

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

**PARA DESCANSO DO 'ESPÍRITO' E PROVEITO DO 'VIGOR PHYSICO':
O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RECREIO NO CURRÍCULO
DA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE (1901 – 1924)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, na linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

2008

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

PARA *DESCANSO DO 'ESPÍRITO'* E PROVEITO DO *'VIGOR PHYSICO'*:
O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RECREIO NO CURRÍCULO
DA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE (1901 – 1924)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, na linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prf. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.

CURITIBA
2008

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

M598

Meurer, Sidmar dos Santos

Para descanso do ‘espírito’ e provento do ‘vigor physico’: o processo de institucionalização do recreio no currículo da escola primária paranaense (1901 – 1924) / Sidmar dos Santos Meurer. – Curitiba, 2008.
146 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – história – Paraná – 1901-1924).
2. Currículo – ensino de primeiro grau – Paraná.
3. Recreio escolar. I. Título. CDD 372.19
CDU 371.214

À memória de meu pai.
À vida de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos àqueles que, de algum modo, ajudaram na construção dessa dissertação. A sua realização só foi possível graças a colaboração de algumas pessoas formidáveis. Meu carinho e meu reconhecimento a todas elas...

Agradeço ao Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira pela orientação zelosa e dedicada. A sua busca pela ‘humanização’ das relações cotidianas, o seu respeito e a sua compreensão permitiram que eu chegasse até aqui. O agradecimento também pela sua aposta na autonomia como princípio de formação.

Agradeço aos professores que participaram do meu exame de qualificação; à Profa. Dra. Gizele de Souza (que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho desde as suas primeiras linhas), à Profa. Dra. Liane Maria Bertucci e ao Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, agradeço pelas contribuições fecundas que trouxeram ao meu trabalho. A eles soma-se o Prof. Dr. André Mendes Capraro, que aceitou prontamente o convite feito de última hora para compor a banca examinadora.

Agradeço a todos os colaboradores do Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná, em especial à Ana Paula e à Roseli. Sem a ajuda da Ana e da Rose fatalmente não conseguiria me orientar por entre a difícil organização da *Coleção Correspondência do Governo*. Agradeço também a Francielly Barbosa pelo seu solidarismo. A Fran compartilhou comigo todo o seu vasto conjunto de fontes legislativas, resultado dos seus esforços de pesquisa. Agradeço igualmente à Lausane; ela me apresentou o acervo do Memorial Lysimaco Ferreira da Costa e ainda se dispôs a conseguir cópias de alguns documentos para mim.

O meu agradecimento aos membros do grupo de pesquisa “*Currículo e educação do corpo*”, coordenado pelo professor Marcus Taborda: Sérgio, Henrique, Lúcia, Lausane, Diogo, Rubens, Leandro, Valdirene, Tiago, muitos dos quais já não participam mais do projeto; no interior desse grupo se estabeleceram boas discussões, muitas das quais estão no horizonte desse trabalho. A Lúcia, inclusive, se ocupou das traduções necessárias nessa dissertação.

Aos professores do PPGE – UFPR o meu agradecimento por suas participações decisivas no meu processo de formação. Igualmente, o meu carinho para com os colegas

de mestrado: Alicia, Cristiane, Elisângela, Lineti, Suderli e Tânia (que por mais de uma vez foi leitora desse trabalho) compartilharam muito comigo nesses últimos dois anos.

Agradeço à minha família por todo o carinho, o afeto e a segurança que eu aí encontro. A minha mãe, Marlene, o Eli, a Edi e o Valdir foram muito tolerantes com as minhas 'ausências' durante o mestrado. Ao Luiz Henrique, meu sobrinho e afilhado que resolveu vir ao mundo justamente no período final de escrita e que assim me encheu de ânimo para concluir o trabalho, faço votos por uma vida plena e feliz.

Agradeço a todos os meus amigos pelo carinho e o afeto. Meus amigos foram também muito compreensivos comigo nesses últimos tempos. Ao Bruno, ao André e à Bárbara, um agradecimento especial por tornarem o solitário processo de escrita mais ameno. A Bárbara, inclusive, me ajudou muito com a digitalização de alguns documentos.

Finalmente agradeço à CAPES pela concessão da bolsa que me permitiu realizar essa pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho analisa o processo de organização do ensino primário no Estado do Paraná a partir do início do século XX, na perspectiva de localizar a construção de um lugar sócio-cultural para a escola naquela sociedade paranaense. A partir de uma perspectiva da história do currículo a investigação centra esforços na análise dos recreios escolares, principalmente no processo pelo qual se firmaram no currículo da escola primária paranaense. O recorte temporal (1901 – 1924) corresponde ao intervalo de tempo em que ocorre o processo de institucionalização do recreio. As fontes sobre as quais se investe prioritariamente para o desenvolvimento do trabalho são: a legislação escolar, relatórios produzidos por autoridades do ensino, e um grande número de documentos diversos produzidos por diferentes agentes da escolarização como professores e inspetores escolares. O tema dos recreios emerge no interior de uma discussão sobre a *modernização* do ensino, em estreita relação com os princípios pedagógicos de *interesse, intuição, atividade e disciplina* da criança, na defesa pela organização de uma escola útil, ativa e produtiva. A identificação desses pressupostos permite compreender o conjunto de ‘finalidades sociais’ que se quis imputar a escola no interior dos encaminhamentos que se pretendeu dar a reforma do ensino paranaense. Em um segundo momento, dirige-se um olhar mais internamente à escola, privilegiando o tratamento escolar dispensado a oferta do recreio, cotejando as tópicas da conformação dos espaços, da organização dos tempos e do esquadramento das atividades ou dos modos de proceder. Constata-se, a partir disso, como o recreio este inscrito em um sentido de formação escolar com acento na interiorização de uma moralidade, principalmente em relação aos hábitos de trabalho. Além disso, percebe-se como se procurou inscrever a escola num projeto de organização da sociedade paranaense profundamente marcado pelo autoritarismo, com alento no fortalecimento do Estado demiurgo.

Palavras-chave: *História da educação; História da escolarização; História do currículo; História da educação do corpo; Recreios escolares.*

ABSTRACT

This paper examines the process of organization of primary education in the state of Parana in the beginning of the twentieth century, the prospect of locating the building of a socio-cultural place for the school on that in the Paraná society. From a perspective of the curriculum's history, the research efforts are focused on the analysis of recreational time at school, mainly in the process by which it signed in primary school curriculum's in the Paraná state. The cut time (1901 - 1924) corresponds to the length of time that occurs in the process of institutionalization of recreational time ate school. The sources of research on which it invests primarily in the development of the work are: the school laws, reports produced by the education authorities, and a large number of documents produced by several different agents of education as teachers and school inspectors. The theme of recreational time emerge at the center of the discussion on the modernization of education, in a close connection with the pedagogical principles of interest, intuition, activity and discipline of the child, that defends the organization of a useful, active and productive school. The identification of these assumptions allows understand the set of 'social purpose' that was wanted to impute the school in the center escalations which sought to give the reform of education in the Paraná state. In a second moment, focus up the look more internally to school, preferring the treatment school waived the provision of recreational time, analyzing such themes like the conformation of the space, the organization of time and delimitation of the activities and ways to proceed. There is, since, as the recreational time is subscribed to a sense of making with emphasis on the internalization of morality, especially regarding the work habits. Furthermore, perceives itself as sought entered the school in a project of organizing society deeply marked by authoritarianism, with inspiration in strengthening the demiurge state.

Key-words: History of education; School process history; Curriculum's history; Body education history; Recreational school times.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I FORJAR A ALMA, DESCANSAR O ESPÍRITO, FORTALECER O CORPO: ESCOLARIZAÇÃO E OS SENTIDOS PEDAGÓGICOS DOS RECREIOS ESCOLARES	16
QUANDO UM PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PRETENDE SER UM PROJETO DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE.....	17
Da tripla natureza da educação: intelectual, moral e física	24
A escola primária como <i>instituição cardeal</i>	36
OS RECREIOS ESCOLARS E A ‘MARCHA DO ENSINO’: POR UMA ESCOLA MODERNA, ATRAENTE E ÚTIL.....	58
CAPÍTULO II DISPOSITIVOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DOS RECREIOS ESCOLARES: TEMPOS, ESPAÇOS E MODOS DE PROCEDER	77
DA CONFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS, O LUGAR LEGÍTIMO – OS ‘PÁTEOS’.....	78
DA CONTAGEM E DEMARCAÇÃO DO TEMPO DE RECREAR – A PASSAGEM DOS ‘INTERVALOS’ AO ‘RECREIO’.....	101
MODOS DE PROCEDER: A PRÁTICA DE RECREIO COMO ROTINA ESCOLAR.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	137
FONTES	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Planta baixa do Grupo Escolar Xavier da Silva”	91
Figura 2 – “Planta baixa do primeiro edifício do Grupo Escolar Professor Cleto”	96
Figura 3 – “Horario para o 1.º ano”	109
Figura 4 – “Horario para o 2.º ano”	110
Figura 5 – “Horario para o 3.º ano”	110
Figura 6 – “Horário para o 4.º ano”	111

INTRODUÇÃO

“Lentamente, comecei a achar que a fraca compreensão histórica demonstrada pelos pesquisadores da sala de aula só era equivalente à fraca compreensão da sala demonstrada pelos historiadores da educação”.

[David Hamilton, 1992]

“Luz para o corpo, luz para o cérebro, que é o mesmo que afirmar luz para a alma”.

[Raul Gomes, 1914]

Este trabalho toma em análise, como objeto privilegiado, a prática dos recreios escolares na escolarização primária do Estado do Paraná durante as primeiras décadas do Século XX, até os anos de 1920. Ele tem um lugar de realização muito específico. Sua consecução se inscreve em um esforço coletivo de investigação interessado na dupla questão: 1) da história do currículo da escola primária; 2) da história das práticas corporais da escola ou da escolarização do corpo¹. A articulação entre essas duas entradas de pesquisa, entre essas duas dimensões da história da escolarização, informa o tratamento aqui dispensado aos recreios escolares.

O interesse pela historicidade das práticas de recreio escolar já me acompanha há algum tempo. Para ser mais preciso a pelo menos quatro anos, quando eu ingressava no Programa de Iniciação Científica com a expectativa de estudar as práticas de educação do corpo na escola elementar paranaense. Os recreios me ocorreram então

¹ Reporto-me ao projeto de pesquisa *Currículo e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926)*, em andamento, desenvolvido na UFPR. Sob coordenação do Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, tomam ainda parte nele os seguintes membros da equipe de pesquisa: Diogo Rodrigues Puchta, Lausane Corrêa Pykosz, Henrique Witoslawski e Lúcia Chueire Lopes. Devo inclusive reconhecer que, embora as idéias e interpretações aqui expressas sejam exclusivamente da responsabilidade do autor, os pontos aqui discutidos incorporam as contribuições dos debates realizados no interior deste grupo de pesquisa.

como um lugar privilegiado de experiências em relação ao corpo na escola, e o seu tratamento uma possibilidade bastante fecunda e tão pouco explorada de enfrentar a temática da escolarização do corpo. Essa percepção ganhou força quando fazia ainda os primeiros investimentos no levantamento da documentação para a realização da pesquisa. Nesta ocasião encontrei os registros de um evento que se passara no Grupo Escolar Xavier da Silva, nos primeiros anos de seu funcionamento, e que sugeria a ocorrência de um grande número de comportamentos e atuações eminentemente corporais em estreita associação com o recreio dos alunos. O que mais me chamou atenção naquele momento foi o fato de que se tratava de comportamentos e atuações bastante invisíveis na historiografia que tem tratado das inovações pedagógicas e das reformas dos sistemas de ensino no Brasil a partir dos anos finais do século XIX, mas principalmente nas primeiras décadas do século XX. Por isso considere que a apresentação do tratamento ao qual submeti o meu objeto de pesquisa devesse partir da descrição e problematização desse evento.

Em meio a uma extensa, desarticulada e ainda pouco explorada documentação, a *Coleção Correspondência do Governo*² guarda resíduos de um processo disciplinar aberto em 1911 por ordem da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado do Paraná. Do seu aspecto formal, pouca diferença em relação a outros processos disciplinares abertos contra professores paranaenses nas primeiras décadas do século XX e que ainda sobrevivem, embora de maneira fragmentária, em meio a uma documentação bastante dispersiva³. Mas da leitura daquelas peças que resistiram ao tempo, um sentido quase embaraçoso o destaca, devido ao inusitado do “fato” que deu lugar à sua abertura. Tal “fato”, que com bastante aspereza o então Diretor Geral da Instrução Pública Arthur Pedreira de Cerqueira, em face do *Regulamento da Instrução Pública* então em vigor, considerava de “bastante gravidade e merecedor de severa punição”⁴, foi descrito rapidamente pelo inspetor escolar da Capital, Enéas Marques dos Santos, em *denúncia*

² Constituinte do acervo do Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná (DEAP) e comportando documentos diversos tais como relatórios, ofícios, requerimentos, mapas escolares, plantas, atas de exames, pareceres, termos de visitas, cartas, etc., na sua grande maioria manuscritos, a *Coleção Correspondência do Governo* está organizada em um total de 2.379 volumes encadernados (APs), disponível ao público também no formato de microfilme.

³ Não conheço algum estudo que tenha dado largo tratamento a esse tipo de documentação no Paraná. No entanto, considero o conjunto desses processos disciplinares portador de indícios muito profícuos à história da escolarização elementar paranaense, principalmente desde a perspectiva das atuações, dos comportamentos ou das experiências de professores e professoras.

⁴ Cf. *Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário de Interior do Estado*, em 15 de maio de 1911.

que foi o documento que ensejou a abertura do processo disciplinar. A *denúncia* consistia no seguinte:

Cumpre-me levar ao conhecimento de V. Ex.^a. que, no dia 11 do corrente, pelas 11 horas da manhã, os professores do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, Srs. Lourenço de Souza e Lindolpho P. da Rocha Pombo, após acalorada discussão provocada por divergência havida entre alumnos seus, empenharam-se em lucta corporal no próprio estabelecimento de ensino, ambos munidos de bengalas, sendo necessária a intervenção de um amanuense de policia, chamado na ocasião, para que tivesse termo tão triste espetáculo desenrolado à vista das creanças, que, assistindo àquella tão flagrante violação da Lei, recebiam tão máo exemplo da parte de seus mestres.

Evidencia-se do exposto que foi contrariada a expressa disposição da 1^a parte do nº 2 do art. 62 do Reg. da Instrução Pública do Estado...⁵

A seqüência de fatos que se seguiram naquela manhã no interior do Grupo Escolar Xavier da Silva ganha tons de drama nas exposições produzidas por ambos os personagens citados pelo processo disciplinar, em razão da apresentação das suas *defesas*. Senão vejamos, iniciando pela versão produzida pelo professor Rocha Pombo:

No dia 11 do corrente, às 11 horas e alguns minutos da manhã (**horas de recreio de meus alumnos**), estando eu distrahidamente conversando em o salão de entrada do Grupo Escolar Xavier da Silva com o zelador do referido Grupo, ouvimos gritos, que partiam de fora. Olhando para a porta de entrada, vimos o meu alumno Joaquim Corrêa, conhecido por Luinzote, sair gritando e chamando copiosamente. Indagando eu do que havia acontecido, disse-me elle:

- O professor Lourenço, agora mesmo, mandou Theodorico (alumno deste professor) dar-me uma surra com uma tala!

⁵ Cf. *Ofício do inspetor escolar da Capital, Enéas Marques dos Santos, ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado*, [s.d.]. Ao respectivo ofício foi anexada uma certidão de queixa levada pelo Prof. Lindolpho P. da Rocha Pombo ao 4º Comissário de policia da Capital, mandada extrair por ordem do próprio Enéas Marques dos Santos: “Certifico que a pedido do Snr. Dr. Inspector Escolar da Capital, revii o livro de queixas deste Comissariado, e nelle consta o theor seguinte: Em onze de Abril de mil novecentos e onze, queixou-se hoje neste Comissariado o professor Lindolpho Rocha Pombo, contra o professor Lourenço de Souza, que hoje pela manhã as onze horas mandou um de seus alumnos surrar um alumno do queixoso em frente ao Grupo Escolar. Tendo havido por parte do queixoso Lindolpho Pombo interrupção para que não continuasse tal acto de selvageria, a mando do dito professor, este exasperando-se tentou agredil-o, a ponto de dar grande escândalo dentro do estabelecimento e se não fosse a intervenção da policia, talvez provesse factio a lamentar. O aggressor, alem disso, ainda prometeu tomar satisfação do queixoso nas ruas publicas desta cidade...”.

Procurei contestal-o, dizendo-lhe:

- É impossível!... O professor não podia mandar surral-o, menino!

- Mandou sim, o professor, replicou o menino. Foi elle que mandou, gritaram todos os alumnos, que acompanhavam o Luinzote.

- Pois bem, disse eu, neste caso vá queixar-se ao professor Lourenço, a fim de tomar as providencias... Vá... Vá... Vá...

Ainda não havia eu acabado de repetir tres vezes aquellas palavras, vejo vir, à passos largos e firmes, de sua sala de aula, fulo de raiva, o professor Lourenço de Souza, e dirigindo-se a mim (...) brutalmente, disse-me, chegando as mãos fechadas ao rosto: - Oh! Patife, se você consente que teus alumnos façam barulho aqui, metto-te a mão na cara!...

E em seguida quis agarrar-me (...). Apesar de ser assim brutalmente insultado, offendido em meus brios de homem diante de meus alumnos, eu, dizendo em reprezalia – Oh! Cachorro – apartei-me para evitar uma lucta corporal, mas, nem por isso, deixei de tomar um cabo de vassoura, que estava em cima de uma mesa, a fim de assim deffender-me.

Vendo-me de cabo de vassoura em punho, o valente professor correu para a sala onde dá aula e de lá voltou munido de uma bengala para aggreir-me de novo às bengaladas.

Nesse momento, alguns alumnos dos que assistiam essa scena vergonhosa, gritaram pela policia, e eu, olhando pela janella, vi, na rua, o amanuense de policia – Sr. José Vidal, que ia para sua repartição. Approximei-me da porta e chamei-o, dizendo: - Oh! Sr. Vidal. Venha conter o professor Lourenço que quer aggreir-me aqui dentro do estabelecimento!!!

Attendendo de prompto o meu pedido, o Sr. Vidal entrou correndo no salão, e vendo o referido professor em attitude aggressiva, de bengala em punho, agarrou-o pela cintura. Assim agarrado, o (...) professor dava saltos inucteis para desembaraçar-se dos braços do amanuense, a fim de me aggreir. Não podendo, porem, conseguir safar-se, gritava-me: - Você me paga, patife, na rua.

Não houve, portanto, lucta corporal, felizmente.

A essa hora o salão já estava invadido por muitos populares e alguns soldados, e a rua cheia de curiosos (...).⁶

⁶ Cf. *Ofício do Professor da 5ª Cadeira para o sexo masculino da Capital, Lindolpho Pires da Rocha Pombo, ao Diretor Geral da Instrução Pública*, em 25 de abril de 1911. Os grifos são do original; os negritos são meus.

Investido do mesmo tom informal e de operações discursivas que pretendem prender e emocionar seu leitor, o relato correspondente à versão do professor Lourenço de Souza.

(...) Estava eu exercendo os deveres de meu ministério, quando às 11 horas, saíram seus alumnos, fazendo o tumulto consuetudinario, infrene e atroador, à beira do portão.

Fui então à sala angular, onde em companhia do alludido zelador se achava o outro professor. Disse-lhe que não consentia naquella desordem que me impedia de trabalhar. Sendo-me insultuosa a resposta que me deu, cheguei-me a elle e o empurrei levemente contra a parede.

Dispunha-me a voltar para meu trabalho, quando elle invocou o auxilio de seu companheiro, para me agredir, e se armou de uma escova de soalho, avançando contra mim. Nesse caso, estando eu completamente inerme, pois levava intenções pacificas, e havendo de enfrentar dois homens bem apercebidos de armas, pois que sobre uma mesa junto à qual se achavam havia diversos paus, escovas de soalho, cabos de vassoura sem palha e uma pá, resolvi entrar na sala de minha escola, volvendo então munido de uma bengala. Era o meu intento apenas desviar seus golpes, depois do que inflingir-lhes uma punição indemne de espancamento.

Quando voltei, o que fiz dentro em um instante, notei que o meu traiçoeiro inimigo havia desistido da lucta, e fazendo um berreiro escandaloso, chamara a policia, que acudiu tambem incontinenti, representada por dois escrivães e algumas praças. O bellicoso professor fez então uma gritaria doida e desesperada, attraindo a curiosidade dos transeuntes. E dando pabulo a seus instinctos sanguinários, retomou o pau de que primeiro se armara, e investiu para mim. Nesse momento dois soldados prenderam-no em nome da Lei, e o conduziriam si lho não impedissem as auctoridades.

Depois dessa vergonhosa scena, que não promovi e nem causei, reentrei na escola, disposto a recommençar o trabalho. Mas o meu aggressor, já desembaraçado das mãos dos soldados, incumbira o curioso individuo Joaquim Castilhos de Medeiros, de me desfeitar. Esse grosseiro intruso veio ruidosamente até a porta de minha escola, porem eu o repelli com a altivez e energia devidas, o que foi presenciado por um dos amanuenses [...].⁷

⁷ Cf. “Defesa”. *Ofício do professor Lourenço de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública*, em 28 de abril de 1911.

Não obstante ao inusitado que reside na cena de dois professores praticamente chegarem as vias de uma luta corporal munidos com cabos de vassoura ou bengala, no interior do espaço da escola à presença dos seus alunos, qual o significado de tudo isso para uma história da escolarização? Tentemos avançar o nível da curiosidade e analisar estes significados.

É fato que dentro dos marcos de uma larga tradição dos estudos históricos educacionais que enfrentou seus temas a partir do privilégio à ação do Estado, aos textos normativo-legais, às grandes reformas e os grandes eventos educacionais, à atuação dos grandes homens públicos, às idéias pedagógicas⁸, o potencial empírico de fontes como as que foram apresentadas acima residiria praticamente nulo, e o recurso a elas uma prática quase impensável. Mas o movimento de renovação que também experimentou a historiografia da educação já permite, e por vezes encoraja, sua utilização. As preocupações com novos objetos, novas temáticas, novas abordagens e novas fontes, marcam uma viragem na forma de se pensar a historicidade da escolarização e põem assento em um deslocamento que se dá do extra para o intra escolar⁹. Compondo esse movimento, que do seu interior guarda suas próprias dissensões, algumas tendências metodológicas têm se firmado e continuam se firmando a partir do encorajamento à análise das práticas culturais que se dão na ou a partir da escola.

É a partir de um encorajamento para descer aos detalhes da vida escolar que tem marcado grande parte das perspectivas renovadas da historiografia educacional, que se desperta e ganha força um interesse por um conjunto de práticas ou ações marginais ou negligenciáveis àquela historiografia mais tradicional, para a qual as especificidades e singularidades da escola não constituíam problema. Assim, deduzida das idéias pedagógicas ou das políticas educacionais, pouco ou nenhum espaço sobrava à escola

⁸ Sobre a constituição histórica do campo de História da Educação no Brasil ver, entre outros: CARVALHO, Marta M.C. *A configuração da historiografia educacional brasileira*, 1998; WARDE, Mirian J. *Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira*, 1984; VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano M. F. *História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual*, 2005.

⁹ Balanços sobre a renovação na historiografia educacional brasileira podem ser obtidos em: FARIA FILHO, Luciano M. [et al]. *A cultura escolar como categoria de análise e como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*, 2004; VEIGA, Cynthia G. e FONSECA, Thaís N. L (orgs). *História e historiografia da Educação no Brasil*, 2003; XAVIER, Libânea N. *Particularidades de um campo disciplinar em consolidação*, 2001. Sobre essa renovação e a tendência a prestigiar objetos internos à escola, além do próprio estudo de FARIA FILHO, Luciano M. [et al]. op.cit., ver: CARVALHO, Marta M. C. *Por uma história cultural dos saberes pedagógicos*, 1998; GOODSON, Ivor. *Historia del currículum*, 1995; VIÑAO, Antonio. *Historia de la educación e historia cultural*, 1995; CARUSO, Marcelo. *La biopolítica en las aulas*, 2005; HÉRBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*, 1990.

para além da sua caracterização como instância de realização de objetivos e funções sociais cujos limites são definidos e impostos do seu exterior¹⁰.

A antítese teórica da ênfase na função de reprodução da escola se inscreve no âmbito da história da educação a partir de uma série de métodos e abordagens que pretendem desnaturalizar a escola, afastar dela o sentido estático e consensual, e revelar a sua complexa dinâmica interna de funcionamento e o modo como diferentes sujeitos a fazem e se fazem nela. Junto à sua função de reprodução social e cultural, dialeticamente esse deslocamento teórico-metodológico passou a interessar-se pelo seu potencial produtivo. Para o âmbito da escrita da história tal deslocamento provocou um redimensionamento da base empírica, na proposição de novas fontes ou de fontes alternativas aos grandes textos legais ou intelectuais, cuja produção sinalize ou remeta à dinâmica do funcionamento escolar. Algo muito próximo de uma *Etnohistória da Escola*¹¹ que passa a se preocupar largamente com aquilo que se pode caracterizar como o trivial, o prosaico, o aparentemente negligenciável do funcionamento escolar.

Todo esse movimento, aqui apenas genericamente caracterizado, possibilita que documentos de natureza mais informal, como os que abriram esta seção relacionados ao conflito entre os professores do Grupo Escolar Xavier da Silva, ganhem visibilidade. Revestem-se, deste modo, de uma potencialidade histórica, talvez menos no sentido de *prova*, mas principalmente no sentido de serem portadores de pistas, sinais, indícios que lhes são latentes no e sob o seu conteúdo mais aparente¹².

¹⁰ O movimento de crítica aos modelos estruturais da sociedade que punham ênfase na função reprodutivista da instituição escolar está na base do movimento de renovação na historiografia educacional. Um sumário inicial dessas críticas pode ser obtido em PETITAT, André. *Produção da escola/ Produção da sociedade*, 1994. Na historiografia da educação, *grosso modo*, não obstante aos seus pontos de aproximação, pode-se caracterizar duas frentes bastante fortes e que tem levado essa crítica a efeito. A primeira, de tradição anglo-saxã, se origina dos denominados “estudos do currículo” e, fortemente influenciada pela sociologia da educação inglesa, recorre à história com o objetivo de tensionar a imagem da escola como algo neutro, estático e determinado, a fim de revelar imperativos *socioculturais* e *sociopolíticos* que informam sobre os fins da escolarização e a consecução do currículo escolar como artefato social (Cf. GOODSON, Ivor. *La construcción del currículum.*, 1991). A segunda se origina nos marcos da renovação na historiografia francesa e se caracteriza fundamentalmente por assinalar um princípio criador, de relativa “autonomia cultural” da escola (CHERVEL, André. *A História das disciplinas escolares.*, 1990; e JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*, 2000). A caracterização dessas tradições é realizada, com mais elementos, por VIÑAO, Antonio. *La historia de las disciplinas escolares*, 2007.

¹¹ Cf. VIÑAO, Antonio. *La historia de las...*, op.cit., p. 2. A expressão, no entanto, não é de sua autoria indicando que deu título a um importante evento, o XII Coloquio de Historia de la Educación, realizado em Burgos, Espanha, em 2003.

¹² A questão da busca por indícios, pistas e sinais pelo historiador no conjunto de fontes por ele mobilizadas, foi discutida por Carlo Ginzburg em um texto seu bastante conhecido dos historiadores. (Cf. GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, 1989). O sentido de *prova histórica* é também discutido por esse historiador no seu ensaio *Provas e possibilidade à margem de <<Il ritorno de Martin Guerre>>*, de Natalie Zemon Davis, 1989.

O primeiro aspecto que se depreende do conjunto dos documentos que apresentávamos anteriormente, mas facilmente perceptível, é a demarcação de uma tensão. Uma tensão que se localiza no âmbito mesmo da escrita da história da educação. Talvez devido àquele peso da tradição da historiografia educacional com acento nas idéias pedagógicas e nos textos das reformas educativas, a escola assim definida a partir do seu exterior, se revestiu de um aspecto sacralizado. Contudo, essa ‘sacralização da escola’, pouco a pouco tende a se dissipar à medida que se vai mirando o universo mais rotineiro da escola – e essa me parece a grande contribuição a dar categorias de análise essencialmente descritivas como a de cultura(s) escolar(es), por exemplo. Esse deslocamento teórico que procura desobstruir um terreno de possibilidades pretende cotejar esses elementos fragmentários que se desenvolvem internamente à escola no fluxo explicativo dos eventos sociais e culturais que lhe são exteriores¹³.

Ora, o que significa para a história da escolarização apurar que em dada manhã, durante os trabalhos escolares, dois professores, “ambos munidos de bengalas”, à vista dos seus alunos, “empenharam-se em luta corporal”? Pode significar muita coisa, principalmente se se considera que isso se dá em plena reforma do ensino público paranaense e no interior do Grupo Escolar Xavier da Silva, que deveria ser o “modelo” de onde se faria a reforma em todo o Estado¹⁴. Ademais, envolve dois professores dos mais “notáveis” da instrução primária do Estado no período, distinguidos entre os demais com a nomeação para o ‘grupo modelo’, para estarem à frente das inovações pedagógicas que se pretendia instaurar nas escolas públicas paranaenses, provavelmente pela crença nas suas competências no “exercício dos seus ministérios”, no conhecimento e domínio dessas mesmas inovações.

Quando se constata o esforço de um dado segmento da sociedade em construir em torno do Grupo Escolar Xavier da Silva a representação de uma instituição que se quer distinguir pela ordem e pela racionalidade das suas práticas, um conjunto de elementos como este que emerge das fontes antes apresentadas soa díssono. Do lugar de

¹³ Sobre a “conexão” entre a historicidade dos modos de organização escolar e os eventos sociais, culturais, políticos e econômicos que se dão fora da estrutura escolar, ver HAMILTON, David. *Mudança social, mudança pedagógica*, 1992.

¹⁴ Alguns trabalhos que têm sido produzidos sobre a reforma da instrução pública no estado do Paraná a partir do início do séc. XX têm assinalado o lugar de destaque que se pretendeu dar a iniciativa da instalação dos grupos escolares, e dentre eles, a expressão modelar que se pretendeu dar ao Grupo Escolar Xavier da Silva na execução dessa reforma (Cf. BENCOSTTA, Levy A. *Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*, 2005; o trabalho de doutoramento de SOUZA, Gizele de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização*, 2004; e também a dissertação de mestrado de MORENO, Jean C. *Inventando a escola, inventando a nação*, 2003).

aperfeiçoamento das idéias pedagógicas, de desenvolvimento dos métodos mais adequados à *arte de ensinar*, da experimentação orientada em bases científicas, existe, sobretudo, a necessidade de uma redefinição metodológica quando se lhe contrapõe elementos como “desordem”, “gritaria”, “berreiro”, “tumulto”. O espaço quase sacralizado da escola, aos poucos se vê “invadido” por “curiosos”, “populares”, “transeuntes”, “soldados”, “escrivães e praças policias”. Diante desse conjunto de elementos novamente parece vir à tona a dupla questão do lugar da escola na sociedade e de como se relaciona com ela.

No entanto reconheço o risco de uma espécie de sobrevalorização ou superestimação desses elementos. O fato de um conjunto de evidências indicar sua existência como possibilidade no interior do universo escolar, ainda está longe de afirmá-los como elementos ordinários do cotidiano do Grupo Escolar Xavier da Silva. Não se pode, por exemplo, esquecer do caráter extraordinário que recai sobre o episódio a que se refere o estrato de fontes apresentadas. É justamente todo o sentido de excepcionalidade que existe no fato de dois professores bastante prestigiados pelos poderes normativos entrarem em conflito corporal no espaço da escola, enquanto este mesmo espaço é tomado por pessoas aparentemente estranhas ao universo escolar, que enseja a abertura de processo disciplinar contra ambos. Contudo, mesmo atendendo à essas reservas em relação a natureza das evidências que emergem dessa documentação, elas não depõem contra o seu significado histórico. Carlo Ginzburg recuperando a polêmica aberta por Natalie Davis em relação ao tema da “representatividade histórica” sugere que, por vezes, é justamente o “caráter excepcional” que reveste certos eventos o elemento capaz de lançar “alguma luz sobre a normalidade documentalmente imprecisa”¹⁵.

É possível com algum esforço, seguindo pistas por entre essa mesma e por outras documentações, inscrever esses eventos aparentemente isolados em fluxos temporais mais estendidos. É possível, por exemplo, recolher marcas de suas permanências ou repetições no tempo, como no já mencionado documento apresentado pelo professor Lourenço de Souza à Diretoria Geral da Instrução Pública. Esse professor organizou sua “defesa” procurando inscrever o “triste episódio” denunciado pelo inspetor escolar, como conseqüência de uma série de “antecedentes”. Procurava deste modo, pelo expediente da apresentação destes “antecedentes”, justificar aquele evento

¹⁵ Cf. GINZBURG, Carlo. *Provas e possibilidade...*, op.cit., p. 183.

excepcional que se deu no espaço da escola. Para o professor, esses “antecedentes” tinham “conexão estreita” com o episódio que se passou no “salão” do Grupo Escolar Xavier da Silva, “pois que lhes foram a causa imediata”.

Anteriormente, quando me achava em boas relações de amizade com o cidadão Pombo (...) por diversas vezes o exortei a colaborar commigo em o sentido de mantermos boa ordem no estabelecimento, corrigindo os desmandos de nossos alumnos e extinguindo as desordens e algazarras que ahi costumam fazer-se. Estas admoestações, que lhe fiz levado somente pelo desejo de cumprirmos dignamente nossos deveres profissionaes, foram sempre desdenhados e contraproducentes, ficando as cousas em peor situação, com grave prejuízo pãra o ensino. Com dificuldade e penosamente podia eu exercer minhas funcções, pois acontecia com frequencia que estando eu trabalhando na aula, eram os exercícios escolares perturbados por grupos de alumnos do outro professor, que acintosamente faziam barulho na sala da entrada e junto ao portão, gritando, assobiando, batendo, correndo, brigando e jogando pedras.

Uma ocasião, sendo essas perturbações insuportáveis, tomei o alvitre de, quando aquelles meninos de novo entraram em sua escola, fechar a porta do corredor, a fim de impedir que fossem outra vez à referida sala ou ao jardim do portão.

O resultado foi extremamente ridículo, e probante das reclamações celebraes daquelle cidadão, que saiu então espectacularmente, acompanhado dos seus alumnos, para queixar-se à policia! Mas em seguida, ou fosse porque o repellissem as autoridades policiaes, ou porque alguns instantes de reflexão lhe mostrassem o irrisório de seu plano, o caso é que o grotesco professor determinou referir a queixa a Directoria da Instrucção; porém, como só encontrasse no respectivo estabelecimento os empregados subalternos, a estes pediu providencia, e lhes proporcionou assim um motivo mui apropriado ao riso.

Nada conseguindo com suas maneiras de histrião, cambiou de methodo, continuando a vil campanha, com o fim de me desprestigiar perante os alumnos do estabelecimento, a quem dizia que tinha poder pãra me transferir do grupo Xavier da Silva, amigo que era dos maiores chefes políticos, inclusive o Sr. Presidente do Estado, a quem visitava quotidianamente em palácio. Além disso, julgando que por esse modo me afflingiria, mandava dizer-me que sou invejoso de seus livros, que não sei escrever nenhum, porque não sou illustrado; recados que ficavam sempre sem resposta. Note-se que apesar de tudo isso levei minha generosidade até o ponto

de não desterrar de minha escola os perniciosos livros de sua composição, vulgarmente denominados Cartilha Engrossativa.

Há um mez, estando eu, **à hora do recreio**, vigiando sobre meus alumnos, em obediência ao Regulamento do ensino, um de seus alumnos me disse que seu pae desejava transferil-o pâra minha escola e solicitava pâra isso minha annuencia. Deilha, como era de meu dever, pois não me é licito recusar a ninguém meus serviços magisteriaes.

Este factio, alterado em sua essencia pelo intrigante zelador Affonso de tal, foi por êste communicado immediatamente a seu intimo amigo Pombo, que em altos brados e desrespeitosamente me veio pedir contas de meu acto. Contei-lhe o caso, e censurei o zelador espião, que me respondeu atrevidamente. Disse-lhe então o seu inseparável companheiro que me interpellára: <<Sr. Affonso, não faça caso, o que isso diz, não se escreve>>; e voltando as costas retirou-se desdenhosamente.

A affronta, que não repelli devido à impropriedade do logar, foi grande, e difficilmente a soffri sem desaggravar minha dignidade abatida perante os alumnos, das duas escolas reunidas, por um homem deseducado e ignorante como é aquelle professor, que audacioso e covarde ao mesmo tempo, costuma valer-se das circunstancias pâra insultar quando tem certeza da impunidade, e fugir ignominiosamente ao merecido castigo, quando êste lhe pode advir. Momentos depois daquelle incidente, disse o referido zelador a meus alumnos que me daria uma sova na rua.

Poucos dias depois, estando eu funcionando na aula, mandei pedir àquelle professor, por duas vezes, que fizesse cessar a **assuada que faziam seus alumnos quando saíam pâra o recreio**, permanecendo na sala angular do edificio, contra expressa prohibição dos Srs. Director Geral e Inspector Escolar. Ainda desta vez, como sempre, despresou minhas advertências¹⁶.

Esse extrato, que o seu autor considera conter o essencial dos “antecedentes” que justificam o “incidente” ocorrido entre ele e professor Rocha Pombo, parecem afirmar a ocorrência, no universo escolar, de elementos que classifica como: “desmandos” de alumnos, “desordens e algazarras”, “barulhos”, “assuadas”, “perturbações insuportáveis” como grupos de alumnos “gritando, assobiando, batendo, correndo, brigando e jogando

¹⁶ Cf. “Defesa”. *Oficio do professor Lourenço de Souza...*, op.cit.; os negritos são meus. Essa fonte, como as já anteriormente apresentadas, possui elementos muito interessantes e significativos que ora não analiso, por não estarem no horizonte dos objetivos desse texto introdutório; esses elementos serão retomados mais adiante, mais especificamente no Capítulo II quando tratarei dos “modos de proceder” em função da realização dos recreios.

pedras”. Não obstante, pelo emprego de expressões tais como “por diversas vezes”, “costumam fazer-se”, “foram sempre”, “ficavam sempre”, “aconteciam com frequência” etc., seu relato indica não só a ocorrência desses elementos de modo isolado ou excepcional, mas sugere sua repetição no tempo e certa regularidade na sua manifestação.

Mas um aspecto em particular ressalta da documentação relativa ao episódio envolvendo os professores Rocha Pombo e Lourenço de Souza no Grupo Escolar Xavier da Silva. É esse aspecto que justifica os destaques que procurei dar, através do uso dos negritos, na apresentação daquela documentação; e que, de todo o mais, enseja a realização dessa investigação. É particularmente interessante o modo como as diferentes falas apresentadas vão relacionando os elementos antes assinalados – “desordem”, “gritaria”, “bagunça” etc. – com uma prática tão marcadamente forte do universo escolar, e da qual a historiografia da educação ainda pouco tem a dizer. O destaque que os professores procuram dar ao fato de que essas “perturbações” acontecem “à hora do recreio”, “às horas de recreio de meus alunos”, ou quando “seus alunos saíam para o recreio”, despertam um particular interesse por essa atividade ou prática escolar. Qual é, portanto, o lugar dessa prática escolar que, tendo horas certas para acontecer – às 11 horas para os alunos do professor Rocha Pombo –, retira alunos e professores da “sala da aula” e permite flagrá-los em espaços outros, ainda que circunscritos ao “espaço escolar”? No que consiste essas atividades que colocam esses alunos (e obviamente seus corpos) em espaços como “sala” ou “salão de entrada”, “salão”, “sala angular”, “jardim do portão”, “junto” ou “à beira do portão”? São questões como estas que estão na origem da presente pesquisa.

A recomendação à prática regular dos recreios esteve presente no modo escolar disseminado pelos grupos escolares no Paraná nas décadas iniciais do século XX através da prescrição de tempos nos programas de ensino, e de espaços nos respectivos projetos arquitetônicos avalizados para o funcionamento dessa modalidade de instituição escolar. Interessa, a partir dessa constatação, procurar desnaturalizar uma certa impressão, que é sobretudo anacrônica, de que os recreios sempre se caracterizaram como uma prática de menor importância, preponderantemente desinteressada ou então menoscabada na escola.

Ao historicizar os recreios escolares procura-se fazê-lo tomando-o como uma tópica curricular que, sob um conjunto de enunciados, atividades ou exercícios, mobilizou um conjunto de saberes e sentidos eminentemente escolares. Assim, busca-

se, sobretudo, assinalar quais são esses saberes e sentidos mobilizados pela escola através da oferta dos recreios escolares, e apurar qual o seu lugar em relação a um projeto de escolarização, de modo particular, em relação à educação do corpo. Isso significa atentar para os recreios escolares como um conjunto de atividades e exercícios que se propõem como uma fonte de experiências. Daí que interessa compreender quais as suas justificativas, seus discursos legitimadores, suas finalidades anunciadas ou veladas; os aspectos que permitem ou evidenciam sua institucionalização como a organização e distribuição das atividades, dos tempos e dos espaços; os recursos, suportes e materiais mobilizados para a sua execução; as experiências, sobretudo em relação às manifestações do corpo, anunciadas e vividas; enfim, um conjunto muito amplo de questões ligadas ao planejamento, a organização, ao provimento e a circulação de modelos e experiências culturais nas práticas de recreio escolar.

A esta altura, contudo, julgo se fazer necessário um esclarecimento. Embora talvez pudesse ser relevante, a presente investigação não pretende responder às *origens* da designação ‘recreio’ no âmbito da escola elementar paranaense¹⁷. De outro modo,

¹⁷ Marcus Aurelio Taborda de Oliveira arrola um conjunto de evidências que indicam a ocorrência do termo ‘recreio’, em associação com um conjunto de práticas ou atividades eminentemente corporais, na escolarização primária paranaense, pelo menos desde a década de 80 do século XIX. Entre essas evidências arroladas por Taborda de Oliveira cabe destacar o registro que faz da preocupação de um “Inspetor Parochial das escolas de Antonina” em demarcar um espaço “para o recreio dos alunos” em uma das escolas sob sua jurisdição (“*um bom quintal para o recreio*”), a partir de um documento que data de 1882 (p. 285). Do relato de um outro Inspetor Parochial, das “escolas públicas de Palmas”, com data de 28/03/1883, Taborda de Oliveira extrai a seguinte passagem: “Assisti aos 15 minutos de recreio que o professor usa de *admittir* aos *alumnos* depois das primeiras duas horas da sessão para divertirem-se com *exercicios gymnasticos* em baixo da sua vigilância. Achei útil e agradável este *intervallo*, pois vi, ao *signal* dado pelo mestre, voltarem os meninos mais alegres a continuação da sessão” (p. 286). Caracterizadas pelo autor como um conjunto bastante “impreciso” de práticas várias e diversificadas, que eram tratadas como “divertimentos” ou “folguedos infantis”, essas práticas não configuravam nenhuma “rubrica autônoma” no âmbito da escolarização primária paranaense naqueles anos, e se constituíam, segundo Taborda de Oliveira, “como parte de uma doutrina que procurava harmonizar corpo e mente através da prática de atividades tais como exercícios físicos, o canto, a dança, a esgrima, os passeios, o contato com a natureza, etc.” (p. 282-283), e formavam, deste modo, o que o autor entende como “os primórdios” da disciplina escolar de *educação física* (p.265) (Cf. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. *Educando pelo corpo*, 2007). Pois parece que desse conjunto de “práticas e saberes” se originariam mais tarde não só a disciplina escolar de *educação física*, mas também o ‘recreio’ como componente formal do currículo.

Pedro Ângelo Pagni registra ocorrência anterior do mesmo termo *recreio*, principalmente para o âmbito do *ensino secundário*. Este autor afirma que deste por volta de 1850 vinham sendo gradativamente adotados nos “*Colégios* (leigos ou religiosos)” – geralmente internatos – uma série de “exercícios físicos”, destinados a “ocupar o tempo vago entre uma aula e outra ou os períodos de recreio”, com vistas a “normatizar a vida familiar e exercer influência sobre a educação das futuras gerações” das famílias mais abastadas (p. 60). A partir de fontes como, por exemplo, o livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia, “escrito em 1895 – que, ao que tudo indica, são as memórias da infância desse autor passada no colégio Pedro II”, arrola agentes como “o bedel” e atividades como “ginástica”, “caminhadas ao ar livre”, “banhos” ou “natação” (se referindo ao “tanque” onde se davam os “banhos”), “exercícios com ou sobre aparelhos”, “exercícios acrobáticos e marchas” (p. 60-61). Mas estas práticas, sugere o autor, “eram apenas secundárias e representavam, na rotina escolar dos alunos, a possibilidade de tomar contato com o próprio

não pretende responder ao imperativo de quando e por quais modos o termo aparece no cenário da escolarização no Paraná. A pesquisa se fixa, e isso também justifica o seu recorte temporal, no período demarcado a partir das primeiras iniciativas de implantação nesse Estado dos grupos escolares. Isso por considerar que é partir dos grupos escolares, principalmente pela maneira característica como esse modelo escolar passou a orientar a constituição das rotinas de funcionamento e o trato dos tempos e dos espaços, que se torna possível certa regularidade e um grau razoável de institucionalização do recreio escolar. Isto é: é a partir dos grupos escolares que se pode perceber o processo de enseja a fixação de uma “forma” para a realização do recreio na escola. Nesse sentido, se estabelece como balizares o ano de 1901, quando tem lugar a aprovação de um novo *Regulamento da Instrução Pública* que esteve em vigor durante as primeiras iniciativas de reforma que deram lugar a implantação dos grupos escolares no Paraná; e o ano de 1924, por marcar o final do período em que César Prieto Martinez ocupou a Inspeção Geral do Ensino do Estado, pois foi na sua estada à frente da instrução pública paranaense que se fixou a rubrica *Recreio* no currículo prescritivo da escola primária.

O trabalho está estruturado em duas grandes partes que aparecem sob a forma de dois capítulos. Existe uma relação de contigüidade entre eles. O Capítulo I (“Forjar a *alma*, descansar o *espírito*, fortalecer o *corpo*: escolarização e os sentidos pedagógicos dos recreios escolares”) está investido do propósito de tentar estabelecer as relações que existiram entre a oferta dos recreios nas escolas primárias paranaenses a partir do início do século XX e as finalidades que se procurou imputar à escolarização nesse momento. Com isso se deseja dimensionar os sentidos pedagógicos dos recreios escolares e o seu lugar no interior de um projeto de formação que se pretendia tivesse lugar na escola. O Capítulo II (“Dispositivos de institucionalização e normatização dos recreios escolares: tempos, espaços e modos de proceder”) dá contigüidade ao objetivo de compreender os

corpo, desfrutar da liberdade de movimentos, a espontaneidade da ação e da alegria que serviriam para compensar o controle extremado e a rígida disciplina a que se encontravam submetidos” (p. 60). Pagni entende ainda que essas mesmas práticas faziam parte de uma certa dimensão de educação para o *ócio* e ao mesmo tempo ostentatória, constituinte e reveladora de posições de *status* social dessas populações: “[aquelas] atividades indicadas pelos médicos às novas gerações (...) tinham por finalidade exercitar os corpos e ocupar os pensamentos das crianças e dos jovens durante o seu tempo *ócio*”, e ao mesmo tempo “estariam destinadas à preparação da destreza corporal do aluno para as exposições públicas nas comemorações do colégio e nas datas cívicas” (p. 60-61) (Cf. PAGNI, Pedro A. *A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920)*, 1997).

Gilberto Luiz Alves recuperando relato produzido por um jovem estudante da segunda década do século IX permite saber que esse mesmo estudante, apenas “com exceção do recreio”, tinha que, assim como os demais estudantes, “conversar sempre em latim” (Cf. ALVES, Gilberto L. *O trabalho pedagógico na escola moderna*, 2005). Isso indica que o aparecimento escolar do termo ‘recreio’ é anterior aos termos “*classe*” e “*currículo*”. (Cf. HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e currículo*, 1992).

sentidos pedagógicos dos recreios escolares. No entanto, nesse capítulo procura-se atender a tal objetivo a partir de um outro ângulo de análise, uma outra mirada: a partir do privilégio a um ponto de vista mais ‘interno’ da organização do ensino. Nesse sentido, a análise se dirige prioritariamente para o processo de institucionalização do *recreio*, privilegiando as tópicas que ajudaram a fixar a sua “forma” e a partir disso constituir as rotinas de funcionamento escolar.

Um último esclarecimento se faz necessário em relação à maneira como vai grafado o objeto analisado nesse trabalho. Ao longo do texto se alternam diferentes grafias – recreios, *recreio* ou *recreios* e *Recreio*. Cada uma dessas formas está revestida de um sentido. Quando aparecer a simples menção aos ‘recreios’, se remete a uma noção muito genérica que engloba tudo o que diz respeito a idéia ou a capacidade de recrear. Contudo, quando o termo estiver destacado com o uso do itálico (*recreio* ou *recreios*), designa um sentido muito preciso que decorre de algum documento em particular. Por exemplo, o *Regimento interno do grupo escolar modelo e similares* de 1917 estabeleceu como *recreio* todo o tempo que os alunos estivessem no pátio do estabelecimento¹⁸. Finalmente a grafia que inicia com o uso da letra maiúscula e é destacada com o uso do itálico (*Recreio*), designa a sua fixação no currículo prescritivo da escola primária paranaense, o que ocorre nos anos de 1920 com o seu aparecimento nas prescrições de “quadros de horários” para os grupos escolares. Nesse caso, por se tratar de uma rubrica, a grafia mantém-se fiel ao modo como aparece na fonte documental.

¹⁸ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento interno do grupo escolar modelo e similares*, 1917, p. 12.

CAPÍTULO I

FORJAR A ALMA, DESCANSAR O ESPÍRITO, FORTALECER O CORPO: ESCOLARIZAÇÃO E OS SENTIDOS PEDAGÓGICOS DOS RECREIOS ESCOLARES.

Consistiu objetivo desta pesquisa, compreender os sentidos históricos da prática dos recreios nas escolas primárias paranaenses. Dedico esse primeiro capítulo ao tratamento desse objetivo que, em relação a sua consecução, se mostrou um trabalho bastante complexo. Complexo porque demanda o enfrentamento de um conjunto significativo de questões que se inscrevem no próprio *fazer* e no *vir a ser* da escola. Conjunto de questões que, *grosso modo*, podem ser distribuídos em dois grupos: aqueles da ordem dos fatores gerais e externos a escola, como o seu lugar na execução de um projeto de *nação*, de *progresso*, de *modernização*, de *civilização* da sociedade, ou mesmo na forja e na difusão de uma noção de *cidadania*; e aqueles da ordem dos fatores internos a escola ligados à maneira como organiza e distribui suas atividades e seus agentes, as práticas educativas, seus recursos e materiais, ou mesmo quando discute a adequação ou inadequação dos métodos de ensino.

A opção de encaminharmos a nossa argumentação a partir dessa distinção privilegiando cada um daqueles dois conjuntos de questões em momentos distintos, iniciando pelo tratamento dos aspectos que extrapolam os limites da escola, deixando as questões relativas às especificidades do universo escolar para serem tratadas logo na seqüência. Essa discriminação em dois grupos consiste unicamente em uma opção em relação à apresentação dos resultados desta pesquisa. Isso precisa ser dito para evitar a impressão de um sentido de oposição entre eles. Existe, sobretudo, uma profunda relação entre esses dois grandes conjuntos de temas e a forma como são mobilizados em relação a escolarização da sociedade em diferentes contextos. Uma relação de contigüidade que pode ser equilibrada através do equacionamento das finalidades sociais, políticas e culturais da escola de um lado, e de outro os meios que ela organiza e dispõe para tentar levá-los a efeito.

QUANDO UM PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PRETENDE SER UM PROJETO DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE.

Nos anos iniciais do século XX muitos professores, embora nem todos, faziam alguma referência aos recreios dos alunos nas escolas pelas quais eram responsáveis. Lindolpho Pires da Rocha Pombo, professor responsável pela 5ª *Cadeira para o sexo masculino da Capital* instalada então no Grupo Escolar Xavier da Silva, relatava que as aulas na sua escola começavam “às 9 horas da manhã e termina[vam] às 2 da tarde nos meses de Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Outubro e Novembro, e às 10 horas da manhã e às 3 nos meses de Maio, Junho, Agosto e Setembro, conforme dispõe o Regulamento em vigor”; dava, portanto, “3 aulas em cada sessão diária, havendo 5 minutos de recreio em cada uma”¹. A professora Lavinia S. de Mello relatava que funcionava a *Escola Promiscua do Cajuru*, sob sua responsabilidade, em uma casa particular construída em um “terreno seco e plano”, exatamente no “centro de um pateo, o qual serve para o recreio e exercícios de marcha”². Também a professora da *Escola Promiscua do Juvevê*, Maria Angela Franco, relatava que com regularidade havia posto em prática com resultados que a “satisfizeram plenamente”, durante os “intervalos das aulas, as evoluções de formatura e canticos que hoje em dia são considerados os meios mais praticos de conservar nos alumnos o gosto pela frequencia e applicação”³. Como estes muitos outros professores e professoras faziam rápidos comentários em seus relatórios, a respeito da prática dos recreios nas suas escolas, geralmente na forma de uma curta anotação feita ao tratar de tópicos como as instalações das escolas, os programas e conteúdos ensinados, ou mesmo em digressões sobre os métodos ou o que denominavam *marcha do ensino*. Contudo, alguns professores eram menos econômicos ao se referir ao tema.

A professora da 1ª *Cadeira Promiscua da Capital*, Josephina Carmem Rocha, instalada na *Escola Carvalho*, relatava que estando o prédio escolar construído “em posição vantajosa e edificado no centro do terreno, deixando espaço sufficiente na

¹ Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ao inspetor escolar da Capital, Sr. Benjamim Lins, a 15 de dezembro de 1908.

² Relatório apresentado pela professora Lavinia S. de Mello ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 29 de dezembro de 1908.

³ Relatório apresentado pela professora Maria Angela Franco ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 14 de dezembro de 1908.

frente para o ajardinamento, e lateralmente e nos fundos para o recreio das crianças, que podem assim brincar livremente, entregando-se á toda sorte de **divertimentos uteis e necessarios a educação physica**”⁴. Também a professora Julia Wanderley Petrich, responsável pela *1ª Cadeira para o sexo feminino da Capital*, instalada em uma das salas da *Escola Tiradentes*, relatava que diariamente concedia às suas alunas “um recreio geral de meia hora, durante o qual brincam ao ar livre no patêo do jardim desta Escola, cantando, marchando, correndo e fazendo diversos exercicios de gymnastica escolar, **sob minha direcção**”⁵.

Relatórios como estes produzidos por estas duas professoras e outros semelhantes, mais do que aqueles do tipo que trazem apenas uma ligeira informação sobre a ocorrência dos recreios, permitem construir um ponto médio nesse largo espectro dos sentidos emprestados a essas práticas nas escolas primárias paranaenses nos anos iniciais do século XX, além de permitirem inventariar uma série de evidências sobre a natureza dessas práticas. Isso tanto pelo destaque que esses professores e professoras procuravam dar a estas práticas, mas principalmente pelo esforço retórico pelo qual procuravam inscrever os recreios em um arrazoado onde entendem residir o *desideratum* formativo da escola.

Para a professora Julia Wanderley Petrich, que ao lado dos “recreios gerais” procurava observar o regular “ensino do desenho”, além de distribuir “duas vezes por semana (...) exercicios do aparelho respiratório, executando canticos côraes, leitura em voz alta, declamação, etc.”, residia nesse conjunto de atividades a preocupação em “desenvolver e fortalecer os membros e os órgãos”, em “desenvolver cuidadosamente os órgãos dos sentidos”⁶. De forma complementar e semelhantemente, também a professora Josephina Carmem Rocha acrescia à informação sobre os recreios escolares a sua convicção de que eram necessários “para extinguir a fadiga de estar sentado muito tempo, e, ao mesmo tempo aproveitaveis ao desenvolvimento exclusivo de uma parte que traz como consequencia fatal o aniquilamento de outra”, a fim de “fazer acompanhar par e passo a educação intellectual, da physica, ao mesmo tempo que, corrigindo certos defeitos vamos lhes ministrando a educação moral, sem esquecer a

⁴ Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1905; os negritos são meus.

⁵ Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, a 30 de novembro de 1908; os negritos são meus.

⁶ Idem, *ibidem*.

cívica”⁷. Essa mesma professora em ocasião anterior, escrevendo para a revista pedagógica *A Escola* destinada ao professorado paranaense, já havia chamado a atenção para o tema. Nessa oportunidade a professora procurou assinalar a necessidade de se organizar em cada casa escolar “um jardim a fim de que as crianças possam brincar livremente contribuindo para a educação física que deve acompanhar a educação intelectual, moral e cívica, que devem ser inculcadas no espírito das crianças desde cedo dando a elas exemplos de polidez e de amor e dedicação à nossa querida pátria”⁸.

Não obstante a freqüente ocorrência do termo, o conjunto de relatos produzidos por professores e professoras, ao contrário de evidenciar a prática regular e disseminada dos recreios nas escolas elementares paranaenses nos anos iniciais do século XX, permitem a apreensão de uma idéia ou noção de recreio em formação. Não é de nenhum modo possível a partir daqueles relatos de professores e professoras apreender certa regularidade e normalização nisso que estão denominando ‘recreios’, seja em relação às práticas, ao tempo, ou ao espaço escolares. A professora Julia Wanderley falava em “um recreio geral de meia hora” dado diariamente, além de outros tantos “exercícios”, distribuídos “duas vezes por semana”⁹. O professor Lindolpho Rocha Pombo, do Grupo Escolar Xavier da Silva, falava em “5 minutos de recreio” em “cada sessão diária”¹⁰. Mas a maioria dos professores não tinha qualquer preocupação de localizar essas práticas em relação ao tempo escolar, informando apenas que procuravam realizá-las. Outro professor que tinha sua escola – a 3ª *Cadeira para o sexo masculino da Capital* – instalada em uma das salas do Grupo Escolar Xavier da Silva relatava simplesmente que “o tempo destinado aos recreios (...) não é o mesmo para todas as escolas”¹¹.

A mesma inconstância se percebe em relação aos espaços escolares onde se davam essas práticas. A professora Josephina Carmem Rocha falava em “partes laterais e dos fundos” do terreno¹². Mas ela também se referia a um “quarto (...) reservado para recreio nos dias de chuva e para exercicios de gymnastica de salão”¹³. Outros tantos

⁷ *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, a 12 de dezembro de 1908.

⁸ Cf. *A Escola*. Ano I, n. 1, 1906, p. 43.

⁹ *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich ...*, 1908, op.cit.

¹⁰ *Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ...*, 1908, op.cit.

¹¹ *Relatório apresentado pelo professor Lourenço S. de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 25 de dezembro de 1908. ‘Escola’, aqui, remete à unidade fundamental sobre a qual se organizava o ensino primário paranaense. É equivalente a ‘cadeira de ensino’. Um ‘grupo escolar’ era um estabelecimento que reunia algumas ‘escolas’ ou ‘cadeiras de ensino’, mas que mantinham autonomia uma em relação às outras.

¹² *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1908, op.cit.

¹³ Idem, *ibidem*.

professores falavam genericamente em ‘pátios’ ou ‘jardins’. A própria professora Julia Wanderley Petrich falava em um “espaçoso jardim, onde as alumnas fazem diariamente salutareos exercicios ao ar livre, durante as horas destinadas ao recreio”¹⁴. Para o Grupo Escolar Xavier da Silva, o inspetor escolar Benjamin Lins distinguia os “locaus destinados aos recreios de verão, e os compartimentos destinados aos recreios de inverno”, estes cobertos e “em ladrilho”¹⁵. Já a professora Maria da Luz Mello, que tinha sua escola – a *Escola Promiscua da Vila Morgenau* – instalada fora do núcleo mais urbanizado da Capital, dizia que diariamente “nos intervalos das aulas”, os alunos faziam “diversos exercicios de marchas e pequenas evoluções” na própria sala das aulas, nos corredores por entre as carteiras¹⁶. A sala também era o espaço dos recreios na aula da professora da *Escola Promiscua do Batel*, Amelia França Gomes. Relatava essa professora que, “No fim de duas horas de estudo, os alumnos marcham na sala de aula, executando alguns exercicios de gymnastica com levantamento e abaixamento dos braços”¹⁷.

No entanto, o aspecto de irregularidade que existe nisso que os diversos professores estão chamando de ‘recreios’ ou ‘intervalos’¹⁸ nos anos iniciais do século XX é mais emblemático quando se procura observar o largo e diversificado conjunto de práticas, atividades e exercicios que, sob tal designação, eram desenvolvidos pelos professores e professoras nas suas escolas. Práticas múltiplas e sentidos variados são anunciados por esses professores e professoras. Sob a simples inscrição ‘recreios’ uma série de práticas era por estes enumeradas em seus relatórios anuais. Das alusões feitas por estes professores e professoras se percebe que os recreios se firmavam como aqueles períodos durante os quais alunos e alunas faziam “exercicios de marchas”, “se entregam livremente aos movimentos”, “brincam ao ar livre”, “cantam diversos hymnos”, fazem exercicios de “gymnastica de salão, marchas e cânticos”, praticam “jogos infantis”, “evoluções de formatura e canticos”, aparecem “cantando, marchando,

¹⁴ Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich..., 1908, op.cit.

¹⁵ Ofício de Benjamin Baptista Lins de Albuquerque, inspetor escolar da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 11 de julho de 1908.

¹⁶ Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Mello ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 15 de dezembro de 1908.

¹⁷ Relatório apresentado pela professora Amelia França Gomes ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1905.

¹⁸ Provisoriamente opero com essas duas denominações – recreios e intervalos – por assim me sugerir as fontes coligidas junto ao acervo do Departamento Estadual de Arquivo Público/DEAP. Essas fontes indicam que essas duas denominações remetem a um sentido muito próximo de práticas escolares.

correndo e fazendo diversos exercicios de gymnastica escolar”, ou mesmo fazendo “exercícios do aparelho respiratório”¹⁹.

Freqüentemente ainda a idéia de ‘recreios’ ou ‘intervalos’ confunde-se com outras práticas e exercicios que possuíam seus próprios estatutos de legitimidade escolar, até mesmo como conteúdo ou matéria regular do programa de ensino. Assim é em relação à *Gymnástica* e o *Canto*, para usar um exemplo que parece ter sido bastante corriqueiro²⁰. Mas também pode se dar com a *Leitura* e os exercicios de “leitura em voz alta” e “declamação” que a professora Julia Wanderley relatava aplicar às suas alunas nos intervalos entre as lições a fim de desenvolver, fortalecer e descansar membros e órgãos, principalmente do “aparelho respiratório”²¹. Essa mesma professora alude ainda os “trabalhos manuais”, adequadamente distribuídos em relação aos trabalhos escolares, como um “poderoso auxiliar do ensino em geral” e um excelente “atrativo para a criança”. Deste modo, “córte, costura, crochet, bordados de diversas especies, trabalhos á phontaria, exercicios de desenho e cartographia” formavam para esta professora um “gênero característico de divertimentos, que aliviam, pela variedade do exercicio, o orgão fatigado (...); além do auxilio que prestam á educação intellectual, têm o seu lado de **grande utilidade para a vida, exercitam a vista e inspiram o gosto pela symetria e pela esthetica**”²². Cabe ressaltar que boa parte dessas práticas estavam prescritas e figuravam até mesmo na legislação escolar como parte do programa de educação feminina sob a rubrica “*Trabalhos de Agulha e Prendas Domésticas*”, sendo inclusive ponto atinente a realização dos exames anuais de aprovação e de elevação de classe²³.

¹⁹ Cf: *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich ...*, 1908, *op.cit.*; *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1905, *op.cit.*; *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1908, *op.cit.*; *Relatório apresentado pela professora Maria Angela Franco...*, 1908, *op.cit.*; *Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Mello...*, 1908, *op.cit.*; *Relatório apresentado pela professora Amelia França Gomes...*, 1905, *op. cit.*

²⁰ O art. 21 do Capítulo I – “Das matérias do ensino” – do Título III – “Do ensino primário” – do Decreto n. 93 de 11 de Março de 1901 que dá Regulamento á Instrução Pública do Estado, inclui no programa para o ensino primário a “matéria” de “gymnastica de salão”. Cf. PARANÁ, Estado do. *Regulamento da Instrucção Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: Tip. D’<<A Republica>>, 1910, p. 14.

²¹ Cf. Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich..., 1908, *op.cit.* O programa para o ensino primário constante do *Regulamento da Instrução Pública* de 1901, lista para o desenvolvimento da *Leitura* as matérias de “recitação e leitura em voz alta”. Cf. PARANÁ, Estado do. *Regulamento da Instrucção Pública...*, *op.cit.*, p. 14.

²² Idem, *ibidem*; os negritos são meus.

²³ O programa para o ensino primário constante do *Regulamento da Instrução Pública* de 1901 lista as matérias de “trabalhos de agulhas [...] costura, bordado e córte, para as meninas”. O art. 60 do Capítulo X – “dos exames escolares” – do mesmo *Regulamento*, fala do exame “de trabalhos de agulha e de prendas domésticas para as meninas”. Cf. PARANÁ, Estado do. *Regulamento da Instrucção Pública...*, *op.cit.*, pp. 14 e 22.

Por seu turno, “exercícios de desenho e cartographia” também geralmente apareciam contemplados nos programas do ensino primário, tanto mais para o sexo masculino.

De qualquer ponto que se olhe a questão, seja da perspectiva da contagem dos tempos, seja da demarcação dos espaços, ou mesmo da normatização das práticas, é impossível a partir da manifestação dos professores e professoras nos anos iniciais do século XX estabelecer qualquer aspecto minimamente regular dos recreios como prática nas escolas elementares paranaenses. Mas isso não significa que não existisse um sentido que atravessava essas diversas práticas ou atividades. Todas aquelas razões impedem a possibilidade de se conceber os recreios naqueles anos como, por exemplo, um componente curricular da escolarização primária no Paraná, pelo menos da perspectiva do currículo prescrito ou formal. O entendimento de recreios então está muito mais inclinado a uma categoria ou um enunciado pedagógico, um qualificativo que comparece ou se associa a alguma prática escolar já estabelecida.

Existe, como já foi dito, uma idéia ou noção de recreio se formando entre os agentes e autoridades de ensino, mas principalmente entre o professorado paranaense. Uma idéia, que por seu turno, corta uma série de práticas e atividades escolares. Uma idéia que vai se formando a partir da pretensão de modernizar a escola. Idéia ou noção em formação que, de todo modo, escapa à esfera da legislação escolar, embora isso não possa ser tomado como um fator que objete sua força. O texto normativo em geral, e a legislação escolar em particular, têm suas próprias dinâmicas de funcionamento²⁴. Ver como, quando e por quais modos se dá a aparição da tópica dos recreios nessa documentação, é um indício importante do seu processo de institucionalização, tema que teve lugar nessa pesquisa e que será explorado adiante.

Expressões como “educar os órgãos e os sentidos”, “extinguir a fadiga de estar sentado muito tempo”, “fazer acompanhar par e passo a educação intelectual, a física, a moral e a cívica”²⁵, são lugares comuns nos debates educacionais do início do século XX e comparecem de diversos modos também nas falas de professores e professoras

²⁴ Sobre o tema da historicidade da legislação, ou se o leitor preferir, da lei como problema histórico, ver o ensaio de E.P. THOMPSON. *Senhores e Caçadores*, 1987. A partir do desdobramento dessa perspectiva para o âmbito da história da educação, ver o texto de Luciano Mendes de FARIA FILHO. *A legislação escolar como fonte para a História da educação*, 1998. Sobre a relação entre a legislação escolar e os relatórios produzidos por professores e professoras – a principal fonte que temos utilizado para tratar dos recreios especialmente na 1ª década do século XX – ver TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. e MEURER, Sidmar S. *Tensões entre o prescrito e o realizado na escolarização paranaense na década inicial do séc. XX: experiências de professores primários a partir da análise dos relatórios da instrução pública*, 2007.

²⁵ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ...*, 1908, *op.cit.*; *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich ...*, 1908, *op.cit.*

primários paranaenses. São estas expressões, bem como o largo espectro de sentidos que evocam, parte considerável do arrazoado que sustentou e fomentou a formação e o desenvolvimento da noção de recreios escolares entre os atores do ensino primário paranaense naqueles anos.

Tratam-se de questões que podem ser consideradas pedra-de-toque de um conjunto bastante amplo de pontos de vista que têm como horizonte a modernização da escola e que nortearam o tratamento dos principais temas educacionais por um longo espaço de tempo (desde pelo menos a primeira metade do século XIX, se se considera as várias experiências da *Escola Nova* em todo o mundo). No Brasil esse debate em relação a modernização da escola já vinha se desenhando de maneira incipiente pelo menos desde o último quartel do século XIX, principalmente em torno da questão dos métodos de ensino. Contudo, ele será marcado profundamente pela carga de implicações políticas decorrentes da tentativa de republicanização do Estado e da sociedade. O debate que se formou em torno da consecução do projeto político da República no Brasil encontrou e fomentou desde o início o debate educacional que até então vinha se desenvolvendo prioritariamente no âmbito pedagógico²⁶.

Um dos resultados mais notáveis desse encontro parece ser justamente a explicitação dos temas e termos de conotação política na linguagem por onde se conduzia o debate em torno da modernização do ensino. Temas como *progresso* e *ordem* social, *cidadania* e formação da *nação*, entre outros, tão caros à idéia de República como vinha se firmando no Brasil²⁷, passaram a compor, justapostos a questões de conotação mais pedagógica como os *métodos* e a *marcha do ensino*, o núcleo principal no debate sobre a educação.

É esse aspecto mais explicitamente político que dará o tom dos debates sobre o dimensionamento da função ou das funções sociais da escola. É também ele que alimentará o afã pela reforma completa e profunda da instrução em vários Estados da Federação a partir da última década do século XIX. Talvez seja justamente esse caráter tanto mais explícito dos temas políticos que tem levado historiadores e historiadoras das reformas educacionais a partir da Proclamação da República no Brasil, a caracterizá-las

²⁶ Ver, nesse ponto: CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e fôrma cívica*, 1998; e NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*, 1976.

²⁷ Ver: CARVALHO, José M. *Os bestializados* (1987), *A formação das almas* (1990) e *Pontos e bordados* (1998); SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*, 1992; SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças*, 1993; ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo*, 1997.

como parte de um amplo *projeto escolar republicano*²⁸. Não pretendo entrar no mérito do julgamento sobre a conveniência dessa e de semelhantes adjetivações, mas reconheço a força explicativa que alcançou, principalmente no campo da História da Educação. Força, aliás, que não é desproporcional a concentração de estudos que matizam as reformas educativas implementadas pelos governos republicanos no Brasil a partir do final do século XIX, e um seu corolário bastante nítido, que é a similaridade nos seus recortes temporais. Talvez um efeito disso para o âmbito da História da Educação seja o de que, a concentração de trabalhos que não vencem a temporalidade da Primeira República no Brasil tenha criado e reforçado sobremaneira a impressão de que a instauração da República representa um momento profundo de inovação, de ruptura ou de descontinuidade para a história da educação elementar brasileira.

Da tripla natureza da educação: intelectual, moral e física.

É preciso compreender as razões que tornam possível ao professorado do ensino primário paranaense no início do século XX falar de maneira tão generalizada, ainda que difusa, em recreios escolares, não obstante o silêncio dos textos legais sobre o tema. A maneira como aparece a idéia ou noção de recreios, freqüentemente contida e confundindo-se com práticas já estabelecidas e inclusive contempladas nos programas de ensino é um indicativo do seu lugar no currículo da escola primária. Reside nisso tudo a manifestação de um conjunto de sentidos, expectativas e valorações em relação a essa escola primária. Conjunto que vai se firmando a partir das discussões e embates em torno da questão da função social da escola. Esses sentidos, expectativas e valorações, por conseguinte, ao mesmo tempo evocam e constroem um lugar social, cultural e político para a escola primária. Eles atuam, em diferentes níveis de força e de coerência, como justificadores e emuladores tanto da organização e legitimação dos aspectos internos à escola, desde os pontos mais particulares e ordinários do fazer escolar, quanto dos aspectos que extrapolam e que apreendem e compreendem a escolarização em redes de discursos, representações ou imaginários sociais.

Remete também àquele conjunto de sentidos, expectativas e valorações, o ponto médio no espectro dos significados atribuíveis à idéia ou noção de recreios, que

²⁸ Por exemplo, o trabalho de SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização*, 1998. Para o contexto do Paraná, SOUZA, Gizele. *Instrução, o talher para o banquete da civilização*, 2004.

atravessa e aproxima as diferentes manifestações dos professores e professoras primários nos primeiros anos do Novecentos. Desse modo, os significados que residem naquelas justificativas de “educar os órgãos e sentidos” e “fazer acompanhar par e passo a educação intelectual, a física e a moral”, nos possibilita, através da discussão que vai se formando em torno dos recreios escolares, acessar o núcleo central de um debate que tem como ponto de mira, um projeto de escolarização da sociedade paranaense.

A remissão freqüente dos professores e professoras em seus relatórios a um plano intelectual, a um plano moral, e a um plano físico da educação, no qual procuram inscrever os recreios, se constitui indício a fim de compreender o *sentido de formação* que se atribuí então à escola primária paranaense²⁹. Sentido de formação que parece encontrar a melhor expressão textual nas linhas produzidas pela própria professora Julia Wanderley Petrich, para quem a escola primária deveria buscar “aperfeiçoar os sentimentos e formar o carácter” dos seus alunos, “mediante o desenvolvimento integral e harmonioso da intelligencia (...), da força (...), e do coração ou instinto moral que inspira as nossas ações”³⁰.

A recorrência à noção de um desenvolvimento integral e harmônico da criança, adequadamente conduzido pelo cuidado com o seu “tríplice aspecto (...) do desenvolvimento physico, intellectual e moral”, se converte em um lugar bastante comum nas falas daqueles sujeitos preocupados com a “causa da instrução pública no Estado” a partir dos anos iniciais do século XX, e indica o peso da Psicologia na condução dos temas educacionais. Em vários momentos procurou-se apreender os seus significados na expressão “*Mens sana in corpore sano*”, de modo que esta expressão foi bastante utilizada por professores e autoridades do ensino e da política ao se reportarem a essa idéia de tripla natureza do ensino. Esta noção, e de modo particular o tratamento que recebe dos sujeitos que a evocam e com ela operam, parece nos aproximar do conjunto de expectativas sociais, culturais e políticas projetadas sobre a escolarização primária. De outro modo, para ficar no âmbito da terminologia que corta o próprio debate, ela parece conter o “*myster*”, o “*desideratum*” do ensino pelo qual é responsável a escola primária no Estado.

²⁹ Por ‘formação’ entendo o processo contínuo que define a inserção das pessoas no mundo e que se dá em todas as suas experiências, em todas as suas relações, quer se tome consciência ou não da sua realização. Pode se dar tanto no sentido da emancipação do indivíduo quanto da sua negação, a favor da subserviência. Em ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, M. (*A dialética do esclarecimento*, 1985), está posto um entendimento de formação com vistas a ‘humanização’ das relações sociais. Em THOMPSON, Edward. P. (*A formação da classe operária inglesa*, 1987), comparece ainda um outro sentido: o de formação como “fazer-se”.

³⁰ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, 1908, op.cit.

Contudo, a definição da noção de ‘desenvolvimento integral’ tal como circula largamente naquele momento não é tranqüila nem estável. Em relação a ela co-existem conjuntos de significados mais ou menos convergentes, mais ou menos conciliáveis. Sobre o princípio da educação integral existiam algumas posições em formação. Consequentemente a definição do “*myster*” ou do “*desideratum*” da escola primária também não é fechada nem definitiva.

A fim de compreender minimamente essas posições e os seus desdobramentos em relação à orientação da escola primária paranaense, é conveniente capturar os vestígios daqueles pontos de vista em formação. Neles tomaram parte, e às vezes muito ativamente, professores e professoras. No entanto, o vocabulário ou a terminologia sob a qual se percebe as suas inserções freqüentemente não tem o mesmo tom nem o mesmo aspecto que o modo como os argumentos apareciam em outros âmbitos; por exemplo, naquele protagonizado por autoridades políticas preocupadas em discutir e produzir políticas públicas, inclusive as educacionais. Mas não se trata de argumentações diferentes na sua essência, e muito menos se pode presumir que não é possível estabelecer diálogos entre essas diferentes inserções. Antes parecem muito mais formas diferentes de um mesmo debate. Talvez seja exatamente essa característica que tenha dificultado tanto a tarefa de jogar alguma luz sobre o lugar de participação dos professores e professoras nas discussões sobre a orientação da modernização da escola elementar no Brasil, não só para o período do qual nos ocupamos nesse trabalho, mas também em relação a outros períodos.

Foi nesse sentido que se procurou priorizar esses lugares e esses modos de participação dos professores e professoras nas discussões em torno da orientação da escola primária paranaense. E quando se recorda que em relação aos recreios escolares, principalmente na primeira década do século XX, são eles os principais agentes responsáveis pela sua realização (ou não) e os modos pelos quais ocorre, então me parece que atentar para essas participações passa a fazer todo o sentido para o propósito desse trabalho. É por todos esses motivos que, ao tentar situar os argumentos fundamentais em relação a noção de educação com vistas ao ‘desenvolvimento integral’, e conseqüentemente daquilo que se pode tomar como as finalidades e expectativas em relação a escola primária naquela dada sociedade, procurou-se abrir o espaço adequado para a apresentação da participação ou das participações desses

professores e professoras³¹. A propósito dessas participações, procurou-se situá-las em relação a outros gêneros de participação, como o protagonizado pelas autoridades políticas ou do ensino, ou aquele que remete a consecução dos textos diretivos e normativos, já mais bem conhecidos da historiografia da educação brasileira.

A revista *A Escola* – órgão de divulgação do professorado paranaense – foi um importante lugar de manifestação das idéias e opiniões de professores e professoras da educação primária paranaense durante a década de 1900. Criada com o propósito de ser um lugar de formação de professores e professoras pelo expediente da atualização das suas concepções, métodos e práticas de ensino, a revista possibilita ver os pontos de vista se constituindo e até estimula o professorado a tomar parte neles. Ao lado de traduções de pensadores estrangeiros consagrados da educação; de publicações de textos votados a pensar a causa da instrução pública assinados por figuras de expressão no cenário nacional e local, com destaque para o pensamento médico-higienista; da manifestação das opiniões das autoridades do ensino paranaense, com acento no tom de propaganda juntamente com uma pretensão normativa; a revista freqüentemente consagrou espaço para a manifestação de professores e professoras do ensino primário paranaense, pelo menos dos mais notáveis, geralmente aqueles instalados nos grupos escolares da Capital do Estado.

Foi na revista *A Escola*, no ano de 1906, que a professora Alicia Moreau emitiu a opinião de que, sendo os “objetivos da educação (...) formar um homem melhor para o futuro e uma sociedade diferente (...); formar um homem com vivo sentimento de beleza e independência, um futuro soldado”, era fundamentalmente preciso “educar de maneira a desenvolver músculos fortes e vontade enérgica”³². Sua opinião conciliava em parte com as palavras do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, sobre o “estado da Instrução Pública no Estado do Paraná”, publicadas no mesmo número da revista e que, na sua maior parte, reproduzia o seu último relatório enviado à Presidência do Estado. Reportando-se ao professorado paranaense, essa autoridade apresenta o seu pensamento em relação ao *mister* do ensino primário.

³¹ “Os registros de professores que, sobretudo, faziam os seus relatórios em função do controle governamental pela via das exigências legais, ainda assim permitem que reconheçamos que nada é mais equivocado do que supor que aqueles homens e mulheres simplesmente corroboravam o existente, fosse no plano das proclamações oficiais, fosse no plano das preocupações com os limites e as possibilidades das suas ações cotidianas como professor”. Cf. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. e MEURER, Sidmar S. *Tensões...*, op.cit., p. 84. Sobre o lugar da “experiência” dos professores nos direcionamentos dos temas educacionais, ver: GOODSON, Ivor. *La construcción social del curriculum*, 1991; e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil*, 2003.

³² Cf. *A Escola*. Ano I, n.10, 1906, p. 156.

Encarando a Educação sobre o seu tríplice aspecto e considerando a criança como um composto de corpo e de alma, o professor não deve se esquecer da sua natureza *physica*, tratando em primeiro lugar dos cuidados que devem ser dispensados ao corpo. ‘*Mens sana in corpore sano*’. O professor deve tratar da educação *physica* dos seus alunos, a fim de conservar-lhes a saúde, desenvolvendo-lhes os músculos e robustecendo-lhes os membros. É de importância também a educação dos sentidos, sendo os exercícios necessários nas aulas, passeios e em todas as ocasiões oportunas.

As faculdades da inteligência devem também ser desenvolvidas, compreendendo a percepção, a atenção, o juízo, a memória e a imaginação. No campo da moral devem ser desenvolvidas a sensibilidade e a vontade, a consciência moral, as idéias do dever e do bem e os sentimentos de dignidade e honra".³³

Consistia para essa autoridade do ensino dever dos professores e professoras:

(...) com a mão firme, sem vacilações e incertezas, traçar o plano da sua educação [das crianças], a fim de desenvolver-lhe as boas tendências e corrigir-lhe as más inclinações. A bondade, a afeição pelos alunos, a paciência, a pontualidade e o zelo devem ser características fundamentais, indispensáveis ao professor³⁴.

Arthur Pedreira de Cerqueira aludia ao “desenvolvimento *physico*, *intellectual* e moral da criança” como a “fonte principal de engrandecimento dos povos”. Ao adequado atendimento desse desenvolvimento, portando, competia “formar o homem para a família, o indivíduo para a sociedade e o cidadão para a pátria”³⁵. Procurando conduzir seu discurso em termos mais “pedagógicos” e, desta forma, se aproximando do aspecto como se apresentava a discussão entre o professorado paranaense, o Diretor Geral da Instrução Pública sutilmente abria espaço para a introdução dos temas mais explicitamente políticos que marcavam o debate em torno da republicanização da sociedade, e o lugar que cabia a escola nesse processo: formar o homem para a família, o indivíduo para a sociedade e o cidadão para a Pátria.

Essa estratégia anunciada no discurso do Diretor Geral da Instrução Pública não é sem efeito. Ela sugere uma interação maior com o modo de pensar e agir do

³³ Cf. *Escola*. Ano I, n.10, 1906, pp. 19-20.

³⁴ *Idem*, *ibidem*.

³⁵ *Idem*, p. 18.

professorado paranaense. Assim anunciado, o seu discurso provoca uma significação maior junto aos professores e professoras do ensino primário, aumentando assim a sua efetividade, mas ao mesmo tempo incita uma participação mais intensa desses professores e professoras nas discussões. É significativo os pontos de semelhança das suas palavras quando comparado a alguns relatórios produzidos por professores e professoras durante a primeira década do Novecentos. No já aludido relatório da professora Julia Wanderley Petrich para o ano de 1908, um dos mais completos entre os localizados, há trechos que parecem transcrições literais do texto de Arthur Pedreira de Cerqueira. Assim Julia Wanderley faz coro com o Diretor Geral da Instrução Pública ao referir a finalidade da escola como a de “formar não só o homem para a sociedade como também o cidadão para a pátria”³⁶. Em função disso, entendia ser “dever do professor primário encarar a educação da criança sob o seu tríplice aspecto, cuidando simultaneamente do seu desenvolvimento physico, intellectual e moral. Mens sana in corpore sano e por isso considero de grande importancia a educação physica pelo auxilio que incontestavelmente presta á educação moral”³⁷.

Chamado pela Diretoria Geral da Instrução Pública a emitir opinião sobre os livros adotados no ensino primário paranaense, o professor Lourenço de Souza – que como já vimos mantinha a sua cadeira de ensino, a 3ª *Cadeira para o sexo masculino da Capital*, instalada no Grupo Escolar Xavier da Silva – também entendia ser a finalidade primordial da escola, bem como o ponto de mira do mestre compenetrado do seu compromisso, “educar para a pátria e para a família”³⁸. À essa finalidade da escola tão largamente anunciada e que recobre freqüentemente a idéia do tríplice desenvolvimento físico, moral e intelectual, parece corresponder a tarefa de “aperfeiçoar os sentimentos e formar o character dos alumnos”; de “corrigir-lhes os habitos viciosos”³⁹.

O dever da escola, afirmava Sebastião Paraná, outra figura de expressão no âmbito do serviço de instrução pública do Estado, era o de formar “cidadãos fortes, sãos, educados nos principios de uma moral sã”, ou seja, de despertar nas crianças as

³⁶ No seu relatório a professora tenta firmar o argumento através do recurso da referência a textos consagrados: “Sendo o fim da escola formar não só o homem para a sociedade como também o cidadão para a patria, Cousin, na sua obra sobre a instrucção publica em alguns Estados da Allemanha diz: << As funções de pedagogo devem ser collocadas entre as mais importantes do Estado porque têm por fim a educação moral e civica do povo, á qual se liga estreitamente a sua educação política também>>”. Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, op.cit.

³⁷ Idem, ibidem.

³⁸ Cf. *Ofício do professor Lourenço de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública*, Arthur Pedreira de Cerqueira, sobre a possibilidade de adoção nas escolas primárias do livrinho <<Ortographia da Língua Portuguesa>>, em 1º de julho de 1908.

³⁹ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, op.cit.

qualidades de “coração sensível, inclinações delicadas, espírito vivo e subtil (...), dando-lhe regras de conducta, firmes e seguras”⁴⁰. Sete anos mais tarde, podia ser lido no relatório da professora Julia Wanderley Petrich que, tirando partido de tudo quanto se passava na sua escola, buscava “incutir no espírito das alumnas o desejo de praticar o bem, como quem alegremente cumpre um sagrado dever que lhe é imposto pela própria consciência”. Sendo o objetivo principal do ensino a educação dos sentidos e da vontade, cabia a escola se firmar como o lugar da “ordem e da disciplina”. Por isso, relatava, empregava todos os esforços para que esses aspectos não fossem descuidados na sua aula, “não exigindo, todavia a submissão forçada das alumnas”. Ao contrário, queria que elas “voluntariamente” sacrificassem “sua vontade á disciplina geral da escola”⁴¹.

Todo esse amplo conjunto de entendimentos acerca das finalidades do ensino nas escolas primárias paranaenses na verdade parece se constituir sobre uma discussão de fundamental importância para a história dos processos de escolarização: a relação que a escola deveria estabelecer com o conhecimento. Frequentemente a questão assim posta não foi explícita no debate. No entanto, algumas falas podem nos ajudar a compreender melhor o tema.

Para o professor responsável pela *1ª Cadeira do sexo masculino da vila do Ipiranga*, Seraphim Pinto da Silva, a “missão da escola” era fundamentalmente tornar-se um “agente directo da educação, dando-lhe a feição correspondente ao ideal de perfeição social que tem em vista”⁴². O emprego do termo ‘educação’ aqui tem um sentido muito preciso. Ora, este sentido que o professor Seraphim Pinto da Silva empresta ao termo é um elemento fundamental para se entender a questão da escola e a sua relação com o conhecimento. Para este professor, o conjunto de significados evocados pelo uso que faz da expressão *educar* parece estar muito bem definido. Estes significados se inscrevem na ocorrência do par *educação/ instrução* que, da sua parte, corta de cima a baixo o debate sobre a modernização da instrução pública no Estado do Paraná.

No relatório que produziu em relação aos movimentos escolares da *4ª Cadeira para o sexo masculino da Capital* para o ano de 1905, o professor Vidal Natividade da

⁴⁰ Cf. *Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná, ao Presidente do Estado do Paraná, Dr. Francisco Xavier da Silva*, 1901.

⁴¹ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, *op.cit.*

⁴² Cf. *Relatório apresentado pelo professor Seraphim Pinto da Silva ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva*, em 30 de novembro de 1901.

Silva recorreu de maneira muito elucidativa ao binômio *educar/ instruir* em digressão sobre os “misteres do magistério” primário.

Não é só, presentemente, Illustre cidadão Diretor, em instruir a preocupação do mestre, missão mais ardua lhe está destinada, tarefa mais espinhosa lhe está traçada, é também e muito especialmente, com a educação, hoje quasi que abandonada por parte dos chefes de familia. **Educar é entender-se com o caracter do menino, tomando a direcção de suas faculdades, observando a inclinação de sua índole, de seu instincto, dirigindo-o no modo de pensar, de agir,** que é o principio de todo bem, por ser a manifestação dos affectos⁴³.

‘Educação’, no sentido que o termo aparece no debate em associação com ‘instrução’, remete a um determinado sentido de formação. Enquanto que por instrução se concebe um plano mais adstritamente intelectual, por educação está se tomando a formação em um sentido mais alargado: de inteligências, de afetos e de sentidos; ou, de outro modo, intelectual, físico e moral. Converte-se, portanto, em dever da escola, além de transmitir a instrução, desenvolver a inteligência dos alunos, despertar-lhes “os conhecimentos de fidelidade, o sentimento do dever, amor à pátria e à família – enfim tudo que possa encerrar uma perfeita ou bôa educação, que foi, é, e será sempre o melhor apanagio para a mocidade”⁴⁴.

Também um inspetor escolar – Ismael Alves Pereira Martins, inspetor em comissão das escolas do Litoral – se inscrevia no debate em torno da questão *instrução/ educação* por meio de relatório enviado a Diretoria Geral da Instrução Pública no ano de 1905. Este inspetor entendia ser muito pouco apenas “gravar nos cérebros das creanças limitada somma de noções que, reunidas, sómente significão habilitar a memoria do discipulo com a simples arte de lêr e escrever”⁴⁵. Esta lhe parecia apenas uma tímida parte das atribuições que deveriam recair sobre as escolas primárias paranaenses.

Indubitavelmente devemos começar por ahi; esse serviço concluido devemos não esquecer que elle **não passa de um meio**; o fim para cuja realização devemos

⁴³ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Vidal Natividade da Silva ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1905*; os negritos são meus.

⁴⁴ Idem, *ibidem*.

⁴⁵ Cf. *Relatório apresentado por Ismael Alves Pereira Martins, inspetor, em comissão, das escolas do Litoral, ao Diretor Geral da Instrução Pública, 1905*.

empenhar todas as nossas forças está muito mais longe e é muito mais nobre. Devemos desenvolver methodicamente as faculdades intellectuaes do menino, sem negligenciar o physico, de maneira que, quando o seu corpo estiver na plena posse de suas forças, o seu espirito possa conhecer e julgar por si, raciocinando com a maxima independencia.

Ora é isto mesmo o que, com excepções por certo, descaram os mestres da infancia. Julgam ter cumprido os seus encargos ensinando os seus discipulos a lêr e escrever.

Graças, diz illustre pedagogo, a influencia dos grandes mestres e philosophos o ensino deixou de seguir os velhos moldes rotineiros; **deixou de sêr instructivo para sêr suggestivo**; deixou de sêr diffuso para ser coordenado, harmonico, concentrado; deixou de sêr tarefa fatigante para o mestre, ingrata e enervante para o discipulo, **para converter-se em disciplina suave, util e fecunda, em elevação e expansão do espirito**, em um dos prazeres mais nobres e mais dignos da vida⁴⁶.

Evidentemente esse inspetor escolar está atribuindo à escola um sentido de formação, e um sentido bastante amplo de formação. Um sentido de formação que toma o desenvolvimento de habilidades como ler e escrever como meio e não como fim. Formação que partindo e abrangendo o aspecto intelectual, congrega ainda o aspecto físico e o aspecto das sensibilidades afetivas para a consecução de um plano de “elevação e expansão do espírito”, que não pretende ser outra coisa senão um processo de “disciplina suave, útil e fecunda”. Essa discussão encerra de todo o modo, a questão muito complexa do tipo de relação que a escola mantém com a sociedade, com os saberes ou o conhecimento, e com a cultura de modo geral. O que está em questão nessa discussão em torno de um plano de desenvolvimento integral – intelectual, moral e físico – que se constitui como um autêntico e amplo projeto de formação, é a delimitação dos saberes escolares, dos saberes a serem transmitidos pela escola. O já aludido relatório do professor Vidal Natividade da Silva ajuda a tornar a questão mais evidente.

O grande problema da escola primária paranaense para que ela se tornasse verdadeiramente capaz de corresponder à suas expectativas, era para o professor Vidal Natividade da Silva, uma indefinição ou uma definição equivocada da natureza do conhecimento a ser transmitido por ela. Observava que o “defeito fundamental da

⁴⁶ Idem, ibidem; os negritos são meus.

educação” consistia em “se querer fazer de cada menino um poeta, um philosopho, um orador ou um homem de Estado”.

Tenho como programma que a instrucção e a educação devem ser ministradas ao menino para pol-o em condições de preencher melhor o destino de sua vida. O preceptor não pode prever se os meninos que lhe são confiados se destinam a esta ou aquella carreira, si a educação que lhes dá será completada por uma educação simplesmente profissional ou por uma educação superior. Deve proceder de modo a collocar-os em estado de mais facilmente se adaptarem á qualquer modo de vida honesto, seguindo á posição que lhes reservam as circunstancias, o destino, o concurso dos homens, seus meios naturaes ou sua propria vantagem. (...)

Entendo que ao preceptor cabe o dever de instruir e educar pela palavra e pelo rigoroso exemplo; que (a) elle está imposto, portanto, a obrigação de corrigir os erros, os vicios e os excessos dos alumnos, não transformando o sentido das palavras, não deformando o cerebro do jovem. Que a educação physica não deve ser de modo algum abandonada, a exemplo de muitos paizes e especialmente da Grecia, onde teve sua origem. (...)

Convençam-se os paes de familia de que devem antes de tudo, fazer dos filhos, homens de bem. Trate-se, pois, primeiramente de illustar o espirito, **educando o coração**, procure-se em primeiro logar crear á Patria bons cidadãos, infiltrando n'alma da creança os sentimentos nobres e generosos de **amor á virtude, ao trabalho e ao dever**. A instrucção é certamente uma necessidade imprescindivel em todas as posições sociaes, mas é preciso antes della e com ella despertar e desenvolver os sentimentos civicos.

Em uma escola está incontestavelmente o futuro da patria, mas a patria não necessita exclusivamente de sabios. Instrua-se e eduque-se a mocidade, mas comprehendam os educadores e os chefes de familia, que de suas maos devem sahir além do estadista - o operario laborioso, o empregado publico selozo, o soldado intrepido e brioso, o sacerdote virtuoso, o negociante honrado, e o lavrador intelligente que auxiliando e multiplicando as forças prodigiosas de nossos campos e florestas, demonstrará que é a lavoura a fonte inesgotavel e fecunda da futura grandeza e prosperidade do Brasil. (...)

A experiencia me tem demonstrado que **o ensino elementar deve limitar-se ás verdades essenciais**, necessarias, para que o alumno possa conhecer o que deve comprehendere. Que **o ensino deve ter um fim essencialmente pratico** para que tenha verdadeira applicação ás multiplas necessidades da vida; que o mesmo deve

passar do simples ao composto, do abstracto ao concreto, das lições de cousas aos conhecimentos especulativos - preparando assim a infancia para vencer na luta pela existencia contra a miseria; fazendo-a cheia de esperanças no futuro.⁴⁷

Já em 1912, no contexto de forte crítica às diversas tentativas de reformar a instrução elementar no Estado durante a primeira década do século XX⁴⁸, Dario Velozo, professor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, e figura proeminente no debate sobre a reforma do ensino, criticava duramente o serviço de instrução pública no Estado por não ser “capaz de tornar o individuo apto à vida”. Residia nesse ponto, portanto, um “conflito entre a escola e a sociedade”, o que tornava indispensável “uma reforma radical do ensino”⁴⁹. No mesmo ano e na mesma revista, o Dr. José Maria de Paula dava circulação à tese que havia apresentado ao Congresso Maçônico e que consistia numa crítica dura ao ensino no Estado, tendo como principal ponto de mira o *Regulamento da Instrução Pública* de 1901, ainda em vigor. José Maria de Paula entendia ser o dever da escola “preparar o cidadão para a sociedade”, forjando nele o “mínimo constrangimento” necessário para “um máximo proveito individual e coletivo”⁵⁰. No entanto a estes fins julgava não corresponder a escola elementar no Paraná, a qual se caracterizava por um ensino que

desconhece as necessidades physico-psychicas dos seus alumnos, subordinando indistinctamente as classes à tortura dos programas exhaustivos, verdadeiros leitões de procusto onde á força de muito decorar e pouco entender, chegam enfim as creanças ás porporções de mizeros aleijões mentaes destinados a serem exhibidos em apparatusos exames finaes⁵¹.

Dois anos mais tarde, em 1914, Lindolfo Pessoa falando “em nome da Liga de Defesa Nacional em Curitiba”, expressava ser o principal fim da escola despertar na “media do povo brasileiro” a “consciencia, vontade, compenetração de direito e deveres,

⁴⁷ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Vidal Natividade da Silva...*, op.cit.; os negritos são meus.

⁴⁸ A respeito do contexto dessas críticas ver: BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit.; SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit.; e MORENO, Jean C. *Inventando a escola...*, op.cit.

⁴⁹ Cf. VELOZO, Dario. *Escola Moderna Paranaense*. Revista Pátria e Lar, ano I, n. 1, pp.1-3.

⁵⁰ Cf. PAULA, José M. *Terra e lar*. Revista Pátria e Lar, ano I, n. 3, pp. 18-32.

⁵¹ Idem, p. 19.

trabalho productivo, organização, patriotismo”⁵². No entanto, o que se via em relação à matéria era

(...) de um lado sem numero de estabelecimentos para o ensino secundario e superior dos filhos dos ricos; de outro lado a mais accentuada escassez de escolas para ensino primario dos filhos dos desprotegidos da fortuna... De um lado uma chusma de Doutores, Doutores em tudo e, em sua maioria, candidatos a tudo, menos a produzir; do outro lado, **o povo, o pobre, o bom, o soffredor, o generoso povo brasileiro**, que se debate na mais espessa e crassa ignorancia, reduzido por seu turno à impossibilidade de produzir por falta de iniciativa, de escolas praticas, de conhecimentos technicos, de capacidade efficiente⁵³.

Essas falas mais ou menos convergentes de figuras de destaque no cenário intelectual paranaense, evidenciam os desdobramentos e a permanência do debate em torno da natureza do ensino na escola elementar, já perceptível entre o professorado e as autoridades do ensino paranaenses nos primeiros anos do Novecentos. O entendimento que ganhava cada vez mais força era o de que, à escola primária paranaense não competia um ensino voltado “para as altas regios do saber”, mas sim o devotamento aos “princípios de moral para uma educação melhor”⁵⁴. Do conjunto de boa parte das falas dos professores e professoras paranaenses sobressai a idéia de que, consistia em grave erro em relação às finalidades sociais da escola primária o apreço a um ensino com acento no elevado *regimem* das letras, um ensino apenas intelectual. Antes, a natureza desse ensino deveria envolver todas as dimensões da existência humana e ancorar-se no *princípio da utilidade para vida* de modo a tornar o homem capaz do “sacrifício de abnegação pelo bem da família a que pertence ou da sociedade em que vive”⁵⁵. As matérias, as lições, as explicações dadas pelo professor, segundo a professora Josephina Carmem Rocha, deveriam “ser simples mas com a maior somma possível de conhecimentos úteis”, com o fim de “corrigir certos defeitos” nos alunos de modo a

⁵² Cf. PESSOA, Lindolpho. *Um discurso na Liga de Defesa Nacional em Curytiba*. Boletim do Instituto Histórico Geographico Paranaense, Ano I, n. 2, pp. 120-123.

⁵³ Idem, p. 123; os negritos são meus. Sobre as implicações políticas da ‘invenção’ da idéia de “povo” no Brasil, bem como a naturalização da imagem do brasileiro como povo acolhedor, bom, gentil e generoso, ver CHAÚÍ, Marilena. *Cultura e democracia*, 2006.

⁵⁴ *Relatório e Mapa anual dos alunos da Escola Pública em Guarapuava, apresentado pelo professor Amalis Pinheiro da Silva ao Diretor geral da Instrução Pública do Estado, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 01 de dezembro de 1906.

⁵⁵ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1905, *op.cit.*

fazê-los compreenderem os “deveres do bom filho e do bom irmão (...), os delicados sentimentos de amor e de carinho”⁵⁶.

Ainda a professora Carolina Pinto Moreira, da 4ª *Cadeira Promíscua da Capital* também instalada no Grupo Escolar Xavier da Silva, escrevia em seu relatório para o ano de 1908 que procurava sempre “transmittir aos alumnos a maior somma possível de conhecimentos úteis”⁵⁷. Por sua vez, a professora Julia Wanderley Petrich relatava que “no ensino de todas as matérias” o seu principal objetivo era “preparar os alumnos para a vida pratica, dando-lhes noções utilitárias das quaes possam tirar o maior proveito possível”⁵⁸. Semelhante era a preocupação anunciada pela professora Josephina Carmem Rocha, quando relatava que fazia “constantemente applicações praticas de todos os conhecimentos adquiridos pelos alumnos para que experimentem as sensações do bello e do justo e com mais dedicação se applicuem ao estudo”⁵⁹. Parece, portanto, uma preocupação disseminada entre o professorado paranaense no início do século XX, que a escola primária não tivesse a falsa pretensão de encaminhar seu ensino para as *altas régios* da cultura das letras, mas que se preocupasse fundamental e devotadamente em distribuir por entre a “média do povo” uma “pequena cultura”⁶⁰ de abnegação, de patriotismo, e de labor. Formar, enfim, bons e devotados trabalhadores.

A escola primária como *instituição cardeal*.

Aqueles professores e professoras do ensino primário paranaense do início do século XX demonstraram estar convencidos de que o propósito da escola elementar era formar a partir de um certo *princípio de utilidade para a vida*. E nisso provavelmente não estavam sozinhos, como nos faz crer a larga exploração da tópica em seus relatórios anuais, os quais é preciso lembrar, tinham como destinatário específico as autoridades do ensino paranaense. Era, pois, a partir de uma lógica da utilidade, de um sentido ‘prático’, que a escola deveria organizar seus saberes, suas ações e suas práticas.

Mas o que é isso que está se tomando tão disseminadamente por princípio de ‘utilidade’? Os sentidos evocados por essa expressão também são historicamente

⁵⁶ Idem, *ibidem*.

⁵⁷ Cf. *Relatório apresentado pela professora Carolina Pinto Moreira ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 4 de dezembro de 1908.

⁵⁸ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, *op.cit.*

⁵⁹ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1908. *op.cit.*

⁶⁰ PESSOA, Lindolpho. *Um discurso na Liga de Defesa Nacional em Curytiba...*, *op. cit.*, p. 123.

contingentes, assim como o são as suas implicações à escolarização. A compressão dessa contingência é fundamental para que se possa analisar o lugar que se constrói para a escola naquela sociedade paranaense do início do século XX. É igualmente fundamental para se compreender o lugar das práticas de recreio no processo de escolarização. Pois até mesmo a idéia de recreios ou intervalos era justificada a partir desse princípio de ‘utilidade’, e os professores e professoras se mostravam preocupados em inscrever nessas práticas um ‘fim essencialmente prático’.

No relatório relativo aos movimentos escolares da 2^a *Cadeira para o sexo masculino da cidade de Antonina* durante o ano de 1907, o professor Trajano Sigwalt dedicou alguns parágrafos à apresentação das suas impressões em razão do dia da abertura das aulas na sua escola. Assim lhe sugeria aquela imagem de

...meninos que a pouco e pouco vinham se apresentando, caminheiros do além, homens que hão de pizar o solo do amanhã, infatigáveis sustentáculos do futuro, impericíveis columnas da Patria tão extremadamente cara e necessitada desses rebentos exuberantes de seiva que constantemente se renovam, de cidadãos fortes, sãos, educados nos princípios de uma moral sã, bem longe das almas obcecadas pelo fanatismo cruel, civadas de supina ignorancia prejudicial e horrível, precisam, desde já saber que a nossa forma de governo – a Republica – a democracia, o governo do povo pelo povo – aboliu de vez para sempre as extirpes nobres, os sangues azues oscillaram em seus castelos feudaes medievos e como uma luz que bruxulea e se apaga, os sangues reaes se foram perdendo no esfuminhamento poeirento dos seculos que se accumulam como pesados mimbos para amortilhar as eras, até que com o perpassar dos tempos será uma tenda a existencia da nobreza e das excellencias.

É mister retemperar o character das gerações, é urgente crear uma ala nova de fortes que só obedeçam aos dictames da razão e da consciencia. Meninos, vois sois as hastes agueridas do provir, legionarios da Patria, da família e da honra, tendes que lutar, lutar e vencer as ideas, subjugar os erros, as supertições e os vicios, pela terrível cabeça de meduza – a ignorancia – e sahir triumphantes **cantando a marseilleza da liberdade e trabalho**, o hymno que ecoa em toda a parte, que revoa tanto nas serranias ermas onde se erguei de longe ao longe tosca choupana

enfezada e rachitica como nos vastos edificios exuberantes de arquitetura e vida, saturado o ar de estritulos e extertores das ferreas juntas de officinas⁶¹.

Esse excerto que introduz, no relatório do professor Trajano Sigwalt, o tratamento que dispensa aos temas da casa escolar, das matrículas e da frequência, da marcha do ensino e dos exames escolares, é sugestivo de expectativas em relação à escola que povoam seu imaginário. Um aspecto importante da fala desse professor é a maneira como congrega elementos explicitamente políticos, de um tom abertamente apologista à República, o que não é comum a todos os professores e professoras. Estes geralmente preferem não se remeterem a temas de conotação acintosamente política, como regimes políticos, e manterem a discussão em torno do que entendem se constituir o âmbito elementarmente pedagógico do debate. O professor Trajano Sigwalt, não.

Os discursos se confundem. Já não é possível dimensionar as fronteiras entre o político e o educacional. De passagem, cabe reverberar a chamada de atenção de Ivor Goodson no sentido de que o discurso educacional não é mais que um arremedo incompreensível fora do seu nível político⁶². Mas de um ponto de vista formal é possível apontar a ocorrência de um discurso eminentemente pedagógico e distingui-lo dos enunciados políticos que lhe são contemporâneos. O professor Trajano Sigwalt aponta a ambos e os combina de uma forma muito particular. O que ele faz no seu relatório era prioritariamente realizado por autoridades políticas e do ensino ocupadas em pensar e produzir a reforma da instrução pública.

Para os intelectuais ocupados em pensar os direcionamentos da República no Brasil o tema educacional sempre foi caro⁶³. Assim também o era a grande parte das autoridades políticas do recém implantado regime republicano no Paraná do início do Novecentos⁶⁴. Se das tribunas procuravam representar a republicanização do Estado como um processo de moralização da política e da sociedade, bem como o realizar-se de uma larga reforma social, à instrução elementar sempre procuraram firmar como um importante veículo para tal fim. “Vê-se que não há outro motivo [para a falta] de ordem social que a falta de instrução que deixa permanecer em vícios do temperamento do

⁶¹ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 2 de dezembro de 1907; os negritos são meus.

⁶² Cf. GOODSON, Ivor. *Historia del currículum*, 1995.

⁶³ Ver a esse respeito CARVALHO, José M. *A formação das almas...*, op.cit.; e CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a Republica e outros ensaios*, 2003.

⁶⁴ Para o caso do Paraná, ver: TRINDADE, Eteuvina M. C. *Clotildes ou Marias*, 1996.

negro e do selvagem nos nossos homens rudes”, dizia um Promotor Público em 1910 em apoio à moção republicana em favor da difusão da escola primária⁶⁵.

Do lado das autoridades do ensino paranaense no período, estes sempre demonstraram uma tendência a levar o argumento às últimas conseqüências. Sebastião Paraná talvez seja um exemplo exacerbado dessa tendência. Em várias oportunidades fez digressões sobre o que considerava o “mais importante ramo do serviço social”: a instrução pública.

A instrução, como todos sabem, é um dos mais firmes alicerces da vida de um povo, é o elemento mais sólido de seu progresso, o dardo mais seguro para a conquista de todas as victorias. Já alguém disse que ella é, no regimen republicano, uma necessidade tão palpitante como na vida physiologica o regular funcionamento do coração.

Ella é questão de vida ou de morte para as sociedades modernas, um povo ignorante é uma massa grosseira que se move inconscientemente, impellido pelas necessidade materiais.

A republica tem o dever imperioso, inilluivel, de desenvolver, de aperfeçoar e diffundir a instrucção pelo paiz⁶⁶.

Estas linhas foram transcritas de um relatório seu de 1900, na ocasião em que ocupava a função de inspetor escolar da Capital. Frases de efeito como: “ignorância e República são idéias que se repelem”; ou mesmo a alegoria que comparava a instrução como o “coração” do regime republicano, eram caras a Sebastião Paraná e emolduravam as digressões que fazia sobre a instrução pública⁶⁷.

Em 1901, depois de ter empreendido visitas a grande número de escolas na Capital e no interior do Estado, se compadecendo com o estado “caótico” no qual dizia haver encontrado a maioria das escolas públicas do Paraná, Sebastião Paraná produziu documento a ser apresentado ao Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva. Nele, mais uma vez Sebastião Paraná procurava confirmar o dever republicano em “aperfeçoar e difundir a instrução”.

⁶⁵ Cf. *Relatório apresentado pelo Promotor Público de Rio Negro [não é possível ler a assinatura], ao Desembargador e Procurador Geral da Justiça do Estado do Paraná*, em 14 de novembro de 1910.

⁶⁶ Cf. *Relatório apresentado por Sebastião Paraná, inspetor escolar da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva*, em 26 de dezembro de 1900.

⁶⁷ Cf. *Relatório apresentado por Sebastião Paraná ...*, 1900, *op.cit.*; *Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná...*, 1901, *op.cit.*; *Relatório apresentado por Sebastião Paraná, inspetor escolar da Capital, ao Exmo. Diretor Geral da Instrução Pública*, em 31 de dezembro de 1906.

A escola publica, que no paizes adeantados é instrumento de civilização, entre nós, com rarissimas excepções, é motivo de chacota e de escarneo!

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

(...) na vida das nações nenhuma questão ha mais séria e transcendente do que seja a da organização do ensino. Não é novidade e nem é ocioso dizer que a instrução é a maior garantia de todas as liberdades publicas e particulares. A grandeza moral e a força politica de um paiz augmentam ou decrescem na proporcionalidade em que a instrução se achar disseminada pelas classes populares; nas luctas da democracia nenhuma arma encontra o povo para triumphar e se livrar do despotismo do que essa, que contribue tambem para o saneamento moral, diminuindo a estatistica criminal e levantando escolas sobre as ruinas das prisões. (...)

É doloroso dizer, mas diga-se a verdade; o cupim do anaphalbetismo róe os tecidos de nosso organismo politico! E esse mal, ou melhor, esse inimigo aviltante e cruel deve ser rechassado em prelio desassombrado e sem treguas, pois estou inteiramente convicto de que o atraso que infelicita, não só os paranaenses como a maior parte do Povo Brasileiro, provem da falta de instrução e educação, que, infelizmente, ainda não se desdobraram sobre todas as camadas da collectividade.

É pela educação physica, moral e intellectual que as sociedades pódem se desviar da curva que as conduz ao abysmo e seguir a directriz de seus elevados destinos, por que é da educação que depende a efficacia de todas as reformas e melhoramentos que se promovem em seu beneficio.

No Brazil nunca a necessidade de luz se fez sentir de modo mais irresistivel do que nesta epocha, em que o povo tem direito de intervir na gestão dos negocios publicos. (...)

Educar o cidadão para a Patria é collocal-o pela instrução na altura das condições do regimen politico da sociedade a que pertence. Os governos livres, que assentam na larga base da opinião, e suppõem o cidadão intervindo na formação dos poderes publicos, querem-no consciente de seus deveres na associação politica de que é membro, capaz de bem comprehendel-os e de bem cumpril-os. Fóra desta condição, sejam quaes forem as fórmulas constitucionaes estabelecidas na carta, sejam embora a divisão dos poderes, a eleição, a imprensa, a publicidade, já não é livre o governo,

senão aparentemente, já não é o governo da nação pela nação, é a hipocrisia da liberdade⁶⁸.

Sebastião Paraná colocava assim a questão da instrução entre aquelas de maior interesse para a organização da sociedade paranaense e a afirmação de um “*regimen político*” baseado na *democracia* dos “governos livres”. Tanto assim que enfaticamente entendia depender da reforma da educação o sucesso e a “eficácia de todas as reformas e melhoramentos” sociais. A questão da ‘organização do ensino’ recebia de Sebastião Paraná o epíteto de ‘*transcendente*’: é a partir dela que as *nações* poderiam transcender estados de *atraso, ignorância e despotismos*, para estados de *progresso, civilização e liberdade*.

É também evidente o projeto de organização do ensino que Sebastião Paraná tem em mente. A seu ideal ‘democrático’ de *liberdade* (de governos e de povos) correspondia uma “necessidade de luz”, necessidade de “a instrução se achar disseminada pelas classes populares”. Sebastião Paraná está, deste modo, inscrevendo uma idéia de educação universal, popular, na qual as benéficas da “*educação physica, moral e intellectual*” pudessem se desdobrar entre as “classes populares”, “sobre todas as camadas da coletividade”, aumentando assim a “grandeza moral e a força política” da *pátria*⁶⁹. Assim, firmava a instrução como “questão de vida ou de morte para as sociedades modernas”.

“Um povo ignorante é uma massa grosseira que se move inconscientemente, impelido pelas necessidades materiais”. Enunciado duro de Sebastião Paraná do qual se pode deduzir que nenhum *povo* que, inconsciente, se move impelido pelas necessidades materiais pode ser livre: é tão somente uma *massa*, grosseira e vulgar. O uso que faz Sebastião Paraná do termo *massa*, fazendo par com *povo*, está carregado de desprezo⁷⁰. A condição de *massa*, nesse caso, é antítese, nega a condição de *povo*. A distância que opõe *povo* e *massa* corresponde exatamente aquela que separa *ignorância* e *consciência*. Ora, esse tipo de uso que faz Sebastião Paraná evidencia as singularidades e ambigüidades que marcam o seu discurso, de modo particular, o sentido que empresta à noção de *liberdade*. O ideal pretensamente democrático da distribuição de uma

⁶⁸ Cf. *Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná...* 1901, op.cit.

⁶⁹ Uma discussão sobre a propaganda pela democratização da escola com base nos ideais consagrados do Iluminismo é feita por BOTO, Carlota (*A escola do homem novo*, 1996) que indica como no Brasil esse discurso é repetidamente atualizado, mais jamais posto em prática.

⁷⁰ Sobre a ‘invenção’ e a permanência da idéia de “povo” como característica de um autoritarismo estrutural da sociedade brasileira, ver CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia...*, op.cit.

educação universal, indistintamente para toda a coletividade, tem como contraponto a expressão de um pensamento centralizador que comparece aos enunciados de Sebastião Paraná. A idéia de *liberdade* ao qual faz eco assenta-se na base de uma coletividade que, acima de tudo, conheça o alcance e a magnitude “de seus deveres”, para que assim se torne “capaz de bem compreendê-los e de bem cumpri-los”. É a isso que Sebastião Paraná liga a idéia de um “cidadão consciente” e moralmente elevado.

A *consciência*, princípio da *liberdade* defendida por Sebastião Paraná, corresponde ao domínio e o exercício de um conjunto de “deveres na associação política de que é membro”. Assim, Sebastião Paraná vai construindo nos seus enunciados um lugar privilegiado para o Estado como âncora do exercício político dos *povos livres* e o elemento fundamental na organização da sociedade⁷¹. “Devendo o cidadão pôr ao serviço do Estado toda a sua afeição e patriotismo, deve o Estado, por sua vez, dar aos filhos os meios de obter a maior somma de prestígio possível de modo a poderem desempenhar galhardamente seu fim na sociedade”⁷². À difusão da instrução pública, prioritariamente, é atribuído tal desiderato. Deste modo, Sebastião Paraná firma a difusão da escola pública – pretensamente universal e gratuita – como compromisso social, político e moral do Estado.

A ‘causa da instrução pública’ era, de modo muito particular, realçada por Sebastião Paraná como a causa das sociedades e dos governos livres, o *mister* principal da República em última análise: “a guerra santa em benefício da civilização e do progresso”⁷³. “Nobilitemos a escola”, escrevia Sebastião Paraná, pois “ella é o berço da felicidade dos povos”, o “*Jordão* onde se purificam as consciências”⁷⁴. Já temos uma indicação sobre qual o sentido que Sebastião Paraná está remetendo a expressão *consciência*. “Como Daniel Webster, devemos bradar sempre que da **diffusão das luzes**

⁷¹ É possível localizar um conflito semelhante em torno da noção de *liberdade* também a partir de dentro da escola, ou seja, a partir da organização das suas práticas e saberes. A análise da organização das práticas de recreio talvez seja um lugar privilegiado para capturar esse conflito a partir de uma mirada intra-escolar. De um certo ângulo, os recreios escolares no período que estamos tratando foram associados a uma idéia de *liberdade*. Os sentidos dessa noção de *liberdade* se fizeram no debate envolvendo principalmente professores, inspetores escolares e autoridades do ensino, no âmbito legislativo e executivo. A expressão mais evidente desse conflito se revela na profusão de enunciados que procuravam definir os recreios como o lugar em que os alunos poderiam ‘brincar livremente’ sob o regime disciplinar e a vigilância atenta do professor e/ou outro agente escolar. O exame desse aparente contra-senso, no entanto, que ajuda inclusive a jogar luz a idéia de *liberdade* ao qual se refere Sebastião Paraná, é realizado no segundo capítulo deste trabalho, quando se procura olhar para a escola a partir da perspectiva da organização das suas rotinas de funcionamento.

⁷² Cf. *Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná...*, 1901, *op. cit.*

⁷³ *Idem*, *ibidem*.

⁷⁴ *Idem*, *ibidem*.

nas massas depende o futuro das nossas instituições”⁷⁵. Instituições republicanas, diga-se de passagem, que, sobretudo não prescindam da ação central do Estado. “Dae-nos a indicação da infância e nos reformaremos a sociedade – disseram Bacon na Inglaterra, Rosseau na França, Leibnitz na Alemanha”⁷⁶. ‘Indicação da infância’ que se faz na escola “que tem por fim formar o cidadão ensinando-lhe a conhecer as instituições de seu paiz, e dando-lhe regras de conducta firmes e seguras para se dirigir no calvario da vida, que começa no berço e termina no túmulo”⁷⁷. Está aqui novamente, de forma ainda mais clara e evidente, o que significa para Sebastião Paraná forjar a *consciência* no *cidadão*, cuja realização é prioritariamente tarefa da escola. É a escola, portanto, que “lapida a intelligencia da infância, nossa sucessora na peleja de amanhã em prol da Pátria e da Republica”, e que assim garante a “edificante e gloriosa revolução social”⁷⁸.

Temos aqui um conjunto de elementos bastante prestigiosos a fim de pensar a escola, a sociedade e a cultura, a partir da exploração do par *consciência e liberdade* presente nos relatórios de Sebastião Paraná. Mas a elucidação desse par temático, e principalmente da parte que cabe a escola primária na sua realização, é apenas uma faceta do seu pensamento. Não obstante, interessa por ora retermos que o par *consciência e liberdade* é, em Sebastião Paraná, o elemento que liga a escola primária – ou uma idéia ou projeto de escola universal – a temas políticos e sociais que se tornaram correntes na sociedade paranaense a partir do final do século XIX. O desenvolvimento da *consciência* – garantia da *liberdade* – é, em Sebastião Paraná, a tópica que inscreve a escola como elemento de *progresso*, de *civilização* e de *ordem* social. Como, no entanto, isso se dá? Dá-se principalmente por uma série de jogos de oposições que Sebastião Paraná vai construindo e sustentando em seus relatórios.

Ora, já vimos anteriormente a operação pela qual Sebastião Paraná opõe o que denomina estado de *consciência* (do povo) a um estado de *ignorância* (das massas, grosseiras e vulgares). Tem-se aqui, pois, um bom ponto de partida.

A ignorancia é o maior dos males que affligem ao individuo, a familia e a nação. É o manancial geratriz do vicio, do crime e da miseria. Com ella os individuos se corrompem, os vinculos de amizade se afrouxam e as sociedades se anarchizam.

⁷⁵ Idem, ibidem; os negritos são meus.

⁷⁶ Idem, ibidem.

⁷⁷ Idem, ibidem.

⁷⁸ Idem, ibidem.

Não insistirei sobre isto: mais do que eu V. Ex.a sabe que **a instrução primaria só por si exerce poderosa influencia sobre a civilização e desenvolvimento moral entre os povos**, e que a estatística criminal acompanha em proporção inversa a difusão do ensino diminuindo o numero das prisões á proporção que se aumenta o das boas escolas⁷⁹.

Estão, deste modo, postas as bases nas quais Sebastião Paraná procurará sustentar todo o seu jogo de oposições. Todas elas derivam dessa oposição primordial: *consciência* – garantia de todas as liberdades de povos e governos – versus *ignorância* – “o maior dos males que afligem ao indivíduo, a família e a nação”. Daí decorrem todas as demais oposições: progresso e atraso, luz e obscurantismo, moderno e o tradicional, ordem e harmonia e anarquia e vícios, razão e superstições, e assim por diante. Cabe ainda assinalar as similitudes da fala de Sebastião Paraná à fala do professor Trajano Sigwalt, o qual aludia a “supina ignorância”, tão “prejudicial e horrível”, como a “terrível cabeça de meduza” que mantêm as “almas obcecadas pelo fanatismo cruel”⁸⁰. Também parece relevante que esse último professor congregue na sua fala às idéias de *consciência* (“... crear uma nova ala de fortes que só obedeçam aos dictames da razão e da consciência.”) e *liberdade* (“... e sair triunphantes cantando a marselheza da liberdade...”)⁸¹.

Mas é importante também registrar a ocorrência de uma outra preocupação bastante marcante que se depreende da análise dos relatórios de Sebastião Paraná. Essa preocupação ou essa característica diz respeito ao esforço que faz para evitar que as categorias às quais lança mão não assumam uma feição por demais abstrata nos seus escritos, mas antes correspondam ao que entende serem situações sociais concretas e visíveis. Vejamos, por exemplo, o modo como opera com um termo que, como já vimos, é chave para entender o seu pensamento: o de *ignorância*.

O estado de *ignorância* ao qual se refere repetidamente Sebastião Paraná evoca um espectro bastante largo de sentidos ou de situações sociais. A ignorância pode corresponder tanto ao analfabetismo, à rudeza, à descortesia, à preguiça, à inconsciência, à desordem, à incivilidade ou mesmo à barbárie. Todas essas ‘realidades’ asseveram um estado de obscurantismo, de “trevas” no qual as grandes “massas” que compõe a sociedade paranaense estão inscritas, e para qual a escola “deve ser um

⁷⁹ Idem, ibidem; os negritos são meus.

⁸⁰ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt...*, 1907, *op.cit.*

⁸¹ Idem, ibidem.

pharol, um porto de salvação atirado na fúria da tempestade”⁸². Contra todo esse estado de coisas, enfim, Sebastião Paraná afirma a função civilizadora da escola. *Civilização* que, opondo-se também a *ignorância*, corresponde ao “desenvolvimento moral entre os povos” e que encontra confirmação no dado social de que “a estatística criminal acompanha em proporção inversa a difusão do ensino diminuindo o numero das prisões à proporção que se aumenta o das boas escolas”⁸³. A noção de *civilização* – e também de *ignorância* – é, assim, dotada de materialidade, de um certo sentido de evidência empírica.

A ação da escola em favor da *civilização* é, primordialmente, a ação do esclarecimento contra a barbárie. Esse argumento, ou antes, essa expectativa que aludia a grandes ‘massas de rudes’, que em razão do seu estado de ignorância engrossavam as estatísticas criminais, não é exclusividade de Sebastião Paraná e possivelmente fazia parte de um imaginário social que se fortalecia, pelo menos entre os segmentos mais abastados e urbanizados da sociedade paranaense naqueles anos iniciais do Novecentos. Um promotor público, que nenhuma função exercia dentro do serviço de instrução pública, explorava de forma ainda mais expressiva o tema. Eis parte de um relatório seu apresentado ao Desembargador e Procurador Geral da Justiça do Estado do Paraná em 1910.

É ao nosso modo de ver, **resultado da observação**, o factor que entre nós mais contribue para o crime é a falta de escolas primarias. Assim é que nas cidades, onde as escolas estão mais ou menos diffundidas, a cifra dos delictos é relativamente diminuta. Digo – entre nós – porque nas grandes cidades é a miséria – que é punida pelas nossas leis que fazem della um delicto – o factor primordial dos crimes.

Pela fundação de escolas primarias o Governo, com um só golpe, supprimiria grande numero de delictos, filhos da ignorancia apavorante em que vivem as nossas populações sertanejas, e a sua obra, atacando a causa, seria maior que a sua justiça que se atrophia punindo os effeitos⁸⁴.

Entendia pesar a favor do seu argumento, o Promotor Público de Rio Negro, o ensinamento da história através de duas experiências formidáveis: o triunfo do império

⁸² Idem, ibidem.

⁸³ Idem, ibidem.

⁸⁴ Cf. *Relatório apresentado pelo Promotor Público de Rio Negro...*, 1910, op. cit.; os negritos são meus.

alemão na Europa, e de modo ainda mais extraordinário, a profunda reforma social que se passava no Japão.

Recentemente o milagre dos collegios allemães teve sua reprodução no longiquo Oriente revestido de mais extraordinário brilho, porque o meio que lhe serviu de scenario se occultava entre nevoas das legendas millenarias.

O Japão, encerrado no mysterio de suas tradições, utilizando o seu isolamento do mundo occidental, realizou no silencio a evolução mais estupenda e grandiosa dos tempos modernos, ao apresentar inesperadamente ao Universo attonito o quadro admirável de sua civilização intensiva, conquistada em poucas décadas, bastante, apesar disso, para dominar preconceitos arraigados, tradições chrystalizadas, poderes theocraticos que pareciam invencíveis por um domínio indisputado cem vezes secular que o isolava do mundo inteiro e em um ambiente exótico, refractario a toda reforma que se não ajustasse aos velhos moldes consagrados por um domínio immemorial.

E nós o que temos feito? Qual a instrucção que temos dado às creanças, herdeiras dos vícios e prejuízos dos seus ancestraes de condições ethnographicas tão differentes e variadas, que deram nascimento à nacionalidade?

Tomamos dos povos mais cultos as suas disposições legislativas, transportamol-as para os nossos climas, como planta exótica, e aqui, sob influencias climatericas e telluricas tão differentes às que lhes são próprias, deixemos que se vão estiolando e fenecendo.

A um povo ignorante, quasi selvagem, primitivo em seus hábitos e em seus costumes, quizemos transformar de uma hora para outra em um povo como o inglês, embalado desde o berço nos princípios do *Common Law*, que todo aldeão conhece, e o resultado: - o caboclo não sabe que é prohibido andar com armas e entra nas cidades armado em guerra; o caboclo não sabe que é prohibido passar rifas e manda bilhetes às primeiras autoridades da Comarca; o caboclo não sabe que é permittido a quem quer que seja denunciar os abusos das autoridades e nós vemos um inspector de quarteirão mandar estoquear durante vinte e quatro horas um cidadão que estava prezo; o caboclo não sabe em que constitue crime testemunho falso; o caboclo não sabe em que penas incide quando promove (...) suborno; o caboclo para se mostrar valente, preocupação de **um cérebro alheio a toda a cultura, faz-se um assassino!**⁸⁵

⁸⁵ Idem, ibidem; os negritos são meus.

Para o Promotor Público de Rio Negro se fazia sentir, deste modo, a “iniquidade das nossas leis repressivas, que não admitem a ignorancia (...) em um paiz de analphabetos”⁸⁶. Por tudo isso, não havia outra causa para o estado de desordem social senão “a falta de instrucção, que deixa permanecer em vícios do temperamento do negro e do selvagem nos nossos homens rudes”. A constituição histórica da nossa nacionalidade, nascida de “ancestrais de condições etnográficas tão diferentes e variadas”, da qual nossas crianças somente herdavam “seus vícios e prejuízos”, tornava-as “almas impulsivas” que “entregues à fereza dos seus próprios instinctos e d`ahi os crimes de sangue, os mais comuns em nossa estatística criminal, devidos unicamente a falta de instrucção pois entre nós não existem aquelles crimes das causas celebres, raro é o latrocínio commetido (matar para roubar), o lenocínio por um nacional”⁸⁷. A escola, portanto, exerceria sua função primordial de “civilização intensiva” à medida que “seria um freio seguro” para tais almas, pois “se o crime é uma anormalidade biológica e social, o único factor desta ultima ordem que para elle contribue, entre nós, é a falta de instrucção”⁸⁸.

Temos assim registrado nas falas daqueles homens públicos do início do século XX no Paraná, como a escola podia ser instrumento de *civilização*. No limite, essas falas expressam uma crença na função esclarecedora da escola, que poderia investir contra a ignorância representada na figura do “selvagem” ou do “caboclo”, cujo “cérebro tomado por preocupações alheias a toda a cultura”, por qualquer motivo “faz-se um assassino”. Não se pode desprezar a força que tomou o imaginário do “selvagem”, do “caboclo”, esses povos “primitivos”, que desconhecem as leis e a moralidade. Eles são, no limite, a própria expressão da barbárie. A retórica de luz, da escola como farol que ilumina na tempestade, que esclarece os indivíduos, tem assim o terreno para sua legitimação.

Mas além da retórica de levar civilização às coletividades paranaenses, uma outra retórica, diretamente relacionada, se manifesta com força em torno da escola primária: o “grande fator de progresso – a instrução pública”⁸⁹; e se inscreve na direção

⁸⁶ Idem, *ibidem*.

⁸⁷ Idem, *ibidem*.

⁸⁸ Idem, *ibidem*. Sobre a força do imaginário presente no pensamento social brasileiro no início do século XX, da existência de uma tendência natural que agiria no sentido da dispersão do elemento nacional, a qual a cultura deveria se opor, como uma força em sentido contrário, ver ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo*, *op.cit.*

⁸⁹ Cf. *Relatório apresentado por Leopoldino José de Abreu, inspetor escolar do Distrito de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1907.*

da sua organização como o “magno problema de que depende a prosperidade e a ventura da sociedade civil”⁹⁰.

E assas proveitoso é o derramamento da instrução por todas as camadas da sociedade. Sem ella, **o homem tornaria-se um bruto, um ente nullo e inutil a sociedade**; viverá sobre a terra despresado de todos aquelles que marchando a passos firmes, **compenetrando-se do seu dever para com Deos e com a sociedade sabem lutar na vida toda cheia de trabalho e tropeços pela existencia.**

Por consequencia para se julgar das instrucções e sabedoria do governo de um Estado, basta lançarmos os ólhos para uma escóla publica e reconhecemos o seu progresso intellectual dos seus meninos, por esta razão este Estado será considerado respeitoso e de prosperidade, porque alli é plantada a semente que faz fructificar o germen da humanidade e da sociedade e alivra (sic) de todos os males que podem concorrer para a sua ruína (...).

E realmente a instrução popular é a principal fonte da qual depende a verdadeira prosperidade de um paiz ou de um Estado (...).

Todos os paizes do mundo civilizado, tendo como base primordial de seu progresso - A Educação Popular - têm empregado todos os meios tendentes a favorecel-a e a aproximal-a do seu complemento.

A grande republica Norte-Americana, que é o único paiz que melhor rivaliza com a Prussia, Suissa, Belgica, França e outros, quanto á diffusão de luzes, áo numero proporcional de instituições escolares, professores habéis e outros recursos materiaes e moraes, tambem luctou com serios embaraços por muitos annos até que os mais dignos varões collaboradores na grande obra da regeneração de um povo nobre e altivo podessem, como expositores de sublimes verdades, trazer os primeiros raios da luz que para sempre espancaria as tristes sombras, no meio das quaes imperavam a ignorancia e os que tinham interesse em mantel-a.

O Brazil, que é um paiz rico por sua natureza, precisa somente para a sua futura grandesa, que se estude e observe os meios nobres porque outros povos elevaram-se em pouco tempo do nada ao mais alto prestigio.

Para promovermos a educação e instrução do povo das quaes dependem o nivelamento de todas as classes e a nossa regeneração social, preciso é voltarmos nossas vistas para a escola primaria, considerada hoje uma **instituição cardeal.**

⁹⁰ Cf. *Officio do inspetor escolar da Capital, Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Vitor Ferreira do Amaral, 1903.*

Não só nas nações cultas, como nos países menos civilizados, os homens eminentes, que constituem a parte dirigente da sociedade, somente têm procurado o meio de constituir a escola primária de modo a corresponder a importante missão que lhe compete⁹¹.

Podemos ver a fala do professor Seraphin Pinto da Silva fazendo eco a alguns elementos já anteriormente assinalados a partir de outras falas. Para este professor a preocupação com a promoção da “educação e instrução do povo” – das quais entendia depender “o nivelamento de todas as classes e a nossa regeneração social” – deveria ser tomada com toda a atenção por parte dos governantes, “dos homens eminentes”. Deste modo, remete também a instrução pública como questão de Estado: “... Por conseqüência, para se julgar das instruções e sabedoria do governo de um Estado, basta lançarmos os olhos para uma escola publica (...), por esta razão este Estado será considerado respeitoso...”⁹².

A escola primária deveria ser a “instituição cardeal” em um país como o nosso tão generalizadamente tomado pela ignorância do seu povo. O combate a esse estado de ignorância era o meio do qual dependeria a prosperidade da sociedade e do Estado. A ignorância era tomada assim, para usarmos uma expressão consagrada na historiografia da educação que trata desse período, como o “freio do progresso”⁹³. Questão que o exemplo das “nações cultas”, de “todos os países do mundo civilizado”, ajudava a resolver. Estas nações haviam colocado “como base primordial do seu progresso a educação popular”⁹⁴. Posição muito próxima a defendida pelo inspetor das escolas no litoral, Ismael Alves Pereira Martins, para quem

... as aspirações de maior intensidade que, em prol de si mesmo, deve possuir um país que se dignifica, destaca-se, em primeiro lugar, o de uma grande difusão da instrução pública que forma **cidadãos que sabem defender os seus direitos e cumprir os seus deveres**, e que serão no seio da sociedade, apóstolos moral e intelectualmente superiores, **dotados de indiscutível aptidão para todas as iniciativas do progresso (...)**

⁹¹ Cf. *Relatório anual apresentado pelo professor Seraphin Pinto da Silva...*, 1901, *op.cit*; os negritos são meus.

⁹² *Idem*, *ibidem*.

⁹³ Cf. CARVALHO, Marta M.C. *Molde nacional e forma cívica*, 1998.

⁹⁴ Cf. *Relatório anual apresentado pelo professor Seraphin Pinto da Silva...*, 1901, *op.cit*.

Fazer, portanto, com que a instrução seja uma realidade é estabelecer as bases sólidas das quais depende o desenvolvimento do nosso progresso, e, conseqüentemente a conquista de um futuro grandioso⁹⁵.

Vemos a escola se firmando como instrumento de progresso, de prosperidade, à medida que “faz fructificar o germen da humanidade”; ou seja, que é capaz de livrar o homem da “ruína” de tornar-se mais um “bruto, um ente nulo e inútil à sociedade”, fazendo-o compenetrar-se do seu “dever para com Deus e com a sociedade”, para que deste modo saiba “lutar na vida toda cheia de trabalho...”⁹⁶. Deste modo, vemos também o ciclo se fechar.

Todos esses elementos recolhidos a partir das falas do professor Seraphin Pinto da Silva e também do inspetor Ismael Alves Pereira Martins nos remetem, por sua proximidade, àquele excerto que abriu essa seção, de autoria do professor de Antonina, Trajano Sigwalt. Lembremos que o professor Trajano Sigwalt se referia à escola como o lugar de onde saíam os “homens que hão de pisar o solo do amanhã, infatigáveis sustentáculos do futuro (...) [;] cidadãos fortes, sãos, educados nos princípios de uma moral sã”⁹⁷. Somos, pela confluência das falas, levados àquela questão com qual inaugurávamos a argumentação nesta seção: a discussão em torno do princípio de ‘utilidade’, à qual deveria prestar-se a escola primária. A representação da escola como instrumento de progresso se firmava justamente na razão de que essa escola assumisse um ‘fim útil’, essencialmente ‘prático’. Novamente a pergunta sobre o que significa isso que está se denominando ‘princípio de utilidade’, ‘sentido prático’ da escola, surge com força. A compreensão do funcionamento social da retórica da escola primária como “alavanca do progresso”⁹⁸ passa, pois, pelo enfrentamento desse tipo de questão. O material já analisado nos indicou boas pistas. Tratemos de segui-las.

“Lutar na vida toda cheia de trabalhos...”⁹⁹; “... cantando a marselhesa da liberdade e trabalho¹⁰⁰”. A recorrência a esse tipo de expressão tem sua razão de ser, e se revela indício importante à compreensão da função ‘utilitária’ da escola. Esse fim ‘utilitário’ que se defende para o ensino parece ganhar sentido à medida que se dimensiona a relação que se quer estabelecer entre escola e trabalho. No já aludido

⁹⁵ Cf. *Relatório apresentado por Ismael Alves Pereira Martins...*, 1905, *op.cit.*; os negritos são meus.

⁹⁶ Cf. *Relatório anual apresentado pelo professor Seraphin Pinto da Silva...*, 1901, *op.cit.*

⁹⁷ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt...*, 1907, *op.cit.*

⁹⁸ Cf. expressão de CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e forma cívica; Op. cit.*

⁹⁹ Cf. *Relatório anual apresentado pelo professor Seraphin Pinto da Silva...*, 1901, *op.cit.*

¹⁰⁰ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt...*, 1907, *op.cit.*

relatório apresentado à Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado em 1905, o inspetor Ismael Alves Pereira Martins é enfático ao explorar a tópica.

A sociedade composta de elementos preparados com todas as armas para a luta pela vida, ao realizar um fim social cumprindo seu destino e realizando um fim domestico, **cumpre não só uma sabia lei economica, como tambem uma sabia lei moral.** Do seu trabalho ennobecedor a que dedica todas suas faculdades e acções, deriva seu proprio aperfeiçoamento, porquanto com sua actividade dedicada a um nobre fim, **alheia seu pensamento dos multiplos vicios a que impelle a ociosidade,** e do bem estar que desfructa nasce um espirito de tolerancia que permite elevar a mente a mais nobres e puros ideaes, e consagra formosa solidariedade do Bem, na qual repousa, quiçá, o segredo das maiores conquistas do futuro (...)

Nos paizes onde a instrucção primaria está mais disseminada a propria materia da instrucção tem absorvido muitas mentalidades superiores, que a estudam, applicando-a ao meio e aos variados ramos de actividade em que o individuo a deve empregar, é innegavel, **augmentam e melhoram os productos do labor humano, tem mais amplo desenvolvimento a fortuna publica, o amor ao trabalho está mais generalizado, o bem estar é mais frequente e effectivo**¹⁰¹.

A fala desse inspetor escolar é reveladora de expectativas que freqüentam a organização e a ação da escola primária. À sua voz somam-se tantas outras, o que denuncia a força desse conjunto de expectativas. Sebastião Paraná abria o aludido relatório apresentado ao Presidente do Estado em 1901 professando que “a instrucção, devemos sem descanso procurar erguel-a bem alto, se quizermos ver a nossa terra triumphante nos torneios do trabalho e nos ductos edificantes do pensamento”; e exortando de que o sentido e finalidade da escola deveriam recair em “dirimir os perigos da vagabundagem (...), educar o filho, de dar-lhe conhecimentos que o tornem util a si e a Pátria”¹⁰².

Também muitos professores expressaram opiniões concordantes as de Ismael Martins e Sebastião Paraná. O professor instalado no Grupo Escolar Xavier da Silva, Lindolpho Pires da Rocha Pombo, era de opinião que, “da verdadeira educação dos nossos futuros cidadãos, a qual como a de todo mundo, consiste em ensinar a viver pelo

¹⁰¹ Cf. *Relatório apresentado por Ismael Alves Pereira Martins...*, 1905, *op. cit.*; os negritos são meus.

¹⁰² Cf. *Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná...* 1901, *op. cit.*

trabalho inteligente e disciplinado”¹⁰³. Para ele, deveria ser ponto a ser perseguido por todos aqueles preocupados em organizar a escola primária no Estado, que ela oferecesse um “ensino tão útil quanto indispensável para a prosperidade real dos povos e dos homens”¹⁰⁴. Para o professor do povoado Vieiras, município de Palmeira, Avelino Manoel de Jesus Lopes: “A instrução é na minha opinião, o maior elemento Universal, é a base fundamental de todos os princípios. O homem instruído regularmente está aparelhado e preparado para a lucta material”¹⁰⁵. Já para o professor Amalis Pinheiro da Silva, da Escola Publica em Guarapuava, à “escola publica, mantida pelos cofres do Estado”, deveria recair a tarefa:

Fazer do menino de hoje o homem d’amanhã, **apto a lutar diariamente com os labores que reclama uma vista honesta**, deve ser este ponto a mira do professor compenetrado do seu dever; pois que nem todos os pais pódem fazer os seus filhos seguirem a carreira das letras, accrescendo a esta consideração ser a maioria dos meninos que frequentam a escola publica, filhos de operários e pais pobres e que vêem á escola com o propósito firme de aprender sómente a ler, escrever e contar¹⁰⁶.

O sentido da retórica que vincula a escola primária ao progresso se estabelece, portanto, na direção de que a escola tanto mais contribuiria para a “prosperidade real de povos e governos” à medida que prepararia os homens para a “luta material”, para “a luta pela vida”, tornando-os, deste modo, ‘úteis’ à sociedade e a ‘Pátria’. Por conseguinte, podemos agora interpretar a lógica do sentido utilitarista que tão insistentemente se quis atribuir a escola. A escola, portanto – e nisso parece residir o seu princípio ‘prático’, de ‘utilidade para a vida’ – deveria contribuir para “aumentar e melhorar o produto do labor humano”, “dirimir os perigos da vagabundagem”, generalizar na sociedade o “amor ao trabalho”, fazer o homem “triunfar nos torneios do trabalho”, a fim de conformá-lo a “viver pelo trabalho inteligente e disciplinado”.

¹⁰³ Cf. *Ofício do professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 14 de março de 1911.

¹⁰⁴ *Idem, ibidem*.

¹⁰⁵ Cf. *Ofício do professor Avelino Manoel de Jesus Lopes, em Vieras, município de Palmeira, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 10 de junho de 1911.

¹⁰⁶ Cf. *Relatório e Mapa anual dos alunos da Escola Pública em Guarapuava, apresentado pelo professor Amalis Pinheiro da Silva ao Diretor geral da Instrução Pública do Estado, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 01 de dezembro de 1906; os negritos são meus.

Esse tipo de expectativas em torno da escola primária nas décadas iniciais do século XX não parece ser, de modo algum, estranhas à historiografia que tem sido produzida em educação. Estudos que tratam das reformas educacionais engendradas em diferentes lugares do Brasil a partir do final do Oitocentos já puderam evidenciar a estreita vinculação que se vai erigindo com o trabalho nas representações sobre a escola primária. Marta Carvalho, por exemplo, apresentou elementos semelhantes a partir da análise dos projetos culturais postos em circulação na ABE no final dos anos 20 e início dos anos 30 do século passado¹⁰⁷.

Embora os elementos evidenciados aqui principalmente a partir das falas de professores e inspetores escolares converjam em grande parte com elementos evidenciados em trabalhos realizados na área a partir de outros lugares de fala, isso não desautoriza a possibilidade de se propor outras interpretações. Nesse sentido a tópica que surge na fala de professores e inspetores escolares e que relaciona escola e trabalho é particularmente apropriada à tentativa de novas leituras. Isso por entendermos ter alcançado muita força dentro da história da educação uma interpretação que procura explicar aquele tipo de indício como expressão de um pensamento político imbuído em disseminar um projeto cultural que procurou organizar e dotar a escola primária de modo a fazê-la preparar a mão-de-obra necessária para a fábrica, demanda do processo de industrialização do país naquele momento¹⁰⁸.

Recentemente Mirian Warde e Marta Carvalho reconheceram a ocorrência dessa interpretação que atribui à escola a função de preparar a mão-de-obra necessária para a

¹⁰⁷ Cf. CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e forma cívica*, op. cit.

¹⁰⁸ Entendo ser essa uma chave de leitura importante presente na obra de CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e forma cívica*, op.cit. Esse dado me parece sobretudo relevante a levar em conta a representatividade dessa obra para o campo História da Educação, especialmente em termos de renovação historiográfica. As linhas dessa interpretação não passaram despercebidas, por exemplo, à Miriam Warde, no prefácio que escreveu na ocasião em que a tese de doutoramento de Marta Carvalho ganhou o formato de livro em 1998. Naquela oportunidade, em meio a comentários elogiosos a respeito da importância da obra para a área de História da Educação, Mirian Warde não se eximiu de apresentar críticas ao que entendia ser a principal, senão a única, fragilidade no estudo de Marta Carvalho. Para Mirian Warde essa fragilidade correspondia a filiação de Marta Carvalho a tendência que “grassava no curso de História da Unicamp” e que “hipertrofiava o lugar ocupado pela fábrica/ indústria no desenho de projetos políticos em pugna nas primeiras décadas do século, que tomava a fábrica/ indústria num sentido muito estrito e, por decorrência, estreitava o campo dos controles projetados sobre o trabalho” (Cf. *Prefácio* de Mirian Warde à CARVALHO, Marta M.C. *Molde nacional e forma cívica*, op. cit., p. IV). Uma leitura com base numa perspectiva mais ortodoxa dessa interpretação pode ser observada em ALVES, Gilberto L. *O trabalho didático na escola moderna*, 2005. Na área de História da Educação Física essa leitura também é perceptível em alguns estudos. No trabalho em que investiga a entrada da *ginástica* no Brasil – o que considera as *raízes* daquilo que mais tarde se configuraria como a disciplina de Educação Física – Carmem Lucia Soares participa da interpretação que toma a Educação Física – e uma sua forma histórica: a *ginástica* – como um instrumento *científico* capaz de melhorar física, intelectual e moralmente a sociedade e de tornar: o homem apto a fornecer sua força de trabalho à indústria, e a mulher apta à maternidade. Cf. SOARES, Carmem L. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*, 1994.

fábrica no conjunto da produção em história da educação no Brasil¹⁰⁹. Antes disso Mirian Warde não deixou de notar essa mesma ocorrência, inclusive na obra da própria Marta Carvalho. Sua apreciação da tópica parece sugerir inclusive uma hipótese importante a fim de infirmar aquela interpretação e também com o propósito de pensar o lugar da escola na sociedade e na cultura.

Tenho por entendimento que a indústria era, para os autores dos anos 20 examinados por Marta um conceito bastante mais alargado para além dos limites da fábrica e, por isso, o alvo do controle a ser atingido era mais do que o trabalho; visava-se a ação humana, a atividade humana em geral, posto que se pretendia atingir um campo muito mais largo do que o trabalho (produtivo), afim de que o princípio educativo a guiar a escola fosse exatamente não o trabalho (produtivo, à moda do marxismo), mas a atividade humana controlada (internalizada pelo próprio indivíduo), ou seja, a atividade inteligente, racional, fundamentalmente apoiada na ciência psicológica. Porque o que estava em disputa era mais do que o atingimento de altos graus de eficiência do trabalho; a finalidade principal era a conquista / amoldamento da alma humana¹¹⁰.

Entendo que essa ponderação de Mirian Warde a Marta Carvalho comporta uma hipótese importante para o propósito de pensar a função social da escola. Chama atenção, de todo modo, para os limites e as fragilidades das leituras que pretendem explicar a escola pondo ênfase no seu aspecto reprodutivo a partir da análise dos seus conteúdos simbólicos¹¹¹. A apreciação feita por Mirian Warde de que não era prioritariamente sobre o âmbito do trabalho, da atividade produtiva, que a escola deveria investir, mas sim sobre o indivíduo, sobre toda a “atividade humana”, implica no reconhecimento de que a principal atuação reguladora da escola talvez possa se dar não na inculcação de conteúdos simbólicos/culturais, mas sim forjando sensibilidades humanas, na regulação das infinitas possibilidades humanas de experienciar a natureza e a cultura¹¹². Isso concorda com aquela assertiva que vimos a partir da fala dos

¹⁰⁹ Cf. WARDE, Mirian Jorge e CARVALHO, Marta M. C. *Política e cultura na produção da história da educação no Brasil*, 2000.

¹¹⁰ Cf. WARDE, Mirian Jorge. *Prefácio* à CARVALHO, Marta M. C. *op. cit.*, pp. IV e V.

¹¹¹ A esse respeito ver PETITAT, André. *Produção da escola...*, *op.cit.*

¹¹² A realização de alguns trabalhos historiográficos tem ajudado a fortalecer e a enriquecer essa leitura. Ver especialmente: CARUSO, Marcelo. *La biopolítica...*, *op.cit.*; HAMILTON, David. *Mudança social...*, *op.cit.*; e os trabalhos de HÉRBRARD, Jean. *Três figuras de jovens leitores*, 2002; *A escolarização dos*

professores e professoras paranaenses e que tomava os conteúdos não como fim e sim como meio.

Alguns estudos têm apurado evidências que reforçam o argumento de Mirian Warde, e dentre eles vale destacar os investimentos realizados por Jean Hérbrard, embora no âmbito da escolarização francesa. Jean Hérbrard demonstra, sobretudo, a fragilidade das retóricas que inscrevem a escola com a função de emancipação ou esclarecimento do indivíduo quando analisadas à luz das evidências históricas. Ele concluiu que a principal função da escola não seria a de transmissão cultural, mas sim o de construção e difusão de “ferramentas mentais”, noção que recupera em Lucian Febvre e que passa a denominar “equipamentos intelectuais de uma sociedade”¹¹³.

Jean Hérbrard pode chegar a semelhantes resultados porque o marco metodológico pelo qual opera lhe permite testar empiricamente essas proposições. Desenvolvendo uma operação metodológica complementar ao que Ivor Goodson chama de tentativas de se apreender a atuação da escola centrando atenção nos “contextos políticos e administrativos e em movimentos gerais na educação e no ensino”, mas que “permanecem <<externas>> a própria escola”¹¹⁴, Jean Hérbrard se dedica a contemplar esses aspectos ‘contextuais’ à luz do “estudo dos saberes transmitidos e as modalidades da sua transmissão”¹¹⁵. Percorrendo a história da escolarização francesa vista a partir dos seus “processos de alfabetização”, Jean Hérbrard pode distinguir e identificar três momentos fundamentais na forma da escola organizar e transmitir os saberes relacionados a alfabetização dos alunos. Assim, vendo a escola do ponto de vista da relação que mantém com os saberes ou com ou com o conhecimento, ele pode indicar que a escola mobiliza modelos de aprendizagem/ensino que dialogam e respondem a determinadas demandas vindas da sociedade. Sua argumentação nesse ponto é a de que a transmissão dos saberes da leitura e da escrita nunca foram o fim principal da escolarização, em momento algum; mas as ‘formas’ como esses saberes foram organizados e os modelos da sua transmissão o sugere como meios que a escola mobiliza a fim de “modificar a representação que os alunos têm do mundo”, com vistas a produzir e difundir uma “cultura de referência comum”¹¹⁶.

saberes elementares na época moderna, 1990; e *Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França – séc. XIX e XX)*, 2000.

¹¹³ Cf. HÉRBRARD, Jean. *Três figuras de jovens leitores*, op. cit.

¹¹⁴ Cf. GOODSON, Ivor. *Historia del currículum*, op.cit., p. 22 e 32.

¹¹⁵ Cf. HÉRBRARD, Jean. *Três figuras de jovens leitores*, op.cit., p. 35.

¹¹⁶ Idem, p. 40 e 56.

Jean Hérbrard põem em relevo a idéia de que a escola se organizaria a partir de um princípio de *eficiência social*¹¹⁷. Para além do propósito de transmitir cultura, de informar, de instruir, a razão essencial da escola é educar, é a formação a partir da internalização de hábitos e valores. Essa formação investe num nível muito mais sutil, mas também muito mais amplo em relação ao indivíduo: investe em toda a sua existência mesmo, com vistas a produzir formas de sociabilidade, determinadas sensibilidades pelas quais se experimenta o mundo, se vive a vida cotidiana.

Semelhantes proposições nos permite pensar o utilitarismo que se pensou em relação a organização da escola primária paranaense como um *ethos* – um *ethos* utilitarista. A perspectiva de formação para o trabalho, que se depreende das falas vistas em relação à escola primária naqueles anos iniciais do século XX, se firmam menos do ponto de vista da instrumentalização ou capacitação de uma mão-de-obra operária, e mais como a produção de um certo *ethos* de laboriosidade, de abnegação, de racionalidade, de espírito prático. É nesse sentido que a escola poderia contribuir para o progresso. Não parece ser casual que nesse momento ganham tanta força as representações que associam a desordem, a ociosidade, a ‘vadiagem’ com o ‘anti-social’, o ‘anti-progresso’¹¹⁸.

Lembremos daqueles professores e daquelas autoridades que aludiam a um tríplice aspecto da educação: intelectual, moral e física. Lembremos também daquela discussão que se formou em torno do par *instruir/ educar*. Aqueles sujeitos mostraram estar convictos de que a atuação da escola deveria ser menos instrucional e mais formativa, no sentido de “aperfeiçoar os sentimentos e formar o carácter”¹¹⁹. Cabe aqui lembrarmos a fala do Professor Vidal Natividade da Silva, para quem a instrução pública errava ao “querer fazer de cada menino um poeta, um filósofo, um orador ou um homem de Estado”; mas antes deveria pôr as pessoas “em condições de preencher o melhor destino de suas vidas”. A interpretação de que a escola deveria formar para a fábrica perde sentido ante as evidências presente na sua fala, pois:

¹¹⁷ A noção de *eficiência social* é desenvolvida principalmente por David Hamilton em seu livro “Towards a theory of schooling”, publicado em Londres em 1989. (Cf. GOODSON, Ivor. *Historia del currículum*, op.cit.). Os dois primeiros capítulos dessa obra ganharam tradução para o português e foram publicados no n. 6, da Revista *Teoria & Educação* em 1992 (ver: HAMILTON, David. *Mudança social e mudança pedagógica*, 1992; e *Sobre as origens dos termos classe e currículum*, 1992). Ainda em português e possível ter uma boa indicação de como o autor concebe e opera com essa noção em HAMILTON, David. *Notas de lugar nenhum*, 2001. Posteriormente Ivor Goodson irá recuperar essa noção e a desenvolver em GOODSON, Ivor. *Historia del currículum*, op.cit.

¹¹⁸ Cf. MARQUES, Vera R. B. *Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no Novecentos*, 2003.

¹¹⁹ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, 1908, op.cit.

O preceptor não pode prever se os meninos que lhes são confiados se destinam a esta ou aquella carreira, si a educação que lhes dá será completada por uma educação simplesmente profissional ou por uma educação superior. Deve proceder de modo a collocar-os em estado de mais facilmente se adaptarem à qualquer modo de vida honesto, seguindo à posição que lhes reservam as circunstancias, o concurso dos homens, seus meios naturaes ou sua própria vantagem¹²⁰.

Por isso Vidal Natividade entendia que antes de “ilustrar o espírito”, a escola deveria primar por *educar o coração*, “infiltrando n’alma da creança os sentimentos de amor à virtude, ao trabalho e ao dever”¹²¹. Aquelas opiniões de que a *instrução* deveria ser tomada como meio e não como fim; que, mais do que “gravar nos cérebros das creanças limitadas sommas de noções que, reunidas, sommente significão habilitar a memória do discípulo com a simples arte de lêr e escrever”; que a escola deveria preocupar-se em “desenvolver a sensibilidade e a vontade”¹²², concorrem para o fortalecimento da hipótese de que a escola deveria competir principalmente para formar uma determinada orientação das sensibilidades humanas na sociedade paranaense.

Parece ser na perspectiva da produção de sensibilidades que Sebastião Paraná aludia como tarefa da escola desenvolver nas crianças as qualidades de “coração sensível, inclinações dedicadas, espírito vivo e subtil, dando-lhes regras de conduta firmes e seguras”¹²³. Do mesmo modo o professor Vidal Natividade da Silva quando afirmava que: “Educar é entender-se com o caracter do menino, tomando a direcção das suas faculdades”¹²⁴. E assim tantos professores demonstraram estar de acordo em que o fim do ensino deveria ser o de tornar o homem capaz do “sacrifício de abnegação pelo bem da família a que pertence ou da sociedade em que vive”¹²⁵; de “incutir no espírito dos alunos o desejo de praticar o bem, como quem alegremente cumpre um sagrado dever que lhe é imposto pela própria consciência”, a fim de fazê-los “voluntariamente sacrificar as suas vontades”¹²⁶. Vemos nessas falas uma razão social de ordem moral em funcionamento. Daí é possível compreender porque esses sujeitos que estão pensando a

¹²⁰ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Vidal Natividade da Silva...*, op.cit.

¹²¹ Idem, ibidem.

¹²² Cf. *Relatório apresentado por Ismael Alves Pereira Martins...*, 1905, op.cit.

¹²³ Cf. *Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná...* 1901, op.cit.

¹²⁴ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Vidal Natividade da Silva...*, op.cit.

¹²⁵ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1905, op.cit.

¹²⁶ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, 1908, op.cit.

escola nesse momento consideram de fundamental “importância a educação dos sentidos”¹²⁷.

Temos assim esboçado o terreno de justificação social dos recreios escolares. Ele se expressa de maneira notória na fala da professora Julia Wanderley Petrich, para quem, como vimos, os recreios eram toda espécie de “divertimentos *úteis e necessários*” com vistas a “inspirar o gosto pela simetria e pela estética”; ou seja, “desenvolver cuidadosamente os órgãos dos sentidos”. Os recreios lhe pareciam, enfim, de “grande *utilidade* para a vida”¹²⁸.

OS RECREIOS ESCOLARES E A ‘MARCHA DO ENSINO’: POR UMA ESCOLA MODERNA, ATRAENTE E ÚTIL.

Fazer a crítica da escola e dos seus procedimentos, foi uma maneira muito em voga de pensar a reforma da organização do ensino paranaense nas primeiras décadas do século XX. Dessa tarefa foram vários os sujeitos que se ocuparam e diversificados eram seus lugares de fala. O terreno onde se forjavam os entendimentos sobre as coisas concernentes ao ensino estava alargado. Alargado o suficiente para comportar críticas como a que apresentava em 1912 o Dr. José Maria de Paula, como resultado das discussões no “Congresso Maçônico”. Retomemos o seu texto. José Maria de Paula admoestava os leitores a pensarem se a escola estava conseguindo “corresponder aos seus fins”, ou seja, se obtinha sucesso na realização de um “mínimo de constrangimento para um máximo proveito individual e coletivo”. A família, escrevia, devia preparar a criança para a escola do mesmo modo que a escola devia preparar “o cidadão para a sociedade”. E se ambas fracassavam no atendimento das suas responsabilidades, as causas do fracasso da escola eram bem conhecidas. Essas causas repousavam no professor

(...) que desconhece as necessidades physico-psychicas dos seus alumnos, subordinando indistinctamente as classes à tortura dos programmas exhaustivos,

¹²⁷ Cf. texto do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira *in: A Escola*, n. 10, 1906, *Op. cit.*, p. 20.

¹²⁸ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, 1908, *op.cit.*; os negritos são meus.

verdadeiros leitos de procusto onde à força de muito decorar e pouco entender, chegam enfim às proporções de mizeros aleijões mentaes destinados a serem exhibidos em apparatusos exames finaes.

E rematava sua argumentação reproduzindo parte de uma “fala muito interessante” atribuída ao “pedagoga e professor Vasconcellos”:

O professor procura deslumbrar a criança, não desce até ella, não procura conhecê-la. Para o professor o que importa é o programma, o horário e o exame. A creança, o alumno nada importa. O que é preciso é que as matérias se dêem, que o horário se siga a risca e que no fim do anno o exame brilhante do alumno revele não tanto a capacidade do alumno, mas as altas qualidades de pedagoga do professor¹²⁹.

Como ‘homem de ciência’ que então o é, José Maria de Paula deixa claro o lugar de onde fala, com toda a autoridade que pode lhe conferir a posição de médico para tratar das coisas do ensino¹³⁰. E se o ensino não vai bem, é porque os professores desconhecem “as necessidades physico-psychicas dos seus alumnos”. Mas ele poderia dizer simplesmente que os professores desconheciam os princípios científicos que deveriam nortear o ensino, ou então que o ensino não era suficientemente científico. Mesmo após décadas de discussões sobre inovações pedagógicas e reformas dos processos de ensino, o médico ainda localiza um tipo ‘tradicional’ de se fazer o ensino no Paraná. Esse tipo é aquele fundado na “tortura dos programas exaustivos”, onde há “muito decorar e pouco aprender”. Contra tal estado de coisas José Maria de Paula defende um ensino no qual o professor conheça seu aluno “num todo”, para que a educação não seja “simplesmente instrutiva, mas sugestiva e diretiva”¹³¹. Um ensino assim, entendia o médico, só poderia ser possível se a educação caminhasse *pari e passu* com os progressos científicos da humanidade e se constituísse numa verdadeira *sciencia pedagógica*.

Embora o Dr. José Maria de Paula procurasse sustentar o contrário, muitos professores e professoras estavam atentos a essa pretensão científica do ensino na escola primária paranaense e participavam ativamente das discussões sobre os modos de fazê-

¹²⁹ Cf. PAULA, José M. *Pátria e Lar*, 1912.

¹³⁰ Sobre a força da Medicina no pensamento educacional brasileiro desde pelo menos as últimas décadas do século XIX, ver: CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e forma cívica*, op.cit.; ROCHA, Heloisa H. P. *A higienização dos costumes*, 2003; e GONDRA, José G. *Artes de civilizar*, 2004.

¹³¹ Cf. PAULA, José M. *Pátria e Lar*, op.cit.

lo. O modo como os professores moldavam as suas falas é apenas um dos resultados desse processo. Em seus relatórios e outros documentos que eventualmente produziam esses professores e professoras aludiam generalizadamente às faculdades “analythicas e syntheticas”, “physicas e psychicas”, “leis da Psychologia”, “princípios de fisiologia”, “regras aconselhadas pela hygiene moderna”, etc. Muitos desses professores e professoras circulavam com desenvoltura por esse vocabulário ‘científico-pedagógico’ e a partir dele discutiam, questionavam e apontavam sugestões em relação a um número grande de temas como métodos de ensino, material didático, mobiliário, tempos e espaços; e contribuía, deste modo, para pensar a constituição de rotinas escolares mais racionalizadas. A confluência desse conjunto de temas constituía o que os professores denominavam “marcha do ensino”, cujo tratamento lhes era muito caro. É nesse ínterim que se podem apurar os sentidos ligados à emergência dos recreios escolares na escola primária paranaense. Os recreios estão diretamente ligados a essas preocupações com a “marcha do ensino”.

Nos documentos que produziam aqueles professores e professoras do ensino primário paranaense nos anos iniciais do século XX uma preocupação era bastante comum. É a preocupação, por exemplo, da professora da 8ª *Cadeira promiscua da Capital*, Maria Rosa Bittencourt, quando relatava que “com o fim de tornar o ensino mais fácil e attrahente” havia adquirido “varios quadros para o ensino intuitivo, contendo os mesmos as cores primitivas, as combinações das cores, as formas geométricas, princípios de anatomia, etc.”¹³². Ou então a preocupação da professora Josephina Carmem Rocha, quando relatava procurar “por todos os meios tornar o ensino facil e atrahente para que o alumno ao entrar na escola sinta prazer; porque sendo a escola a continuação do lar é mister que o professor empregue todos os esforços para que a criança não se atemorise, o que dificultaria o ensino”¹³³.

Essas falas sugerem um modo pelo qual a escola procurava orientar os seus processos internos em resposta a demandas que lhe vinham sendo imputadas e que lhe atribuía, como vimos, a tarefa de promover um ensino ‘útil’, de finalidade prática para a vida. O professor Trajano Sigwalt parecia inteiramente consciente dessa correspondência que deveria existir entre a finalidade social da escola e a organização das suas rotinas e processos internos quando escreveu o seu relatório em 1907.

¹³² Cf. *Relatório apresentado pela professora Maria Rosa do N. Bittencourt, da 8ª Cadeira promiscua da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 1º de dezembro de 1908.

¹³³ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1905, *op. cit.*

Parte o ensino do concreto. Ou antes, para a infancia quanto mais ligada a lição ao objeto, sem quadro ou mappa, tanto mais attrahente, facil e intuitivo que é o cunho moderno, que é a seda menos bordada de cardos, com declives mais suaves para os cerebros tenros, mas estas paredes em sua mudez transuda a cella monastica, dá idea de acanhamento, traz lembranças de monjas chloreticas com horisontes intellectuaes extremamente limitados e circunscriptos, porque só ha cabeça sã em corpo são, e de modo algum se presta ao vôo imaginativo da intelligencia de meninos cuja attenção só se prende á gravuras e não se prende nunca entre quatro paredes brancas, desmaiadas pela fome recalcitraucia de não enviarem mappas, etc¹³⁴.

Para o professor Trajano Sigwalt parecia ser bastante claro o princípio de que, se a escola deveria formar almas e conquistar corações e mentes – tal como entendia ser a função da escola – era fundamental que perdesse o seu aspecto de “acanhamento”, de “cela monástica” em sua “mudez transuda”, que por muito tempo tinha a caracterizado, e assumisse uma feição “tanto mais atraente, fácil e intuitiva” que era o “cunho moderno” da educação. Mas Trajano Sigwalt reconhecia que essa ‘modernização’ do ensino pressupunha o enfrentamento de um conjunto grande de questões como métodos, espaços, mobiliários e materiais didáticos. Contudo, desse conjunto de questões uma em particular concentrava a maior atenção e os maiores esforços daqueles que tomavam parte nas discussões sobre a ‘marcha do ensino’. “Considerarei sempre o methodo a alma do ensino”, escrevia o professor Veríssimo Antonio de Souza, “e por isso tenho tido especial cuidado no emprego do methodo intuitivo e prático, único que apresenta resultado real”¹³⁵. Como “alma do ensino”, a discussão em torno do método (ou dos métodos) foi durante muito tempo a questão mais concorrida no tratamento que dispensavam à reforma dos processos de ensino/ aprendizagem professores e professoras, autoridades e agentes outros imbuídos em pensar a instrução pública no Paraná. Não obstante, pelo menos desde as três últimas décadas do século XIX o

¹³⁴ Cf. *Relatório apresentado pelo Professor Trajano Sigwalt...*, 1907, *op.cit.*

¹³⁵ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Veríssimo Antonio de Souza, da 1ª Cadeira para o sexo masculino da cidade da Lapa, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral*, em 20 de novembro de 1900.

‘método’ vinha se firmando como questão central na campanha de modernização dos processos de ensino no Brasil¹³⁶.

No Paraná o tema dos recreios escolares constituía-se contiguamente às discussões já estabelecidas sobre o método mais acertado para a educação dos pequenos paranaenses. Tratar o tema dos recreios exige o cotejamento dessas discussões, pois nelas se firmavam os pressupostos pedagógicos que legitimavam a oferta dos recreios pela escola primária. Senão vejamos.

Em 1914, numa série de artigos publicados no jornal ‘A Republica’, de Curitiba, Raul Gomes veiculou críticas à escola primária paranaense e chamou atenção para a necessidade de se levar a cabo uma “reforma pedagógica” no Estado. É sugestivo o título que deu a um desses artigos: “Ainda não passou a era do *regimem* de decorar?”¹³⁷. Para Raul Gomes o ensino tal como vinha sendo ministrado nas escolas paranaenses se preocupava demais em “ornar os alunos com as lantejoulas de uma competência superficial, adquirida pelo esforço da decoração”. Esse era para Raul Gomes um erro crucial que cometiam os educadores. E o *pivot* de todo mal consistia no “theorismo demasiado a que sujeitam os alunos”, devido estar os estabelecimentos de ensino “eivados de erros nos seus methods”¹³⁸. Os pequenos, habituados a tudo decorar e nada saber, mais tarde seriam “forçados a continuar a decorar porque não têm o espirito, adredemente (sic), preparado para comprehender”. Em desabono a esse ensino ‘inútil’, defendia um ensino pautado no *aprender a aprender*¹³⁹.

No seu relatório relativo aos movimentos escolares do ano letivo de 1908, a professora Elvira da Costa Faria Paraná dizia ter “adoptado com grande aproveitamento” o ensino das “lições de coisas, tão reccommendado pelos modernos educacionistas”. Este modo de proceder, relatava, permitia não fazer

(...) da memória a base do ensino como o faziam antes do desenvolvimento da Pedagogia, no século XIX, porque o decoramento de compêndios só faz inconscientes, que nada valem, por quanto não assimilando, nada podem fazer em

¹³⁶ Sobre o debate em torno dos métodos de ensino no Brasil a partir de finais do Oitocentos, ver: MARGOTTO, Lílian R. *Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo*, 1999; SOUZA, Maria C. C. C. *A Psicologia e a experiência pedagógica*, 1999; VALDEMARIM, Vera T. *Ensino e leitura no método intuitivo*, 2001; e *Os sentidos e a experiência. Professores, alunos e métodos de ensino*, 2004.

¹³⁷ CF. GOMES, Raul. *Instrucção Publica do Paraná*, 1914, p. 39.

¹³⁸ Idem, p. 28.

¹³⁹ Idem, p. 29.

bem da Pátria, da família e da humanidade. Ao preceptor moderno cumpre procurar desenvolver mais a intelligencia do que a memória¹⁴⁰’.

Sobre a questão do ‘método’ em particular, e a ‘marcha do ensino’ em geral, o professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo dedicou longo tratamento no seu relatório relativo também ao ano de 1908. Fazendo igualmente crítica a escola primária paranaense, Rocha Pombo admoestava seus colegas professores e todos aqueles que verdadeiramente se preocupavam com o tema da instrução popular, a “caminhar paripassos com o desenvolvimento progressivo do espirito humano, e consequentemente de accordo com os ensinamentos fornecidos pela Pedagogia e por muitos séculos de **experiência e observação**’.

O methodo!... Sobre este ponto, ainda perguntamos: - será possível que todos nós não possamos ver em a natureza uma lei, que domina o infinitamente pequeno e o infinitamente grande? É o que observamos por toda a parte, respondemos. Pois bem! Si estamos em erro, devemos confessar que erramos de accordo com as sublimes lições, que bebemos diariamente no seio fecundo dessa mãe commum: - a natureza! É ella que nos ensina um plano unico imperando nesse admiravel conjuncto de milhares de seres differentes! Uma folha da mesma arvore não é igual á folha do mesmo galho! Entretanto, o que vemos neste universo cheio de coisas tão differentes e tão varias? – A unidade do plano abrangendo tudo e tudo dominando de conformidade com esse plano qual, que impelle todas as cousas para o progresso infinito. É uma lei, que domina essa variedade immensa de seres e impulsiona a tudo para um unico fim: - o progresso indefinido, a perfectibilidade universal na variedade! O mesmo, pois, deve ser em a escola: - um methodo unico abrangendo todas as lições, todos os livros, todas as índoles, todas as vocações, mas encaminhando tudo para um unico objectivo: - o aperfeiçoamento, o progresso indefinido!¹⁴¹

¹⁴⁰ Cf. *Relatório apresentado pela professora Elvira Faria da Costa Paraná ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 1908. É conveniente tentar identificar o que essa professora está concebendo por “lições de coisas”. Algumas pistas se depreendem do seu relatório: “Costumo dal-as ao sabados: Á 1ª classe falo da utilidade e cor do objecto, á 2ª da fôrma, a 3ª classe e a 4ª desenham-no (quando possível) e em seguida fazem uma descripção minuciosa do objecto tomado para lição. Em todas as lições sempre parto do concreto para o abstracto” (*Idem, ibidem*).

¹⁴¹ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo...*, 1908, *op.cit.*; grifos do original; os negritos são meus.

Rocha Pombo parecia entender também ser a função formativa do ensino oferecido na escola primária prioritariamente a de formar uma certa sensibilidade ou um conjunto de sensibilidades: “(...) princípios de Pedagogia nos estão ensinando que o primeiro objetivo em matéria de ensino é – procurar excitar e desenvolver, na criança, o desejo de aprender, de conhecer, de descobrir quase por si mesma, desenvolvendo-lhe simultaneamente as faculdades latentes (...)”. No entanto, era com um tom de certo pesar que dizia ser obrigado a reconhecer uma ‘realidade’ muito diferente.

O ensino que se dá, hoje, na maioria de nossas escolas, não é nem um ensaio do que deve ser ministrado de acordo com o programma educativo do século e com os princípios de Pedagogia e Didactica moderna! É por esse motivo só se vê em essas escolas – trabalho da criança e não do professor: - a criança decora tudo, enche a memória de muitas cousas decoradas, sabe como papagaio, não tem consciência do que aprender, não tira dos conhecimentos adquiridos outros conhecimentos, não envolve, suas faculdades estão mortas, sua alma inactiva!¹⁴²

E recuperando o que entendia ser a finalidade do ensino na escola primária:

Sem as lições de coisas este objectivo fica nullo, completamente no olvido. Eis ahi um dos maiores defeitos da instrucção popular ministrada actualmente em muitas das nossas escolas publicas. Devido à falta de lições de coisas, o ensino publico na maioria das escolas do Paraná **é um ensino inútil, absurdo, prejudicialissimo!** Não podemos nem devemos satisfazer-mos com essa instrucção que possuímos. A reforma é inevitável, inadiável! (...)

São estes os pontos que mais preocupam actualmente o mundo pedagógico: - os mestres mais notáveis da Alemanha, da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos da América do Norte, da Bélgica, da Suíça. São esses os mesmos que devem tambem preoccupar a todos nós, que vivemos ou moramos no Paraná, a fim de podermos acompanhar o progresso pedagógico do século¹⁴³.

A fala do professor Rocha Pombo coincide em muitos aspectos com a fala que vimos anteriormente do médico José Maria de Paula, pelo menos no que toca aos argumentos centrais nos textos de ambos. Ambos consideravam que a escola mantinha

¹⁴² Idem, ibidem; grifos do original.

¹⁴³ Idem, ibidem; grifos do original; os negritos são meus.

ainda uma feição exaustiva, recalcitrante, e julgavam urgente a reforma dos seus procedimentos de ensino/ aprendizagem. Ambos consideravam a prática escolar, embora todo debate instalado, fundada em moldes inapropriados e ultrapassados. Ambos reclamavam, embora talvez por diferentes modos e interesses, uma prática educacional mais afinada com os progressos científicos, para que se pudesse superar o regime das exaustivas lições decoradas, das práticas de memorização e reprodução de conteúdos pelos alunos. E ambos creditavam a maior parcela de responsabilidade por esse estado de coisas aos professores do ensino primário paranaense. Mas nesse ponto é preciso reconhecer que existe algo que distancia substancialmente a fala desses dois personagens. O lugar de onde José Maria de Paula oferece esse tipo de crítica, é preciso reconhecer, é significativamente mais cômodo. A sua condição de médico lhe permite fazer a crítica de fora, do conveniente lado da ‘autoridade científica’. A posição de Rocha Pombo, contudo, é mais delicada. Trata-se de um professor, embora distinguido pelas autoridades do ensino paranaense; mas ainda sim, trata-se de um professor criticando o professorado paranaense. Assim se pode compreender melhor o tom marcadamente consternado de Rocha Pombo. Toda a sua consternação parece na verdade se constituir em uma estratégia sua a fim de construir um lugar que lhe pudesse ser mais conveniente para criticar o modo de pensar e agir do professorado, mas ao mesmo tempo capaz de lhe manter fora ou acima do alcance das suas próprias críticas. Um lugar de enunciação, aliás, correspondente à posição de certo privilégio que ocupava junto às autoridades do ensino¹⁴⁴.

Mas é importante nisso tudo reter algo que inclusive parece pôr sob suspeita o argumento de José Maria de Paula de que os professores e professoras paranaenses eram estranhos aos progressos científicos que a humanidade prodigiosa então era capaz de oferecer. Ora, de quais progressos científicos e de quais professores está falando aquele médico? Rocha Pombo mostrou parecer ter bastante familiaridade com um conjunto de idéias sobre o ensino que circulava então fortemente vincado como *inovação pedagógica e modernização do ensino*. Mostrou estar atento aos progressos que faziam as *ciências naturais* e a partir da sua pretensão de cientificidade, observar as leis gerais que regem a natureza, capazes de “dominar o infinitamente pequeno e o infinitamente

¹⁴⁴ Lindolpho Pires da Rocha Pombo, responsável pela 4ª cadeira para o sexo masculino da Capital, fazia questão de destacar na documentação que produzia que sua “cadeira de ensino” funcionava “à sala central” ou “à sala principal” do Grupo Escolar Xavier da Silva”. Instituição que era a mais prestigiada do serviço de instrução pública paranaense naqueles anos, e por isso, embora ainda não oficialmente, pousava sobre ela certo imaginário de “modelo”. (Cf. BENCOSTTA, M. Levy. *Arquitetura e espaço escolar*, op.cit.).

grande”. Mostrou também estar atento aos enunciados da “Pedagogia e Didática moderna”, aos temas que eram tratados como avanços pedagógicos, como por exemplo, as *lições de coisas* de que se ocupa tão longa e habilmente. Mostrou, enfim, estar afinado com o que de mais “moderno” despontava no mundo pedagógico e sabia muito bem para onde remeter esse “moderno”: “Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos da América do Norte, Bélgica, Suíça”, lugares de ‘reconhecida’ *civilização e progresso*.

Embora nem todos os professores e professoras se dispusessem a produzir excertos tão longos e polidos como os que produzia Lindolpho Pires da Rocha Pombo, talvez porque nem todos tinham a mesma desenvoltura para lidar com semelhantes temáticas, ou talvez ainda porque poucos estavam dispostos a despender tamanha energia para tal, mais reduzido ainda era o número daqueles que se atreviam a passar incólumes sobre o tema do *método* ou simplesmente da *marcha do ensino*. Parecer indiferente ao problema da “modernização” do ensino não parecia ser uma posição tranquilamente aceitável aos professores e professoras do ensino primário paranaense naqueles anos. E uma nota curta, objetiva, sobre o método supostamente utilizado em suas escolas era um recurso muito empregado pela grande maioria daqueles professores e professoras para afastarem de si esse tipo de impressão. Além do que, nem todos estavam dispostos à se expor (e talvez expor possíveis fragilidades no domínio de semelhantes temas) como o professor Rocha Pombo. Deste modo, tanto melhor lhes parecia ser quanto mais simples e direto conseguissem falar. Até porque não se pode esquecer que a produção do relatório anual era mais uma ‘obrigação’ do professor.

O professor da *Cadeira para o sexo masculino da Cidade de Antonina*, Francisco Tavares da Rosa, escreveu no seu relatório relativo a 1907:

Os exercícios físicos com justíssima razão preconizados pelas nossas autoridades do ensino, mesmo como medida higienica preventiva, deram excellentes resultados.

O methodo pelo qual tenho procurado desenvolver as faculdades de meus pequenos patricius, é o intuitivo – o exemplo logo em seguida a licção – as formas expositivas, experimentativas, reprodutivas e integrativas, vão dando, **sem grande canseira às tenras intelligencias**, os amadurecidos fructos¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares Rosa, da Cadeira para o sexo masculino da Cidade de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, por intermédio do inspetor escolar do Distrito de Antonina*, em 1º de dezembro de 1907; os negritos são meus.

A professora Guilhermina da Costa Lisboa Gomes, da *Cadeira promíscua do Alto do Schaffer*, Capital, foi ainda mais econômica ao tratar do tema no relatório relativo ao ano escolar de 1908. Relatou simplesmente que procurava adaptar-se às “modernas intuições pedagógicas, segundo os passos das novas orientações dos mestres, vizando ministrar o mais pratico e intuitivamente que nella há sido possível os conhecimentos aos meninos por cujo adiantamento intellectual sou responsável”¹⁴⁶.

Somente é possível compreender a função que desempenhavam essas notas curtas sobre métodos de ensino que os professores e as professoras produziam se analisadas à luz das circunstâncias da sua produção e circulação. Elas apareciam geralmente como um tópico nos relatórios anuais que aqueles professores e professoras eram obrigados a produzir e enviar as autoridades do ensino paranaense, como mais um expediente de fiscalização e disciplinamento da atuação docente. E nesse sentido, embora nada pudesse garantir que aquilo que constava em seus relatórios correspondia exatamente ao que acontecia nas suas escolas, ao anunciar que procuravam ‘adaptar’ suas práticas educativas às “novas orientações”, aos princípios *intuitivos*, esses professores e professoras respondiam formalmente as constantes prescrições que recebiam daquelas mesmas autoridades.

Em seu relatório geral sobre a instrução pública no estado do Paraná relativo ao ano de 1913, o então diretor geral Claudino Rogoberto F. dos Santos sinalizava o tipo de atuação que esperava dos professoras e professoras paranaenses: “... o professor em synthese, não é mais o velho pregoeiro dos dogmas, das licções decoradas, da soletração e das regras empavonadas, intransigente e austero (...). A missão hoje é mais humana, mais cordeal, mais suave e mais branda”¹⁴⁷. Claudino Rogoberto havia escrito essas linhas no contexto da campanha pela implantação no Estado do Paraná do regime de seriação – que ele denominava “método seriado” – da qual estava à frente. Mas esse tipo de recurso era muito comum e era utilizado por diferentes autoridades de ensino, mesmo antes de Claudino Rogoberto assumir o cargo de diretor geral da instrução pública. Na ocasião em o mesmo cargo foi ocupado por Arthur Pedreira de Cerqueira, este

¹⁴⁶ Cf. *Relatório apresentado pela professora Guilhermina da Costa Lisboa Gomes, da Cadeira Promíscua do Alto do Schaffer na Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, em 18 de dezembro de 1908.

¹⁴⁷ Cf. *Relatório apresentado por Claudino Rogoberto F. dos Santos, Diretor Geral da Instrução Pública, ao Secretário de Interior, Justiça e Instrução Pública, Marins Alves de Camargo*, 1913.

aproveitou o espaço da revista *A Escola* – patrocinada pelo governo estadual e remetida a todo o professorado paranaense – para sugerir aos professores e professoras:

Os métodos de ensino só apresentarão resultados satisfatórios se baseados nas leis da psychologia. Devem ser respeitadas as potencias espirituais, as tendências e inclinações dos alumnos aplicando-se o método mais apropriado e conveniente. Os métodos devem ainda variar conforme o grau de adiantamento dos alumnos e a matéria que constitui o objeto da lição¹⁴⁸.

Esse tipo de prescrição produzia logo seus efeitos, senão diretamente nas práticas daqueles professores e professoras, pelo menos nas suas falas. Mas as apropriações que faziam dessas prescrições nem sempre eram favoráveis àqueles que ocupavam funções diretivas do serviço de instrução pública no Estado do Paraná. Muitos professores e professoras souberam habilmente utilizá-las para fundamentar críticas as autoridades governamentais ou mesmo para justificar a permanência de algumas práticas que poderiam ser consideradas indesejadas. É o caso, por exemplo, da professora Carolina Pinto Moreira, que mantinha sua ‘cadeira de ensino’ funcionando no Grupo Escolar Xavier da Silva, e que escreveu no seu relatório relativo ao ano de 1908: “Nossas escolas se ressentem profundamente da falta absoluta de material de ensino, o que nos priva de pôr em prática o methodo intuitivo, hoje tão aconselhado pela moderna pedagogia como o que mais vantagens e resultados apresenta já durante a vida escolar, já mais tarde na vida prática”¹⁴⁹.

Mais específica foi a professora Josephina Carmem Rocha na sua crítica:

(...) nota-se nesta [escola] a falta de cartas geographicas para maior facilidade e compreensão do estudo da Geographia, que de divertido e tão util torna-se fatigante sem o auxilio das cartas geographicas, limitando-se apenas ao exercicio de memoria, trabalho extenuante e de minimo resultado, pois tão facilmente o cerebro infantil retem quanto perde; ao passo que com o auxilio das referidas cartas fazendo-lhes notar certas particularidades, e exercitando-se em constantes viagens,

¹⁴⁸ Cf. CERQUEIRA, Arthur P. *As lições devem ser compreendidas e assimiladas. A Escola*. Ano I, n. 10, 1906, p. 22.

¹⁴⁹ Cf. *Relatório apresentado pela professora Carolina Pinto Moreira...*, op.cit.

notando-lhes a utilidade pratica do estudo, mais attrahente este se torna, e, mais facilmente a criança comprehende e conserva os conhecimentos adquiridos¹⁵⁰.

Mas não se trata de encaminharmos a análise para os efeitos e desdobramentos das possíveis disputas que se travaram naquele período entre os professores e professoras e as autoridades governamentais e do ensino. E se apresentamos algumas dessas discordâncias, é porque nelas existem determinados pontos nos quais se discutiam temas e questões que permitem compreender alguns sentidos e significados pedagógicos atribuídos aos recreios escolares. Pode-se perceber pelo debate estabelecido em torno das questões dos métodos de ensino ou mesmo da ‘marcha do ensino’ que, principalmente a partir dos referenciais “científicos” que pretendiam informar as práticas educativas – as “leis da psicologia” ou da “higiene” – os enunciados pedagógicos reconheciam agora uma certa *natureza infantil*. Educar a infância pressupunha atentar para certas especificidades, como nos dá a entender em seu relatório o professor Amalis Pinheiro da Silva:

A unica attenuante que me faz tolerar e ter paciencia quando os ensino, é a idade da primeira infancia – a innocente e doce quadra da vida em que o homem é feliz e desconhece as agruras do mundo. Desbotar com castigos severos estas alegrias tão meigas e passageiras que vão e não voltam mais, é um pecado que, na qualidade de professor, jamais a commetterei; mas é por isso mesmo que eu considero a educação materna o melhor auxilio do mestre¹⁵¹.

É, portanto, no reconhecimento de uma série de particularidades dessa “idade da primeira infância” que se inscrevia o apelo aos métodos de ensino, ao material didático e à composição de rotinas escolares mais racionalizadas. Fazendo eco a alguns dos enunciados do Dr. José Maria de Paula, o professor Francisco Tavares da Rosa escrevia em seu relatório relativo ao ano de 1906 sobre o que entendia como alguns elementos fundamentais da atividade educativa:

Para ensinar-mos a creança é mister fazermo-nos quasi creança – tal é o principio basico do methodo que adopto, que consiste no desenvolvimento das facultades intellectuaes da creança pelo exercicio methodico e progressivo dos sentidos

¹⁵⁰ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1908, *op. cit.*

¹⁵¹ Cf. *Relatório (...) apresentado pelo professor Amalis Pinheiro da Silva...*, *op. cit.*

physicus, isto é, methodo intuitivo por excellencia, que destrubuo simultaneamente pelas diversas classes¹⁵².

Ensinar a criança “pelo exercício metódico e progressivo dos sentidos físicos”. Assim Francisco Tavares da Rosa caracterizava o enunciado fundamental de toda a discussão que estava instalada sobre a reforma dos processos de ensino na escola primária paranaense. Era este mesmo enunciado, ligeiramente esgarçado, que estava no horizonte daqueles professores e professoras que relatavam procurar “tornar o ensino mais fácil e atraente”. O espírito infantil, esses “cérebros tenros com declives muito suaves”, não era propenso às operações excessivamente abstrativas, ao “vôo imaginativo da inteligência”¹⁵³. Subsistia nesses enunciados uma compreensão de que o ensino em particular e a escolarização em geral não eram processos *naturais* à criança. Antes, exigiam um considerável esforço dela. O regime de “decoramento de compêndios” ou de lições, como eram representados os procedimentos escolares que se procurava criticar, era pouco produtivo do ponto de vista das finalidades ‘prática’ e ‘útil’ do ensino. Da perspectiva de um ensino pautado no “exercício metódico e progressivo dos sentidos físicos”, que alguns professores como Francisco Tavares da Rosa pareciam tão bem compreender, a prática de encher a “memória de muitas coisas decoradas”, de “saber como papagaio”, era improfícua porque não envolvia as *faculdades* da criança. Práticas assim só poderiam depor contra as finalidades da escola, dificultando o ensino na medida que só faziam ‘atemorizar’ as crianças.

Estavam postos assim no debate sobre as reformas dos processos de ensino na escola primária paranaense aqueles princípios pedagógicos que mais tarde, principalmente a partir da década de 1920, se firmariam como as principais bandeiras na campanha de defesa pela *Escola Nova*: os princípios de *interesse*, *intuição* e *atividade* da criança. É isso que se entende quando aquele número tão significativamente grande de sujeitos da escolarização primária paranaense falava em fazer com o que o ensino descesse até a criança; de torná-lo mais prático, intuitivo e envolvente; de procurar *excitar* na criança a curiosidade, natural à sua idade. É isso que se depreende da condenação que faz o professor Rocha Pombo, baseado nos “princípios de Pedagogia e

¹⁵² Cf. *Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares da Rosa, da 1ª Cadeira para o sexo masculino de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 1906.*

¹⁵³ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt... 1907, op. cit.*

Didática moderna”, do ensino que mantêm na criança as suas “faculdades mortas, sua alma inativa”¹⁵⁴.

De “divertido e tão útil”, o ensino fundado “apenas no exercício de memória” tornava-se “fatigante (...) extenuante e de mínimo resultado, pois tão facilmente o cérebro infantil retém quanto perde”¹⁵⁵. Essa constatação que fazia a professora Josephina Carmem Rocha no apelo a dotação das escolas paranaenses de material didático apropriado ao ensino fundado nos princípios intuitivos coloca em relevo a preocupação fundamental que se ligava aos recreios escolares na discussão sobre a ‘marcha do ensino’.

Em contraposição àquelas praticas de “outrora”, “improficuas” e “desacreditadas”, firmava-se “os sábios conselhos e translúcidas observações [da Psychologia]”¹⁵⁶. Eram as considerações sobre a “enervação da iniciativa mental” que se formavam no “luminar” dessa ciência, que fazia a razão pender para o lado dos argumentos apresentados por Raul Gomes na série de artigos que havia publicado na imprensa curitibana. Ciência esta que havia possibilitado o aparecimento de educacionistas notáveis como Spencer, Froebel, Pestalozzi. A mesma ‘Psychologia’ ainda havia ajudado a chamar a atenção para o problema da “hygiene escolar”, tão descuidada, segundo Raul Gomes, nas escolas paranaenses¹⁵⁷. E com base nas palavras de dois “ilustres” médicos paranaenses – referindo-se a um relatório do dr. Miguel Santiago e a um “magistral artigo publicado no Diário da Tarde” de autoria do dr. Hugo Simas – Raul Gomes apresentou as seguintes considerações sobre a importância do tema para o ensino:

‘Os alumnos (...) devem ser poupados de trabalhos longos, que delles exijam uma atenção prolongada e uma immobilidade viciosa para o tronco. A fadida e a <<surmenage>> psychica e somática dos escolares devem ser uma das maiores preocupações do medico escolar e do pedagogo.

A atenção voluntária requer um esforço avaliado para as creanças, num espaço de tempo compreendido entre 30 e 40 minutos e durante o qual o organismo accelera as suas funcções para manter o cérebro em condições de realizar o phenomeno psychico da compreensão ou assimilação intellectual.

¹⁵⁴ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo...*, 1908, op.cit.

¹⁵⁵ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1908, op.cit.

¹⁵⁶ Cf. GOMES, Raul. *Instrução Piblica...*, op.cit., p. 34.

¹⁵⁷ Idem, ibidem.

Findo o praso (sic) estipulado a cellula nervosa soffre modificações em sua nutrição por accumulo de detritos’.

Mas de que maneira o professor entra no intrincado de todas essas irregularidades sobrevindas no organismo infantil?¹⁵⁸

Para Raul Gomes o valor desses ensinamentos era de natureza irrefutável para todos os professores. Provinham do que a ciência apresentava de mais moderno, mais atual. Tratava-se, pois, de “questão capital” essa que dizia respeito a “aptidão cerebral das creanças para a atenção”. Era nesses conhecimentos de natureza científica que deveria guiar-se o educador para proceder a “tarefa exacta a distribuir a cada alumno [a fim] de produzir um trabalho util”¹⁵⁹. Ignorar essas verdades essenciais era “contribuir para os inconvenientes graves da <<surmenage>>, considerada sob o ponto de vista intellectual e physico”. Para remover esses inconvenientes deveriam ser “efficazes (...) os recreios de um quarto de hora no decurso das aulas”¹⁶⁰.

O princípio de tornar o processo de escolarização mais apazível, o ensino mais atraente, também se ligava ao sentido de retirar da escola a sua feição “atemorizadora”, seu aspecto de “acanhamento”, de “cela monástica”, como definia o professor Trajano Sigwalt. Uma das implicações mais diretas desse pressuposto era a preocupação em remover dos processos de ensino o aspecto “extenuante”, “fatigante”. Era esse um pressuposto muito forte na condenação dos métodos pautados na memorização de conteúdos e na defesa dos processos *intuitivos*. O problema da fadiga dos alunos havia se tornado um dos principias temas na discussão sobre a reforma dos processos de ensino. O seu enfrentamento pressupunha uma série de questões. Para reclamar ao governo da inconveniência do mobiliário das escolas do município de Clevelândia o inspetor escolar Ernesto Góes evocou logo o tema da fadiga dos alunos:

As creanças sentam-se em toscos bancos que por emprestimo foram conseguindo de particulares.

Como é natural, estes bancos assim adquiridos cada um, uma altura, um comprimento e uma largura e nelles permanecem sentadas as creanças com o livro na mão e o braço erguido na altura dos olhos para estudarem suas licções.

Em tão encommoda posição, como não ficar fatigadas?

¹⁵⁸ Idem, p. 62.

¹⁵⁹ Idem, ibidem.

¹⁶⁰ Idem, p. 63.

O cansaço vem depressa, e d'ahi o aborrecimento pelo estudo que nada lhes permite aproveitar.

Penso merecer o caso um pouco de carinho, que dê aos infantis espiritos a alegria, o que muito concorrerá para lhes tornar facil a comprehensão dos trabalhos escolares. Em face do que venho a vos narrar solicito de V.Ex^a. a necessaria autorisação no sentido de ser aquelle estabelecimento dotado do mobiliario que carece o que muito **concorre para a moral, tirando á escola o aspecto triste que em taes condições apresenta**¹⁶¹.

Agentes como o inspetor escolar Ernesto Góes e tantos outros que faziam a escolarização primaria paranaense, desde professores e professoras até as principais autoridades do ensino, aludiam às “recomendações da hygiene” ou às “leis da Psicologia” para tratar do tema da estafa produzida pela atividade educacional. Esses sujeitos, a seu modo e de acordo com suas expectativas – e expectativas concernentes também às diferentes posições que ocupavam –, apropriavam e faziam circular recomendações que constantemente lhes chegavam. Recomendações como a que aparece em 1912, assinada simplesmente por um certo Dr. Guiraud, que falava sobre as “necessidades fisiológicas” da criança nos estabelecimentos de ensino.

A hygiene deve esforçar-se em resolver o problema de conciliar as exigências dos estudos com os interesses da saúde da criança, obtendo dela a maior soma de trabalho intelectual sem prejudicar seu desenvolvimento corporal.

Deve-se estabelecer ponderação conveniente entre os exercícios do espírito e os do corpo.

Os estudos devem ser separados por intervalos em que a criança possa descansar ou brincar livremente¹⁶².

O texto assinado pelo Dr. Guiraud coloca novamente em destaque aquela discussão da atividade educativa na escola para além da transmissão de conteúdos. A fim de garantir maior eficácia dos processos de escolarização – para que os alunos pudessem obter “a maior soma de trabalho intelectual” – este Dr. Guiraud evocava os “interesses da saúde da criança”, o seu “desenvolvimento corporal”, e conclamava

¹⁶¹ Cf. *Ofício de Ernesto Góes, inspetor escolar de Clevelândia, a Jayme D. Reis, Diretor Geral Interino da Instrução Pública*, em 4 de outubro de 1909; os negritos são meus.

¹⁶² Cf. Dr. GUIRAUD. *Hygiene Intelectual*, 1912, p. 12; os negritos são meus.

aqueles responsáveis pelo ensino a convenientemente ponderar “os exercícios do espírito e os do corpo”.

Mas o argumento podia ainda ir além e recair sobre o tríplice aspecto da educação como se depreende do relatório da professora Julia Wanderley Petrich. Essa professora relatou que, pautada nas “leis da Psychologia” e atenta aos “potenciais espirituais das alunas”, procurava “desenvolver harmonicamente” a inteligência e o raciocínio, a força e a energia, a vontade e a afeição, correspondentes respectivamente às faculdades intelectuais, físicas e morais. Para isso, “conforme o gráo de desenvolvimento de cada alumna, applico maior ou menor esforço”. E partindo também do reconhecimento de uma ‘natureza’ infantil, anunciava como procurava organizar os processos de ensino/ aprendizagem para harmonizar “esse grupo de preciosas faculdades”:

Não me esquecendo também de que a mobilidade é necessária à natureza das crianças, ministrando-lhes sempre lições curtas e variadas, permittindo que vão ao jardim, uma ou duas vezes por dia, sem prejuízo, porém, da disciplina e dos trabalhos escolares (...)

Sendo novos os trabalhos escolares que apresentam attractivos para a criança, considero o trabalho manual como um poderoso auxiliar do ensino em geral.

Rousseu, Pestalozzi e Froebel aconselham lições curtas e variadas, intermeiadas de exercícios phisicos e trabalhos manuaes. A experiência tem demonstrado que os trabalhos intellectuaes muito prolongados esterilizam o resultado obtido nas primeiras horas, produzindo effeitos prejudiciaes à saúde dos alumnos. Ainda sobre este assumpto, Locke, em seu <<Pensamentos sobre a educação>> diz: <<Nós commetemos engano quando damos o nome de divertimento e de recreio a estas artes manuaes e a todos os exercícios do mesmo gênero, porque a recreação consiste, não em ficar sem nada fazer, mas em aliviar, pela variedade do exercício, o órgão fatigado>>¹⁶³.

Como forma de amenizar o efeito do esforço necessário à aprendizagem dos pequenos, para evitar que o ensino se tornasse uma entidade estéril, a professora Julia Wanderley Petrich justificava os recreios e os ‘divertimentos infantis intermeiados’ às diferentes lições ao longo das horas que a criança passava na escola, evocando os argumentos da “saúde das crianças” e da eficácia do ensino – uma vez que “trabalhos

¹⁶³ Cf. *Relatório da professora Julia Wanderley Petrich...*, 1908, *op. cit.*

intelectuais muito prolongados esterilizam o resultado obtido nas primeiras horas”. E assim o fazia arrolando nomes cujo pensamento entendia como de indiscutível contribuição à “pedagogia moderna”. Sem penetrar às idéias de cada um deles, a professora listava o nome desses “grandes mestres” da *arte de ensinar* como recurso para validação do seu argumento. Recurso este, aliás, bastante comum entre os professores e professoras paranaenses. Na sua apreciação do tema da ‘marcha do ensino’, Lindolpho Pires da Rocha Pombo também o havia empregado.

Para que o ensino pudesse se tornar mais “ameno, assimilável, pittoresco e divertido desde os primeiros passos, a ponto de poder excitar na criança o desejo de aprender, de conhecer, de descobrir”, Rocha Pombo escreveu que “a marcha do ensino deve ser feita de conformidade com o progresso gradual do aluno”, a fim de que, por este modo, se fizesse possível “cultivar na criança os hábitos de observação acurada, afim de conseguir della a atenção, a prontidão no perceber, a habilidade no classificar e etc., etc...”. Para isso, a mobilidade, a atividade – inclusive corporal – era indispensável à criança, tal o grande princípio que se firmava a partir dos “metodos mais preconizados e em voga no mundo pedagógico moderno, por estarem mais “de accordo com o desenvolvimento natural e progressivo do espírito da criança, como provam a experiência dos séculos e também os geniaes mestres J. Paror, Henrique Pestalozzi, fundadores da Pedagogia moderna; Frederico Froebel, autor do jardim da infância e milhares e milhares de homens notáveis de muitos países adiantados”¹⁶⁴.

Os recreios se firmavam, portanto, naquele largo espectro de temas e enunciados que compunham o quadro de ‘inovações’ decorrentes do investimento na ‘modernização’ dos modos e maneiras de ensinar. Os enunciados aos quais lançavam mão os agentes do ensino primário paranaense para prescrever e/ou dar tratamento ao tema dos recreios se constituíam nas mesmas bases pelas quais se discutia uma série de temas ligados a ‘modernização’ do ensino, tais como os métodos de ensino, a distribuição dos tempos internos da escola, o material didático, por exemplo. Não parece ser, portanto, despropositado que aqueles agentes do ensino atribuíssem os recreios ao pensamento de nomes tomados como cânones da “Pedagogia Moderna”: Froebel, Pestalozzi, Paror, Locke. Principalmente pelo investimento pesado das/nas ciências experimentais, que ocupavam um lugar cada vez mais destacado nos enunciados sobre os procedimentos educativos (e vale um destaque à Psicologia), a

¹⁶⁴ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo...*, 1908, op. cit.

prática regular dos recreios nas escolas primárias paranaenses em princípios do século XX deveria atender bem aquilo que o professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo entendia como o primordial dentre os “princípios eternos proclamados pela ciência pedagógica”: o de “adaptar-se ao carácter especial do meio de educar os sentidos”¹⁶⁵.

Deste modo, os recreios pareciam ocupar um lugar muito claro dentro de um plano formativo da escola primária paranaense, que parecia ter como principal aspiração moldar sua prática educativa a partir da experiência dos sujeitos que pretendia formar, ou seja, a partir dos interesses, das impressões, das sensações recolhidas pelos alunos, a fim de ligar o ensino do qual se ocupava às vidas dessas pessoas. Inscrevia-se, portanto, com nítidos traços num plano de formação escolar pela via das sensibilidades, que parecia ter como escopo o alcance não só do plano da atividade intelectual/ instrucional dos alunos/ indivíduos, mas – para usar aquela expressão de Mirian Warde – “toda a sua atividade humana”¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo...*, 1908, op. cit.

¹⁶⁶ Cf. WARDE, Mirian Jorge. *Prefácio à CARVALHO, Marta M. C. op. cit.*, p. IV.

CAPÍTULO II

DISPOSITIVOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DOS RECREIOS ESCOLARES: TEMPOS, ESPAÇOS E MODOS DE PROCEDER

Vimos como desde o início do século XX se formava e circulava uma idéia ou noção de recreios ou de recrear nas escolas primárias paranaenses. Embora não existisse uniformidade no conjunto muito difuso de práticas e atividades que eram realizadas como tal, foi possível apurar um sentido fundamental que transpassava a idéia de recrear nas várias falas que eram produzidas sobre o tema. Vimos também que esse sentido de recrear se fazia em estreita associação com o que era entendido como ‘modernização do ensino’ ou reforma dos modos e práticas de ensinar; e, igualmente, que mantinha coerência com um determinado sentido de formação que deveria ter lugar na escola primária: prático, utilitário e ativo. No entanto, a esse sentido não correspondia um componente curricular – pelo menos do ponto de vista do currículo no seu aspecto formal, prescritivo – que pudesse distinguir-se claramente de outros componentes então formalizados e instituídos na escolarização primária paranaense. O próprio termo recreio, ou qualquer outro que evocasse sentido semelhante, nem sequer aparece ao longo de todo o *Regulamento da Instrução Pública* de 1901, que foi o documento fundamental que normatizou todo o funcionamento da escolarização primária ao longo de toda a década de 1900. Antes a idéia de recreio, tal como se apurou no capítulo anterior, se constituía como um princípio educativo ou pedagógico que se atribuía ou se associava a práticas diversas e variadas, quase todas com seus próprios estatutos de legitimidade, estas sim componentes formais do currículo da escola primária. Como exemplo: os trabalhos manuais, desenho, exercícios ginásticos e o canto orfeônico. Os recreios, embora isso não chegue a constituir uma regra, eram menos uma prática formalizada e mais um qualificativo pedagógico que se associava ou estava presente em algumas práticas.

No entanto, lentamente, isso mudará. Mantendo aquele mesmo sentido de formação, gradualmente os recreios vão assumindo certa especificidade, vão tomando uma *forma* particular, que tenderá a distingui-los de outros componentes curriculares da escola. Não é, contudo, um processo linear, mas sim cheio de curvas. A análise dos espaços, dos tempos e das rotinas de funcionamento daquela escola primária paranaense é fundamental para se captar esse movimento, porque em certo sentido, esses elementos mesmo produzirão a forma dos recreios separada e distinta de outras práticas escolares, ou o que chamo de seu processo de institucionalização. Em relação a esses elementos o período aqui tratado assistiu uma profunda mudança na sua configuração e nos seus modos de tratamento, resultado do aparecimento dos grupos escolares no Paraná. A institucionalização dos recreios escolares no currículo da escola primária paranaense está, por conseguinte, intimamente associada ao processo de implantação daquele modo de organização escolar no estado.

DA CONFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS, O LUGAR LEGÍTIMO – OS ‘PÁTEOS’

Já ficou indicado a inconstância em relação aos espaços escolares nos quais professores e professoras do ensino primário paranaense relatavam desenvolver práticas ou atividades que assumiam o sentido de recrear. Os recreios podiam se dar desde em espaços, os mais variados, em torno à escola (terrenos, pátios, jardins), até a própria sala das aulas. Mas a medida que se desenvolvia a preocupação em modernizar a escola primária paranaense e seus procedimentos, a fim de que pudesse levar a efeito as expectativas de formação que sobre ela eram projetadas, vai se acentuando a preocupação na demarcação dos espaços apropriados à realização dos recreios. Lembremos que já em 1906 a revista *A Escola* trazia ao professorado paranaense a preocupação levantada pela professora Josephina Carmem Rocha acerca da conveniência e da importância de se organizar em cada casa escolar “um jardim a fim de que as crianças possam brincar livremente”, para que, deste modo, pudessem “extinguir a fadiga de estar sentado muito tempo”¹. À expectativa anunciada pela

¹ Cf. *A Escola*, Ano 1, n. 1, 1906, p. 43.

professora na revista, parecia corresponder sua prática. Recordando o seu relatório para o ano de 1905, no qual relatou que aproveitava os espaços laterais e ao fundo do terreno onde estava construído o edifício escolar no qual mantinha sua aula “para o recreio das crianças”². Semelhantemente à professora Julia Wanderley Petrich, quando relatava conceder diariamente às alunas “um recreio geral de meia hora, durante o qual brincam ao ar livre no pátio do jardim desta escola”³.

Estes relatos das professoras Josephina Carmem Rocha e Julia Wanderley Petrich dão conta de um espaço com certo grau de especificidade para a realização dos recreios, embora não exista ainda acordo, por exemplo, em como denominá-lo. Mas esses casos não passam sequer perto da média da realidade das escolas primárias no Paraná no início do século XX. Antes, estas duas professoras, com o acréscimo de alguns outros poucos professores e professoras em condições semelhantes, constituíam exceções. Tratam-se de professores e professoras que mantêm suas *cadeiras de ensino* funcionando em condições privilegiadas na capital do Estado: Josephina Carmem Rocha tinha sua aula instalada no prédio da *Escola Carvalho*, enquanto que Julia Wanderley Petrich mantinha sua aula instalada na *Escola Tiradentes*.

A excepcionalidade que reveste a experiência docente dessas duas professoras reside na ocorrência de dois fenômenos correlatos, então incipientes: o investimento estatal na construção de edifícios públicos específicos a escolarização, e os primeiros investimentos do Estado na tentativa de implantação do modelo de escola graduada. Tanto a *Escola Carvalho* quanto a *Escola Tiradentes* funcionavam em prédios “próprios do governo”, construídos especificamente para tal fim. Já nos primeiros anos do Novecentos estes prédios abrigavam, agrupadas, algumas cadeiras de ensino que mantinham, entretanto, completa autonomia uma em relação às outras. Estas diferentes cadeiras de ensino e seus respectivos professores responsáveis simplesmente estavam instalados no mesmo edifício, mas não formavam entre si, unidade.

Pois a demarcação do espaço específico dos recreios parece está intimamente associada a ocorrência daqueles dois fenômenos correlatos, do qual a experiência das professoras Josephina Carmem Rocha e Julia Wanderley Petrich indicam sua incipiência. No mesmo período em que estas professoras produziram aqueles relatos, outras professoras, embora também da Capital, relatavam condições muito distintas: a professora Maria da Luz Mello, da *escola promiscua da Villa Morgenau*, e a professora

² Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1905, op. cit.

³ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich...*, 1908, op. cit.

Amélia França Gomes, da *escola promíscua do Batel*, relatavam que era na própria sala das aulas que seus alunos faziam “alguns exercícios de gymnastica” ou “de marchas e pequenas evoluções” durante os “intervalos das aulas”⁴. Por isso o estudo dos espaços destinados aos recreios dos alunos nas escolas primárias paranaenses nesse período sugere um estreito vínculo entre a sua ocorrência, as tentativas de implantação do modelo de grupos escolares e o investimento estatal na construção de edifícios escolares.

É possível dizer que as realidades das professoras Josephina Carmem Rocha e Julia Wanderley Petrich eram excepcionais porque se produzia na escolarização paranaense um fenômeno que Gizele de Souza chamou de “escolas de todo tipo”⁵. Este fenômeno se produziu, de acordo com o argumento dessa autora, em decorrência do lento e complexo processo pelo qual se implantou os grupos escolares no estado do Paraná. Gizele de Souza ao analisar a reforma – ou o conjunto de reformas – responsáveis pela implantação dos grupos escolares no Paraná, viu nesse movimento o “processo de organização de um sistema público paranaense” de instrução primária⁶. Já Marcus Levy Bencostta, que se ocupou da instalação dos primeiros grupos escolares na cidade de Curitiba, entende esse movimento como um investimento na “reorganização” dos sistemas públicos de educação primária, pautado na “renovação do ensino” ou renovação pedagógica, na “disseminação da educação popular”, e nas vantagens administrativas e econômicas; em suma, “uma nova organização escolar”⁷. De fato, o agrupamento de escolas em edifícios construídos pelo Estado para tal fim, tal como se dava com a *Escola Carvalho* e a *Escola Tiradentes*, tinha na lógica dos “pressupostos da administração” e nas “vantagens econômicas” o principal argumento justificador, pelo menos é o que dá a entender o presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, em “Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado”, ainda em 1901. O núcleo central do argumento consistia no seguinte: “Em vez das escolas funcionarem em casas diversas, que custam alto o aluguel, passarão a funcionar em um só edifício, que reúna todas as condições exigidas pela higiene”⁸. Para Xavier da Silva, esta era apenas a

⁴ Cf. *Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Mello...*, 1908, *op. cit.*; e *Relatório apresentado pela professora Amélia França Gomes...*, 1905, *op. cit.*

⁵ Cf. SOUZA, Gizele. *Instrução...*, *op.cit.*, remetendo-se à coexistência de ‘grupos escolares’, ‘escolas isoladas’, ‘escolas temporárias’ e ‘escolas ambulantes’.

⁶ *Idem*, p. 70.

⁷ Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, *op. cit.*, p. 98-99.

⁸ Cf. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado* na 2ª Sessão da 5ª Legislatura, pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, citado por BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, *op.cit.*, p. 98-99.

vantagem mais evidente que se resultava de um modelo diferente de organização do ensino pautado nos grupos escolares:

Estas causas do atraso do ensino só poderão ser removidas com o correr do tempo, convindo, entretanto, que aproveitemos o que de bom mostra a alheia experiência. Os grupos escolares têm provado bem. Adotemos tão útil e proveitosa instituição, primeiramente na capital, reunindo em um ou mais grupos, convenientemente distribuídos, as escolas aqui existentes⁹.

Tanto Gizele de Souza quanto Marcus Levy Bencostta, no entanto, argumentam no sentido de que a aposta e os esforços de “implantação desta nova forma de organizar o ensino primário que foi o grupo escolar”¹⁰, e conseqüentemente, o investimento estatal na construção de edifícios para seu funcionamento, se constituíram principalmente como um jogo estratégico de representações e validações retóricas. Ambos autores conduzem suas explicações para o fenômeno do aparecimento dos grupos escolares no Paraná a partir do argumento central desenvolvido por Rosa Fátima de Souza em relação a reforma do ensino que implantou os grupos escolares no estado de São Paulo. Este argumento sugere que o gênero muito característico de construções que abrigaram os grupos escolares tinha como razão principal de existir o fim de dar visibilidade as ações do Estado republicano que havia desenvolvido e procurava promover uma retórica de “restauração da sociedade por meio da educação”¹¹ como base de legitimação social e política. A partir dessa leitura, Gizele de Souza entende os investimentos na instrução pública paranaense no início do século XX, inclusive a implantação dos grupos escolares, como parte de um “projeto republicano civilizador”¹². Do mesmo modo, Marcus Levy Bencostta entendeu que o esforço que o “governo” procurava demonstrar “em investir em algumas unidades de seu sistema de ensino poderia surtir representações que significassem que ele estaria cumprindo a premissa de educação popular para todos”¹³. Por um jogo de *representações* que tinha como fim o “enaltecimento da Republica”, o investimento na construção de edifícios

⁹ Idem, p. 98.

¹⁰ Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit., p. 113.

¹¹ Idem, p. 98.

¹² Cf. SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit., p. 37.

¹³ Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit., p. 113-114.

escolares “tornou-se muito mais uma estratégia de visibilidade do que uma ação que necessariamente democratizaria a escola”¹⁴.

Já argumentei que essa leitura, embora tenha conseguido explicar satisfatoriamente muitas das contingências históricas que implicaram no aparecimento do modelo de escola graduada no Brasil, por outro lado, produz a impressão de que a República representa na história da educação brasileira um inequívoco momento de ruptura ou de descontinuidade; do mesmo modo, produz a impressão de que os grupos escolares constituem um ponto inicial de modernização dos processos de ensino no Brasil.

Nem marco inicial, nem ponto de chegada. E talvez, em certo sentido, as duas coisas. O aparecimento dos grupos escolares no Paraná, em certo sentido, constitui-se numa resposta histórica às tentativas de reorganização e modernização do ensino que já vinham sendo tratadas e discutidas desde a segunda metade do século XIX. Ao lado das questões relativas às representações sociais e políticas que se formavam em torno dos grupos escolares, ou que eram forjadas e alçadas sobre eles, repousam outras questões muito mais elementares, a nível didático ou pedagógico. Os grupos escolares permitiram ou deveriam permitir, com maior grau de eficiência, a execução de certos preceitos pedagógicos e/ou higiênicos, como da ordem dos métodos de ensino ou da conveniente organização e adequação dos espaços escolares; questões que a algum tempo eram discutidas e propagadas, e que talvez não encontrassem lugar para seu desenvolvimento ou larga aplicação na escolarização paranaense, sem o consórcio dos grupos escolares. O que não significa dizer que o aparecimento dos grupos escolares tenha sido uma consequência *natural* do desenvolvimento do debate sobre a modernização pedagógica. Os grupos escolares se constituíam como possibilidade frente aquela realidade histórica dos primeiros decênios do Novecentos. Possibilidade que se tornou vitoriosa ao longo da história da escolarização paranaense e brasileira, principalmente já perto da metade do século XX, mas não antes sem constrangimentos. Vitória que se tornou possível pela confluência de uma série de fatores, inclusive aqueles que tocam as *representações* que se criaram ou se forjaram, inconsciente ou deliberadamente, em torno dessa organização do ensino.

Existiam no Paraná, mais precisamente na sua capital Curitiba, nos primeiros anos do Novecentos pelo menos três edifícios-escola ou casas escolares construídos

¹⁴ Idem, p. 104.

especificamente para esse fim e pertencentes ao governo do Estado, nos quais funcionavam, agrupadas, algumas *cadeiras* de instrução primária: a Escola Tiradentes, a Escola Oliveira Bello e a Escola Carvalho¹⁵. Esses edifícios haviam sido construídos ainda na última década do século XIX no intento de tentar responder ao problema da dificuldade de se encontrar edifícios apropriados ao funcionamento escolar. Por conta disso, na construção desses edifícios – de duas salas para aulas cada um –, haviam sido priorizados os preceitos e recomendações higiênicas: priorizou-se que eles fossem “espaçosos e oferecessem condições higiênicas propícias ao uso escolar”¹⁶, tais como o controle da umidade, da distribuição da luz e da circulação do ar. No entanto, isso não impediu, por diversas vezes, a ocorrência de críticas às instalações desses prédios feitas por professores e inspetores escolares, inclusive do ponto de vista higiênico dessas construções. A principal novidade, contudo, trazida por essas *casas escolares*, era o fato de serem propriamente “edifícios-escolas”, conforme dizer de Antonio Viñao¹⁷; eram construções específicas, planejadas e executadas para o funcionamento escolar, e não espaços adaptados ao seu funcionamento.

O ponto decisivo, contudo, da preocupação com o espaço escolar se deu com a construção do Grupo Escolar Xavier da Silva em 1903, o primeiro grupo escolar do Estado. Gizele de Souza alertou para o fato de ter percebido no debate sobre a instrução pública nas primeiras décadas do século XX, “no bojo das proposições governamentais e das matérias jornalísticas”, a produção de uma distinção entre o que era tomado como “reforma pedagógica” ou ao aspecto *pedagógico* da reforma (se reportando principalmente a métodos, procedimentos e programas de ensino), de uma “reforma estrutural” ou a reforma organizacional ou da estrutura do ensino¹⁸. A reforma era ao mesmo tempo duas e uma só. Duas porque definitivamente havia sido produzida a distinção entre o *pedagógico* e o *estrutural*; e uma só porque, embora distinguida nessas duas dimensões, elas mantinham relação entre si, eram complementares. A reforma pedagógica vinha se desenvolvendo nas últimas décadas graças aos avanços da *ciência* e das *ciências pedagógicas*, e produzia já alguns frutos. Contudo, produzia-se o entendimento de que essa reforma estava em parte obliterada pela estrutura do ensino no Paraná. O pensamento era o de que, para a reforma pedagógica ou dos processos

¹⁵ Essas casas escolares passaram a comportar e a serem designadas como “grupos escolares” a partir da década de 1910. Maiores informações a respeito desses três estabelecimentos podem ser obtidas em BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, *op.cit.*

¹⁶ *Idem*, p. 118.

¹⁷ VIÑAO, Antonio. *Usos, espaços e funções*, 2005.

¹⁸ SOUZA, Gizele. *Instrução...*, *op.cit.*, p. 19.

didáticos seguir a sua marcha evolutiva, era imprescindível uma reforma geral e profunda na organização e nas estruturas do serviço de instrução pública do Estado.

A instalação dos grupos escolares no Paraná se revestiu desse sentido de reforma estrutural e organizacional que, por seu turno, deveria possibilitar o avanço ou propriamente a reforma pedagógica da escola primária paranaense. Como destacou Gizele de Souza a partir da fala de Laurentino de Azambuja, esperava-se que através de uma “bem orientada reforma”, se resolvesse os grandes inconvenientes das escolas públicas do Paraná, quais sejam: a falta de “casa apropriada, mobiliário moderno, aparelhos para o ensino prático e intuitivo das sciencias e artes, **pateos, jardins para recreios**, marchas e exercícios gymnásticos”¹⁹. Do contrário, não se “produziam os efeitos pedagógicos desejados pelas autoridades paranaenses em relação à instrução popular”²⁰.

Mais do que a aposta de Laurentino de Azambuja nos “grupos escolares como projeto” de reforma²¹, sua fala expõe um *diagnóstico* profundamente negativo da realidade da escola primária paranaense, a despeito mesmo de todo um debate instaurado sobre a necessidade e os modos de se levar a efeito um processo de ‘modernização pedagógica’. Várias instâncias, muitas inclusive em âmbito oficial, haviam se ocupado da produção de tal *diagnóstico*, como no caso de Sebastião Paraná que, na condição que ele mesmo denominou “Docente Visitador”, havia sido incumbido pelo presidente Dr. Francisco Xavier da Silva, de inspecionar as escolas públicas e subvencionadas do estado. No relatório que produziu com as suas impressões a respeito das escolas por ele visitadas no litoral e no interior, Sebastião Paraná sublinhou o que entendia ser o “estado de atraso” do ensino no Paraná:

As poucas linhas que se seguem darão, o espero, idéia prerpunctória do lamentável estado de atrazo em que se acham os estabelecimentos de ensino que visitei em diferentes pontos do interior e do litoral do estado.

Com effeito, o nosso ensino official não corresponde aos esforços e sacrificios feitos pelo erário. A escola publica, que nos paizes adeantados é instrumento de civilização, entre nós, com raríssimas excepções, é motivo de chacota e de escarneo!

¹⁹ Cf. *Relatório do delegado fiscal da 1ª Circunscrição escolar*, Laurentino de Azambuja, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1907, citado por SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit., p. 225; grifo meu.

²⁰ Cf. SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op. cit., p. 225.

²¹ Idem, p. 20.

(...) as aulas funcionam em pequenas salas, onde fallecem todas as condições de hygiene, sem ar, sem luz, conchegados aos alumnos a respirarem erma athmosphera viciada. Com relação à mobília, livros e outros objectos necessários ao ensino; é lamentável a pobreza que as nossas escolas apresentam²².

Esse diagnóstico era freqüentemente engrossado pela imprensa paranaense²³, mas também por relatos que professores e professoras e os inspetores escolares produziam²⁴. Era, portanto, suficientemente forte para demandar das autoridades políticas um investimento na reforma do ensino e também, e talvez principalmente, para legitimar uma iniciativa como a construção de prédios para o funcionamento escolar e a instalação dos grupos escolares no estado. As autoridades políticas e do ensino se remeteram logo a esse diagnóstico generalizado de “atraso do ensino” para defender a implantação dos grupos escolares como meio de remover as suas causas.

A historiografia a respeito da implantação dos grupos escolares no Brasil tem assinalado como sendo seu elemento característico a “monumentalidade” das edificações construídas com o fim de os abrigar, como *estratégia* que aspirou provocar uma representação de “ruptura” temporal com o passado monárquico. Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho entendem que o seu aparecimento marca um novo lugar para o tema das edificações e dos espaços escolares no Brasil. Para esses autores os grupos escolares instituem no Brasil o aspecto das “escolas-monumentos”.

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos baseados em plantas-tipo em razão do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um **pátio central**, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para cada sexo²⁵.

²² Cf. *Relatório apresentado pelo “Docente Visitador”, Dr. Sebastião Paraná...*, 1901, op.cit., p. 180-181.

²³ Cf. SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit.

²⁴ Cf. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. e MEURER, Sidmar S. *Tensões entre...*, op.cit.

²⁵ Cf. VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano M. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*, 2005, p. 53; os negritos são meus.

Uma característica fundamental do texto de onde é extraída essa passagem é o seu caráter ensaístico, e por conta disso, generalizante. Fundamentalmente, ele parte da experiência paulista com os “templos de saber”²⁶ e também da mineira com os “palácios de instrução”²⁷ e generaliza-se a fim de dar conta de explicar o movimento que marcou o aparecimento dos grupos escolares no Brasil. Contudo, à miúdo, essa generalização não consegue, em absoluto, explicar satisfatoriamente o fenômeno dos grupos escolares no Paraná.

Com exceção, talvez, de três estabelecimentos – o Grupo Escolar Xavier da Silva, inaugurado em 1903; o Grupo Escolar 19 de Dezembro, inaugurado em 1911; e o Grupo Escolar D. Pedro II, inaugurado já mais tarde em 1928, em ocasião de um maior investimento na reforma do ensino –, os grupos escolares paranaenses inaugurados nas primeiras décadas do século XX tiveram como principal característica a modéstia e a simplicidade dos seus espaços e das suas linhas arquitetônicas, quase sempre pouco ornamentadas. Como destacou Marcus Levy Bencostta, a respeito da instalação dos grupos escolares no Paraná

.... viu-se que nem todos os primeiros *grupos escolares* ocuparam locais de destaque na cena urbana. Vários deles não possuíam edifícios em proporções monumentais que merecessem, da retórica republicana, adjetivos laudatórios, tais como: *templos* ou *palácios da instrução*. Os espaços funcionais que a moderna pedagogia exigia, como gabinete para diretor, biblioteca, anfiteatro, laboratórios, secretaria, oficinas, pátios etc., também foram desconsiderados. As únicas exceções neste aspecto foram os *grupos escolares* Dr. Xavier da Silva e D. Pedro II²⁸.

A experiência paranaense foi capaz de produzir algo como os *semigrupos escolares*²⁹. Marcados, quase sempre, por edificações pouco ornamentadas, pequenas, com não mais do que quatro salas para aulas e algumas outras dependências funcionais, os grupos escolares no Paraná – afora aquelas duas ou três exceções – pouco conseguiram se projetar na composição do cenário urbano. A explicação para esse

²⁶ Cf. SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização...*, op.cit.

²⁷ FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios*, 2000.

²⁸ Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit., p. 135; grifos do original.

²⁹ Resultado do plano de “reunião sistemática de escolas”, posto em execução na 1ª metade da década de 1910. Sem receberem edifícios novos, aproveitando as mesmas instalações que já ocupavam, as escolas eram combinadas para comporem entre si um único “instituto”, sendo dividido os trabalhos entre os professores e ocupando um deles as funções de diretor. Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit.; e SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit.

aspecto particular que marcou a implantação dos grupos escolares no Paraná com bastante frequência foi atribuída às carências e os limites orçamentários do governo do Estado³⁰. O entendimento é o de que se o Estado do Paraná no empreendimento da sua reforma da instrução pública representou, em vários momentos, “uma caixa de ressonância dos padrões definidos pelos sistemas de ensino mais avançados”, nomeadamente a partir da experiência paulista, “o que diferenciava muitas vezes a adoção desses modelos na íntegra, era a dificuldade financeira do Estado”³¹.

O ponto é que para aqueles sujeitos ocupados em pensar a instrução pública paranaense, a reforma e os grupos escolares paulistas talvez fossem menos um “modelo” – no sentido forte do termo, que remete à reprodução ou imitação – do que um local de observação privilegiado a fim de recolher elementos para pensar a própria realidade. Uma realidade que tinha nos limites orçamentários do Estado um dos seus condicionantes. O efeito prático disso é o de permitir tomar a instalação dos grupos escolares no Paraná menos como um transplante, mal feito, do modelo que havia obtido sucesso em São Paulo, e mais como uma experiência histórica singular. Isso implica, inclusive, no reconhecimento de que aquelas ferramentas ou chaves de explicação que obtiveram algum êxito na interpretação da reforma paulista, possam não ser as mais adequadas para interpretar a reforma que implantou os grupos escolares no Paraná; em consequência, talvez enseje a necessidade de se forjar novas ferramentas de análise.

Referências foram feitas insistentemente ao “exemplo” dos grupos escolares paulistas. Mais do que isso, no início da década de 1920 o governo paranaense foi buscar em São Paulo um profissional cunhado nas lides da reforma empreendida por aquele Estado, para estar à frente da direção da instrução pública paranaense³². Mas nem sempre a remissão ao exemplo paulista assumiu aspecto positivo, e o tom pelo qual se realizou nem sempre era apologista ou laudatório. Gizele de Souza mapeou uma discussão que, iniciada na imprensa paulista, foi tomada por parte da imprensa paranaense, e era conduzida no sentido do questionamento se, de fato, o exemplo da reforma paulista “traria condições reais de inovação e progresso”. O principal

³⁰ Pelo menos quatro trabalhos que versam sobre a implantação dos grupos escolares no Paraná assinalam o ponto das dificuldades financeiras do Estado como o principal elemento constrangedor da reforma do ensino público nas primeiras décadas do século XX. Ver: BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura..., op.cit.*; SOUZA, Gizele. *Instrução..., op.cit.*; MORENO, Jean C. *Inventando a escola..., op.cit.*; e SCHENA, Denílson R. *A escola primária como portadora de um projeto de nação, op.cit.*

³¹ Cf. SCHENA, Denílson R. *A escola primária..., op.cit.*, p. 100 - 101.

³² Sobre o processo de contratação de Cesar Prieto Martinez e sua atuação à frente do cargo de Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná – cargo que substituiu o de Diretor Geral da Instrução Pública – ver os trabalhos de SOUZA, Gizele. *Instrução..., op.cit.*; e MORENO, Jean C. *Inventando a escola..., op.cit.*

argumento dessa discussão se firmava numa representação negativa da reforma empreendida pelo governo de São Paulo, entendendo que a instrução pública naquele estado era constituída “somente de ‘*escolas de fachada*’”³³; isso supõe: deveriam custar alto aos cofres públicos em troca de pouco produzirem efetivamente, uma condição que deveria ser evitada pelas autoridades políticas paranaenses.

Designada em 1907 para fazer uma viagem comissionada ao estado de São Paulo para “estudar os métodos e a organização do ensino primário”, a professora normalista Carolina Pinto Moreira registrou a impressão que lhe haviam causado as escolas primárias paulistas, principalmente quanto ao aspecto das edificações e da organização do espaço escolar: “considerou excessivamente luxuosa a maioria das construções escolares da capital paulista”.

... ar, luz e accomodações convenientes para um dado numero de alumnos, nunca superior a 50 em cada classe, são as principaes condicções de uma boa casa escolar, que deve ser também elegante e alegre; não convindo, porem, que a elegância degenerere para a sumptuosidade em magnificencia, que se observa na maior parte dos prédios escolares de S. Paulo, tanto porque em um só prédio se despende quantia que chegaria para a construcção de tres ou quatro; como, ainda porque, e principalmente por isto, o excesso do luxo influirá no espírito da criança para tornal-a vaidosa na escola, sentindo-se mal, depois, na modéstia do lar paterno; sentimento este que póde arrastal-a, mais tarde, á pratica de acções condemnaveis para a satisfação da vaidade que se lhe infiltrou na escola³⁴.

O elemento que foi considerado o principal atrativo dos grupos escolares em São Paulo, quando não a sua principal razão de existir – a monumentalidade, a suntuosidade das edificações – para a professora Carolina Pinto Moreira, pensando a organização do ensino paranaense, era condenável. Os termos que usa são emblemáticos: *suntuosidade em magnificência* era a própria *degenerescência*. Pois a organização dos espaços e a construção dos grupos escolares no Paraná seguiu muito de perto as considerações feitas pela professora Carolina Pinto Moreira. Modestos, simples, funcionais, na medida do que as condições econômicas do Estado permitiam. Até que ponto essa foi uma política conscientemente assumida e definitivamente incorporada pelas autoridades, é uma

³³ Cf. SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit., p. 48.

³⁴ Cf. Relatório da professora Carolina Pinto Moreira ao Presidente do Estado do Paraná, João Candido Ferreira, 1907, citado por SOUZA, Gizele. *Instrução...*, op.cit., p. 28.

questão de difícil dimensionamento. Mas em 1920 o então Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez, falava da “simplicidade” como “virtude pedagógica”³⁵. Esses indícios fazem, sobretudo, suspeitar do enunciado que sugere que o principal objetivo com a construção dos grupos escolares no Paraná fosse, como afirmou Marcus Levy Bencostta, “contribuir para a elaboração de representações sociais que [pudessem ser] incorporadas pelos moradores da cidade”³⁶. A despeito de toda a força que possam ter as representações sociais, que certamente não foi uma dimensão ausente na instalação dos grupos escolares paranaenses, o ponto nodal, entretanto, no planejamento e organização do espaço ou dos espaços escolares talvez residisse prioritariamente na sua relação com uma idéia ou projeto de formação. É isso que parece indicar o citado trecho do relatório da professora Carolina Pinto Moreira. A sua fala é muito enfática no sentido de evidenciar que suas preocupações com o espaço escolar se constituíam basicamente em função de como esse espaço “influirá no espírito da criança”.

Os grupos escolares instalados no Paraná no início do século XX, em decorrência da tentativa da reforma estrutural do ensino público, salvo pouquíssimas exceções, não tiveram na monumentalidade das suas edificações o seu elemento fundamental. Também não dispunham de todos os espaços funcionais auxiliares ao ensino como biblioteca, museu, gabinete de diretor, sala de professores, etc. A própria figura do diretor de grupo escolar, que foi uma função fundamental criada pelos grupos escolares em São Paulo, só aparece no Paraná em 1914³⁷. Mas isso não significa que os grupos escolares não tiveram importância, principalmente em relação à ordenação do espaço escolar.

Ali onde eram instalados, os grupos escolares davam lugar a um conjunto de mudanças no modo de se relacionar com a dimensão do espaço escolar. Há uma complexificação no trato com os espaços escolares. A preocupação com a organização e distribuição interna, bem como a relação entre espaços internos e externos, é trazida para um plano de destaque com os grupos escolares, e passa a ter íntima relação com métodos, práticas e conteúdos. Sobretudo no caso dos recreios escolares, esse movimento foi decisivo.

³⁵ PARANÁ, Estado do. *Programma de ensino para as escolas isoladas*, 1922.

³⁶ Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, *op.cit.*, p. 135.

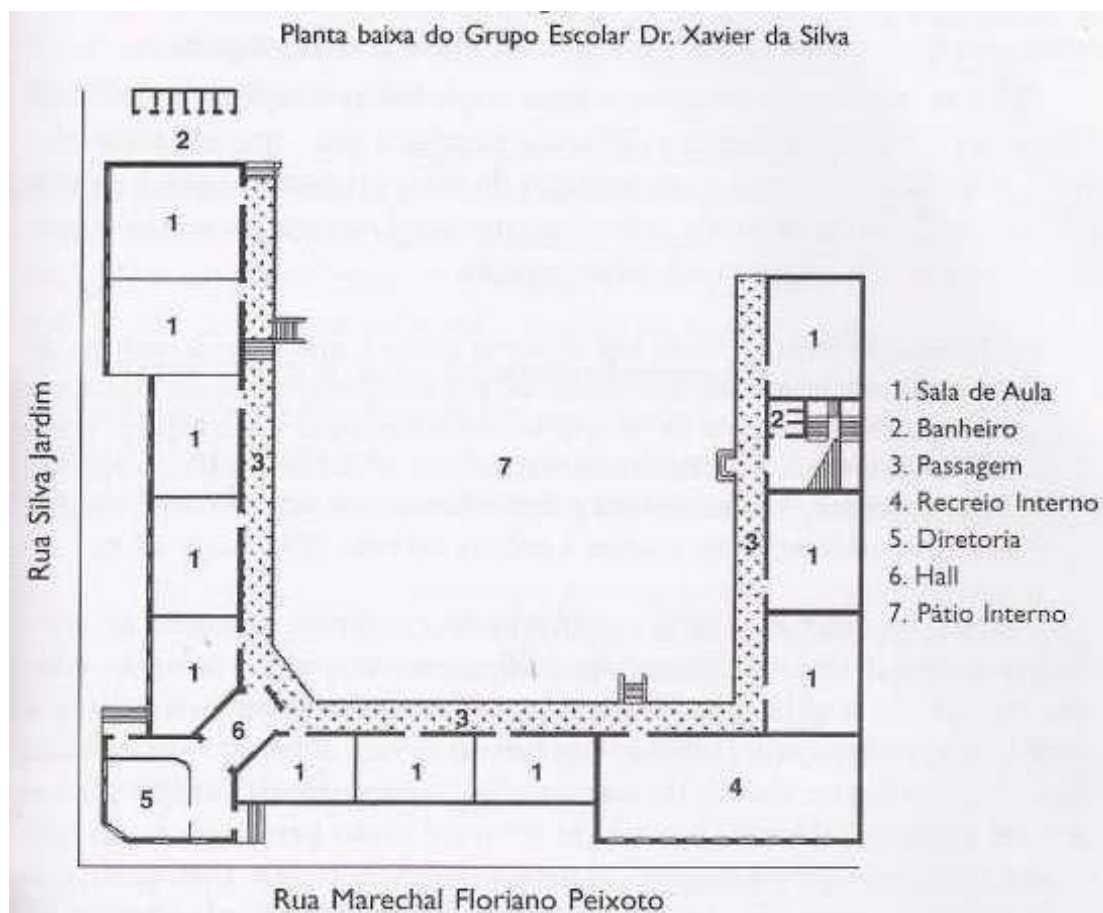
³⁷ Através da portaria n. 4, de 17 de janeiro de 1914.

No relatório relativo ao ano de 1904, o Secretário de Interior, Bento José Lamenha Lins, destacou o que lhe pareciam as principais novidades contidas no “novo edifício destinado ao Grupo Escolar Xavier da Silva”: as “espaçosas salas e os recreios cobertos e ao ar livre”³⁸. Aquela que deveria servir de molde a inspirar a construção de novas edificações para grupos escolares no estado, trazia no seu conjunto arquitetônico, em destaque, espaços especificamente pensados para as atividades recreativas.

Para Antonio Viñao, estudioso do espaço escolar como componente – ao mesmo tempo condicionador e condicionado – das culturas escolares, “a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função”³⁹. Sobre este ponto, Marcus Levy Bencostta analisou o conjunto arquitetônico e pôde fazer alguns apontamentos em relação aos espaços de recreação planejados para o Grupo Escolar Xavier da Silva, a partir da sua planta baixa.

³⁸ Cf. Relatório do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins, ao presidente do Estado do Paraná, Vicente Machado da Silva Lima, 1905, citado por SOUZA, Gizele. *Instrução...*, *op.cit.*, p. 120.

³⁹ Cf. VIÑAO, Antonio. *Espaços, usos e funções*, 2005, p. 15.

Figura 1⁴⁰.

A respeito desta planta, Bencostta assinalou o destaque que se confere, através do “plano arquitetônico em U”, ao pátio central destinado aos recreios. Essa disposição espacial

... indica, na sua fachada, rente à rua, a função de resguardar o pátio interno em torno do qual estão interligadas as dependências do edifício. Este jogo combinatório, que coloca um limite à liberdade visual e espacial do observador, é decorrente da antítese entre o espaço exterior e o interior, que tem, na sua fachada, a linha divisória que desperta a admiração daquele que a contempla ao mesmo tempo que produz o ocultamento de seu interior⁴¹.

⁴⁰ Reproduzida a partir de BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit, p. 111.

⁴¹ Cf. BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit., p. 111.

Assim, Bencostta assinala não só a importância que a disposição espacial do prédio confere ao pátio de recreio, mas também indica a natureza de sua função que essa disposição parece sugerir. Nesse sentido, recorre à explicação do modelo disciplinar ou da “espacialização disciplinar”. Para Bencostta, o plano arquitetônico do Grupo Escolar Xavier da Silva adotava “regras de vigilância panópticas”, pois, a respeito do pátio central, ele era facilmente observado da sala da direção⁴². Embora seja difícil supor que se pudesse mesmo da sala da *Diretoria* (5), tendo ainda um *Hall* à frente (6), ter uma visão completa de todo o pátio, essa disposição espacial sugere pelo menos uma centralização maior dos “dispositivos de vigilância”.

No que toca os recreios escolares, um “ponto de vista espacial”⁴³ sugere sua profunda modificação decorrente do empreendimento de introdução dos grupos escolares no Paraná. De acordo com as expectativas que implicavam na sua instalação, os grupos escolares deveriam, gradativamente, subjugar o modelo de escolas isoladas (como vieram a ser chamadas as escolas tipo ‘sala-escola’) embora os dois modos de organização existiram simultaneamente ainda por muito tempo. As preocupações com a organização espacial no provimento das escolas isoladas, eram de ordem muito diferente em relação aos grupos escolares, como indica um número muito grande de correspondências que eram produzidas, principalmente por professores e inspetores escolares. O inspetor escolar de Ribeirão Claro, em resposta a questionário oferecido pela diretoria geral da instrução pública do Estado sobre as condições do ensino naquela municipalidade, apontou a questão do espaço para o funcionamento escolar como o assunto de mais sério e também de mais difícil solução.

“Há falta de casas apropriadas, para comportar todos os alumnos, que poderiam frequentar-as, mas, uma vez envidados os esforços para reparar esse mal, fácil seria conseguir”. Em função da debilidade das instalações onde estava instalada a escola feminina daquele lugar, complementa o mesmo inspetor, “a disciplina é sacrificada, assim como a boa ordem dos trabalhos, em virtude dos commodos por demais acanhados”⁴⁴. Essas escolas, na sua ampla maioria, estavam instaladas em casas ou prédios particulares, cedidas ou tomadas por aluguel para o seu funcionamento. Isso se tornava elemento condicionante da relação que se mantinha com a dimensão do espaço

⁴² Idem, p. 112.

⁴³ Cf. expressão de Antonio Viñao (*Espaços, usos e funções, op.cit., p. 32*) que se refere a uma interpretação fundamentada a partir da análise do espaço.

⁴⁴ Cf. *Ofício do inspetor escolar de Ribeirão Claro, Mauricio Távora, ao Dr. Jayme Reis, Diretor Geral Interino da Instrução Pública, a 16 de setembro de 1909.*

escolar. A professora Tharcilla de Figueira Antunes queixou-se das condições da casa onde funcionavam as suas aulas – “pouco espaçosa para o numero de alumnos” – em função da falta de casa adequada para alugar na cidade⁴⁵.

As escolas que funcionavam assim isoladas tinham na improvisação o seu principal elemento na organização do espaço escolar. Algo muito próximo do relato primorosamente detalhado produzido pela professora Rosa de Sá Pereira de Souza, a respeito das instalações da *5ª cadeira promiscua da Capital*.

A sala onde estão funcionando as aulas, e que é a maior dos arredores da escola, porque o proprietário a meu pedido mandou derrubar duas paredes, fazendo de uma sala e dois quartos, uma unica sala, não comporta esse elevado numero de alumnos, pois embora seja um tanto comprida, é demasiadamente estreita para o movimento das classes se fazer sem difficuldades, faltando também o ar e a luz sufficientes, visto ter somente quatro janellas, duas na frente e duas no lado. Além disso, o numero de carteiras, que é de vinte, com dois assentos cada uma, dá só para sessenta alumnos, pois sou obrigada a collocar tres em cada uma, o que é inconveniente para os mesmos escreverem por faltar o espaço necessario. Portanto, é preciso pôr bancos de um lado e outro do estrado para sentarem-se os outros, sendo, todavia, prejudicados por não poderem escrever folgadoamente em taes condições⁴⁶.

A constatação de instalações assim deficitárias, todavia, não equivale a dizer que nas escolas isoladas as preocupações com a organização do espaço escolar não existiam ou que eram menos importantes. A professora Julia Alice de Loyola relatou sobre a *escola pública de Santa Quitéria*, na Capital, que: “A casa em que funciona a escola está bem situada e possui uma sala grande, espaçosa e ventilada”⁴⁷. Maria Ângela Franco, professora da *escola promiscua do Juvevê*, também na Capital do Estado, relatou funcionar sua escola “em um prédio particular (...) apresentado todas as condições higienicas, porém sem as commodidades exigidas para comportar o numero de alumnos matriculados notando-se, a falta de um outro prédio que prehencha as

⁴⁵ Cf. *Relatório apresentado pela professora Tharcilla Figueira Antunes, da 1ª cadeira para o sexo feminino da cidade de S. José da Boa Vista, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, a 2 de dezembro de 1907.

⁴⁶ Cf. *Relatório apresentado pela professora Rosa Sá Pereira de Souza, da 5ª cadeira promiscua da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná*, a 4 de dezembro de 1908.

⁴⁷ Cf. *Relatório apresentado pela professora Julia Alice de Loyola, da escola publica de Santa Quitéria, ao inspetor escolar da Capital, Sr. Benjamim Lins*, a 15 de dezembro de 1908.

exigências, quer de conforto e quer de hygiene, o que também contribue como impossibilidade ponderável a insignificante verba votada para a casa escolar”⁴⁸.

Esses relatos dão conta de uma acentuada preocupação com dois aspectos fundamentais em relação ao espaço das aulas: o que diz respeito às condições higiênicas e às condições de conforto ou comodidade; ainda que com sérios embaraços e restrições se pudesse dar tratamento a eles. Mas há um elemento fundamental que distingue a experiência com essas escolas do tipo isoladas em relação ao tratamento da dimensão espacial nos grupos escolares. Este elemento fica evidente no relatório da professora Maria Leocádia Bradão Pontes, da *escola promiscua do São Lourenço*, Capital. Relatou essa professora: “A sala em que funciona a escola não é muito espaçosa por não haver outra em melhores condições, porém é bem arejada, assejada e accomoda perfectamente a mobília que ella possui”⁴⁹. Também a professora da *escola promiscua da Vila Morgenau*, na Capital, Maria da Luz Melo, fez questão de relatar que “a sala de aula é regularmente grande e bem arejada”, embora colocada “em lugar humido, o que bastante me desgosta visto poder se tornar prejudicial a saúde das crianças. Felizmente já encontrei melhor e no anno vindouro será a escola mudada ...”⁵⁰.

Além de confirmar as preocupações com os aspectos de hygiene e de comodidade no provimento das suas respectivas escolas, o que os relatos produzidos por essas duas professoras fazem, como outros também o fizeram, é demarcar o espaço escolar em função da “sala” das aulas. Cômoda, espaçosa, arejada, asseada, úmida, etc., são qualificativos elogiosos ou depreciativos atribuídos ao espaço fundamental que encerra toda a atividade escolar. A sala em que funciona é a própria escola.

Nessas escolas isoladas a preocupação com o ordenamento e demarcação de um espaço apropriado para uma função específica como os recreios é pouco provável devido a natureza das suas instalações. Porque a sala das aulas é praticamente toda a escola, a demarcação de espaços para recreios foi possivelmente uma questão que tenha passado ao largo das preocupações na ordenação espacial das escolas isoladas. Tomando o espaço dos recreios como mote, o plano arquitetônico composto pelo Grupo Escolar Xavier da Silva (figura 1) assinala a enorme distância que o separa das escolas isoladas paranaenses ao demarcar enfaticamente o “pátio central”, além de um “recreio

⁴⁸ Cf. *Relatório apresentado pela professora Maria Ângela Franco...*, 1908, op.cit.

⁴⁹ Cf. *Relatório apresentado pela professora Maria Leocádia Brandão Pontes, da escola promiscua do São Lourenço, ao Diretor Geral da Instrução Publica, Arthur Pedreira de Cerqueira*, a 30 de janeiro de 1909.

⁵⁰ Cf. *Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Melo...*, 1908, op.cit.

interno”, cujas funções foram especificadas pelo inspetor escolar da Capital, Benjamim Baptista Lins de Albuquerque, como sendo os espaços destinados, respectivamente, aos “recreios de verão” e aos “recreios de inverno”⁵¹.

Mas se o Grupo Escolar Xavier da Silva fora construído com a pretensão de servir de modelo para a organização de novos grupos escolares na Capital e no interior, também e principalmente em relação aos espaços destinados aos recreios, os grupos escolares que se seguiram não atenderam a essa expectativa. Embora se mantivesse a preocupação em localizar um espaço apropriado à realização dos recreios, os grupos escolares que foram criados no Paraná durante as três primeiras décadas do século XX, todos eles, abandonaram a idéia da centralidade do pátio em torno do qual deveriam se erguer todas as demais dependências do estabelecimento. A idéia da centralidade do pátio de recreios, que foi uma importante marca da instalação da escola graduada na Espanha, por exemplo⁵², foi substituída, nos grupos escolares paranaenses, pela demarcação de espaços de recreio com aspecto mais funcional. A relação espacial que prevalecia na *Escola Carvalho* já nos anos iniciais da década de 1900, tendo o prédio “no centro do terreno, deixando espaço suficiente para o ajardinamento a frente, e lateralmente e nos fundos para o recreio das crianças”⁵³, foi o que prevaleceu na política de ordenação espacial dos grupos escolares no Paraná. A figura abaixo, correspondente à planta baixa do edifício do Grupo Escolar Professor Cleto, indica o aspecto que prevaleceu na organização espacial dos grupos escolares paranaenses.

⁵¹ *Ofício de Benjamim Baptista Lins de Albuquerque, inspetor escolar da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública*, a 18 de junho de 1908.

⁵² Cf. VIÑAO, Antonio. *Inovacion pedagógica y racionalidad científica*, 1990. Um tipo muito criterioso de edificação para escolas graduadas, recomendado por Antonio Ballesteros para a Espanha no início do século XX, “consiste en construir un gran patio central, a uno de cuyos lados va una galeria, que hace el mismo servicio del <<hall>> [...], abriendo sus puertas a esta galeria las classes, en uno o más pisos, según su numero, y edificando los servicios anejos en otro de los lados del patio de juego”. Cf. BALLESTEROS, Antonio. *La escuela graduada*, 1926, p. 40.

⁵³ Cf. *Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha...*, 1905, *op. cit.*

Figura 2⁵⁴

Essa política, embora já viesse orientando a construção dos novos grupos escolares, foi assumida explicitamente e passou a fazer parte do corpo normativo-legal a partir do *Código do Ensino* em 1915. O seu capítulo IX, que tratava dos “Prédios e moveis escolares: higiene escolar”, estabelecia que “cada prédio escolar do Estado” deveria, além de ter “todas as condições recommendaveis pela pedagogia e pela hygiene”, também “ter a casa no centro do terreno a ella destinado, o qual, limitado por muro ou gradil, terá área sufficiente para conter os pateos de gymnastica e recreio, lavabos, privadas, jardins, etc.”⁵⁵.

Essa orientação legal consolida e torna explícita uma configuração dos espaços destinados aos recreios, promovida pelos grupos escolares no Paraná. Fundamentalmente, demarca sua ocorrência no espaço-escola como um lugar próprio, legítimo e necessário ao processo educativo. No entanto, em desabono ao exemplo do Grupo Escolar Xavier da Silva, esse lugar desloca-se do espaço central para os espaços laterais e do fundo. Por sua vez, isso incide no deslocamento da relação entre o interno e o externo da escola, ou a escola e seus espaços entornos. Ao ser empurrado em direção às laterais e ao fundo do terreno, os espaços de recreio passam, de certo modo, a manter uma relação de exterioridade em relação ao núcleo fundamental da escola: o seu

⁵⁴ Extraída de BENCOSTTA, Marcus L. *Arquitetura...*, op.cit., p. 127.

⁵⁵ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino do Estado do Paraná*, 1915, p. 37.

conjunto de salas ou seus espaços edificadas. No entanto, demarcados pelo expediente dos muros ou gradis, são ainda “pátios internos” – pois não se confundem com espaços sociais como as ruas – constituindo, assim, uma especialização do espaço-escola, inscritos no seu interior e, portanto, submetidos à sua lógica⁵⁶.

Essa configuração dos espaços de recreio faz com que eles deixem de ser apenas o seu lugar de realização, para se firmar como elemento constituinte dos próprios recreios escolares. Mais do que dar lugar a sua materialidade, os espaços especializados para sua realização passam a encerrar parte da essência mesmo dos recreios escolares. Principalmente o *Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares*, posto em execução em 1917 com o fim de orientar as atividades didáticas nos grupos escolares paranaenses, tornou isso expresso. Esse documento dispôs que, ao chegarem ao grupo, os alunos deveriam entrar para o pátio de recreio; e assim o fazendo, “todo o tempo que os alumnos permanecerem collectivamente, nos pateos do instituto, é considerado recreio, tanto em inicio como em períodos intercallados”⁵⁷.

O que determinava, pois, o que era ou não *recreio*, a sua natureza essencial, nas prescrições regimentares para os grupos escolares de 1917, era a demarcação do seu espaço fundamental: o pátio. Todo o tempo que os alunos dispusessem “coletivamente” desse espaço, era considerado *recreio*. O espaço para sua realização e a sua própria prática, ou práticas, se confundem. Tanto assim que esse espaço era aos poucos dotado de uma “natureza educativa”, que se efetivava na sua ordenação e adequação à função específica a qual deveria servir. Se a atividade recreativa entre as lições escolares era condição indispensável para o sucesso da escolarização; se existia a compreensão de que o espaço escolar repercutia no “espírito da criança”, na elaboração do seu caráter⁵⁸; através dos grupos escolares, se tratou de dar conveniente tratamento a essa dimensão e construiu-se um lugar especializado legítimo para a realização dos recreios, que era ao mesmo tempo, o próprio *recreio*. Lugar este que aponta para a prevalência de um aspecto ou sentido em relação à sua espacialização, que por sua vez, foi constantemente reafirmada.

Esse aspecto de como deveria ser o espaço dos recreios foi repetidamente evocado pelos inspetores escolares, na realização da sua função fiscalizadora e reguladora. Benjamim Baptista Lins de Albuquerque o fez quando noticiou à diretoria

⁵⁶ Sobre a relação “interno” e “externo” do espaço escolar, ver VIÑAO, Antonio. *Espacios, usos e funciones*, 2005; e VIÑAO, Antonio. e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*, 1998.

⁵⁷ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares*, 1917, p. 12.

⁵⁸ Cf. *Relatório da Professora Carolina Pinto Moreira...*, 1907, op.cit.

geral da instrução pública que, visitando as instalações do Grupo Escolar Xavier da Silva, percebera que cresciam “hervas nos locaus destinados aos recreios de verão”; e assinalando o desgarramento de se manter tais condições, recomendou logo que com “maxima brevidade” fossem dadas as soluções “a tão urgentes necessidades”⁵⁹. Alguns anos depois foi Enéas Marques dos Santos que, visitando o mesmo Grupo Escolar Xavier da Silva na condição de inspetor escolar, repreendeu o aspecto irregular dos seus pátios que “se achavam cobertos de matto e de papeis velhos”, influindo, deste modo, negativamente não só no espírito infantil, mas “vindo até a constituir um perigo para a saude de professores e alumnos”⁶⁰. Mas também o inspetor escolar de Palmeira, Manoel Barbalho, em visita ao Grupo Escolar Jesuíno Marcondes, noticiou ter tido “má impressão” em relação ao “lugar de recreio com um matagal que pouco recomendo”⁶¹.

O inspetor escolar de Deodoro, Olegário Vieira Belém, pediu a diretoria geral da instrução pública em 1913, “a nomeação de um zelador” para o Grupo Escolar Euphrásio Correia que, em face de estar o pátio “inteiramente coberto de matto”, pudesse “cuidar não só desse serviço externo”, mas também do interior do prédio⁶². A essa altura praticamente todos os grupos escolares em funcionamento no Paraná contavam com zelador encarregado pelo asseio e conservação do edifício. A Diretoria Geral da Instrução Pública passou sistematicamente a nomear zeladores para os grupos escolares a partir do ano de 1909. Por isso a solicitação do inspetor escolar de Deodoro não demorou a ser atendida. Esse tipo de informação a respeito dos pátios de *recreio*, que foram tão comuns na década de 1900, diminuíram consideravelmente a partir da nomeação de zeladores para os grupos escolares. Contudo, quando os professores do grupo escolar da Lapa produziram abaixo-assinado pedindo providências em relação ao mau procedimento do “encarregado da limpeza do grupo”, lembraram logo que “causa a mais desagradável impressão (...) os pateos ostentando ervas daninhas e servindo de depósito de lixo, todo coberto de papel e de resíduos de fructas”⁶³.

⁵⁹ Cf. *Ofício do inspetor escolar da Capital, Benjamim Baptista Lins de Albuquerque...*, 1908b, *op. cit.*

⁶⁰ Cf. *Ofício do inspetor escolar da Capital, Enéas Marques dos Santos, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira*, a 24 de setembro de 1910.

⁶¹ Cf. *Ofício do inspetor escolar de Palmeira, Manoel Barbalho, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino R. Ferreira dos Santos*, a 4 de maio de 1912.

⁶² Cf. *Ofício do inspetor escolar de Deodoro, Olegário Vieira Belém, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Azevedo Macedo*, a 5 de março de 1913.

⁶³ Cf. *Ofício dos professores do Grupo Escolar da Lapa, ao Diretor Geral Interino da Instrução Pública, Jayme Reis*, em 7 de outubro de 1909. Assinam o documento os professores: Cândida Cordeiro Ramos, Julia Silvana Ribas Moreira, João Raymundo Pereira Ramos e Raymundo Pereira Ramos. Destaque-se o fato de que não há ainda a função de direção de grupo escolar, o que leva todos os professores deste grupo a tomarem parte na requisição remetida a diretoria geral da instrução pública.

Tanto esse documento produzido pelos professores do grupo escolar da Lapa, quanto aquelas inúmeras reações produzidas pelos inspetores escolares na primeira década do Novecentos, remetem a uma concepção de como deveria ser a espacialização adequada para os pátios de realização dos *recreios* escolares. Essa concepção, por seu turno, assinala uma potencialidade formativa inerente a estes espaços. Uma moralidade, por assim dizer, recobre os pátios de *recreio*, que deveriam primar por uma espacialização racional, asséptica e disciplinada.

A partir da década de 1910, sendo os grupos escolares paranaenses providos de zeladores que, portanto, também deveriam se ocupar de assegurar essa condição regular adequada aos pátios de recreio, embora o tipo de queixa antes apresentada tenha diminuído sensivelmente, não se pode dizer que a preocupação com a ordenação dos espaços de *recreios* tenha decaído ou perdido importância. Os documentos apenas sugerem um pequeno deslocamento dessas preocupações. Um deslocamento muito tênue que não foi capaz de tirar o foco das prescrições essencialmente moralizantes, de ordem higiênica e estética.

No relatório que produziu relativo ao ano de 1922, o Dr. Mario Gomes, responsável pelo *serviço de inspeção médico escolar*, chamou atenção para o fato de continuar “sem correção os defeitos e senões já apontados em anteriores relatórios e officios especiais”. Dentre estes, destacou: “a ausência ou deficiência de arborização dos pátios de recreios”⁶⁴.

Na ocasião do início daquele ano letivo, Cesar Prieto Martinez tentou dar solução à deficiência que vinha sistematicamente sendo ressaltada pelo médico Mario Gomes. Prieto Martinez emitiu circular direcionada a todos os “diretores de grupos e inspetores” escolares, contendo uma série de recomendações a serem observadas por estes no exercício de suas respectivas funções. Dentre elas, o item ‘d’ recomendava: “que providências no sentido de dar aos pátios de recreio agradável aspecto não só quanto à sua limpeza, mas ainda em relação à sua arborização e plantação de roseiras”⁶⁵.

Outro aspecto que põe relevo na ‘moralização’ dos espaços de recreio, aparece no *Código de Ensino* de 1915. Sobre a possibilidade de reunir várias escolas para,

⁶⁴ Cf. Relatório do Serviço de Inspeção Médico Escolar, apresentado pelo Dr. Mario Gomes, ao Inspetor Geral do Ensino, Cesar Prieto Martinez, 1922, reproduzido em PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretario Geral de Estado pelo professor Cesar Prieto Martinez, Inspector Geral do Ensino*, 1923, p. 65.

⁶⁵ Cf. *Correspondência Oficial*. Circular da Secretaria Geral do Ensino aos senhores directores de grupo e inspectores, a 20 de janeiro de 1922, reproduzido em PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado (...) pelo professor César Prieto Martinez...*, op.cit, p. 93.

combinadas, formar um “único instituto”, esse texto normativo estabeleceu que poder-se-ia reunir “escolas destinadas a meninos e escolas destinadas a meninas, desde que, especialmente para estas, a casa tenha, em separado, pateo de recreio e privadas”⁶⁶. O *Regimento interno para o grupo escolar modelo e similares* de 1917 estabilizou esse reconhecimento de que os *recreios* de meninos e meninas deveriam ser separados⁶⁷. Foi a necessidade de se separar os recreios dos meninos e das meninas que levou a Diretoria Geral da Instrução Pública a suprimir as ‘cadeiras promíscuas’ instaladas no Grupo Escolar Xavier da Silva no início da década de 1910, reorganizando-as em ‘femininas’ e ‘masculinas’, exclusivamente⁶⁸.

Já no final da década de 1910 e primeiros anos da década de 1920, além do acento no aspecto higienizado, de “limpeza” que deveriam ter os pátios de *recreio*, se percebe a insistência em que estes espaços tivessem acima de tudo um aspecto “agradável”, arborizado. Esta ênfase recai principalmente numa certa dimensão estética dos espaços de *recreios* escolares, no sentido de que eles inspirassem na “alma” da criança um gosto por esse tipo de ambientação.

Na apreciação que fez ao tema da “escola graduada”, com vistas a orientação de políticas educacionais para a Espanha no início do século XX, Antonio Ballesteros destacou a expansão de escolas de um tipo “novo” que se baseavam na espontaneidade da criança e no seu trabalho ativo e pessoal. A respeito da ordenação espacial desse ‘tipo’ escolar, escreveu Ballesteros:

Indudablemente, a ese tipo ideal debemos procurar que se acerquen nuestras escuelas graduadas, esforzándonos por llevarlas a las afueras del pueblo, a fin de que pueda disponerse de superficie suficiente para rodearlas de un jardín o de un campo con árboles (...). De no ser aquello posible habrá que huir de las aglomeraciones de viviendas que pueden asfixiar la escuela y restarle la luz y el aire indispensables para la permanencia higienica de los niños y sólo construir, donde la superficie del terreno permita, la existencia de un campo escolar, hoy tan necesario y quizá más necesario aún, que la misma sala de clase⁶⁹.

⁶⁶ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino do Estado do Paraná*, 1915.

⁶⁷ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento interno...*, op.cit.

⁶⁸ Cf. *Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário de Interior, Luiz A. Xavier*, em 16 de agosto de 1910.

⁶⁹ Cf. BALLESTEROS, Antonio. *La escuela graduada*. op.cit., p. 38.

Pois a ênfase que se percebe no Paraná a partir de meados da década de 1910, e que se intensifica na década de 1920, de que os pátios de recreios se constituíssem não só em espaços limpos, mas principalmente em espaços agradáveis, arborizados, simples, porém belos, parece surgir justamente no bojo das preocupações educacionais que põem acento na ação, na atividade, na espontaneidade e na intuição da criança. O espaço dos *recreios*, deste modo, carregaria as marcas da intensificação desse debate; os termos que nele se discutiam e se firmavam, por sua vez, repercutiam na espacialização dos pátios de *recreios*, cuja natureza de sua função ganhava em importância, contribuindo assim para sua consolidação dos recreios no currículo da escola primária paranaense.

DA CONTAGEM E DEMARCAÇÃO DO TEMPO DE RECREAR – A PASSAGEM DOS ‘INTERVALOS’ AO ‘RECREIO’.

O ‘*Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares*’ de 1917 tornou não só manifesto o entendimento do espaço do pátio interno como lugar especializado e específico, constituinte, portanto, dos *recreios* escolares, senão também assinalou um outro aspecto fundamental da sua institucionalização no currículo prescritivo da escola primária paranaense. Aquele documento estabeleceu que “todo o tempo” que os alunos permanecessem “coletivamente” no espaço do “pátio do instituto”, seria considerado *recreio*⁷⁰. Se a demarcação do pátio como espaço fundamental de realização dos *recreios* atuou decisivamente na sua institucionalização e também para dotá-lo de uma potencialidade *educativa*, isso não se deu, contudo, sem o consórcio igualmente decisivo do trato com a dimensão temporal da escola.

Se o tipo de tratamento da dimensão espacial da escola foi sensivelmente tocado no Paraná a partir do início do século XX – nomeadamente no que concerne à sua distribuição e diferenciação interna – o empreendimento dos grupos escolares também atuou decisivamente na concepção de um deslocamento da escola em relação ao tempo. Isso se evidenciou principalmente em relação a “distribuição e utilização diária do tempo nas escolas”⁷¹. A exemplo do que ocorreu com os espaços escolares, os grupos

⁷⁰ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento interno...*, op.cit., p. 12.

⁷¹ Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (*Os tempos e os espaços...*, op.cit., p. 43) dão destaque a essa dimensão mais interna para análise do tempo ou dos tempos escolares.

escolares implicaram à escola primária paranaense um processo de complexificação na sua relação com o tempo.

Tomando os três níveis caracterizados por Antonio Viñao em relação aos modos ou formas históricas da escola dar tratamento à dimensão do tempo, se atenta para as implicações que a implantação dos grupos escolares tiveram sobre a organização do tempo nas escolas primárias paranaenses a partir do início do Novecentos, principalmente em relação a demarcação dos graus, cursos ou séries e, sobretudo, sobre a dimensão mais micro-analítica e intra-escolar da distribuição das tarefas ou trabalhos escolares ao longo das unidades de tempo estabelecidas⁷².

Sobre os modos de dar tratamento ao tempo escolar e a implantação dos grupos escolares no Brasil, muitos autores têm assinalado o veio profundo de interdependência que se estabeleceu entre eles. Há acordo em que os grupos escolares implicaram numa organização mais complexa e racionalizada da atividade escolar, pondo ênfase na divisão do trabalho pedagógico através da classificação dos alunos em grupos mais ou menos uniformes e estabelecendo planos de estudos notadamente parcelares e complementares. Assentados sobre uma idéia de tempo evolutivo e fragmentado⁷³, os grupos escolares atuaram na mobilização de dispositivos de controle e arranjo dos

⁷² Ressaltando a importância da dimensão temporal para a apreensão das *culturas escolares*, Antonio Viñao atravessa duas reformas educativas procurando revelar a historicidade dos modos de dar tratamento ao *tempo escolar* durante quase cem anos de história no contexto da escolarização espanhola. A partir desse investimento pôde concluir que o *tempo escolar* sofreu alterações fundamentais nos seus três níveis: primeiro em relação aos graus ou cursos, que está diretamente relacionado a fixação do período da vida que a criança deve passar na escola, juntamente com a racionalização e compartimentação desse período em séries que mantêm entre si uma noção de complementaridade através dos instrumentos de classificação, os exames ou ritos de passagem; segundo, em relação ao calendário de funcionamento escolar, fixando o período cíclico em que a escola deve iniciar, interromper e finalizar as suas atividades em face de cada ano escolar; e, por último, em relação a distribuição das suas tarefas ao longo das unidades de tempo estabelecidas – bimestre, semana, dia – que encontram expressão material nos quadros de horários e nos programas escolares (Cf. VIÑAO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*, 1998, p. 6.). Partimos dessa caracterização em níveis, que por sua vez estão sempre em interação, como arcabouço metodológico a fim de subsidiar a análise que se faz dos modos de tratamento do *tempo* levada a efeito na escolarização primária paranaense nas décadas iniciais do século XX. Contudo, tendo em vista que os objetivos da pesquisa recaem sobre o *tempo dos recreios* e a sua relação com outros tempos escolares, especialmente no âmbito intra-escolar, se prioriza aquele nível que se relaciona com o percurso da criança ao longo da escolarização feito em graus e séries, e principalmente aquele nível mais micro-analítico de dar tratamento ao tempo escolar, que resulta nos programas de ensino e nos quadros de atividades. A outra dimensão assinalada por Viñao, entendo que embora possa revelar aspectos importantes que talvez se liguem ao objeto tratado nesse trabalho – acredito mesmo que possa haver relação entre a fixação do período de *férias escolares* e a idéia de recrear, tal como se apurou no primeiro capítulo desse trabalho – escapa aos limites dessa investigação por demandarem, segundo meu entendimento, um tratamento na perspectiva da *longa duração*, ou pelo menos a partir da análise de períodos temporais mais dilatados.

⁷³ Ver CARUSO, Marcelo. *La biopolítica...*, op.cit.

tempos, na composição e na demarcação das suas rotinas⁷⁴. Antonio Viñao já havia destacado o papel fundamental desempenhado pelo tratamento do tempo na afirmação da *escuela graduada* na Espanha⁷⁵. Mas essa complexificação e racionalização da dimensão temporal não apenas decorreu dos grupos escolares, senão também os produziu e foi ainda responsável pela sua afirmação como modo vitorioso de organizar a escola. Além disso, esse movimento desempenhou um papel fundamental na imposição do tempo escolar em relação a outros tempos sociais⁷⁶. Particularmente no que concerne ao objeto tratado ao longo deste trabalho, todo um conjunto de transformações no modo de dar tratamento ao tempo, que se relaciona com a implantação dos grupos escolares no Paraná, desempenhou um papel decisivo para a institucionalização do *recreio* no currículo da escola primária.

O *Código do Ensino do Estado do Paraná* de 1915 expressou nitidamente a acentuação da preocupação com o aspecto do tratamento interno do tempo escolar. Esse documento estabeleceu, inclusive como ponto atinente à fiscalização das escolas primárias paranaenses, um controle mais exato e elaborado da dimensão temporal. Nesse sentido, os *delegados* ou *superintendentes do ensino* deveriam, em face de cada visita de inspeção realizada, “organizar relativamente a cada escola uma caderneta de inspeção” que pudesse conter apreciação cuidadosa: “a) da **distribuição dos alunos pelas diversas series** ou classes e sub-classes; b) da **distribuição e emprego do tempo**; c) dos métodos e processos postos em prática; d) das matérias leccionadas; e) dos livros didáticos adoptados; f) dos exercícios físicos, cânticos escolares e recreios”⁷⁷. É no corpo desse texto legal que os *recreios* aparecem pela primeira vez, no bojo da documentação normativa do ensino paranaense, como *matéria* a qual o serviço de inspeção deveria, inclusive, se ocupar. É evidente que isso coloca os *recreios* escolares em um outro patamar dentro do currículo da escolarização primária do estado. Mas isso se torna possível porque a escola consubstancia um outro tipo de relação com o tempo, que vinha se fortalecendo e é enfaticamente expressado naquele texto normativo.

A ênfase que se dá à “distribuição dos alunos pelas diversas séries ou classes” por um lado, e ao mesmo tempo a um nível de detalhamento mais refinado quanto à

⁷⁴ Cf. VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano M. *Os tempos e os espaços...*, op.cit.; SOUZA, Rosa F. *Templos...*, op.cit.; FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros...*, op.cit.; e VAGO, Tarcísio M. *Cultura escolar, cultivo de corpos*, 2002.

⁷⁵ Cf. VIÑAO, Antonio. *Inovación pedagógica y racionalidad científica*, 1990.

⁷⁶ Cf. VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano M. *Os tempos e os espaços...*, op.cit., p. 48. Sobre essa tensão entre tempos escolares e tempos sociais, ver: VIÑAO, Antonio. *Tiempos escolares...*, op.cit.

⁷⁷ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, op.cit., p. 8.

“distribuição e emprego do tempo” de outro, decorre do modo de organizar o ensino que o *Código do Ensino* de 1915 pretendia orientar. Quanto a “organização geral do ensino primário”, esse texto estabeleceu que seria “dividido em quatro series graduas o ensino primário completo”, cujo programa deveria ser organizado “de accordo com as conclusões mais adiantadas da Pedagogia”⁷⁸.

O princípio da *gradação* se estabelecia como o ponto fundamental de toda a organização pretendida para o ensino primário do Estado. Nesse sentido, o *Código do Ensino* procurava reunir e dar tratamento às iniciativas que haviam tentado instituir a *gradação* ou a *seriação* como elemento de modernização do ensino desde o início da década de 1910. Ancorado no pressuposto de que a escola primária deveria procurar produzir o “maior resultado com o menor esforço”⁷⁹, o *Código do Ensino* de 1915 mantinha e refinava a organização do ensino proposta anteriormente por Francisco Azevedo Macedo, através das *Instruções sobre organização escolar e programma do ensino para as escolas públicas do Estado do Paraná*, que tivera atuação importante no *agrupamento* de escolas e na expansão dos grupos escolares no Paraná.

Nas suas *Instruções*, Azevedo Macedo havia justificado a intenção de implantar a *seriação* na organização do ensino primário do Estado, como a tentativa de “realização das leis econômicas da divisão do trabalho e do maior resultado com o menor esforço”⁸⁰. Sob a prerrogativa de conferir *unidade* ao “ensino primário ministrado nos grupos e semigrupos escolares”⁸¹, essa medida havia implicado no acirramento dos modos e dispositivos de classificar os alunos e distribuí-los ao longo do tempo de duração do ensino primário. Desde a implantação dos grupos escolares, essa havia sido a iniciativa mais consistente no sentido de racionalizar o ensino nas escolas primárias do estado. E ela insidia fundamentalmente sobre o *tempo escolar*. Azevedo Macedo esperava que, combinados dois aspectos essenciais contidos nas suas *Instruções* – o *agrupamento* de escolas e a *seriação* do ensino – se conseguiria substituir a prática de funcionarem “independentes” escolas com “excessivo numero de alumnos”, de todas as idades e níveis de adiantamento, por uma outra na qual, “formando-se quatro grandes classes de alumnos”, criteriosamente distribuídos atendendo às suas capacidades de aprendizagem, ficasse “cada uma a cargo de um

⁷⁸ Idem, p. 15.

⁷⁹ Idem, p. 16.

⁸⁰ Cf. PARANÁ, *Instruções sobre organização escolar e programma de ensino para as escolas publicas do Estado do Paraná, 1914*, p. 3.

⁸¹ Idem, p. 13.

professor”. Assim, o professor poderia se ocupar “só com uma classe” ou no máximo duas, no caso dos ‘semigrupos’ escolares⁸². É claro que essa orientação tinha no horizonte fundamentalmente os grupos e semigrupos escolares, e pouco implicava sobre o funcionamento da maioria das escolas isoladas.

Tal organização implicava num outro tipo de relação com o *tempo escolar*. Principalmente por uma criteriosa e mais detalhada “organização dos horários”, se poderia dar à escola primária uma “feição essencialmente educativa”⁸³. O professor, sendo responsável pelo adiantamento de alunos de assemelhadas condições de aprendizagem, poderia organizar os *trabalhos escolares* de forma a *amenizar* e “tornar apazível a escola”⁸⁴. Nisso residiria a eficácia da “escola moderna” que, destinada essencialmente a formar *caracteres*, “é e tem de ser moral e materialmente atractiva, ao contrário da antiga que foi um verdadeiro supplicio”⁸⁵.

O trato adequado em relação a “organização dos horários” escolares, no interior dessa preocupação de retirar da escola o seu aspecto retrógrado, deveria atuar no carácter disciplinar da escola. Partindo da premissa que a *ordem* e a *disciplina* eram condições indispensáveis à elevação moral da escola e do ensino nela comunicado, “a distribuição do tempo a empregar no ensino das diversas matérias do programma (...), a regularidade dos trabalhos”, deveria possibilitar que a “disciplina escolar” fosse “mais preventiva do que repressiva”⁸⁶. “Em uma escola bem dirigida” quanto ao aspecto da distribuição do tempo e da regularidade dos trabalhos, “raramente há faltas a reprimir, rara é a applicação das punições”⁸⁷, esses eram também elementos que faziam com que a escola tivesse uma feição atemorizadora e, portanto, anti-educativa. O argumento se estabelecia na direção de que “todas as lições interessando ao mesmo tempo a todos os alumnos, entre estes não haverá ociosos ou desoccupados, nem tempo haverá para traquinices”⁸⁸.

O *Código do Ensino* de 1915 manteve e refinou ainda mais a distinção entre *disciplina preventiva* e *disciplina repressiva*. Esse texto dispôs de uma seção específica – a “secção V - *Da disciplina escolar*” – para estabelecer uma série de orientações e normatizações, inclusive em relação aos modos de proceder de alunos e professores.

⁸² Idem, *ibidem*.

⁸³ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, *op.cit.*, p. 17.

⁸⁴ Idem, p. 28.

⁸⁵ PARANÁ, Estado do. *Instrucções...*, *op.cit.*, p. 17.

⁸⁶ Idem, p. 16.

⁸⁷ Idem, *ibidem*.

⁸⁸ Idem, p. 4.

Mantinha, contudo, a acepção de que a “disciplina escolar, essencialmente preventiva”, deveria pautar-se no “bom exemplo (...), nos sentimentos de bondade e a afeição paternal do professor para com os alumnos, [e] nos sentimentos de afeição e veneração filial destes para com o professor”⁸⁹. As “repressões disciplinares” deveriam ser aplicadas somente em casos especiais, com conhecimento e anuência do inspetor escolar responsável e sempre “de acordo com os princípios de justiça”⁹⁰. A ordem ou a disciplina escolar – elementos constituintes do caráter educativo da escola primária – assumiriam o aspecto preventivo à medida que a organização e distribuição dos trabalhos escolares, portanto a relação com os tempos internos à escola, se ligassem ao princípio de *interesse* do aluno.

Essa compreensão manteve-se e foi novamente lembrada em um outro documento prescritivo em 1920. No programa que elaborou com vistas a dar um *plano* de estudos – “muito simples e muito prático” – ao ensino primário paranaense, principalmente às escolas isoladas, César Prieto Martinez, então Inspetor Geral do Ensino, lembrava os professores que “toda creança tem sêde e si se mostra desattenciosa é porque não entende o que lhe ensinam, ou então porque é fastidioso o que lhe ensinam”. Através de uma conveniente distribuição ao longo das horas de estudo e da escolha de um método acertado, dava-se naturalmente “às licções um cunho de interesse que convenha ao espirito infantil”. Deste modo, além do aspecto instrucional que se ligava ao ensino, era ainda possível a realização de “dois fins”, essencialmente educativos: “mantemos a disciplina sem necessidade de zangas ou castigos e attrahimos diariamente a creança a escola, ainda mesmo que chova ou faça frio”⁹¹.

O entendimento que havia sido produzido e reforçado nos diversos textos normativos da escolarização primária paranaense, principalmente desde a segunda metade da década de 1910, era o de que na proporção que os trabalhos escolares fossem adequadamente distribuídos e se ligassem aos interesses dos alunos, aproveitariam deles a sua ‘curiosidade natural’. Assim o fazendo, estes alunos teriam o *estímulo* necessário para o “cumprimento dos deveres escolares”, não sendo necessário recorrer aos meios anti-educativos dos castigos ou repressões, que atemorizariam as crianças, afastando-as da escola e sufocando nelas o desejo de aprender e melhorar. Deste modo, a questão da

⁸⁹ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, op.cit., p. 21.

⁹⁰ Idem, ibidem.

⁹¹ MARTINEZ, César P. *Aos senhores professores*. In: PARANÁ, Estado do. *Programma das escolas isoladas*, 1920, p. 4.

distribuição do tempo e da regularidade dos trabalhos colocava o tema da ‘disciplina’ no mesmo feixe de discussões onde se localizava o tema dos recreios escolares.

Esse conjunto de orientações em relação a escola e os seus modos de dar organização e distribuição aos trabalhos escolares, põem em evidência a constituição de um conjunto de sensibilidades mesmo em relação ao tempo, ao modo de experienciá-lo ou percebê-lo. É contra o tempo *ocioso* e *desocupado* da escola, causa da falta de ordem e da indisciplina escolar, que Azevedo Macedo se manifestou nas suas *Instruções*⁹². Foi nesse sentido que César Prieto Martinez exortou os professores a dar ao ensino “um funcionamento regular, de forma a ganhar-se tempo em vez de perdê-lo”⁹³: “O tempo é factor principal. Aproveita-lo é o mesmo que garantir êxito completo. Proceder de modo contrário é incorrer em fracasso”⁹⁴. É na direção de um tempo otimizado, a ser preenchido, constante, sem falhas, que convergem as orientações em relação à organização da escola primária paranaense⁹⁵.

Principalmente a partir de meados da década de 1910, as contínuas orientações feitas com vistas a produzir mudanças na forma de organizar a escola primária no Paraná, assentaram-se sobre uma idéia de tempo linear e fragmentado. Caracterizaram-se, igualmente, pela mobilização de dispositivos de controle cada vez mais minucioso do tempo e na composição de rotinas cada vez mais detalhadamente demarcadas. Desde as ‘*Instruções*’ organizadas por Francisco Azevedo Macedo em 1914, vai se acentuando no conjunto de textos normativos produzidos a tendência em delimitar, temporalmente, cada ação, cada tarefa, cada lição, como forma também de disciplinar e ordenar a atividade docente e discente⁹⁶. Essa tendência, no entanto, está profundamente relacionada com o aprimoramento dos dispositivos de classificação e distribuição dos alunos em classes, se ligando deste modo às iniciativas que intentavam produzir a *seriação* do ensino primário, empreendidas principalmente a partir de meados da segunda década do século XX.

⁹² PARANÁ, Estado do. *Instruções...*, *op.cit.*, p. 4.

⁹³ Cf. PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado (...) pelo Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez...*, *op.cit.*, p. 5.

⁹⁴ *Idem*, p. 30.

⁹⁵ Sobre a experiência do tempo como sensibilidade, ver THOMPSON, Edward P. *Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial*, 1998.

⁹⁶ Esse também foi um aspecto marcante da reforma que empreendeu a implantação dos grupos escolares em São Paulo (Cf. SOUZA, Rosa F. *Templos...*, *op.cit.*) e em Belo Horizonte (Cf. FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros...*, *op.cit.*). No entanto, pelo menos nessas duas experiências, aquela tendência se desenvolve mais cedo, enquanto no Paraná ela somente ganha força a partir de meados da década de 1910.

O ponto culminante dessa tendência se dá com a publicação, em 1921, do *Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná*, feita pela Inspeção Geral do Ensino. Esse programa, além de sua intenção óbvia de fixar as *matérias* cuja transmissão deveria se ocupar o ensino nos grupos escolares, arrolava todo um conjunto de atividades devidamente ‘graduadas’ em relação às séries que constituíam o ensino primário, procurando sempre se estabelecer do sentido “mais simples para o mais complexo”⁹⁷. Esse texto levava às últimas conseqüências a prerrogativa do controle e demarcação do tempo escolar como forma de compor e dar ordenamento às rotinas escolares. A principal novidade nele contida é o aparecimento da prescrição de quadros de horários para as atividades escolares.

Constando da parte que toca às “instruções para execução dos horários e programma”, esses quadros de horários prescreviam e condicionavam cada *lição* em função de um tempo para sua realização, e distribuía cada atividade escolar ao longo dos dias letivos da semana. Nas figuras que se seguem é possível observar o grau de minúcia e de detalhamento desse expediente. Também é possível observar que o *horário* prescrito para o 1º ano pretendia ser mais complexo em relação aos outros anos.

⁹⁷ Cf. PARANÁ, Estado do. *Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná*, 1921, p. 9.

Figura 3⁹⁸

Horario para o 1.º anno

Hora de tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabbado	Duração das aulas
12-12,10	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	10 m.
12,10-12,35	Leitura A Copia B e C	Leitura A Copia B e C	Leitura A Copia B e C	Leitura A Copia B e C	Leitura A Copia B e C	Leitura A Copia B e C	25 m.
12,35-1	Leitura B Copia A Formação de sentença C	Leitura B Copia A Formação de sentença C	Leitura B Copia A Formação de sentença C	Leitura B Copia A Formação de sentença C	Leitura B Copia A Formação de sentença C	Leitura B Copia A Formação de sentença C	25 m.
1-1,25	Leitura C Tornos A e B	Leitura C Tornos A e B	Leitura C Tornos A e B	Leitura C Tornos A e B	Leitura C Tornos A e B	Leitura C Tornos A e B	25 m.
1,25-1,45	Calculo Concrete A e B » escripto C	Calculo Concrete A e B » escripto C	Calculo Concrete A e B » escripto C	Calculo Concrete A e B » escripto C	Calculo Concrete A e B » escripto C	Calculo Concrete A e B » escripto C	20 m.
1,45-1,50	Marcha e canto	Marcha e canto	Marcha e canto	Marcha e canto	Marcha e canto	Marcha e canto	5 m.
1,50-2,5	Sc. phys. nat. e hygiene	Linguagem oral	Linguagem oral	Sc. phys. nat. e hygiene	Linguagem oral	Linguagem oral	15 m.
2,5-2,35	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	30 m.
2,35-2,55	Calculo oral C Cop. de n.º A e B	Calculo oral C Cop. de n.º A e B	Calculo oral C Cop. de n.º A e B	Calculo oral C Cop. de n.º A e B	Calculo oral C Cop. de n.º A e B	Calculo oral C Cop. de n.º A e B	20 m.
2,55-3,10	Geographia	Historia	Geographia	Historia	Geographia	Historia	15 m.
3,10-3,35	Leitura para uma das classes. Traba- lho conveniente às outras classes.	Leitura para uma das classes. Traba- lho conveniente às outras classes.	Leitura para uma das classes. Traba- lho conveniente às outras classes.	Leitura para uma das classes. Traba- lho conveniente às outras classes.	Leitura para uma das classes. Traba- lho conveniente às outras classes.	Leitura para uma das classes. Traba- lho conveniente às outras classes.	25 m.
3,35-4	Calligraphia	Desenho	Calligraphia	Desenho	Calligraphia	Desenho	25 m.
4-4,30	Inst. moral e civica	Trabalhos	Declamação	Jogos Gymnastics	Ensaio de cantos	Trabalhos	30 m.

⁹⁸ Extraída de PARANÁ, Estado do. *Programma dos Grupos Escolares...*, op.cit. Embora o estado de conservação deste documento dificulte a sua leitura, é possível identificar a presença da rubrica *Recreio* na 9ª linha.

Figura 4⁹⁹

Horario para o 2.º anno

Divis. do tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabbado	Duração das aulas
12-12,5	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	Entrada Canto e Cham.	5 m.
12,5-12,40	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	35 m.
12,40-1,10	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	30 m.
1,10-1,40	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	30 m.
1,40-2,5	Geographia	Historia	Geographia	Historia	Geographia	Inst. moral e civica	25 m.
2,5-2,35	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	30 m.
2,35-3,5	Leitura supp.	Leitura supp.	Leitura supp.	Leitura supp.	Leitura supp.	Leitura supp.	30 m.
3,5-3,35	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	30 m.
3,35-3,55	Leitura de Parker	Geometria	Sc. phys. nat. e hygiene	Leitura de Parker	Sc. phys. nat. e hygiene	Leitura de Parker	20 m.
3,55-4,30	Desenho	Trabalhos	Declamação	Jogos Gymnasticos	Ensaio de canto	Trabalhos	35 m.

Figura 5¹⁰⁰

Horario para o 3.º anno

Divis. do tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabbado	Duração das aulas
12-12,5	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	5 m.
12,5-12,40	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	35 m.
12,40-1,10	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	30 m.
1,10-1,35	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	25 m.
1,35-2,5	Geographia	Historia	Geographia	Historia	Geographia	Inst. moral e civica	30 m.
2,5-2,35	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	30 m.
2,35-3,5	Leitura supp.	Leitura supp.	Ling. oral	Leitura supp.	Leitura supp.	Calculo rapido	30 m.
3,5-3,35	Calligraphia	Calculo rapido	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	30 m.
3,35-4	Geometria	Sc. phys. nat. e hygiene	Musica	Sc. phys. nat. e hygiene	Geometria	Sc. phys. nat. e hygiene	25 m.
4-4,30	Desenho	Trabalhos	Declamação	Jogos Gymnasticos	Ensaio de canto	Trabalhos	30 m.

⁹⁹ Idem, ibidem.¹⁰⁰ Idem, ibidem.

Figura 6¹⁰¹

Horario para o 4.º anno

Diaria, em tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabbado	Duração das aulas
12-12,5	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	Entrada canto e cham.	5 m.
12,5-12,40	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Sabb. de Arith.	35 m.
12,40-1,10	Leitura	Ling. oral	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	30 m.
1,10-1,35	Geometria	Calligraphia	Geometria	Calligraphia	Geometria	Calligraphia	25 m.
1,35-2,5	Geographia	Historia	Geographia	Historia	Geographia	Historia	30 m.
2,5-2,35	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	30 m.
2,35-3	Leitura supp.	Leitura supp.	Cartographia	Sabb. de Geog. e Hist.	Ling. oral	Cartographia	25 m.
3,3-20	Sabb. de Sc. Phys. Nat.	Sc. phys. nat. e hygiene	Sc. phys. nat. e hygiene	Sc. phys. nat. e hygiene	Sc. phys. nat. e hygiene	Inst. moral e civica	20 m.
3,20-3,55	Ling. escripta	Ling. escripta	Ling. escripta	Musica	Ling. escripta	Sabb. de ling. escripta	35 m.
3,55-4,30	Desenho	Trabalhos	Declamação	Jogos Ginnasticos	Ensalo de canto	Trabalhos	35 m.

Entendendo esse conjunto de quadros de horários como expressão materializada de uma dimensão do currículo prescritivo é importante notar neles a presença da rubrica *Recreio*; e é, sobretudo, relevante observar essa presença em face da organização e distribuição de outras rubricas ou a prescrição de outras atividades ou práticas escolares. Estas como aquela se estabelecem através da demarcação de um tempo determinado e específico para acontecerem. Isso faz com que ocorra um deslocamento dos *recreios* no âmbito do currículo escolar. É esse deslocamento que denomino o processo de institucionalização do *recreio* no currículo da escola primária paranaense, por implicar na sua fixação no currículo como prática ou atividade formal, com um espaço e um tempo específico e especializado para acontecer.

Contudo, esse deslocamento é processual, de forma que é possível captá-lo também como tendência que vai se acirrando ao longo dos anos na documentação que decorre *da*, ou que informa *a*, escolarização primária paranaense. Existe nitidamente um contraste na forma de demarcar os recreios em função do tempo para sua realização na documentação proveniente do início do século e aquela que institui sua presença como rubrica nos quadros de horários no começo da década de 1910. Não era uma preocupação que comparecia aos relatórios que professores e professoras do ensino

¹⁰¹ Idem, ibidem.

primário paranaense produziram no início do século XX, a localização dos recreios em função do tempo de sua realização. Lembremos que o professor Lourenço de Souza, no seu relatório relativo ao ano de 1908, se preocupou simplesmente em informar que o “tempo destinado aos recreios (...) não é o mesmo para todas as escolas”. Tendo o processo de seriação do ensino substituído a unidade *escola* ou *cadeira de ensino* pela unidade *classe* ou *série*¹⁰², especialmente nos *grupos* e *semigrupos* escolares, o ‘Programa’ de 1921 sugere um tempo de *Recreio* que deveria ser comum para todas as séries ou classes – entre as 02:05 h. e 02:35 h – como o conjunto de quadros de horários acima o indica.

Existe, entretanto, um deslocamento que parece ser mais sutil. No início do século XX os professores e professoras que se reportavam aos recreios em seus relatórios geralmente o remetiam no sentido de um “intervalo entre as aulas”¹⁰³. Logicamente essa designação ‘intervalo’ remete a uma idéia de exterioridade: exterioridade em relação às ‘aulas’, que se estabeleciam como o núcleo fundamental na constituição das rotinas escolares. Ou seja, a partir de uma dimensão temporal, os recreios escolares estariam ‘fora’ das aulas. A duração, a regularidade e a distribuição desses ‘intervalos’ – e, portanto, dos recreios –, assim como das próprias ‘aulas’, estariam relativamente condicionadas a conveniência, a percepção e a intuição do professor – o que, a partir de uma linguagem mais contemporânea, poderíamos chamar de *tato* do professor. Isso faz com que uma parcela significativamente ampla do modo de dar tratamento ao *tempo escolar*, principalmente em relação a uma dimensão interna de distribuição dos trabalhos e atividades escolares, recaia sobre a *experiência* do professor. Essa parcela de atribuição à *experiência* dos professores e professoras seguirá uma tendência de redução até que, pelo menos no âmbito prescritivo, reste pouco ou nenhum espaço para sua participação no arrançamento dos tempos escolares.

Os quadros de horários contidos no ‘Programma’ de 1921, por exemplo, sugerem ao professor um lugar de atuação muito mais inclinado à execução de atividades e práticas rigorosamente definidas e detalhadas. Além disso, esse tipo de arrançamento das várias atividades escolares, com minúcia na descrição do tempo

¹⁰² No sentido de unidade fundamental sobre a qual se estabelece a organização do ensino. Na primeira década do século XX, mesmo nos grupos escolares, os professores e professoras eram responsáveis pela regência do ensino em uma ‘cadeira de ensino’ ou ‘escola’, com crianças de diferentes idades e níveis de adiantamento. Já no final da década de 1910 os professores e professoras tinham sob sua responsabilidade uma ‘série’ ou ‘classe’, organizada no interior de um estabelecimento escolar a partir da classificação com base nos níveis de adiantamento e de capacidade de aprendizagem dos alunos.

¹⁰³ Por exemplo, o *Relatório apresentado pela professora Maria Ângela Franco...*, 1908, *op.cit.*

específico para sua realização, de certo modo retiram dos *recreios* o aspecto de exterioridade que pesava sobre eles no início do século, e o recolocam muito mais perto de um sentido de complementaridade em relação ao conjunto de práticas ou atividades escolares – as ‘aulas’ no âmbito da linguagem do período.

A documentação normativa produzida durante a década de 1910 já indicava a acentuação da tendência de se demarcar um ‘tempo específico’ de realização dos *recreios*, embora sem o nível de minúcia e de detalhamento que se verificou já no início da década seguinte. O *Código do Ensino* de 1915, no que concerne a “organização dos horários”, preceituava que as escolas primárias deveriam funcionar em duas seções, sendo a primeira “das 9 às 11 horas e meia e a segunda das 12 e meia às 14 e meia”, contando “inclusive 15 minutos de recreio em cada secção”¹⁰⁴. Mas mesmo antes disso, nas ‘Instruções’ organizadas por Francisco Azevedo Macedo, já havia sido sinalizada uma demarcação temporal para a realização dos recreios: deveriam ser “communs para as diversas series”¹⁰⁵.

Esse conjunto de prescrições legais contrastam, à título de exemplo, com o texto fundamental que orientou a escolarização primária paranaense durante quase toda a década inicial do século XX. O ‘Regulamento’ de 1901 determinava que as “funções” das escolas primárias deveriam ser “exercidas durante cinco horas diárias, começando no inverno, às dez horas da manhã e terminando às tres horas da tarde, e começando, no verão, às nove da manhã para terminar às duas da tarde”, com a importante ressalva de que “o exercício das aulas” não poderia “ser interrompido, por qualquer motivo”¹⁰⁶.

O fundamental, contudo, em relação a tendência de se produzir um tempo específico para os *recreios* manifesta na documentação produzida com o fim de normatizar o funcionamento escolar ao longo da década de 1910, e que resulta no aparecimento do *Recreio* nos quadros de horários prescritos no início da década de 1920, é a sua participação na demarcação do tipo de relação que vai se constituindo entre os *recreios* e as diversas práticas ou atividades escolares.

A partir da elaboração de uma série de entendimentos que remetiam aos “fundamentos científicos” da Pedagogia, compreendidas nestes os conhecimentos sobre os condicionantes *physiológicos* e *psicológicos*, toda uma natureza do comportamento infantil era delineada. Esse conjunto de entendimentos era responsável

¹⁰⁴ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, op.cit., 17.

¹⁰⁵ Cf. PARANÁ, Estado do. *Instruções...*, op. cit., p. 16.

¹⁰⁶ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná*, aprovado pelo Decreto n. 93 de 11 de março de 1901, 1910.

por informar uma série de noções chaves que deveriam nortear a prática pedagógica, incluída nela os modos de organizar e distribuir os tempos escolares: *interesse*, *intuição*, *capacidades analyticas*, *capacidade de atenção*, *capacidade de abstração*. Essa série de preceitos, por sua vez, confluía na produção do entendimento, ou mesmo da premissa, de que o ‘espírito infantil’ não era propenso às operações *abstrativas* excessivamente prolongadas¹⁰⁷. As capacidades analíticas e de atenção e o interesse da criança, devido às características das “cellulas nervosas” em pleno processo de desenvolvimento, seriam potencialmente mais atuantes durante as primeiras horas de trabalho escolar¹⁰⁸. Como já se indicou na primeira parte deste trabalho, era esse entendimento que constituía a base de legitimação dos recreios escolares. Ele atuou decisivamente também no processo de institucionalização do *Recreio*, na demarcação de um espaço e de um tempo específico para sua realização. Entretanto, do ponto de vista da demarcação temporal, ele também orientou o tipo de relação que se estabelece entre o *Recreio* e as outras práticas ou atividades escolares.

O entendimento produzido sobre o comportamento mental infantil está implícito na prescrição dos quadros de horários do *Programma* para os grupos escolares de 1921. Não só na delimitação de um tempo específico de 30 minutos para a realização do *Recreio* exatamente no meio dos trabalhos escolares diários (ver figuras 3, 4, 5 e 6), mas também pelo modo como procedia a fragmentação desses trabalhos, e conseqüentemente, do tempo escolar. Quanto a duração dos exercícios – as *aulas* – eles eram mais prolongados nas primeiras horas de estudo e logo após a realização do *Recreio*.

Não obstante, outros aspectos importantes se depreendem da análise daqueles quadros de horários. As *matérias* que compunham um, assim entendido, núcleo mais *intelectual* do programa, deveriam ter lugar nas primeiras horas do dia letivo e logo após o *Recreio*; especialmente *Arithmetica* e *Leitura*, que eram *matérias* sobre as quais pesavam um entendimento de que produziam um maior apelo teórico, de abstração, e por isso exigiriam maior esforço e atenção das crianças. Logo em seguida deveriam vir as *matérias* com ênfase na reprodução de modelos, como os exercícios de *Linguagem escripta* e de *Calligraphia*¹⁰⁹. Na seqüência viriam aquelas *matérias* que, de modo

¹⁰⁷ Relembremos o ataque feito por Raul Gomes ao “theorismo demasiado” das escolas paranaenses (ver, acima, p 62 e 71 deste trabalho).

¹⁰⁸ Cf. GOMES, Raul. *Instrução Pública do Paraná*, 1914, p. 62.

¹⁰⁹ À Título de exemplo, o programa estabelecia como conteúdos da *Linguagem escripta* para o 1º ano: “A) Cópia de sentenças do livro de leitura ou da lição do quadro negro; B) Dictados de pequenas

‘natural’, mais facilmente se ligavam a intuição infantil, como as lições de *Geographia*, *Historia*, *Geometria*, *Instrução Moral e Cívica* e *Sciencias Physicas e Naturaes e Hygiene*. A essas *matérias*, além disso, o professor poderia mais facilmente dar tratamento a partir dos *métodos* com acento nos processos intuitivos da criança, e ainda recorrer a materiais didáticos auxiliares como globos, mapas e cartas geográficas, as ‘historietas’ comentadas, os *museus* os *espécimes* demonstrativas. Finalmente, nas últimas horas aproveitáveis do dia letivo, deveriam vir aquelas *matérias* com ‘caráter essencialmente prático’ como *Desenho*, *Trabalhos Manuaes*, exercícios de música ou *Canto*, *Declamação* e os *Jogos Gymnásticos*.

Sobre este último grupo de *matérias*, o texto do *Programma* de 1921 ressaltava:

Somente no horário do primeiro anno há 5 minutos destinados à marcha e canto. Entretanto, as classes mais adeantadas têm algumas vezes necessidade desse trabalho corporal que corresponde a um pequeno descanso para o espírito. Quando o professor reconhecer que sua classe depois de algumas aulas, sente-se **indisposta**, **preguiçosa** ou **indisciplinada**, poderá executar, mesmo na sala de aula, 5 minutos de marcha ou de alguns movimentos de gymnastica sueca. Nos dias de rigoroso inverno esse acto poderá ser repetido duas ou tres vezes, quotidianamente¹¹⁰.

Essa ressalva, que é anunciada no texto como “instrução para execução dos horários e do programma”, põem em evidência alguns aspectos importantes. Esse gênero muito característico de “trabalho corporal” que figurava no conjunto de atividades prescritas para o primeiro ano como *exercícios de marcha e canto*, mas que eventualmente poderia se dar como um intervalo dos trabalhos escolares nas demais séries, se aproxima, porém, não se confunde com o *Recreio* escolar. A essa altura o *Recreio* já se estabelecera como rubrica e, portanto, é componente instituído do currículo formal da escola primária paranaense; possui, em função da sua realização, um tempo e um espaço específicos, que não se confundem com outros tempos e espaços. Esses exercícios que eventualmente poderiam acontecer com o propósito de proporcionar um “pequeno descanso para o espírito” a fim de garantir a regularidade

sentenças e palavras; C) Construção de sentenças com palavras dadas; D) Completar sentenças escriptas pelo professor no quadro negro; E) Pequenas descrições de objectos ou de gravuras, evitando o professor que os alumnos escrevam as sentenças com as mesmas palavras; F) Emprego da letra maiuscula, do ponto final, do ponto de interrogação e de admiração”. Cf. PARANÁ, Estado do. *Programma dos Grupos Escolares...*, op.cit., p. 6.

¹¹⁰ Cf. PARANÁ, Estado do. *Programma dos Grupos Escolares...*, op.cit., p. 29; os negritos são meus.

dos trabalhos e a disciplina, se constituem como recreios por possuírem a capacidade de recrear – na mesma direção que os professores e professoras falavam em recreios no início do século. Mas do ponto de vista do currículo prescrito, não se constituem na mesma dimensão que aquele sentido evocado pela rubrica *Recreio*, devido exatamente ao seu caráter eventual, difuso e pouco formalizado.

Todo aquele conjunto de entendimentos e prescrições que se manifestou na documentação normativa da escolarização primária paranaense, e que denota o processo de demarcação de um tempo específico e especializado de realização dos recreios, atuou decisivamente no processo de institucionalização do *Recreio* no currículo da escola primária paranaense. Esse movimento, juntamente com o processo que o ensejou, ou seja, a fragmentação do tempo escolar e a prescrição rigorosa e detalhada do tempo escolar em função das práticas e atividades a serem desenvolvidas pela escola, estabelecem um tipo de relação entre estas últimas e os recreios escolares, ou de um outro modo, entre as várias *matérias* e o *Recreio* escolar. Relação esta que se deslocou de um aspecto de exterioridade que revestia a idéia de recreios como um *intervalo das aulas* no início do Noventa, para um aspecto de complementaridade na afirmação do *Recreio* escolar. Complementaridade em relação às várias *matérias* ou conteúdos culturais que compunham o currículo que a escola primária deveria ensinar. Deslocamento, enfim, que assinala a afirmação de um sentido de formação ao *Recreio* escolar.

MODOS DE PROCEDER: A PRÁTICA DE RECREIO COMO ROTINA ESCOLAR

Não obstante o aspecto difuso e eventual que guardava a presença dos recreios nas escolas primárias paranaenses no início do século XX, principalmente a partir da intervenção cada vez mais incisiva e regular sobre as dimensões do tempo e do espaço escolares, foi possível que já na década de 1920 estivesse instituído o *Recreio* escolar. Apesar de ter suas raízes naqueles pressupostos orientadores dos recreios no início do século, a rubrica *Recreio*, tal como figura nos quadros de horários prescritos para os grupos escolares a partir dos anos vinte, indica então uma outra coisa. Não que esta

tivesse decorrido naturalmente daquele. De fato enquanto enunciado ou qualificativo pedagógico, os recreios não desapareceram, pois continuavam sendo associados a conteúdos e/ou práticas como *Desenho, Marcha, Canto, Gymnastica*, e inclusive, o próprio *Recreio* escolar.

Os recreios poderiam se dar, inclusive, durante as lições do professor. Nas prescrições que fez para o ensino nas escolas isoladas em 1922, o Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez lembrava que “as aulas de *Sciencias Physicas e Naturaes* (...) dadas em conjuncto, a todas as classes (...), sobre assumpto previamente preparado” pelo professor, e este “fazendo o possível por tornar-se claro”, poderiam ser excelentes momentos de recreio, fazendo com que a “classe tome parte activa na lição”: “Essas aulas não exigem grande esforço das creanças e são, por isso, chamadas aulas recreativas”¹¹¹. De fato, no *Programma para as escolas isoladas do Estado*, mesmo na década de 1920, os recreios continuam guardando aquele aspecto difuso de enunciado pedagógico que se ligava, além das aulas de *Sciencias Physicas e Naturaes* ou *Sciencias Naturaes e Hygiene*¹¹², aos conteúdos de *Música, Desenho, Trabalhos Manuaes e Exercícios Gymnasticos*¹¹³.

O *Recreio* como uma prática escolar que tem um tempo e um espaço específico e especializado, se realizava nos grupos escolares paranaenses. Como ficou caracterizado nos itens anteriores, foi a implantação deste modelo de organização escolar e as implicações dela decorrentes sobre a organização do ensino, que atuou decisivamente na institucionalização do *Recreio* como prática escolar constante do currículo prescritivo. Contudo, esse processo de institucionalização implicou, simultaneamente ao processo de diferenciação espacial e fragmentação e otimização do tempo, um processo de regulação cada vez mais cerrado dos modos de proceder dos sujeitos que se vinculavam à realização do *recreio*. Gradativamente os procedimentos de alunos, professores, zeladores, diretores, passaram a ser mais detalhadamente prescritos em função de cada tarefa, cada ação, cada parte sua, numa sequência lógica de vinculação. Deste modo se estabelecia uma distribuição regular dos sujeitos em função do espaço e do tempo do *recreio*, que se vinculava a modos de atuação normais ou razoáveis desses sujeitos. Enfim, o processo de especialização do *recreio* também

¹¹¹ PARANÁ, Estado do. *Programma das escolas isoladas...*, op.cit., p. 30.

¹¹² Ao longo do texto as duas denominações se alternam, mas se referem essencialmente a mesma coisa: “O seu fim é despertar o amor pelas industrias e habilitar o alumno a conhecer as molestias e os meios de cural-as”. Cf. PARANÁ, Estado do. *Programma das escolas isoladas...*, op.cit., p. 38.

¹¹³ Idem, ibidem.

decorria dos seus procedimentos de realização, no sentido de garantir sua diferenciação em relação a qualquer outra prática escolar. É isso que garante que o *Recreio* não se confunda com a *Gymnastica*, por exemplo, embora essas duas práticas pudessem compartilhar ou intercambiar elementos¹¹⁴.

As ‘*Instruções para organização escolar*’ preparadas por Francisco Azevedo Macedo em 1914, estabeleciam que “para todas as séries [haveriam] os recreios sob a direcção dos respectivos professores”¹¹⁵. Esse mesmo texto acrescenta ainda que os *recreios* deveriam ser “communs para as diversas series”, durante os quais os professores deveriam auxiliar “na manutenção da disciplina”¹¹⁶. O ‘*Código do Ensino*’ aprovado no ano seguinte manteve exatamente essa última prescrição¹¹⁷, no entanto tornou mais explícita como se daria essa atuação disciplinar do professor. Esse documento fez constar entre uma série de “deveres dos professores”, o de “permanecer na escola durante os trabalhos e assistir os recreios e a sahida dos alumnos na 1ª e na 2ª secção”¹¹⁸.

A partir daqueles dois textos normativos publicados em meados da década de 1910 se percebe um acirramento das orientações que prescrevem padrões de atuação para os professores em função do *recreio*. Esses profissionais passam a ter as funções que deveriam desempenhar cada vez mais bem demarcadas e detalhadas. O ‘*Regimento interno do grupo escolar modelo e similares*’ de 1917 continha uma série de atribuições

¹¹⁴ O *Programma para os grupos escolares* de 1921 estabelecia que os *Exercícios Gymnasticos* poderiam “ser realizados em conjuncto, no pateo de recreio, com outras classes, sob a direcção de um professor. As marchas e formaturas devem ser feitas com rapidez e energia e os movimentos executados com elegância”. (Cf. PARANÁ, Estado do. *Programma dos Grupos...*, op.cit., p. 29). Antonio Viñao considera perfeitamente possível que um espaço (nesse caso o pátio) possa ser compartilhado por diferentes práticas ou atividades, sem prejuízo da especificidade desse espaço em função de cada uma dessas práticas ou atividades realizadas. (Cf. VIÑAO, Antonio. *Espaços...*, op.cit., p. 23). Isso implica reconhecer que um mesmo espaço físico pode comportar diferentes especificidades, sem prejuízo de uma sobre a(s) outra(s).

Em 1923 a *Gymnastica* também aparecia com a designação *Educação Physica*. Do relatório de César Prieto Martinez relativo aquele ano letivo depreende-se que: “A educação physica dos alumnos dos grupos escolares da Capital [esteve] a cargo do tenente Aristóteles Xavier, devotado e competente official da milícia do Estado”. (Cf. PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado (...) pelo Inspector Geral do Ensino, César Prieto Martinez...*, op.cit., p. 71). No mesmo ano Aristóteles Xavier apresentou relatório relativo à sua atuação como “instructor geral de Gymnastica” para 11 grupos escolares da Capital. Ele havia organizado um “horário” de tal modo que os alunos de cada grupo escolar recebiam “instrução de gymnastica” duas vezes por semana. Além disso, relatou seguir um programa que se dividia em “exercícios individuaes” e “exercicios coletivos”. Constituíam os “exames individuaes: a) Posição inicial e de descanso; b) Voltas; c) Marchas; e) Séries de gymnastica (4 séries)”. (Cf. *Relatório apresentado por Aristóteles Xavier, 2º Tenente instructor geral de gymnastica, ao Inspector Geral de Ensino, César Prieto Martinez*, em 3 de julho de 1923, citado em PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado (...) pelo Inspector Geral do Ensino, César Prieto Martinez...*, op.cit., p. 72 – 81).

¹¹⁵ Cf. PARANÁ, Estado do. *Instruções...*, op.cit., p. 8.

¹¹⁶ Idem, p. 10.

¹¹⁷ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, op.cit., p. 20.

¹¹⁸ Idem, p. 27.

aos professores, muitas das quais diziam respeito ao *recreio*. Segundo esse documento, ao “professor do grupo” competia, entre outras coisas, “comparecer a escola, diariamente, quinze minutos antes do início dos trabalhos (...), e trinta minutos nos dias escalados para recreio”; além disso, todos os professores deveriam “receber a classe no pátio de recreio e acompanhá-la a sala de aula”, e “fiscalizar o recreio nos dias em que for designado, auxiliando em outros, quando necessário”¹¹⁹. É importante lembrar que este documento havia produzido o entendimento de que “todo o tempo que os alunos [permanecessem] no pátio do instituto” seria considerado *recreio*. Isso faz com que a vigilância do professor para a manutenção da disciplina no *recreio* se desloque não só para o tempo de intervalo “entre as aulas”, mas também para os momentos de entrada e de saída dos alunos no estabelecimento escolar. A respeito do que esse texto dispunha como “disciplina em recreio”, de acordo com a escala organizada pelo diretor do estabelecimento, sempre deveria haver algum professor “no pátio de recreio, fiscalizando o tratamento entre os alunos, os jogos infantis adequados e proibindo algazaras”. No Grupo Escolar Xavier da Silva – já na condição de *grupo escolar modelo* – além disso, os normalistas praticantes deveriam auxiliar os “professores da classe em que se acharem, a fiscalizar o recreio”¹²⁰.

O texto do *Regimento interno* de 1917 faz com que pese sobre os momentos de entrada e saída a impressão de se tratarem de momentos delicados em que o aspecto disciplinar estivesse seriamente ameaçado. Atua para isso o conjunto de prescrições minuciosamente detalhado acerca dos procedimentos a serem observados a fim de que a “disciplina no recreio” não ficasse prejudicada. O professor, devidamente “designado em escala”, deveria “se apresentar ao estabelecimento no mínimo meia hora antes do início dos trabalhos a fim de fiscalizar os alunos que forem chegando”. Esse *recreio* anterior aos ‘trabalhos’ diários, pressupunha modos de atuação bastante específicos, os quais o texto normativo lembrava aos professores.

“§ 2º - As entradas para aula serão indicadas por sinais e em 3 tempos:

1º - Ao 1º sinal todos os alunos deverão ficar imóveis e silenciosos e os professores virão ao pátio se colocar na ordem estabelecida (8 minutos antes).

2º - Ao 2º sinal todos os alunos formam em frente aos seus respectivos professores, independente de interpelação. Este sinal é dado seis minutos antes.

¹¹⁹ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento interno...*, op.cit., p. 8 – 9.

¹²⁰ PARANÁ, Estado do. *Regimento interno...*, op.cit., p. 9.

3º - Ao 3º signal rompe a marcha na ordem dos annos designados pelo director”¹²¹.

Do mesmo modo os momentos das saídas, esses *recreios* que intercalavam ou sucediam as aulas, tinham regulados os seus procedimentos de execução:

§ 3º - As saídas serão indicadas por 3 signaes tambem.

1º Ao 1º signal, 5 minutos antes, os professores procedem a arrecadação do material escolar, fazem com que todos os alumnos tomem o que lhes pertence (chapéos, malas, livros, etc) marcham na classe e fazem alto, a dois formar, à porta da sala.

2º Ao 2º signal, à hora precisamente, rompe a marcha na ordem estabelecida e ficam parados, por classes no pateo de recreio.

3º Ao signal, dispersa, para cada alumno fazer a sua merenda.

A respeito desses procedimentos, nas saídas para os *recreios* que intercalavam as aulas, os alunos apenas apanhariam “chapéo e merenda” e o professor não precisaria “arrecadar o material”; já para as “saídas de fim de aulas [ficava] prescindido o 3º signal”¹²².

Através de procedimentos rigorosos se distribuía e fixava todo um conjunto de elementos que envolvia pessoas, espaços, tempos e toda uma parafernália a estes ligada. Constituía-se, assim, verdadeiras rotinas escolares. Elementos como o controle rigoroso do tempo, a racionalidade das filas e dos sinais, a marcha, a postura dos alunos; nenhum aspecto se quer deixar escapar. Todos esses elementos, por sua vez, se relacionam com o pátio de *recreio*, e também são, por isso, constituintes da sua natureza educativa. Na chegada ao estabelecimento, por exemplo, os alunos deveriam entrar para o pátio constituindo assim o *recreio* anterior às aulas. O pátio – que é o próprio *recreio* – serviria de *hall* e abrigaria os alunos do espaço da rua. Ao mesmo tempo, esse espaço submete esses alunos à lógica que preside o espaço-escola¹²³ e todas as suas implicações, principalmente a nível gestual e comportamental, preparando-os para ingressar nas salas das aulas ou outros espaços edificados onde essa lógica se acirrava ainda mais.

A normalidade e a orquestração de todos esses elementos deveriam ser garantidas por uma vigilância que se pretendia ininterrupta. Desejava-se que nada

¹²¹ Idem, p. 12 – 13.

¹²² Idem, p. 13.

¹²³ Cf. VIÑAO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade, 1998.

escapasse ao olhar atento e regulador dos professores. A ele, se somaria o olhar do diretor. Ao diretor competia a fiscalização mais refinada sobre o movimento geral do *recreio*. Essa fiscalização insidia não só sobre os alunos, mas também sobre os procedimentos dos professores. O diretor deveria atuar como um verdadeiro maestro, primando pelo regular andamento dos procedimentos prescritos. Era ao diretor que cabia organizar mensalmente a escala que designava o professor incumbido de fiscalizar o *recreio* a cada dia¹²⁴. É também o diretor quem deveria designar a ordem segundo a qual as séries deixavam o pátio e marchavam às salas. Assim é possível dimensionar o tipo de atuação que se esperava do diretor de grupo escolar em função do *recreio*.

À vigilância exercida pelos professores e pelo diretor deveria se somar ainda à atuação dos zeladores. Essa função apareceu nos grupos escolares paranaenses a partir dos anos iniciais da década de 1910, sob as constantes reclamações de professores e inspetores escolares acerca das condições de limpeza e higiene dos estabelecimentos de ensino. O argumento se estabelecia na direção de que, para a normalidade das condições higiênicas gerais, e também para que os professores pudessem se dedicar exclusivamente às atividades pedagógicas, eles deveriam ser desobrigados da responsabilidade sobre o asseio e conservação do edifício, passando-as a pessoa especificamente encarregada para tal.

Desde o seu aparecimento a função de zelador teve participação na conformação do *recreio*. Uma atuação mais óbvia foi sobre o espaço do pátio, cuja conservação e asseio estavam diretamente confiados aos zeladores. Mas a atuação dos zeladores não se esgotava na conformação da dimensão espacial do *recreio*. Essa atuação ganhou normatização a partir do ‘*Regimento interno do grupo escolar modelo e similares*’ em 1917. Esse documento confirmou a dupla dimensão da intervenção dos zeladores sobre o *recreio*: ao zelador competia não só “conservar (...) pateos de recreio e dependencias do grupo, em estado de absoluta limpeza”, mas também “visitar constantemente os corredores e pateos (...) não permitindo aglomerações de alumnos nesses logares”¹²⁵.

Esse conjunto de prescrições que dispõe e ordena pessoas, tempos, espaços, procedimentos, tinha como mote a garantia de que a manutenção da ordem e da disciplina não fosse prejudicada no *recreio*. Já ficou indicado o modo como a *disciplina* se constituía em elemento educativo. Também já ficou indicado como os recreios se ligavam a distinção entre “disciplina preventiva” – útil e proveitosa – e “disciplina

¹²⁴ Cf. PARANÁ, Estado do. *Instruções...*, op.cit., 12.

¹²⁵ Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento interno...*, op.cit., p. 9.

repressiva” – inapropriada e anti-educativa. O *recreio* deveria servir a fim de que a disciplina fosse preventiva. Partindo dessa distinção o *Regimento interno para o grupo escolar modelo e similares* operava uma distinção ainda mais refinada. Este documento contrapunha o que denominava “disciplina em recreio” a “disciplina em aula”. Sobre essas distinções alguma coisa ainda vale a pena ser dita.

Como ficou indicado, o ‘*Regimento interno*’ de 1917 se remetia a um entendimento sobre a natureza educativa do *recreio*, que se vinculava ao caráter preventivo da disciplina na escola. Principalmente pelo efeito direto que deveria ter sobre a regularidade dos trabalhos, esse documento assinala o *recreio* como peça indispensável ao ensino. Por isso, o entendimento era de que “nenhum aluno [poderia] ficar retido na sala de aula durante o período de recreio”¹²⁶. No entanto, a essa disposição segue a ressalva de que o aluno poderia “perder o recreio, ficando em lugar designado pelo director”¹²⁷.

Os critérios que definiam as situações em que se poderia perder o *recreio* haviam sido estabelecidos no ‘*Código de Ensino*’ de 1915. Neste documento a “privação do recreio” constava como uma possível “repressão disciplinar a que ficam sujeitos os alunos”. Sua aplicação se estabelecia na tensão gerada entre repreensão e emulação, nos limites entre a “disciplina preventiva” e a “disciplina repressiva”.

A privação de recreio será aplicada não só quando o aluno reincidir em falta leve pela qual já tenha sido reprimido, mas também quando a falta consistir em desatenção às explicações, em falta de esforço para aprender, etc.

A privação de recreio será aplicada especialmente para reprimir a falta de pontualidade na entrada da aula, devendo o aluno perder do recreio tantos minutos quantos os do seu retardamento¹²⁸.

O entendimento de “disciplina escolar” que se formou na documentação normativa do ensino primário paranaense, principalmente a partir da década de 1910, estava diretamente associada a “regularidade dos trabalhos escolares”. A fim de zelar por essa regularidade, “para estimular o cumprimento dos deveres escolares”, os alunos – mas também os professores – estavam inscritos em um interjogo de “prêmios ou recompensas [e] repressões”, que deveria se estabelecer “de acordo sempre com os

¹²⁶ Idem, *ibidem*.

¹²⁷ Idem, p. 12.

¹²⁸ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, op.cit., p. 21 – 22.

princípios de justiça”¹²⁹. Estabelecia-se assim um refinado sistema de méritos individuais que investia também sobre o *recreio*.

Pode-se dizer que naqueles anos um objetivo fundamental do ensino oferecido na escola primária paranaense era a manutenção de uma atividade constante, regular e preferencialmente *ativa* da criança, durante todo o tempo das aulas. O *recreio* escolar se vinculava a esse objetivo por pelo menos um duplo aspecto. O Primeiro, já ressaltado, no sentido de recriar mesmo, de atender às condições psicológicas e fisiológicas das crianças. É, por assim dizer, a tentativa de intervir sobre a natureza primordial que constitui o homem no sentido de dominá-la¹³⁰. Mas ao mesmo tempo o *recreio* assume um sentido de recompensa à atividade escolar normal e regular, tal como indica o fragmento citado acima. Enfim, o *recreio* se vinculava a uma economia de méritos individuais. Seria uma recompensa natural a todos aqueles que mantivessem desempenho normal nas atividades escolares. Porém, os não assíduos, os pouco esforçados, os desatentos, estes ao mesmo tempo não necessitavam nem mereciam o *recreio*.

Mas como uma prática escolar pode se tornar uma recompensa e a sua interdição um castigo? Ora, a “disciplina escolar” da qual se está tratando aqui comparece naquela documentação fundamentalmente como um conceito ou uma categoria pedagógica. Ela não se restringe a seu aspecto repressivo, somente como um conjunto de restrições, coações e impedimentos sobre os indivíduos. Antes aparece tal como a propôs Michel Foucault em relação a “sociedade disciplinária”: como manifestação de poder e de autoridade também de modo produtivo. Consubstancia-se, portanto, em termos de subjetivação ou produção de subjetividades, como um conjunto de “técnicas de formação de sujeitos” que investe intensivamente nos aspectos da vida cotidiana através de uma “forma híbrida de coação e consenso”¹³¹.

De fato, se considerássemos o *recreio* escolar, bem como toda a escolarização, contidos no interior de um processo hermeticamente fechado de coação e repressão resultaria que dificilmente se poderia explicar manifestações de “tumulto”, “gritarias”, “algazarras” etc., que se depreendem pelo menos da documentação sobre o evento envolvendo os professores Lindolpho Pires da Rocha Pombo e Lourenço de Souza no Grupo Escolar Xavier da Silva, apresentada logo na introdução deste trabalho. A não ser

¹²⁹ Cf. PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino...*, op.cit., p. 21.

¹³⁰ No sentido mesmo de que fala EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*, 2005.

¹³¹ Cf. CARUSO, Marcelo. *La biopolítica...*, op. cit., p. 36 – 39.

que considerássemos essas atitudes como manifestações de subversão a pretensão disciplinária da escola¹³². Mas essa me parece uma hipótese pouco provável dada a longa permanência do *recreio* escolar, sem que, no entanto, em algum momento comprometesse o que Marcelo Caruso e Pablo Pineau entendem como as linhas gerais do caráter disciplinário da escola¹³³.

Voltemos então à documentação sobre o desentendimento entre os professores do Grupo Escolar Xavier da Silva. O “tumulto consuetudinário, infrene e atroador (...) a hora do recreio”, que o professor Lourenço de Souza alegou se constituir, senão como o motivo direto, ao menos como “antecedentes” do seu confronto com o professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo, não parecem atitudes excepcionais, como excepcional certamente era dois professores em confronto corporal no pátio da escola. Há indícios suficientes para acreditar na alegação do professor Lourenço de Souza de que as “algazarras” dos alunos costumavam fazer-se ali cotidianamente no tempo e no espaço destinado ao *recreio*. Pelo menos desde 1908, Lourenço de Souza dizia considerar “de grande necessidade a permanência de um zelador no grupo, a fim de conseguir a manutenção do silêncio e ordem no estabelecimento durante o tempo destinado aos recreios”¹³⁴. Essa consideração se constituía no bojo da documentação que criava a demanda pela nomeação de zeladores para os grupos escolares paranaenses. Foram ainda muitas as oportunidades que esse professor reiterou essa solicitação. Mas quando do seu desentendimento com o professor Rocha Pombo, o Grupo Escolar Xavier da Silva já estava provido de zelador: Joaquim Castilho de Medeiros, a quem o relato de Lourenço de Souza apresenta como “curioso individuo (...) grosseiro e intruso”¹³⁵. No entanto, os motivos que o professor Lourenço de Souza alegava para sua permanência no estabelecimento não parecem ter desaparecidos com a nomeação deste zelador.

Um detalhe, contudo, não se pode deixar escapar: os recreios não eram comuns as diferentes *cadeiras de ensino* (as escolas) que funcionavam no Grupo Escolar Xavier da Silva, mas se davam em diferentes tempos, de forma que enquanto os alunos de uma escola estavam em *recreio*, os das outras escolas permaneciam em aula. O professor

¹³² As linhas gerais dessa hipótese estão em MEURER, Sidmar S. *Tempos e espaços de recreio nos grupos escolares paranaenses (1903 – 1927): lugar de subversão a um projeto escolar conformador?*, 2005.

¹³³ Cf. CARUSO, Marcelo. *La biopolítica...*, op.cit.; e de PINEAU, Pablo. *La escuela en el paisaje moderno*, 1996; e *Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad*, 1999.

¹³⁴ Cf. *Relatório apresentado pelo professor Lourenço de Souza...*, 1908, op.cit.

¹³⁵ Cf. “Defesa”. *Ofício do professor Lourenço de Souza...*, op.cit.

Lourenço de Souza não reprovava o “tumulto” e a “desordem” dos recreios por eles mesmos, mas sim pelas “perturbações” que daí decorriam ao funcionamento das suas aulas, que lhe “impedia de trabalhar”. Logo, porém, junto com o processo de seriação do ensino se estabeleceu que os *recreios* fossem comuns para todas as classes¹³⁶. As reclamações de Lourenço de Souza cessaram. O que não significa que aquelas atitudes que antes perturbavam as suas aulas também tenham cessado. No seu relatório relativo ao ano de 1923, o Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez, mencionou com simpatia o “vozear infantil” que presenciava “nas horas de recreio” nas escolas por onde passava em visita. Então sugeriu: nada mais característico à idade infantil¹³⁷.

Embora a documentação normativa dispusesse que o *recreio* devesse ser fiscalizado a fim de impedir “algazaras”, a “gritaria”, o “berreiro”, o “vozear” a “correria”, um certo “tumulto” pareciam se firmar como suas atitudes características. O *recreio* certamente não era um lugar de silêncio. Mas isso parece não depor contra o caráter geral da “disciplina escolar”; antes, a compõe. Uma moralidade recobria o *recreio*. Já vimos essa moralidade manifestada em função do tempo e do espaço de *recreio*. Meninos e meninas tinham *recreios* separados. As “aglomerações de alunos” eram coibidas. As atividades, as atitudes, as brincadeiras das crianças eram fiscalizadas. Sem dúvida se estabeleceu assim um senso sobre o que era e o que não era legítimo ou permitido no *recreio* escolar.

Acontece que a própria documentação normativa havia aberto espaço para a assimilação de atitudes no *recreio* como aquelas que Lourenço de Souza dizia atrapalhar suas aulas. A “disciplina escolar” compunha com elas. A distinção entre “disciplina em aula” e “disciplina em recreio” era o reconhecimento legal que a institucionalização do *recreio* se estabelecia inclusive na diferenciação das atitudes permitidas aos alunos. Enquanto a “disciplina em aula” pressupunha de forma mais incisiva padrões de comportamento mais cerrados como, por exemplo, a regulação em relação à distribuição das carteiras, o modo de se manter acomodado nelas¹³⁸; a “disciplina em recreio”

¹³⁶ Cf. PARANÁ, Estado do. *Instruções...*, op.cit.

¹³⁷ Cf. PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado (...) pelo Inspector Geral de Ensino, César Prieto Martinez...*, op.cit, p. 11.

¹³⁸ Por exemplo, o *Regimento interno dos grupos escolares modelo e similares* estabelecia como dever dos alunos “se conservar sentados, sem esforço, sem debruçar-se sobre a carteira, nem assumir posição incommoda”. (Cf. PARANÁ, Estado do. *Regimento interno...*, op.cit., p. 11). *O programa do grupo escolar modelo e similares*, aprovado em 1917, estabelecia como pontos pertinentes a disciplina em aula: “ao chegar à porta da sala de aula os alumnos formam (...) pela frente da meza do professor dando a volta por traz da ultima carteira, entrando o 1º alumno no 1º intervalo (entre a carteira e a parede lateral direita), o 2º alumno no 2º intervalo, 3º e 4º nos 3º e 4º intervallos, 5º no mesmo intervalo que o 1º, o 6º no mesmo que o 2º, etc., ficando cada alumno ao lado direito de sua carteira (...); Para sentar o professor

pressupunha uma atitude mais auto-reguladora, uma regulação mais frouxa e mais distante, mas nem por isso menos atuante. Era essa diferenciação, esse aspecto mais frouxo do *recreio*, que o permitia figurar como uma recompensa ao esforço e a atividade contínua dos alunos, e a sua privação, uma medida disciplinar muito eficiente. Assim, o *recreio* punha ainda mais ênfase na combinação entre dispositivos coercitivos e esforços de auto-regulação. As atividades e atuações, principalmente dos alunos, estavam situadas mais próximas dos limites entre a ordem e a desordem, mas não se ultrapassaria essa fronteira confortavelmente sem esperar uma atitude corretiva ou punitiva do outro lado. A não ser muito excepcionalmente, o *recreio* escolar e as atitudes peculiares à sua realização, nunca ameaçaram efetivamente o caráter geral de racionalização que é muito caro a escolarização como fenômeno da modernidade¹³⁹. Antes, parece ter atuado para sua garantia.

Produzia-se uma representação de que o *recreio* escolar era um lugar de liberdade, um momento em que as crianças poderiam “se entregar livremente” à sua natureza infantil ativa e curiosa. Mas essa liberdade que se quis atribuir ao *recreio*, tinha um horizonte bem definido. Ela era apanhada pela constituição das rotinas escolares cada vez mais racionalizadas. Trata-se de uma noção de liberdade que pouco ou quase nada remete a autonomia, à livre expressão da individualidade, mas sim a um processo de subjetivação, de interiorização, de produção de sensibilidades ou de um certo *ethos* – dependendo da perspectiva teórica a partir da qual se fala. Esse entendimento de liberdade parece bastante coerente com a noção de *liberdade* social presente em Sebastião Paraná, que como já vimos, assentava-se principalmente sobre um ente que conheça os seus “deveres” para bem “compreendê-los e bem cumpri-los”,¹⁴⁰.

Finalmente, um último aspecto que parece estar relacionado à institucionalização e especialização do *recreio* escolar aparece na documentação relativa à escolarização primária paranaense, principalmente a partir de meados da década de 1910. O ‘*Regimento interno*’ é o primeiro texto normativo a relacionar o *recreio* como um lugar indicado e adequado para a “merenda” na escola. À medida que o processo de institucionalização vai afastando e diferenciando o *recreio* de outras práticas como a *Gymnastica*, a *Marcha* e o *Canto*, por exemplo, abre-se a possibilidade para que esse

dará signaes: I – os alumnos põe sobre a carteira os seus livros, etc., II – os alumnos dão um passo a esquerda em posição de sentar; III – os alumnos seguraram (sic!), os assentos das carteiras afim de baixalos; IV – sentam e cruzam o braços. (Cf. PARANÁ, Estado do. *Coleção de Leis e Decretos*. “Programma do grupo escolar modelo e similares”. Decreto n. 420, 19 de junho de 1917, p. 294 – 295.

¹³⁹ Cf. PINEAU, Pablo. *La escuela en el...*, op.cit.; e *Premisas básicas...*, op.cit.

¹⁴⁰ Ver acima, pp. 41 – 44 deste trabalho.

tempo e esse espaço passem a abrigar o lugar legítimo de alimentação na escola. Aquele ‘*Regimento interno*’ produz esse entendimento ao estabelecer que não se deveria “permitir que os alumnos [tomassem] alimentos em classe”, mas sim, que o fizessem após o sinal que indicava o *recreio*. Não demorou para que o momento de “merenda” se associasse ao *recreio* e compusesse também a sua especificidade¹⁴¹.

Essa associação parece então bastante estável nos anos 1920. Tanto assim que o Dr. Mario Gomes, responsável pelo serviço de “inspeção médico escolar”, alertou a Inspetoria Geral do Ensino em relatório de 1923 sobre a “deficiência” que verificou em quase a totalidade dos grupos escolares da Capital quanto aos “pateos de recreio”: “todos elles sem um telheiro de abrigo (...) onde essa providência mais se impõe pelas frequentes e continuas chuvas, que obrigam os alumnos a permanecerem sentados à hora da merenda, com prejuízo indiscutível de sua saúde”¹⁴². Para sanar esse problema esse médico orientava a “construcção de um galpão de abrigo no pateo de recreio”, ou ao menos “protecção por meio de telheiro”¹⁴³. Essas providências deveriam servir para o *recreio* nos dias de chuva e frio intenso, cumprindo a mesma função que desempenhava o espaço para os “recreios de inverno”, que então só existia no Grupo Escolar Xavier da Silva¹⁴⁴.

Contudo, um aspecto importante nesse relato do Dr. Mario Gomes é o modo como *recreio* e “hora da merenda” se tornam termos intercambiáveis. De fato, o processo de institucionalização do *recreio* que também se fez pela sua especialização, permitiu que o *recreio* escolar pudesse ser representado até hoje como “tempo livre”, “hora da merenda” ou lugar das “brincadeiras ou jogos infantis”.

¹⁴¹ Agradeço a Professora Alicia Mariani Silva por ter chamado minha atenção para esse aspecto.

¹⁴² Cf. *Relatório do serviço de inspeção medico escolar...*, op.cit., p. 65.

¹⁴³ Idem, p. 69 – 70.

¹⁴⁴ Ver Figura 1, p. 91 deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto orientador dos recreios escolares ou a noção de recrear se constituiu no bojo das discussões sobre modernização educacional. Firmou-se como princípio educativo ou categoria educacional em meio ao conjunto de enunciados em defesa de uma escola do tipo “nova”, cuja pretensão principal era a superação do seu caráter passivo para um tipo ativo.

A noção de recreios comparece no cenário educacional paranaense desde pelo menos o último quartel do século XIX, e tomou corpo à medida que foi sendo informada por enunciados científicos nos quais a Pedagogia buscava alento. Essa noção encontrou estofo principalmente nas explicações com acento nas ciências médicas, os estudos em higiene, em neurologia, em fisiologia, combinados com uma certa psicologia do comportamento infantil. Em estreita relação com os principais temas educacionais – os métodos, os programas, os princípios ou categorias como interesse, intuição, curiosidade, atividade, disciplina – os recreios se legitimavam principalmente por um suposto desempenho no restabelecimento do equilíbrio entre as faculdades do “espírito” e do “corpo”. Sob esse pressuposto residia o entendimento fundamental de que não poderia haver “escola productiva sem o vigor physico dos que a frequentam”¹.

Mas o que há de notório no exemplo dos recreios é o modo como foram, muito rapidamente, submetidos a uma pressão no sentido de sua racionalização. Já no início da década de 1920, estava definitivamente constituída a rubrica *Recreio* no currículo prescrito da escola primária paranaense, estabelecendo para essa prática um lugar muito específico dentro do processo de escolarização. O tratamento que levou a cabo esse processo guardou todas as características da produção de “instituições”, características da modernidade. Essas características são: a demarcação e a organização de um “espaço serial”, específico, que visa a “distribuição ordenada dos indivíduos”; o “controle da atividade” pelo uso do tempo, ou seja, seu fracionamento em “pequenas unidades e sua associação com uma reorganização das atividades”, possível a partir de uma “concepção de tempo evolutiva”; a análise e a descrição detalhada em função de partes seguida de uma orquestração dessas partes em uma seqüência estreitamente vinculada ao “logro de

¹ Cf. PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado (...) pelo Inspector Geral do Ensino, César Prieto Martinez...*, op.cit., p. 17.

um objetivo”; e, finalmente, a organização de uma “força produtiva” a partir do arranjo de todas as suas partes ou aspectos constitutivos².

Para Marcelo Caruso, essas seriam manifestações das “disciplinas” e da tendência de se organizar a “vida cotidiana em instituições” – tal qual propôs Michel Foucault – que atuam na produção de autoridade e de obediência (“corpos dóceis”); enfim, que atuam na produção da necessidade de governo ou na “governamentalidade”, característica da modernidade e lugar de ancoragem da afirmação dos Estados administrativos³.

De fato, o exemplo da institucionalização dos recreios tem algo a informar sobre o processo de escolarização. Trata-se da sua característica ou tendência a invariavelmente privilegiar a “forma” a despeito do conteúdo⁴. Aquele intervalo de tempo de pouco mais de duas décadas que foi tão decisivo para a fixação da “forma” do *recreio* escolar, de todo o modo expõe a característica reinante na educação escolarizada que tende a manter a preocupação com os conteúdos culturais sempre secundariamente ao tratamento dos modos ou maneiras de ensinar/aprender. Acontece que antes da preocupação com a profundidade, a qualidade ou mesmo a garantia da transmissão cultural, a escola se coloca a função de zelar pela difusão de um modo comum de se relacionar com todo e qualquer conteúdo da cultura. A crítica ao *beletrismo* e a apologia ao ensino útil e produtivo que se viu naqueles anos, da qual os recreios foi peça constituinte, escancara esse entendimento tão forte de que importa menos o que as pessoas aprendem da cultura e mais o modo como o fizeram, o fazem e continuam fazendo.

Trata-se de que a atuação principal da escola historicamente têm se dado fundamentalmente na distribuição de um equipamento mental, uma sensibilidade comum, uma forma regular de orientar o pensamento; na difusão de um *ethos*, enfim. Essa assertiva, por sua vez, dimensiona o tipo e a profundidade do que parece ter sido uma das principais relações que a escola se propôs a estabelecer naquelas décadas iniciais do século XX: a relação com o mundo do trabalho. Relação esta que foi freqüentemente lembrada no conjunto de falas que pretenderam pensar as coisas concernentes ao ensino e esteve, conseqüentemente, sempre no horizonte da defesa da perspectiva da escola ativa. Parece não caber dúvida de que formar um bom trabalhador

² Cf. CARUSO, Marcelo. *La biopolítica...*, op.cit., p. 38-39.

³ Ver CARUSO, Marcelo. *La biopolítica...*, op.cit.; e também PINEAU, Pablo. *Premissas...*, op.cit.

⁴ Sobre a tópica da “forma” escolar, ver o ensaio de VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, 2001.

sempre figurou entre as principais pretensões da escolarização primária. Mas sob a perspectiva de se fazer a escola “produtiva”, de onde emanaria um ensino produtivo, concordando com Miriam Warde, trata-se pouco do “atingimento de altos graus de eficiência do trabalho”⁵.

Instrumentalizar ou qualificar mão-de-obra para um processo de industrialização que começava a se fazer, é uma preocupação que dificilmente se poderia imputar a escola primária, simplesmente por que ela não daria conta de levar a cabo uma tal formação – e possivelmente em tempo nenhum tenha dado. A formação de bons trabalhadores, contudo, pretendia se dar em outra instância: na direção da “conquista/ e amoldamento da alma humana”⁶. Trata-se de não se separar o trabalho da vida mesmo daquelas pessoas. O ensino a que se propôs a escola primária paranaense estava essencialmente inclinado à interiorização de atitudes produtivas, de atividade constante e regular; à incorporação do trabalho como valor, como princípio moral, de conotação positiva; à difusão de um *ethos* de laboriosidade; ao convencimento das pessoas a voluntariamente colocarem o seu trabalho - independentemente da espécie desse trabalho – a disposição da construção da Nação, da construção de um futuro melhor.

Mas não se trata de procurar apanhar essa relação em termos de um conjunto de “determinações” que se originam no mundo do trabalho e terminam na escola. Gilberto Luiz Alves ensaiou explicar a “organização do trabalho didático na escola moderna” através de uma seqüência de “determinações” que se estabelecem rigidamente a partir das “determinações materiais” em direção às “determinações políticas e ideológicas” até as “determinações pedagógicas”. O reconhecimento dessa cadeia de determinações resultaria da aplicação do que esse autor considera um entendimento fundamental do *materialismo histórico* – ou *ciência histórica*, como prefere denominar – de que é a “teoria que constitui o objeto de conhecimento” da ciência⁷. A alegação é que esse entendimento o permite estabelecer um “movimento analítico em direção ao interior da escola, considerada em sua particularidade (...), sem abrir mão de sua compreensão como totalidade”⁸. O efeito direto disso é o reconhecimento da “existência de uma hierarquia entre as categorias científicas”, que no caso da história dos processos educativos identificaria a educação como “campo periférico da economia política”, exigindo para sua análise a “construção de categorias subordinadas às categorias

⁵ WARDE, Miriam Jorge. *Prefácio* a CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional...*, op. cit, p. V.

⁶ Idem, *ibidem*.

⁷ Cf. ALVES, Gilberto L. *O trabalho didático na escola moderna*, 2005, p. 6.

⁸ Idem, *Prefácio*, p. XIV e XV.

centrais da economia política”⁹. A conclusão a que chega o autor é que a “organização do trabalho didático” apenas reproduz a “própria organização técnica do trabalho”¹⁰, e que a escola moderna decorre por “força da superação de um modo de produção por outro”¹¹.

E. P. Thompson ao tratar da afirmação da “disciplina de trabalho” e sua relação com o tempo, que está no coração do logro do processo de industrialização na Inglaterra, permite flagrar a relação entre escola e trabalho de um outro ponto de vista. Thompson esclarece que no avanço daquele processo, a escola também figurava como um local de assimilação de valores de “ordem” e “regularidade”. Mas está claro para este historiador que a escola não se confunde com a fábrica, nem tampouco decorre ou está subordinada a ela. A escola aparece para esse autor como uma “instituição não industrial”, específica, que “podia ser usada para inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’”¹². Não se tratava de necessariamente a criança aprender um ofício na escola, mas sim interiorizar um tipo de relação racionalizada com o tempo que punha ênfase num certo valor “intrínseco” do tempo. O pressuposto era o de que, “quando a criança atingia os seis ou sete anos, devia estar ‘habituada’, para não dizer familiarizada, com o trabalho e a fadiga”. Esperava-se, deste modo, que a “nova geração” ficasse “tão acostumada com o trabalho constante que ele acabe por se revelar uma ocupação agradável e divertida para eles”¹³.

Não acredito que se possa falar de uma “organização manufatureira do trabalho didático” como “chave teórica” para explicação do fenômeno da escolarização moderna¹⁴ – tomando por escolarização moderna a forma como se estabeleceu a escola principalmente a partir do final do século XIX no Brasil: de várias classes e muitos professores – sem que se incorra num esvaziamento de muitos dos sentidos da escolarização. A escola, enquanto instituição social produz suas próprias especificidades, e nisso também reside a sua *eficiência social*¹⁵. A partir dessa premissa David Hamilton estrutura um outro tipo de explicação para as claras “conexões” entre

⁹ Idem, p. 9.

¹⁰ Idem, p. 19.

¹¹ Idem, p. 22.

¹² Cf. THOMPSON, Edward P. *Tempo, disciplina de trabalho...*, op.cit, p. 292.

¹³ Idem, ibidem.

¹⁴ Cf. ALVES, Gilberto L. *O trabalho...*, p. 59.

¹⁵ A respeito da “clara diferença” da escolarização em relação a outras instituições e outras formas educativas não institucionalizadas, ver: HAMILTON, David. *Mudança social...*, op.cit., p. 9 – 10. Um excelente sumário de premissas que tornam a escolarização uma instituição social específica também pode ser encontrado em PINEAU, Pablo. *Premissas básicas...*, op. cit.

“mudanças na estrutura da escolarização (...) e mudanças fora do sistema escolar”¹⁶. As mudanças decisivas que tiveram lugar ao longo do século XVIII na Grã-Bretanha, por exemplo, tanto na economia política como na organização pedagógica, indicam que essa conexão não se dá pela reprodução da fábrica na escola; não se trata simplesmente da “inserção dos métodos fabris na organização da escolarização”¹⁷. Ao contrário, as conexões que Hamilton observou entre as “justificativas que fundamentavam a organização da escolarização” e as “justificativas que fundamentavam a organização da manufatura”, se estabeleciam com o propósito de “promover a ‘elevação’ moral e intelectual das ‘massas submersas’ que tinham se acumulado nas áreas manufatureiras da Grã-Bretanha”; ou seja, a principal razão da organização da escola era tornar possível uma “maquinaria moral adequada aos problemas sociais criados pela Revolução Industrial”¹⁸.

O próprio E. P. Thompson demonstra como o intercâmbio de elementos entre a fábrica e a escola se estabelecia em uma via de duas mãos. Ele documentou o modo como no final do século XVIII um “fabricante de cânhamos e linho de Gloucester”, percebendo que as escolas de Raikes “havia produzido uma mudança extraordinária” – “eles se tornaram (...) mais tratáveis e obedientes, e menos vingativos” – estava disposto a reproduzir alguns elementos daquele “espetáculo de ordem e regularidade” na organização das rotinas nas suas fábricas¹⁹. Trata-se de que a “característica central tanto da escola quanto das fábricas é que elas dizem respeito tanto ao gerenciamento de pessoas quanto à concepção de uma ‘maquinaria técnica’”²⁰. Decerto que essas considerações atentam para o modo como as mudanças pedagógicas se relacionam aos interesses de “controle social”. Contudo pode-se observar essa dimensão de *controle social* “não como algo imposto de fora da escolarização, mas, em vez disso, como algo que é intrínseco a todos os processos pedagógicos institucionalizados (e, portanto, a todas as formas de escolarização)”, ao que a escolarização deve grande parte da sua eficácia²¹.

Ao afirmar que a ação principal da escola se estabelece em função de uma idéia de “eficiência social” não se perde de vista a dimensão de controle, mas ela permite suspender a ênfase nos “conjuntos de constrangimentos estruturais” que submete

¹⁶ Cf. HAMILTON, David. *Mudança social...*, op. cit., p. 8.

¹⁷ Idem, *ibidem*.

¹⁸ Idem, p. 8 – 9.

¹⁹ Cf. Thompson, Edward P. *Tempo...*, op.cit., p. 293.

²⁰ Cf. HAMILTON, David. *Mudança social...*, op.cit., p. 8.

²¹ Idem, *ibidem*.

forçosamente as pessoas e substituí-la por uma visão que é capaz de captar o fato de que, as “formas” pelas quais o controle social se expressa não se dá necessariamente sob o aspecto de influências “negativas” sobre a vida das pessoas. A noção de uma escola primária prática, com acento na difusão de um ensino útil, que se verificou no Paraná nas primeiras décadas do século XX, da qual o recreio era peça constituinte, podem ser um bom exemplo disso. E. P. Thompson demonstrou como a afirmação de uma noção de utilitarismo foi decisiva para a formação da classe operária inglesa²². Do mesmo modo, Christopher Hill indicou como no século XVII um conhecimento útil e prático atuou decisivamente na revolução inglesa²³.

Mas a relação que procurou estabelecer com o mundo do trabalho, por outro lado, também expõe a “visão de mundo política”²⁴ presente na defesa por uma escola útil, ativa e produtiva que se viu no Paraná. Não só David Hamilton, mas também Ivor Goodson têm chamado atenção para o modo com as idéias pedagógicas repercutem ou estão contidas em visões de mundo políticas²⁵. Nesse sentido é notório o modo como no Paraná o conjunto de pontos de vista que se estabeleceram em relação às inovações pedagógicas – do qual emerge também os recreios – invariavelmente inscrevem a escola primária como responsabilidade estatal e ao mesmo tempo colocam-na a serviço do Estado e da Nação. Ao remeterem à escola um lugar privilegiado de participação na construção de uma “sociedade unitária”, manifestam assim o “desejo político de dominação”²⁶. O modo de conduzir o pensamento sobre o fazer-se da escola primária paranaense atua no estabelecimento e fortalecimento da visão do Estado como demiurgo das relações sociais. Estado que toma para si inclusive a completa responsabilidade pela irradiação da cultura.

O modo como se pensou a escolarização primária paranaense coloca em evidência as estruturas de poder político no Brasil com tendência fortemente centralizadora²⁷. É patente o modo como se procurava inscrever a escolarização numa cadeia de dependências e autoridades com acento numa organização paternalista da sociedade, ao mesmo tempo em que as práticas e atividades no interior da escola –

²² Cf. THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*, 1987.

²³ Cf. HILL, Christopher. *Origens intelectuais da revolução inglesa*, 1992.

²⁴ Cf. expressão de Nilo Odalia sobre o tratamento ao qual submete parte do pensamento historiográfico no Brasil como constituinte do pensamento social brasileiro. ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo*, 1997.

²⁵ Ver HAMILTON, David. *Mudança social...*, op.cit.; e GOODSON, Ivor. *Historia del curriculum...*, op.cit.

²⁶ Cf. ODALIA, Nilo. *As formas...*, op.cit., p. 164.

²⁷ Sobre essa tendência ver: ODALIA, Nilo. *As formas...*, op.cit.; DIEHL, Astor A. *A cultura historiográfica brasileira*, 1998; e especialmente CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*, 2006.

como o *recreio* – procuravam encerrar a tendência de interiorização a nível individual dessas relações de autoridade e de dependência. Essa relação, por sua vez, dimensiona o tipo de participação da escola na consolidação do que Astor Diehl identifica como “uma visão hierarquizada da ordem social”, característica tão marcante da organização cultural da sociedade brasileira²⁸.

Essas constatações, por certo, chamam atenção para toda a carga ideológica que recobriu a orientação das coisas pedagógicas no Paraná, no sentido mesmo de que fala Marilena Chauí a respeito da ideologia como exercício de dominação política²⁹. Invariavelmente as discussões sobre a organização da escola primária no Paraná evocavam um lugar de autoridade que devia ser ocupado pelas “mentalidades superiores”, “pelos homens que constituem a parte dirigente da sociedade”. Tratam-se de manifestações características do que Marilena Chauí indicou como sendo um princípio de “autoridade hierárquica” que naturaliza desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais³⁰. É, sobretudo, interessante notar como os qualificativos *massas* e *povo*, tão largamente usado para representar o tipo e a profundidade da ação da escola na sociedade paranaense, atuam a favor do que Astor Diehl denominou como “reivindicação de um *status* de elite dirigente” e da “idéia de que não há outro caminho para o progresso e para a modernidade senão o que consiste em *agir de cima e dar forma* à sociedade brasileira”³¹.

Enfim, o exemplo dos recreios escolares como peça constituinte do conjunto de reformas que se estenderam sobre a escola primária paranaense a partir do início do século XX faz refletir sobre o modo como a possibilidade de levar a efeito um processo de formação com vistas a autonomia e a emancipação têm sido continuamente afastadas da escola em privilégio a uma “semiformação”³² e a preservação da sua formalidade institucional. Do mesmo modo, faz pensar sobre até que ponto as potencialidades democráticas da escola têm sido sistematicamente sufocadas em favor da perpetuação da participação da escola no exercício do governo das pessoas.

²⁸ Cf. DIEHL, Astor A. *A cultura...*, op.cit., 19.

²⁹ CHAUI, Marilena. *Cultura...*, op.cit.,.

³⁰ CHAUI, Marilena. *Cultura...*, op.cit.

³¹ Cf. DIEHL, Astor. *A cultura...*, op.cit., p. 19; grifos do original.

³² Cf. ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*, 1995; e ADORNO, Theodor W e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*, 1985.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Gilberto L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BALLESTEROS, Antonio. *La escuela graduada*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Serie escolar VII. Madri: Miguel Angel, 1926.
- BENCOSTTA, Levy A. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In: _____ (org). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 95-140.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- CARUSO, Marcelo. *La biopolítica em las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869 – 1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros: 2005.
- CARVALHO, José M. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 1998.
- _____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M.C. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo/Bragança Paulista: Contexto/Edusf, 1998, pp. 329-353.
- _____. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- _____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, C. e CATANI, D. (orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissões docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 31 – 40.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, pp. 177-229.

DIEHL, Astor A. *A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1903*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (org). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autentica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano M. [et al]. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, pp. 139-159, 2004.

GONDRA, José G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. Madri, 295, pp. 7-37, mayo-agosto 1991.

_____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

GUINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Provas e possibilidade à margem de <<Il ritorno de Martin Guerre>>, de Natalie Zemon Davis. In: _____. *Micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, pp. 3-32, 1992.

_____. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33- 52, 1992.

_____. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, n. 1, p. 46 – 73, 2001.

HÉRBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

_____. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França – séc. XIX e XX). *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano V, n. 7, jan/jun 2000.

_____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

HILL, Christopher. *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*. São Pulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*; Campinas, n. 1, pp. 9-43, 2001.

MARGOTTO, Lílian R. Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo. In: VIDAL, D.G; SOUZA, M.C.C.C (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 95 – 100.

MARQUES, Vera R. B. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no Novecentos. In: *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, pp. 57-78, abril 2003.

MEURER, Sidmar S. Tempos e espaços de recreio nos grupos escolares paranaenses (1903 – 1927): lugar de subversão a um projeto escolar conformador?. Monografia de Conclusão de curso – Educação Física. Curitiba: UFPR, 2005.

MORENO, Jean C. *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização Paranaense (1920-1928)*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo/ Rio de Janeiro: EPU/ Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

PAGNI, Pedro A. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-190): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org). *Pesquisa histórica na educação física*, v. 2. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, p. 59-82, 1997.

PETITAT, André. *Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio - histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

PINEAU, Pablo. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. In: CUCUZZA, Héctor R. (org). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

_____. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. In: *Revista de estudios del currículum*, v. 2, n. 1, p. 39 – 61, 1999.

ROCHA, Heloisa H. P. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHENA, Denílson R. *O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2003.

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOARES, Carmen L. *Educação Física: Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Gizele. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC/SP, 2004.

SOUZA, Maria C. C. C.. A Psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. In: VIDAL, D.G; SOUZA, M.C.C.C (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 73-93.

SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização: a implantação da Escola Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

_____. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, Marcus L. A. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, p. 265 – 300, 2007.

_____. ; MEURER, Sidmar S. Tensões entre o prescrito e o realizado na escolarização paranaense na década inicial do séc. XX: experiências de professores primários a partir da análise dos relatórios da instrução pública.. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Antêntica, 2007, p. 166-186.

THOMPSON, Edward. P. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. 1. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 267-304.

TRINDADE, Eteuvina M. C. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VALDEMARIM, Vera T. Ensino e leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n. 18, p. 157-182, 2001.

_____. Os sentidos e a experiência. Professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 163 – 203.

VEIGA, Cynthia G., e FONSECA, Thaís N.L. (orgs.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: _____. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 73-139.

_____. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: _____. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 41 – 72.

VIÑAO, Antonio. *Inovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898 – 1936)*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo, n. 0, pp. 63-82, set.-dez. 1995.

_____. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus L (org). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación*, n. 26, Madrid, 2007.

_____. e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, n. 33, jun. 2001, p 7 – 48.

WARDE, Mirian J. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. *Em aberto*, ano 3, n. 23, set.-out., 1984.

_____. e CARVALHO, Marta M.C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, jan/jun, 2000, p. 9 – 33.

XAVIER, Libânia N. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2001, pp. 217-234.

FONTES

A Escola. Ano I, n. 1, 1906.

A Escola. Ano I, n.10, 1906.

“Defesa”. Ofício do professor Lourenço de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 28 de abril de 1911. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1911, v. 14, p. 31 – 39.

Dr. GUIRAUD. “Hygiene Intellectual”. Revista Pátria e Lar, ano I, n. 2, p. 12, 1912.

GOMES, Raul. *Instrução Publica do Paraná* – Serie de artigos publicados no jornal <<A Republica>> de Curitiba. Curitiba: Typ. d´A Republica, 1914.

Ofício de Benjamin Baptista Lins de Albuquerque, inspetor escolar da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 11 de julho de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v.11, ap. 1306, p. 71.

Ofício de Benjamim Baptista Lins de Albuquerque, inspetor escolar da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, a 18 de junho de 1908b. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v.11, ap. 1306, p. 73.

Ofício de Ernesto Góes, inspetor escolar de Clevelândia, a Jayme D. Reis, Diretor Geral Interino da Instrução Pública, em 4 de outubro de 1909. Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1909, v. 19, ap. 1351, p. 54.

Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário de Interior, Luiz A. Xavier, em 16 de agosto de 1910. Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1910, v. 15, AP.1379, p. 233.

Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário de Interior do Estado, em 15 de maio de 1911. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1911, v. 14, p 23.

Ofício do inspetor escolar da Capital, Enéas Marques do Santos, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, a 24 de setembro de 1910. Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1910, v. 13, ap. 1377, p. 118.

Ofício do inspetor escolar da Capital, Enéas Marques dos Santos, ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, [s.d], 1911. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1911, v. 14, p. 24.

Ofício do inspetor escolar da Capital, Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Vitor Ferreira do Amaral, 1903. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1910, v. 23, ap. 1387, pp. 166-168.

Ofício do inspetor escolar de Palmeira, Manoel Barbalho, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino R. Ferreira dos Santos, a 4 de maio de 1912. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios v. 11, ap. 1430, p. 164.

Ofício do inspetor escolar de Ribeirão Claro, Mauricio Távora, ao Dr. Jayme Reis, Diretor Geral Interino da Instrução Pública, a 16 de setembro de 1909. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1909, v. 18, ap. 1350, p. 82 – 84.

Ofício do professor Avelino Manoel de Jesus Lopes, em Vieras, município de Palmeira, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 10 de junho de 1911. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1911 v. 8, ap. 1403, p. 7.

Ofício do professor da 5ª Cadeira para o sexo masculino da Capital, Lindolpho Pires da Rocha Pombo, ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 25 de abril de 1911. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1911, v. 14, p. 27 - 29.

Ofício do professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 14 de março de 1911. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1911, v. 4, ap. 1399, p. 275.

Ofício do professor Lourenço de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, sobre a possibilidade de adoção nas escolas primárias do livrinho <<Ortographia da Língua Portuguesa>>, em 1º de julho de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v.13, ap.1308, pp.15-16.

Ofício dos professores do Grupo Escolar da Lapa, ao Diretor Geral Interino da Instrução Pública, Jayme Reis, em 7 de outubro de 1909. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1909, v. 19, ap. 1351, pp. 22-23.

PARANÁ, Estado do. *Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná*. (Decreto n. 93 de 11 de Março de 1901). Curitiba: Tip. D'<<A Republica>>, 1910, p. 14.

PARANÁ, Estado do. *Instruções sobre organização escolar e programma de ensino para as escolas publicas do Estado do Paraná* (portaria n. 4 de 17 de Janeiro de 1914). Curitiba: Typ. d`A Republica, 1914.

PARANÁ, Estado do. *Código do Ensino do Estado do Paraná* (Decreto n. 710 de 18 de Outubro de 1915). Curitiba: Typ. d`A Republica, 1915.

PARANÁ, Estado do. *Regimento interno do grupo escolar modelo e similares*. Curitiba: Typ. d`A Republica, 1917.

PARANÁ, Estado do. *Coleção de Leis e Decretos*. “Programma do grupo escolar modelo e similares”. Decreto n. 420, 19 de junho de 1917, p. 294 – 295.

PARANÁ, Estado do. *Programma dos grupos escolares do Estado do Paraná*. Publicação da Inspectoria Geral da Instrução Publica. Curitiba: Irmãos Guimarães & Cia.: 1921.

PARANÁ, Estado do. *Programma das escolas isoladas*. (Portaria n. 7, de 28 de julho de 1920). Curitiba: Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Estado do Paraná, 1922.

PARANÁ, Estado do. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretario Geral de Estado pelo professor César Prieto Martínez, Inspector Geral do Ensino*. Curitiba: Typ. da Penitenciaria do Estado, 1923.

PAULA, José M. Terra e lar. Revista *Pátria e Lar*, ano I, n. 3, pp. 18-32, 1912.

PESSOA, Lindolpho. Um discurso na Liga de Defesa Nacional em Curytiba. *Boletim do Instituto Histórico Geographico Paranaense*, Ano I, n. 2, pp. 120-123.

Relatório apresentado pela professora Amelia França Gomes ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1905. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência de Governo*: officios 1905, v. 20, ap. 1232, p. 62-68.

Relatório apresentado pela professora Carolina Pinto Moreira ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 4 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 26, ap. 1321, p.121-122.

Relatório apresentado pela professora Elvira Faria da Costa Paraná ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 26, ap. 1321, p. 136 - 138.

Relatório apresentado pela professora Guilhermina da Costa Lisboa Gomes, da Cadeira Promiscua do Alto do Schaffer na Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 18 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo

Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 27, ap. 1322, p. 26.

Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1905. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1905, v. 17, ap. 1229, p.125-128.

Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, a 12 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 28, ap. 1323, p.103-108.

Relatório apresentado pela professora Julia Alice de Loyola, da escola publica de Santa Quitéria, ao inspetor escolar da Capital, Sr. Benjamim Lins, a 15 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 28, ap. 1313, p. 78-79.

Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, a 30 de novembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 25, ap. 1320, pp. 06-19.

Relatório apresentado pela professora Lavinia S. de Mello ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 29 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 28, ap. 1323, p.148-153.

Relatório apresentado pela professora Maria Angela Franco ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 14 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 29, ap. 1324, p. 81-87.

Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Mello ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 15 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1908, v. 29, ap. 1324, p.17-23.

Relatório apresentado pela professora Maria Leocádia Brandão Pontes, da escola promiscua do São Lourenço, ao Diretor Geral da Instrução Publica, Arthur Pedreira de Cerqueira, a 30 de janeiro de 1909. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1909, v. 3, ap.1335, pp. 41-42.

Relatório apresentado pela professora Maria Rosa do N. Bittencourt, da 8ª Cadeira promiscua da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 1º de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1908, v. 29, ap. 1324, p. 5-13.

Relatório apresentado pela professora Rosa Sá Pereira de Souza, da 5ª cadeira promíscua da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, a 4 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios 1908*, v. 29, ap. 1324, pp. 136-137.

Relatório apresentado pela professora Tharcilla Figueira Antunes, da 1ª cadeira para o sexo feminino da cidade de S. José da Boa Vista, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, a 2 de dezembro de 1907. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: Offícios 1907*, v. 18, ap. 1290, p. 227.

Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná, ao Presidente do Estado do Paraná, Dr. Francisco Xavier da Silva, 1901. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios, 1901*, v. 05, ap. 1132, pp.179 -199.

Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares da Rosa, da 1ª Cadeira para o sexo masculino de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 1906. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios, 1907*, v. 16, ap. 1288, p. 82-84.

Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares Rosa, da Cadeira para o sexo masculino da Cidade de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, por intermédio do inspetor escolar do Distrito de Antonina, em 1º de dezembro de 1907. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios, 1907*, v. 18, ap. 1290, p. 190 – 193.

Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ao inspetor escolar da Capital, Sr. Benjamim Lins, a 15 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios 1908*, v. 28, ap.1323, p.138-145.

Relatório apresentado pelo professor Lourenço S. de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 25 de dezembro de 1908. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios 1908*, v. 28, ap. 1313, pp.131-133.

Relatório apresentado pelo professor Seraphim Pinto da Silva ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, em 30 de novembro de 1901. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios 1901*, v. 16, ap. 1143, pp.136-137 e 194-195.

Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 2 de dezembro de 1907. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo: offícios 1907*, v. 17, ap. 1289, p. 162; 171-172.

Relatório apresentado pelo professor Veríssimo Antonio de Souza, da 1ª Cadeira para o sexo masculino da cidade da Lapa, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor

Ferreira do Amaral, em 20 de novembro de 1900. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1900, v. 13, ap. 1121, p.137-140.

Relatório apresentado pelo professor Vidal Natividade da Silva ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1905. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1905, v. 20, ap. 1232, pp.106-113.

Relatório apresentado pelo Promotor Público de Rio Negro [não é possível ler a assinatura], ao Desembargador e Procurador Geral da Justiça do Estado do Paraná, em 14 de novembro de 1910. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1910, v. 20, ap. 1384, pp. 200-211.

Relatório apresentado por Claudino Rogoberto F. dos Santos, Diretor Geral da Instrução Pública, ao Secretário de Interior, Justiça e Instrução Pública, Marins Alves de Camargo, 1913. *DDP/BPPR - Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná* - P 223-379.8162 PR - p. 1 - 20.

Relatório apresentado por Ismael Alves Pereira Martins, inspetor, em comissão, das escolas do Litoral, ao Diretor Geral da Instrução Pública, 1905. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1905, v. 15, ap. 1227, pp. 64-81.

Relatório apresentado por Leopoldino José de Abreu, inspetor escolar do Distrito de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1907. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1907, v. 18, ap. 1290. p. 174-181.

Relatório apresentado por Sebastião Paraná, inspetor escolar da Capital, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, em 26 de dezembro de 1900. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*: officios 1900, v. 14, ap. 1122, pp. 248-254.

Relatório apresentado por Sebastião Paraná, inspetor escolar da Capital, ao Exmo. Diretor Geral da Instrução Pública, em 31 de dezembro de 1906. Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná. Identificação: 353.3 P223, pp.13-25.

Relatório e Mapa anual dos alunos da Escola Pública em Guarapuava, apresentado pelo professor Amalis Pinheiro da Silva ao Diretor geral da Instrução Pública do Estado, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 01 de dezembro de 1906. Departamento Estadual de Arquivo Público do Estado do Paraná. *Coleção Correspondência de Governo*: officios 1907, v. 17, ap. 1289, p. 7-10.

VELOZO, Dario. Escola Moderna Paranaense. Revista *Pátria e Lar*, ano I, n. 1, pp.1-3, 1912.