Dewey, considerado um expoente da escola progressiva (ou escola nova, ou escola ativa), reforçando ainda mais a perspectiva teórico metodológica da qual ela compartilha:

⁵⁴ Não identificado.

Ora, afirma Dewey, se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda a sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e agindo em experiências, é que a vida é, toda ela, uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos; experimentamos e aprendemos (PARANÁ, 1952b, p. 8).

Vidal (2011), ao discutir as novas questões que adentram o ensino pelo movimento da Escola Nova, afirma que a escola passa a oferecer situações em que o aluno, por meio da observação e da experimentação, pudesse elaborar seu próprio saber. A professora Mockel reforça esta ideia de que a educação visa “**o quê, como, quando e quanto** deve ser ensinado e pode ser aprendido. Ora, na medida objetiva, as normas são estabelecidas ‘a posteriori’, isto é, pela e após a experiência” (PARANÁ, 1952b, p. 9), a ponto de denominar o período de “século da experiência”.

No artigo **Sugestões para o ensino de geografia**⁵⁵, percebemos a preocupação, assim como em grande parte dos artigos selecionados sobre a categoria ensino, em explicar “como” fazer. Este enfoque denota uma representação e indica uma apropriação da forma como eles entendem que deve ser feito. Por exemplo: “O professor levará a classe a um ponto elevado, previamente escolhido, donde se descortine todo ou quase todo o horizonte...e o professor lhe irá chamando a atenção para [...]” (PARANÁ, 1952b, p. 15). O papel do docente, neste caso, é interrogar a turma com perguntas hábeis, provocando a participação ativa do aluno “[...] de tal forma que consigam descobrir grande número de associações, tanto no tempo como no espaço” (PARANÁ, 1953a, p. 9).

O artigo intitulado **O critério dos círculos concêntricos e o sistema de fichas no ensino da geografia**⁵⁶, escrito pela professora Aglair Hornos, apresenta algumas referências sobre as finalidades do ensino e do ensino de geografia mais especificamente e sobre como tem sido o comportamento dos alunos:

⁵⁵ Autor não identificado.

⁵⁶ Primeiro artigo que apresenta bibliografia ao final do texto.

Nos tempos atuais, o objetivo do ensino, em geral, tem sido somente a aquisição de um certo número de conhecimentos, apesar dos grandes progressos da ciência pedagógica [...] Infelizmente, os alunos só estudam com o pensamento voltado para os exames e a maior preocupação do homem moderno é a aquisição do saber para poder ingressar em concursos que dão acesso a grande número de empregos (PARANÁ, 1953a, p. 7)

A professora Hornos se posiciona contra o intelectualismo puramente abstrato e preconiza não somente a cultura científica, mas a formação do espírito de pesquisa, segundo suas palavras “os alunos precisam aprender e ver, observar, raciocinar e estudar” (PARANÁ, 1953a, p. 7). Mais uma vez fica evidente a aproximação com o movimento da Escola Nova:

O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de “coisas” – e na falta destas pelo estudo de desenhos ou gravuras. O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais. (VIDAL, 2011, p. 509).

Podemos perceber que o aluno assume o centro do processo de aquisição do conhecimento escolar, neste artigo em específico, por meio da observação *in loco*, que lhe permite ver as coisas em sua realidade, e não só por meio de livros. Segundo Hornos (PARANÁ, 1953a, p. 8, grifo da autora), “os estudos geográficos devem partir da localidade em que residem os alunos para posteriormente se alargarem em **círculos concêntricos** até atingir o país, o continente, o mundo, o universo”.

Na finalização deste artigo, a autora associa este método de ensino à formação da inteligência no indivíduo:

Ser inteligente é procurar e, é claro, é achar também. Mas achar depois de ter procurado. Cultivar a inteligência é dar ao indivíduo a oportunidade de pesquisar. Assim como é na forja que se formam os ferreiros, assim também é na pesquisa que se cultiva a inteligência. A inteligência não é cultivada quando se dá ao espírito o saber pronto (PARANÁ, 1953a, p. 11).

Dentre os artigos analisados na categoria ensino, alguns não têm identificação da autoria, os que possuem, são de professores e seus artigos denotam uma representação na forma com que entendem o ensino. Chartier (1990) já nos alertara que tais representações são consequentes ou decorrentes das práticas sociais, sendo assim, entendemos que estes professores indicam as representações implicadas em suas práticas.

5.2 Professor: “uma vocação⁵⁷, um trabalho quase divino”

Na análise da categoria professor, o intuito é identificar e discutir a representação que a função docente é retratada no Boletim, o que nos permite vislumbrar o que se esperava do mestre em meados da década de 1950 no Paraná.

Em uma das primeiras edições do Boletim, encontramos **A oração da mestra** (Anexo A) escrita por Gabriela Mistral⁵⁸ que reforça claramente o ideal de professora na época.

Dá-me o ser mais mãe que as mães, para poder amar e defender como elas o que não é CARNE DE MINHA CARNE. Alcance a fazer de uma de minhas alunas meu verso perfeito e a deixar-te gravada nela minha mais penetrante melodia, para quando meus lábios não cantem mais (PARANÁ, 1951a, p. 95).

A mestra se aproxima muito da figura materna e da condição de santa, pede em suas orações que não pese a mão nos castigos físicos e que possa corrigir seus alunos amando-os. Em suas palavras, a autora solicita: “dá-me singeleza e dá-me profundidade; livra-me de ser complicada ou banal em minha lição quotidiana” (PARANÁ, 1951a, p. 95).

⁵⁷ Cabe explicar que a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) determinou que fosse obrigatório aos estabelecimentos de ensino cobrar o registro profissional do professor. (RÊSES, 2008).

⁵⁸ Gabriela Mistral (1889-1957), pseudônimo escolhido de Lucila de Maria del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, foi uma poetisa, educadora, diplomata e feminista chilena, agraciada com o Nobel de Literatura de 1945.

Esta oração da mestra tem uma representatividade significativa nas primeiras edições do Boletim, tendo em vista que reforça um discurso que deve prevalecer não apenas na fala, mas nas ações de todas as docentes.

[...] aquele eterno discurso edificador de uma imagem de professora pacienciosa, abnegada, humilde, mansa e feliz, irradiasse de fato enquanto dispositivo de normalização, vindo a sustentar práticas correspondentes não só na vida dessa mulher enquanto professora, mas igualmente enquanto mulher-filha, mulher-esposa e mulher-mãe. (FISCHER, 2009, p. 333).

No mesmo número do Boletim, temos o artigo intitulado **Nem oito nem oitenta**, escrito por Danilo Perestrello, que trata dos castigos físicos e, portanto, da forma como o professor deve agir em relação aos seus alunos. Nas palavras do autor “[...] o ideal está sempre no meio termo: **nem mimos exagerados, nem maus tratos**. A regra prática a guardar é: **não consentir demasiado, nem reprimir demasiado**” (PARANÁ, 1951a, p. 96, grifo do autor).

Um artigo discute os atributos do professor, intitula-se **Qualidades do professor**, e foi escrito por Romualdo Monteiro de Barros (Diretor do Ginásio Estadual de Jardinópolis), publicado no mesmo número do Boletim acima referido. O autor vale-se de seus vinte anos de magistério para reafirmar o direito (quando não, o dever) de apontar, ainda que brevemente, quais constituem as qualidades mais admiráveis do professor, para tanto, marca vários tipos de professor:

- 1)- O que nasceu professor, como um artista para a sua arte, com a vocação do magistério. Dêle é que sempre se há de dizer: explica tão bem que parece que abre a cabeça da gente e põe o livro lá dentro.
- 2)- O que fez curso de formação especial: normalista ou licenciado. É o profissional do ensino, a quem a Escola forneceu as diretrizes da Pedagogia e da Didática. Ide e ensinai, lhes diz a Escola, como Cristo disse a seus apóstolos: Euntis, docente. O professor para os ofícios no Templo da Ciência, e o sacerdote no Templo da Fé.
- 3)- O de vocação tardia, que não conseguindo realizar um ideal anterior, resolveu ensinar.
- 4)- O que é professor nas horas que retira de outra atividade, aproveitando uma tendência natural e realizando um aprimoramento de cultura.
- 5)- Finalmente aquêle que se faz professor por uma curiosidade e desfastio de outra profissão. Novo tédio logo o levará a abandonar o magistério. (PARANÁ, 1951a, p. 102)

Em suas definições de como cada pessoa se constituiu professor, o autor aponta, por ordem de prioridades, que o dom é a mais forte tendência a levar o indivíduo a escolher a docência, seguido de uma boa formação. De certa forma, ele desqualifica a formação, deixando subentendido que o melhor professor é aquele que tem vocação para a docência e não aquele que recebeu uma instrução específica.

Estudos realizados por Rêses (2008, p. 32) evidenciam que “[...] os elementos do modelo sacerdotal permearam a profissão docente. O trabalho docente é adjetivado constantemente por palavras como fé, crença e missão, sem que haja qualquer vinculação com as manifestações religiosas”.

O mesmo autor continua a discussão apontando que a condição primordial para o magistério é a **Cultura**, em que o professor deve demonstrar conhecimento em suas afirmações e nunca revelar incertezas diante de seus alunos, entretanto “cultura para nós não é apenas qualidade do professor, senão condição essencial de o ser. Depois de cultura deve existir Método, que significa ordem, traz clareza e faz o entendimento” (PARANÁ, 1951a, p. 102). O autor ainda elenca como qualidades ao professor: disciplina, dedicação, entusiasmo, inspiração religiosa, justiça, paciência, sinceridade e coragem, dicção e assiduidade. Todas essas qualidades afastam a figura do mestre de um ser humano de carne e osso e o aproxima ainda mais da divindade, sua “missão” na terra é reafirmada quase como divina.

No número 6 do Boletim, encontramos mais um artigo que trata das qualidades extraterrenas do professor e das atitudes que ele deve tomar perante seus alunos. O artigo versa acerca do pronunciamento feito pelo prof. Dr. Amantino de Melo Ribas, na aula inaugural do Instituto de Educação do Paraná, intitulado **O Aluno. O Professor. O Humanismo**.

O professor evite a sua própria despersonalização na atividade de mestre, sempre associada à de educador; evite a mecanização do seu trabalho quase divino; não entre na sala de aula como operário na oficina: tantas horas de trabalho – tantas peças a serem concertadas ou construídas.

[...] reúna o professor a severidade à bondade, diligencie, cuide, zele, oriente, instrua, insista, modele, forme, estimule, anime,

incite, elogie, premie, sem criar rivalidade agressiva e espírito mesquinho (PARANÁ, 1952b, p. 95).

Ainda no mesmo número do Boletim, a professora Odila Portugal Castagnoli fala sobre **O professor primário**. Ela reforça a ideia da profissão ligada à vocação e afirma que o professor primário é a “[...] personalidade central, focalizada na atividade educativa de todos os povos, de todas as nações” (PARANÁ, 1952b, p. 109).

Nas palavras de Rêses (2008, p. 35), “historicamente, a profissão docente foi entendida como uma ‘vocação’, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um ‘dom’ pessoal, que ele nasceu para isso”. Agravando este pensamento, temos, há mais de um século, o estereótipo de que cabe somente à mulher cuidar das crianças.

A escola é o professor, pois vivendo e agindo como um homem de bem, torna-se um exemplo. Todavia, a qualidade suprema para o mestre é a vocação, sinal misterioso com que o Altíssimo marca a diretriz de cada existência, nos propósitos humanos. E o amor traduz esse destino, de educador das almas infantis. E as necessárias qualidades físicas, intelectuais e morais, deve, pois, possuir o professor primário, para exercer, digno e proveitosamente, o seu encargo (PARANÁ, 1952b, p.109).

Historicamente, a função docente é destinada ao gênero feminino, e foi dividida em duas tendências por Hypólito (1997): em um primeiro momento, quando a igreja ainda representava um relevante espaço de disputa ideológica, apoiava e modelava as práticas no mundo contemporâneo. Sendo assim, vocação e sacerdócio passaram a ser as principais expressões relacionadas à prática docente. Entende o autor que

[...] a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político religiosas conservadoras e autoritárias. A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população (HYPÓLITO, 1997, p. 18).

O segundo momento acontece, informa mesmo autor, com o movimento de professores que se caracterizava pela adoção de princípios liberais e pela luta por uma organização profissional (HYPÓLITO, 1997).

Em outro artigo publicado no Boletim com o título **Educação e ensino: Funções da Escola Normal**⁵⁹, seu autor discute os requisitos que deve apresentar o futuro professor primário para o completo desenvolvimento de sua missão. Esclarece que “[...] são-lhe indispensáveis, a boa apresentação social, as boas maneiras, o tacto, a arte de conversar discretamente. O professor que, no meio em que vai atuar, saiba manter-se em linha impecável de conduta, já alcançou meia vitória” (PARANÁ, 1952d, p. 339).

O autor tem como prerrogativa que a Escola Normal tem uma função muito maior do que apenas instruir o futuro professor.

A formação do professor primário será, entretanto, incompleta se a escola normal se preocupar unicamente com adestrá-lo na técnica, com fazer dele uma boa máquina de ensino. É indispensável ainda que o futuro professor sinta a complexidade e a magnitude da sua missão, do ponto de vista nacional e social, e nela veja um pouco mais do que a forma prática que escolheu para ganhar o pão (PARANÁ, 1952d, p. 339).

No artigo intitulado **O professor, a metodologia e o aluno**⁶⁰, a professora Wanda Prokopiak Zubnski afirma que o professor, no desenvolvimento de suas funções, precisa justapor seus conhecimentos metodológicos à prática e, para tanto, as “[...] condições básicas em qualquer atividade profissional são: saúde, vocação e preparo específico. Do professor, além disso, exige-se: compreensão, solidariedade, ideal educativo, sentimento de justiça e espírito de liderança” (PARANÁ, 1952d, p. 341). No mesmo artigo, a autora define o que entende por “verdadeiro professor”: aquele que, “respeitando a personalidade do aluno, ensine-o a estudar despertando a sede do saber, capaz de desenvolver o progresso nacional” (PARANÁ, 1952d, p. 341).

⁵⁹ Autor não identificado.

⁶⁰ Trabalho apresentado durante a Semana Educacional no Curso de Aperfeiçoamento na Escola Normal, pela professora Wanda Prokopiak Zubinski, da cidade de Paranaguá, em 23 de julho de 1952.

No mesmo número do Boletim, Odila Portugal Castagnoli, então Diretora do Grupo Escolar de Campo Largo, escreveu um artigo intitulado **O Ensino Fundamental**, defende que a instrução primária é o alicerce da vida (PARANÁ, 1952d). A mesma autora estabelece uma ligação muito direta entre a maternidade e a docência:

Mãe e professora!!! Ambas devem ser mães!!! Uma no lar, outra na escola. A professora não necessita de conhecimentos vastíssimos nem profundos para cumprir a sua tarefa... Ela precisa, antes de tudo, que seja mulher, isto é, ter no coração afeto de mãe, e saber inspirar a virtude, que faz o homem, como a Pátria exige, capaz de engrandecê-la, dignificá-la pelo amor e trabalho (PARANÁ, 1952d, p. 357).

Quando Chartier (1990, p. 20) afirma que “a representação faz ver o objeto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstruir em memória”, podemos inferir que representação é uma forma de delinear uma ideia. Pois bem, a ideia de professor (a) que o Boletim autoriza (e reforça) advém do dom e da vocação, que estão fortemente ligados à maternidade e, portanto, relacionados a afeto e amor.

5.3 Escola Rural: “a escola que serve seu meio”

A terceira categoria que nos propomos a analisar é escola rural⁶¹ com o intuito de discutir um pouco sobre as instituições educativas no Paraná, especificamente aquelas localizadas no campo, as quais, naquele momento, tinham por função educar o homem do campo com a finalidade de mantê-lo no campo.

A professora Amália Barreiros, do corpo docente do Grupo Escolar de Cambará, escreveu um artigo intitulado **Escola rural – características próprias**⁶², nele, discute a educação ligada às condições do meio, no sentido de

⁶¹ Virgínia Pereira da Silva de Ávila defendeu, em 2013, uma tese intitulada **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**, em que apresenta um valioso levantamento sobre a produção acadêmica acerca da História da Educação rural no Brasil, apontando o quanto a temática tem ganhado espaço nas pesquisas.

⁶² Trabalho apresentado na Reunião Educacional em Jacarezinho.

que o indivíduo deve ser educado de acordo com o meio onde vive e defende a criação de centros sociais rurais.

Infelizmente no Brasil, as escolas primárias, não estão ainda preenchendo de modo cabal, a sua finalidade. O Estado e a sociedade estão a carecer de que a escola encaminhe a sua ação mais relacionada, mais coerente com as necessidades da vida tudo processando de acordo e em harmonia com os interesses morais e materiais do meio onde opera. Mister se faz, fazer com que a escola seja um conjunto, um laboratório, onde desenvolvam, se acentuem, e se aperfeiçoem as atividades regionais que asseguram a manutenção do povo e das instituições. [...] Sob esse novo aspecto, na prática, teremos que organizar a escola, não só para a escola, mas para a vida. O ideal seria organizar centros sociais rurais, com educadores especializados a fim de empreenderem no local em que são esses centros estabelecidos, trabalho eficiente de preparo do público campesino. Deve-se instituir um tipo de escola em que, ao lado das generalidades do ensino das letras e das artes, ministremos conhecimentos que constituem principalmente o meio de vida dos habitantes da região. A criança da roça, ao deixar a escola primária, enfrenta desde logo as necessidades de auxílio à manutenção da família, indo trabalhar, e na maioria das vezes, já o fazem em época escolar. Para isso, se faz necessário que a escola primária procure orientar o aluno no sentido de possibilitar-lhe condições mais fáceis de ajustamento, levando-o a conhecer o campo profissional ou educacional em que penetrará (PARANÁ, 1952c, p. 234-235).

Segundo Schelbauer (2014), havia a emergência da institucionalização e extensão da escola primária rural por haver um alto número de analfabetos vivendo nas áreas rurais, e esta escola seguiu o processo de povoamento e de desenvolvimento do Estado. É necessário esclarecer que, ainda que tivesse nas cidades uma grande oferta educacional, esta era acompanhada de uma elitização do urbano que dificultava o acesso das classes populares ao requerer a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais pedagógicos, “a frequência irregular da criança trabalhadora seria inconcebível e o espaço escolar estaria cada vez mais distante da criança da zona rural que participava dos trabalhos, especialmente em tempos de colheita” (SCHELBAUER, 2014, p. 86-87). Esse cenário levou o governo estadual a direcionar esforços para a oferta de ensino primário no meio rural, entretanto, para além da problemática das construções escolares, havia a necessidade de preparação do professor primário para atuar nas zonas rurais.

No artigo publicado no Boletim por Barreiros, a autora continua sua discussão sobre uma escola diferenciada e direcionada ao homem do campo, destacando que educar vai além de ensinar a ler e escrever. E, para tanto, explicita qual seria a missão do professor:

O homem precisa viver de acordo com o seu meio [...]”. “Aqui no norte, por exemplo, onde se colhe o que se planta, visto a riqueza e fertilidade do solo, há grande campo de ação para os lavradores que labutam sol a sol, defendendo a humanidade contra o edema da fome. E é missão do professor rural, organizar a escola relacionada com os interesses, com as atividades desta região (PARANÁ, 1952c, p. 235).

A autora reforça a ideia de que os professores rurais têm uma missão, e por isso devem estudar as condições peculiares do povo, juntamente com as exigências do meio para que a criança desenvolva amor pela natureza⁶³ e se envolva com as questões próprias da vida no campo. Tal defesa pode ser denominada de “ruralização do ensino” que, segundo Nagle (1974), constitui uma diferenciação entre o tipo urbano e rural da escola primária. A escola tinha como tarefa “[...] formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil-país essencialmente agrícola’, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo” (NAGLE, 1974, p. 234).

Ao final do artigo, a autora alerta para as moléstias (decorrentes das mãos sujas e dos pés chagados) que têm atingido o homem do campo, a sugestão que ela propõe é que a própria criança ajude a divulgar os conceitos de higiene, “revelando-se médica da família, orientando-a na série de medidas preventivas” (PARANÁ, 1952c, p. 237). E reforça com a afirmação de que esta tarefa é papel do professor: “[...] orientar a criança sobre outros problemas de interesses higiênicos, tais como: a mosca, o tétano, a raiva canina, o carbúnculo, a aftosa, a tuberculose bovina, e tantos outros males que afligem os animais que vivem em contato com o homem” (PARANÁ, 1952c, p. 237).

⁶³ Importante lembrar que, em tempos de “construção” da modernidade no Paraná, “a representação de rural pode estar vinculada à ideia da natureza, do mais saudável, a contradição ao urbano e à industrialização, como também pode significar o contrário, como a ausência do desenvolvimento, conformismo, ignorância e abandono” (FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015, p. 103).

Ainda no mesmo número do Boletim, temos um artigo sobre o **Primeiro curso de aperfeiçoamento para professores primários rurais da região sudoeste do Paraná**, por iniciativa do Secretário de Educação e Cultura, João Xavier Viana. O Secretário assegura que já era tempo de voltar as atenções, mais detidamente, para as escolas isoladas da zona rural e, para isto, a proposição do curso teve por finalidade “[...] dar novas instruções metodológicas, sendo também estudado o problema educativo-social da Escola Rural de acordo com o meio ambiente” (PARANÁ, 1952c, p. 257).

Viana afirma que seria necessária uma remodelação da escola primária rural, visto que as condições em que ela se encontra acaba por distanciar ainda mais os educandos, que acabam abandonando e se desinteressando pelos estudos. Metodologicamente, ele apresenta o que seria melhor ensinar para os meninos e meninas do campo:

[...] para o aluno da roça, é muito mais importante saber a maneira de ordenhar uma vaca do que a lista completa dos reis da Inglaterra. É Sud Menucci ainda que escreve: A um menino do campo interessa muito mais fortemente aprender como se faz um enxerto do que decorar o inexpressivo rol das Capitâneas Hereditárias e seus donatários; ou que, para uma menina campônia é de muito maior utilidade aprender a organizar os menus diários e racionais para a dieta da família do que perder-se no cipoal da descrição das batalhas da guerra contra Lopes (PARANÁ, 1952c, p. 259).

O Secretário de Educação e Cultura admite que o governo federal já organizara para o país Cursos Normais Regionais em forma de internato, isso justificava-se porque, segundo ele, o professor para a escola rural primária deveria sair do próprio meio rural. Juntamente aos Cursos Normais Regionais, havia a realização de Cursos de Aperfeiçoamento para os professores de escolas primárias rurais porque a pretensão era aperfeiçoar os leigos e, ao mesmo tempo, orientar os titulados (PARANÁ, 1952c). Em seu artigo, vemos com muita precisão a visão e o posicionamento do Secretário de Educação e a representatividade dele em relação às escolas rurais. Ele usou o Boletim para divulgar sua fala.

Em 1958, o Paraná contava com 81 Cursos Normais Regionais localizados nas cidades do interior, segundo Miguel (2007), tais cursos buscavam compensar o professor pela formação específica que, até então, não possuíam, por meio de

uma programação curricular bastante densa. A mesma autora aponta ainda a influência da Pedagogia da Escola Nova que “se fazia quando, além da metodologia ativa sugerida, as recomendações para a adequada situação de ensino-aprendizagem eram feitas quanto ao ambiente escolar que extrapolava a sala de aula” (MIGUEL, 2007, p. 8).

O artigo escrito por Cecília Maria Westphalen, intitulado **Necessidade da formação de professores rurais**, inicia discorrendo sobre o desequilíbrio econômico-financeiro na esperança do aumento da produção. Em seguida, volta sua ênfase para o campo, por ser “[...] o núcleo onde se forma a quase totalidade da riqueza, – o campo, vem perdendo, cada vez mais o seu lugar, de fato, dentro do nosso organismo político-sócio-econômico; e o seu habitante foge atrás das facilidades dos grandes centros” (PARANÁ, 1952e, p. 469).

A autora indica que a salvação nacional depende de uma dupla tarefa:

1) – **Valorização do campo**. Dar a ele um lugar definido através do profundo conhecimento da terra e do aproveitamento nacional das suas possibilidades. 2) – **Fixação do homem à terra**. A sua necessária formação, vivência de hábitos rurais, não a sua reforma, mas a renovação de valores, completa adaptação e integração à realidade brasileira (PARANÁ, 1952e, p. 469-470, grifo da autora).

Acrescenta: “A História do Brasil é a história de um povo agrícola, de uma sociedade de pastores e agricultores. [...] Dele sair é violentar a formação de um país que, naturalmente, pode e deve assentar o seu regime econômico na agricultura e pastoreio” (PARANÁ, 1952e, p. 470). E assim caracteriza a escola pretendida:

À Escola, situada nos meios rurais, cabe o grande papel. [...] Mas não a Escola que apenas instrue, alfabetiza, e sim aquela que forma homens e mulheres adaptados à vida e, sobretudo, às condições da vida. Escola que não firme hábitos errados e estranhos, que não se preocupe tanto por ensinar a ler e escrever, mas que dê ao homem os instrumentos necessários a uma participação direta e ativa em sua comunidade, que seja ele capaz de decidir da sua vida e da vida de sua terra e gente (PARANÁ, 1952e, p. 470).

Miguel (2007, p. 90) esclarece que as sugestões presentes no documento que regia os Cursos Normais Regionais faziam parte do ideário da Escola Nova,

por estar fundamentada nos avanços da Psicologia e da Biologia. Destaca que o aluno realizava o ato de aprender como um ato interior, partindo do concreto para o abstrato, do próximo para o remoto, do mais fácil para o mais difícil, deixando de ser passivo diante dos conhecimentos expostos pelo professor.

Do professor da escola rural, esperava-se não apenas que orientasse sua prática pelos novos fundamentos, mas, sobretudo, tivesse em mente a valorização do campo:

Não basta a Escola, o Professor é que a movimenta. E o Professorado sem orientação é semeador do mal. Não basta um professor formado em sua cultura apropriada ao Magistério, capaz de organizar a sua escola e sua classe de trabalho. Fundamental é que ele tenha mentalidade agrícola, que conheça, sinta o campo e os seus problemas, que se fixe, com ideias claras, que ame a terra. (PARANÁ, 1952e, p. 470).

Não podemos esquecer que neste momento, no Estado do Paraná e em outras localidades do país, acontecia o movimento do ruralismo pedagógico, que propunha a escola integrada as condições locais e para isso incentivava a fixação do homem no campo. Sendo assim, o Boletim encampa esta campanha e mobiliza a população para que permaneça no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a imprensa pedagógica como fonte permite olhar as manifestações contemporâneas aos acontecimentos. A imprensa, de modo geral, configura-se como material potencial para as investigações acerca da História da Educação, visto se compor como um espaço ímpar de divulgação de teorias e de práticas educativas, fazendo circular ideias e modelos educativos. A imprensa é, portanto, portadora e produtora de significações, difunde ideias, modelos e pontos de vista.

O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná foi distribuído a todas as escolas primárias do Estado com um objetivo. Nosso questionamento, portanto, parte da formação de professores no Paraná antes da LDB de 1961 e intentou saber: Como a imprensa atuou na produção e circulação de ideias relacionadas ao trabalho docente? Quais representações de ensino, professor e escola rural podem ser identificadas no Boletim?

Nossa hipótese foi de que o Boletim representou um dos meios utilizados pelo Estado para formação e aperfeiçoamento dos professores, tendo em vista que, na década de 1950, ainda havia muitos professores leigos no Paraná. Para além da formação de professores, o Boletim se destinava à organização da escola primária paranaense e se caracteriza em uma fonte oficial que dava indícios de como deveria ser essa formação e essa atuação.

O Boletim representou uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura. Podemos inferir que ele servia como um elo entre a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e a comunidade escolar, tinha por objetivo disseminar, junto aos professores e diretores, formas eficientes de organizar a escola e direcionar o ensino. Esta inferência pode ser percebida pelos assuntos veiculados em seus números que abordavam, dentre outros temas: a qualidade do professor, o que se devia ensinar, que instruções oferecer aos professores.

Nossas análises pautaram-se em um tripé analítico que nos permitiu olhar para nossa fonte por mais de um ângulo. O lugar social, os sujeitos e os conteúdos foram a tríade que direcionou nosso olhar na apreciação do Boletim.

O Lugar social que o sujeito ocupa é uma das indicações de como ele constrói seu discurso, ou seja, o discurso é marcado pelas condições do meio que ele procede, por isso entendemos fundamental levar em consideração os espaços que os atores que falam por meio das fontes ocuparam na sociedade paranaense. O Paraná, naquele momento, era um Estado predominantemente rural, que buscava se modernizar e a zona rural representava o espaço a ser desbravado, colonizado e modernizado.

Quando descrevemos os sujeitos que foram homenageados na “Galeria dos Mestres” no Boletim, intentamos olhar para a representatividade que eles tiveram no Estado do Paraná. Dentre os dez homenageados, havia formações variadas – engenheiro civil, pintor, médico/a, poeta, advogado –, contudo todos atuaram como professor, por isso a homenagem no Boletim.

Nossas análises dos conteúdos giraram em torno do conceito de representação, desenvolvido por Chartier (1990, 2002a, 2009). Representar, segundo o autor, é personificar algo ausente, ilustrar, delinear, desenhar. Os Boletins informam e disciplinam concomitantemente, por isso um dos nossos maiores enfoques são as representações divulgadas sobre o que este impresso entende por ensino, professor e escola rural. Estas três categorias foram depreendidas do conteúdo do Boletim, e nos serviram de base para olhar a organização escolar, sobretudo, a escola primária rural.

Importante destacar a correlação entre a hipótese e estas três categorias. Partimos do princípio que o Boletim foi uma das formas que a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná utilizou para dialogar com o aparato escolar e as categorias em que nos apoiamos abrangem toda a organização deste aparato. Nosso intuito é olhar para o ensino, o professor e a instituição escolar, neste caso específico, para a escola rural.

Dentre todas as instituições, optamos pela escola rural porque passava por um franco processo de expansão no Estado e era o modelo de escola primária que podia atender, naquele momento, a um maior número de crianças. A escola rural pode ser entendida como a materialização da extensão da escola primária no Estado do Paraná.

O ensino é representado no Boletim com aproximações à metodologia divulgada pelo movimento da Escola Nova, que adentrou o Paraná após a década

de 1930. Tal movimento indicava a valorização da ação, a centralidade da criança nos processos de aprendizagem. À criança, cabia observar e experimentar para elaborar seu próprio conhecimento. Os artigos foram escritos em sua maioria por professores e por isso representam a forma como eles entendiam o ensino e, ao mesmo tempo, são indicações de como os professores deveriam atuar em sala de aula para se manterem próximos ao que havia de mais moderno.

O professor é representado no Boletim como uma função quase divina, uma vocação. A mestra é retratada como uma figura materna que se aproxima muito do afeto e do amor. O melhor professor é aquele que tem o dom para a docência, ideia que reforça a vocação e, de certa forma, dispensa o retorno financeiro. Constatamos ainda o reforço ao estereótipo de que somente às mulheres cabe cuidar e educar as crianças.

No que tange a escola rural, o discurso era de que se deve educar o homem do campo e mantê-lo no campo. O conteúdo do Boletim indica a criação de escolas diferenciadas e direcionadas ao homem do campo, onde o indivíduo deve ser educado de acordo com seu meio, desenvolvendo nessas crianças o amor pela natureza. A emergência na criação das escolas primárias rurais deveu-se ao alto número de analfabetos vivendo nestas áreas. Além da criação de escolas rurais, o governo apontava a necessidade de preparar o professor primário para atuar nas zonas rurais, o intuito era aperfeiçoar os leigos e orientar os titulados.

De modo geral, este estudo descortinou uma das formas com que o Estado, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, alcançou os professores e demais envolvidos com a escola, direcionando e indicando o que e como deveria ser o ensino, o professor e a escola rural. O trabalho que compõe a tese se encerra nestas considerações, mas a pesquisa continua, tratar com a imprensa pedagógica nos abriu um leque de possibilidades analíticas que devem ser esmiuçadas com maior precisão em tempos futuros.

FONTES

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano I, v. 3, jul./out. 1951a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano I, v. 4, nov./dez. 1951b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 5, jan./fev. 1952a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 6, mar./abr. 1952b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 7, maio/jun. 1952c.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, ano II, v. 8, jul./ago. 1952d.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, ano II, v. 9, set./dez. 1952e.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, ano III, v. 10, jan./fev. 1953a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, ano III, v. 11, mar./abr. 1953b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, ano III, v. 12, maio/dez. 1953c.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação ou destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-108.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e**

estratégias na orientação e escrita de teses e dissertação. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 25-44.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista A Escola (1920-1921). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 91-132.

_____. As instituições escolares na Primeira República ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 95-122.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SCHELBAUER, Analete Regina. **História da Educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. A escola primária segundo as mensagens dos presidentes da República e dos governadores de São Paulo, Minas Gerais e Goiás entre 1930 e 1961: propósitos comuns e desafios. In: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: Edise, 2015. p. 47-102.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. –Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. 2013, f. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp, Araraquara, SP, 2013.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **O novo e o nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. 1994. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 47-75.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. – Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. Da revista à leitura: a formação dos professores e a conformação do campo pedagógico em Minas Gerais (1925-1940). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em História da Educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 175-196.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONA JUNIOR, A.; VIEIRA, Carlos Eduardo. O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1986-1962)**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 13-40.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMARA, Sonia. "Progredir ou desaparecer": o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 29-44.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. **Paranismo**: arte, ideologia e relações sociais no Paraná 1853-1953. Tese em História. Universidade Federal do Paraná, 2007.

CARNEIRO, David. **História biográfica da República no Paraná**. – Curitiba: Banestado, 1994.

CARNEIRO, Newton Isaac da Silva. **Dados biográficos**. Disponível em: <<http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=694>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **República e imprensa**: as influências na concepção de educação do professor Honório Guimarães. Uberabinha, MG: 1905-1922. – Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAÚJO, José Carlos Souza; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG. 1930-1950). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em História da Educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 61-89. (Coleção: Memória da Educação).

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 39-57.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: INEP, v. 90, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-lua**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – 1902-1919. 1989, f. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo 1989.

_____. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, 1996.

_____. História, memória e autobiografia da Pesquisa Educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara et al (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras 1997.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão Técnica de Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAMON, Magda Lucia. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais**. 1996, f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____. Do livro à leitura. In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François; CHARTIER, Roger (Orgs.). **Práticas da leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-106.

_____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____. **Formas e sentidos.** Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. **A história ou a leitura do tempo.** Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

_____. O jornal e outras fontes para a história da educação: uma introdução. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas para a História da Educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 133-150.

FARIA, Thais Bento. **Em traços de modernidade:** a história e a memória do Grupo Escolar “Hugo Simas” (Londrina – PR, 1937-1972). 2010, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Beatriz Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil,** v. III. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 324-335.

FONTES, Luísa Cristina dos Santos. **Helena Kolody, carbono & diamante:** uma biografia ilustrada. 2012, f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Escola primária rural: caminhos percorridos pelos estados de Mato

Grosso e Paraná (1930-1961). In: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: Edise, 2015. p. 103-184.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha (1910-1926). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p.136-149.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERVATINI, Luciana. **A escola Normal Regional e suas práticas pedagógicas: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná**. 2011, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.

HERVATINI, Luciana; SCHELBAUER, Analete Regina. A Escola Normal Regional no interior do Paraná: a realidade e a idealidade de suas práticas pedagógicas. In: **Revista HISTEDBR On-Line**, n. 45, p. 296-309, março 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

IPARDES – Fundação Edison Vieira. **O Paraná reinventado: política e governo**. Curitiba, 1989.

KUNHAVALIK, José Pedro. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo do Paraná. In: OLIVEIRA, Ricardo Costa de. (Org.). **A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004.

LE GOFF, Jacques. A história nova: Prefácio à nova edição. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 28-29.

_____. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção: O que você precisa saber sobre).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: Ed. UNESP, 2001.

_____. Gênero e magistério. In: CATANI, Denice et al. In: **Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

LUSTOSA, Elcias. **O texto da notícia**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1996.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 91-104.

MAGALHÃES, Marion Brephol de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARTINEZ, Edilene Cunha. **A imprensa pedagógica como tema e objeto para a História da Educação paranaense: Jornal escola Aberta (1986-1988)**. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Maringá, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A história da escola pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Orgs.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 188.

_____. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79- 98.

_____. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 145-162.

_____. A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo. In: WERLE, Flávia Obino Correa (Org.). **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 74-90.

_____. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais no contexto paranaense. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia

Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 309-324.

_____. **Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. 1992, f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. A pesquisa na reconstrução histórica da formação de professores no Paraná: um depoimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 36, p. 381-399, maio/ago. 2012.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A escola nova no Paraná: avanços e contradições. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005.

MORENO, Jean Carlo. Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública no Paraná: In: VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Ed UFPR, 2007. p. 41-64.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Grupos escolares na região dos Campos Gerais (PR). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 323-337.

NÓVOA, António. Inovações e História da Educação. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

_____. A imprensa de educação e de ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI; Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino primário na Província do Paraná, 1853-1889**. 1982. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1982.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O grupo escolar Dezenove de dezembro: história e organização**. **ANAIIS I Congresso Brasileiro de História da Educação**, UFRJ, 2000. Disponível em: <
[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/099_maria_cecilia_martins.p](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/099_maria_cecilia_martins.pdf)
[df](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/099_maria_cecilia_martins.pdf)> Acesso em 23 abr. 2015,

OLIVEIRA, Wanessa Gorri de. **A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da História da Educação: em destaque a prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela Revista Criança (1996-2006)**.

2011, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Modernidade na arte e na educação**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-2931--Int.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

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

PALMA, Gloria Maria. **O lugar social e as condições de produção do sujeito autor**: Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus. Coleção Mestrado em Linguística, 2012. Disponível em <publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/.../436>. Acesso em: 12 abr. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAGO, Margareth. **Gênero e história**. CNT – Compostela, 2012.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008, n. f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF 2008.

REZENDE, Darcilene Sena. A imprensa periódica como fonte documental. In: MORELLI, José Ailton (Org.). **Introdução ao estudo de História**. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 97-106.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, Celio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (Orgs.). **Fontes e métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010, v. 1. p. 311-325.

_____. **A (re)invenção da educação no Paraná**: apropriação do discurso democrático (1980-1990). Maringá: EDUEM, 2012.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929-1930). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 37, n. 2, Apr./June, 2015. p. 151-163.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 37.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RUMMEL, Francis J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.

SANTOS, Geane Correa dos. **Imprensa e educação**: a difusão das práticas escolares no jornal Gazeta Socialista (1948 – 1958). 2009, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 3-30.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Educação Paranaense no processo de formação dos professores no Brasil republicano: a contribuição do compêndio de pedagogia de Dario Velozzo. In: **Acta Scientiarum**. V.34, n. 2, jul-dez, 2012, p. 261-268.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

_____. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, maio/ago. 2014.

SCHENA, Denilson Roberto. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação**: o caso do Paraná (1890-1922). Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: Memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, João Paulo de Souza da. **Percurso entre modernidades**: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955). 2013, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

_____. O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, como instrumento nas lutas de representações de modernidade na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1951-1953). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. Maringá, PR. **Anais...**, 2015.

SILVA, Rossano. Educação, arte e política: A trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 2014, f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

SOARES, Marly Catarina. **Helena Kolody**: uma voz imigrante na poesia paranaense. 1998, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)**. 1997. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. p. 33-84.

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. p. 109-162.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares no Brasil: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive

(Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 497- 518.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 175, 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 18, p. 53-74, 2001.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1995.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná** tradicional. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo. (Orgs.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 155-196.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 15- 52.

WITTIG, Ehrenfried Othmar. **Primeira médica do Paraná e primeira catedrática**. Museu da História da Medicina. Disponível em: <file:///C:/Users/Simone/Downloads/26-96-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ANEXO A

A Oração da Mestra (Gabriela Mistral)

Senhor! Tu que ensinaste, perdoa que eu ensine; que leve o nome de mestra, que Tu levaste pela Terra.

Dá-me o amor único de minha escola; que nem a queimadura da beleza seja capaz de roubar-lhe minha ternura de todos os instantes.

Mestre, faz-me perdurável o fervor e passageiro o desencanto. Arranca de mim este desejo de justiça que ainda me perturba, o protesto que sobe de mim quando me ferem. Não me doa a incompreensão, nem me entristeça o olvido das que ensinei.

Dá-me o ser mais mãe que as mães, para poder amar e defender como elas o que não é CARNE DE MINHA CARNE. Alcance a fazer uma de minhas alunas meu verso perfeito e a deixar-te gravada nela minha mais penetrante melodia, para quando meus lábios não cantem mais.

Mostra-me possível teu Evangelho em meu tempo, para que não renuncie à batalha de cada hora por ele.

Põe em minha escola democrática o resplendor que se coava sobre o teu círculo de meninos descalços.

Faz-me forte, ainda em meu desamparo de mulher, e de mulher pobre; faz-me desprezadora de todo poder que não seja puro, de toda pressão que não seja de tua vontade sobre a minha vida.

Amigo, acompanha-me! Sustem-me! Muitas vezes não terei senão a Ti a meu lado. Quando minha doutrina seja mais cabal e mais queimante minha verdade, ficarei sem os mundanos porém Tu me oprimirás contra teu coração, que conheci farto de desamparo e de solidão.

Eu só buscarei em teu olhar as aprovações.

Dá-me singeleza e dá-me profundidade; livra-me de ser complicada ou banal em minha lição quotidiana.

Dá-me o levantar os olhos de meu peito com feridas, ao entrar cada manhã em minha escola. Que não leve à minha mesa de trabalho meus pequenos afãs materiais, minhas dores miúdas.

Aligeira-me a mão no castigo e suaviza-me ainda mais na carícia. Que eu repreenda com pesar , para saber que corrigi amando!

Faz que haja espírito em minha escola de tijolos. A labareda de meu entusiasmo envolva seu átrio pobre, sua sala nua. Meu coração lhe seja mais coluna e minha boa vontade mais ouro que as colunas e o ouro das escolas ricas.

E por fim, recorda-me, desde a palidez da tela de Velásquez, que ensinar é amar intensamente sobre a Terra, é chegar ao último dia com a lança de Longinos atravessada no peito!

ANEXO B

O velho mestre

Vitorina Sagboni (Aluna do Instituto de Educação do Paraná)

PARANÁ, 1951a, p. 97-98

Envelheçamos rindo! Envelheçamos!

Não chores, amigo, a mocidade!

Envelheçamos como as árvores fortes envelhecem:

Na glória da alegria e da bondade,

Agasalhando os pássaros nos ramos,

Dando sombra e consolo aos que padecem!

Parece-me ouvir ainda a voz grave de barítono do velho professor da antiga escola. Parece-me ver ainda os seus enormes óculos de aros de tartaruga, dependurados no nariz grande e encurvado. E, aí! Quantas recordações e saudades sinto no coração e na alma a lembrar os versos preferidos do antigo professor!

Mas ele não só falava com entusiasmo essas palavras encorajadoras de Olavo Bilac, como agia de modo semelhante ao que nos aconselha a estrofe:

“Envelheçamos rindo!...”

E com que alegria, coragem e dedicação a seus semelhantes, envelhecia o professor Borba!

Como as árvores agasalham os pássaros nos ramos e consolam os que padecem, o professor Borba agasalhava os desprotegidos da sorte, e consolava com sua constante alegria os tristes e os sem esperança!...

Uma coisa fazia o professor Borba mais do que as árvores: iluminava, com sua inteligência e sabedoria, os cérebros juvenis de seus alunos, seus prediletos!

E com que ternura e amor verdadeiramente paternos dava conselho àquele bando de garotos atrasados e malcriados.

Constantemente declamava os versos de seu poeta preferido e contava histórias com o mesmo tema, para gravar mais profundamente os louváveis princípios, naquelas cabecinhas desguedelhadas e inquietas.

E era de se ver o entusiasmo com que o velho e admirável mestre declamava para seus discípulos:

“Agasalhando os pássaros nos ramos,
Dando sombra e consolo aos que padecem!”

E a escola, ali no humilde e desconhecido Arraial da Esperança, era risonha e franca! Jamais se ouviu dizer que a detestada palmatória houvesse deixado o canto mais recôndito da classe, para castigar os mais traquinas.

O velho professor, um verdadeiro sábio, não tinha trocado – como dizia – as glórias de um nome famoso nas grandes cidades, para vir deformar e ferir as mãos dos discípulos.

Sabia, com extrema bondade e paciência, incutir nas inteligências dos alunos, os sábios ensinamentos e princípios, à sombra da lei de Deus. E era verdadeiramente tocante o silêncio que o professor Borba conseguia dos bulhentos garotos ao proferir, pausada e gravemente:

“Agasalhando os pássaros nos ramos,
Dando sombra e consolo aos que padecem!”

E aquelas carinhas sujas, debruçadas nas mesinhas ringideiras, ouviam com uma espécie de enlevo, as palavras do professor. E depois de grandes, quando responsáveis pela própria existência, haviam de consultar espiritualmente o antigo mestre, e ouvir, como eu ouço agora, a mesma voz de barítono, declamando pausadamente:

“Não choremos, amigo, a mocidade!
Envelheçamos rindo, envelheçamos,
Como as árvores fortes envelhecem!...”

E num tom mais convincente, mais firme e mais grave:

“Na glória da alegria e da bondade,
Agasalhando os pássaros nos ramos,
Dando sombra e consolo aos que padecem!”