

CAROLINE BARON MARACH

**INQUIETAÇÕES MODERNAS:
DISCURSO EDUCACIONAL E CIVILIZACIONAL NO PERIÓDICO A
ESCOLA (1906-1910)**

CURITIBA

2007

CAROLINE BARON MARACH

**INQUIETAÇÕES MODERNAS:
DISCURSO EDUCACIONAL E CIVILIZACIONAL NO PERIÓDICO A
ESCOLA (1906-1910)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção parcial do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

CURITIBA

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAROLINE BARON MARACH

INQUIETAÇÕES MODERNAS: DISCURSO EDUCACIONAL E CIVILIZACIONAL NO PERIÓDICO A ESCOLA (1906-1910)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

Trabalho aprovado em 05 de Abril de 2007, conforme Ata número 641 referente à sessão pública de defesa da Dissertação de Mestrado em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca, Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira;
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Professor visitante, Dr. Marcus Vinícius da Cunha;
Universidade de São Paulo (USP)

Professora representante do Programa, Dra. Nádia Giofatto Gonçalves
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Como tudo na vida, esta dissertação também tem sua história. Resulta de uma trajetória que vem se delineou desde a graduação. Ao longo do percurso de estudos sobre a história dos homens, pude identificar a docência como um dos fenômenos culturais mais interessantes: não só porque seu exercício constitui uma forma de transmissão de cultura, mas porque representa uma maneira de os homens, na condição de professores, fazerem-se memoráveis pelas idéias que defendem – ora sutilmente, ora acaloradamente – ao longo de suas aulas. A partir dessa constatação, deixei-me levar pelas histórias dos mestres de outrora cujas lutas e verdades podem ser, ainda hoje, parcialmente encontradas em seus escritos.

Por esse motivo, não se pode afirmar, em abosoluto que a análise historiográfica aqui empreendida encontra-se isenta quanto à subjetividade de sua autora. Mas, nem por isso deixa de escrever *uma* história. Por mais que já se tenha discutido sobre a postura do historiador ante ao seu objeto, admitimos a subjetividade como uma das principais motivações à prática historiográfica. As palavras de Jules Michelet não nos soam antiquadas ou retrógradas ao descreverem o momento em que um pesquisador adentra algum arquivo ou biblioteca, esperançoso em encontrar algum vestígio passado sobre o objeto que busca conhecer:

Não tardei a distinguir, em meio ao aparente silêncio dessas galerias, um movimento e um murmúrio [...]. Esses papéis e pergaminhos há tanto abandonados, nada mais desejam do que serem restituídos à luz do dia, pois não são papéis, mas sim vidas de homens, de lugares e grupos que viveram e falaram e nos rodeiam numa multidão que fala uma centena de línguas [...].

O envolvimento do historiador com seu objeto dá-se por uma série de razões as quais não me arrisco a listar. No caso dessa dissertação – toda a alusão que faz sobre o exercício da docência, suas imbricações e significados – foram a mim trazidos, possivelmente, pela figura de um grande mestre que me levou a segui-lo, mesmo em meio a grandes adversidades da vida não-acadêmica, mesmo diante de várias iniquações. Esse professor, também foi o responsável por me mostrar, muito embora ele não o saiba, que a escrita da história é sim, e sempre foi, movida por paixões e anseios, pois todos nós temos nossas razões para escrevê-la. E, escrever é, antes de tudo, uma atitude política.

Ao final de uma etapa de estudos, passadas as dúvidas e incertezas, só tenho a destinar sinceros agradecimentos ao professor Carlos Eduardo Vieira, cuja colaboração não se encontra apenas em um ou outro trecho do trabalho, mas em toda a análise que aqui se

apresenta.

Agradeço à professora Nádia Gonçalves e ao professor Marcus Vinícius da Cunha pela criteriosa leitura do trabalho apresentado na banca de qualificação.

Ao professor Marcus Tabora de Oliveira pelas conversas engajadas e pelo incentivo à leitura de Walter Benjamin e E. P. Thompson.

Ao CNPq sou grata pela bolsa de mestrado concedida.

às queridas amigas Mariana Sanchez, Juliana Ulbrich e Leziany Daniel pelo auxílio inestimável na leitura dos esboços da pesquisa, às discussões fervorosas e ao companheirismo fiel.

Por fim, aos meus pais e à querida vó Adair Marach por seu acolhimento. De sua casa sempre fiz meu recanto mais seguro.

RESUMO

No início do século XX, durante o processo de consolidação da República brasileira, o ambiente cultural da maioria de suas capitais esteve permeado por uma intensa circulação de discursos suscitados por movimentos sociais, literários e políticos. Esse interessante período de efervescência cultural tem, como uma de suas expressões, a revista paranaense *A Escola: órgão do grêmio dos professores públicos do Paraná*, cuja circulação se deu entre os anos de 1906 a 1910. Acredita-se que tal periódico, enquanto objeto de análise, pode vir a esclarecer os principais aspectos suscitados em torno da questão educacional no início do século XX. Nele, um grupo de escritores pôde deixar suas impressões tecidas a partir da trama de seu próprio tempo, traduzindo, em seus escritos, parte das principais transformações e permanências culturais vivenciadas. É este contexto que se busca conhecer, a partir de uma análise histórico-lingüística dos artigos do dito periódico. O corpo documental deste trabalho, além dos artigos da revista, também abrange obras biográficas de forma a caracterizar os principais colaboradores de *A Escola* e as instituições por quais estes homens passaram. Também foram postas à interpelação fontes oriundas do aparelho administrativo do Estado, posto que ajudam a desvendar sutilezas em que se move o pensamento do poder. Entendendo que os intelectuais de *A Escola* constituíam um grupo pelo fato de compartilharem uma mesma linguagem, este trabalho busca estabelecer as relações entre os vocábulos mais freqüentes e o sentido que lhes era trazido na época de sua enunciação. Juntamente com o objetivo de compreender o léxico político comum a tal grupo de intelectuais paranaenses, buscou-se também compreender as motivações e projetos de seus integrantes, os quais, na posição de “pedagogistas” e professores, escreviam para seus demais colegas de magistério. A figura do *escritor* assume, portanto, considerável importância já que é entendido como todo aquele capaz de traduzir em discurso uma certa realidade cultural e transformar suas experiências de vida em idéias sintetizadas. Em suas produções, tal intelectual faz uso de uma linguagem própria da época. Ao mesmo tempo em que conforma discursos, também é conformada por eles. Tem-se, portanto, em *A Escola*, palavras como *tradição e modernidade, ciência e ignorância, razão e credices* que podem revelar as concepções de mundo de seus colaboradores. Estas engendraram, para além de discursos, práticas que perdurariam nas décadas seguintes do século XX.

Palavras-chave: 1. Intelectuais. 2. Modernidade. 3. História do Paraná. 4. Análise do Discurso Educacional. 5. Educacionistas.

ABSTRACT

In the beginning of the 20th century, during the consolidation of Brazilian Republic, the cultural environment of most capital cities had been put through intense thoughts defied by social, literary and political movements. One of the expressions of this interesting period of cultural boiling was the magazine *A Escola: órgão do grêmio dos professores públicos do Paraná*, based in the the southern state of Paraná and ran between 1906 and 1910. It is believed that this magazine, as object of analysis, may elucidate the main aspects challenged around the educational issue of the 20th century. There, a group of writers were able to set their impressions, expressing part of the main cultural permanencies and transformations of their time.

The documental basis of this thesis, besides the magazine articles, includes biographical works as a manner of naming the main collaborators of *A Escola* as well as those Institutions where they have collaborated. Also, sources derived of the State administration system have been analysed, so they could help disclose tenuous details of the thought of the power.

Understanding the writers of *A Escola* constituted a group, because of the fact that they shared the same language, this thesis intents to establish the relationships between the most frequent terms and their meanings at the time of their enunciation.

Together with the aim of understanding the political lexicon common of this group of intellectuals from Paraná, this thesis also pursues the motivations and projects of the members of this group, whose, as pedagogical professionals and professors, used to write to professorship colleagues. The figure of the writer assumes, therefore, considerable importance, since he is understood as any person capable of expressing a certain cultural reality and transforming its lives experiences into synthesized ideas. In their productions, the figure of the intelectual makes use of a language peculiar of its time.

At the same time as they build speeches, they were built by them. In *A Escola*, there were words as *tradition* and *modernity*, *science* and *ignorance*, *reason* and *superstition*, which may reveal the writers concept of the world. Such concepts have produced, beyond theory, practices that would stand over the next decades of the 20th century.

Key-words: 1. Intellectuals. 2. Modernity. 3. History of Paraná. 4. Educational Speech Analysis.

“É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece?”

Michel Foucault

LISTA DE QUAROS

QUADRO 1 - INTELECTUAIS E TRAJETÓRIAS.....	p.13
QUADRO 2 - RELAÇÃO DAS EDIÇÕES DE <i>A ESCOLA</i>	p.28
QUADRO 3 - MEMBROS DA CONGREGAÇÃO DE PROFESSORES.....	p. 38
QUADRO 4 - OBRAS DIDÁTICAS EDUCACIONISTAS	p. 94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERIÓDICO E INTELLECTUAIS	24
2.1 PUBLICAÇÕES.....	24
2.2 INTELLECTUAIS.....	29
<i>Trajetórias Convergentes</i>	29
<i>Intellectual como Literato</i>	33
3 MODERNIDADE EM DISCURSO	40
3.1 ÉPOCA AMBIVALENTE.....	40
3.2 DECADENTISMO E LITERATURA.....	49
3.3 RELIGIOSIDADE MODERNA.....	52
4 EDUCAÇÃO EM DISCURSO	57
4.1 BACHARELICE.....	57
4.2 PROJETO EDUCACIONISTA E A ESCOLA MODERNA.....	61
<i>Métodos Modernos</i>	64
<i>Distinções sociais em A Escola</i>	69
<i>Ensino Agrônômico</i>	74
5 MESTRE EM DISCURSO	79
5.1 MESTRE IDEADO.....	79
5.2 LUTA POLÍTICA EDUCACIONISTA.....	81
<i>Grêmio dos Professores Públicos do Paraná</i>	85
<i>Modernidade, Memória e Docência</i>	99
6 CONCLUSÃO	103
7 REFERÊNCIAS	107
8 ANEXOS	114
8a) DECRETO SOBRE INSTITUTOS AGRÔNOMICOS.....	114
9 APÊNDICES	116
9a) LEVANTAMENTO DO EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES DO GYMNASIO.....	116
9b) PARTICIPAÇÃO DOS PRINCIPAIS COLABORADORES.....	117

1 INTRODUÇÃO

No início do século XX, durante o processo de consolidação da República brasileira, o ambiente cultural de parte de suas capitais esteve permeado por uma intensa circulação de idéias e discursos suscitados por movimentos sociais, literários e políticos. Particularmente na capital paranaense, podem ser destacados movimentos de cunho religioso-filosófico, como o clericalismo e o neopitagorismo, movimentos políticos e sociais, como o abolicionista e o operário, e, ainda, os movimentos literários com facetas diversificadas, tais como a romântica, simbolista e naturalista.

Carlos Balhana *et al.* (1981) analisa os diferentes discursos vigentes na Curitiba da época, atentando para o caráter ideológico-religioso dos mesmos. Segundo o autor, havia, de um lado, o movimento de reorganização do catolicismo, a introdução de novas ordens e congregações, o estabelecimento de um seminário e de colégios confessionais. Paralelamente à expansão católica, ganhava destaque o movimento *anticlerical* que, inspirado em determinadas correntes européias tais como a positivista e a darwinista, defendia a liberdade de culto e a laicização do ensino público. Grande parte dos componentes desse último grupo era maçom, espírita e esotérica que se uniu não só pela defesa de questões religioso-filosóficas, mas para fazer frente às estruturas sócio-culturais e políticas há muito vigentes no cerne da sociedade paranaense de então.

A intensificação da circulação de idéias nesse contexto brasileiro, foi desencadeada pelo advento da República que trouxe a sensação de libertação – menos ao povo que às elites – dos entraves ideológicos existentes durante a época monárquica (CARVALHO, 1987, p. 24). A sensação de liberdade deu espaço à livre circulação de discursos, propulsionando uma grande efervescência cultural e política, que na época foi responsável por intensificar a circulação de periódicos tais como revistas, jornais e boletins. A produção editorial da capital paranaense, passou a contar com cerca de cinquenta jornais e revistas de enfoques diversos.

Dentre tantos assuntos, a educação assumiu um espaço de debate importante nessa imprensa periódica a partir do século XX (BASTOS, 1997, p.184). O periódico *A Escola: revista do grêmio dos professores públicos do Paraná*, cuja circulação se deu em Curitiba, entre os anos de 1906 a 1910, é expressão desse contexto. Em tal periódico, são encontradas manifestas opiniões, traduções de textos estrangeiros, poesias e outros tipos de fragmentos diversos escritos por professores públicos do Paraná. O periódico conta também com artigos

de literatos e professores de outras cidades, bem como trabalhos de alunos do Gymnasio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba. Mesmo havendo um grupo colaborador bastante diversificado em *A Escola*, alguns nomes se sobressaem aos outros por se fazerem mais presentes nas edições da revista. Esse dado instigou o delineamento do projeto de pesquisa que aqui se apresenta: compreender as motivações desses colaboradores em escrever para o professorado paranaense e, principalmente, entender em que medida constituíram um grupo, reunido em torno de projetos e discursos que se tangenciavam. Os colaboradores mais assíduos compõem o que, ao longo de todo o trabalho, considerou-se como o *grupo de A Escola*. Dentre esses podem-se citar Cônego Braga, Claudino dos Santos, Dario Vellozo, Ermelino de Leão, Euzébio Motta, Azevedo de Macedo, Sebastião Paraná, Lourenço e Veríssimo de Souza.¹

QUADRO 1 - INTELECTUAIS E TRAJETÓRIAS *

Nome	Ano de nascimento	Naturalidade	Formação primária/ secundária	Formação superior
Cônego. Braga	S/ registros	Curitiba/PR	Colégio Curitibaano	Sem registros
Claudino R. dos Santos	1862	Recife/ PE	Não há registros	Curso de Direito na Faculdade de Recife
Dario Vellozo	1842	Rio de Janeiro/DF	Liceu São Cristóvão (RJ) Parthenon (PR) Gymnasio (PR)	Não obteve diploma.
Ermelino de Leão	1870	Curitiba/PR	Colégio Curitibaano, Colégio Professor Vieira da Costa	Faculdade de Direito de São Paulo (1893).
Euzébio Motta	1842	Curitiba	Curso de Humanidades em São Paulo	Faculdade de Direito de São Paulo (1870).
Azevedo de Macedo	1872	Campo Largo/PR	Parthenon (PR) Gymnasio (PR) Escola Normal (PR)	Curso de Ciências Jurídicas de Sociais no Rio de Janeiro, em 1893.
Lourenço de Souza	1875	Campo Largo/PR	Escola Normal do Paraná (1886)	Superior: Faculdade de Medicina do Paraná (1920).
Sebastião Paraná	1864	Curitiba/ PR	Colégio Curitibaano Instituto Paranaense.	Superior: Faculdade de Ciências Políticas e Sociais no Rio de Janeiro.
Veríssimo de Souza	S/ registros	Campo Largo/PR	Escola Normal (1886)	Não obteve diploma.

* quadro resultante da junção dos dados contidos nas obras referenciadas no texto.

Vale adiantar que outra designação utilizada para referenciar o grupo em questão será

¹ Dados mais específicos sobre cada componente do grupo estarão sendo mencionados no próximo capítulo do trabalho.

encontrada nos capítulos finais do trabalho, referente ao termo *educacionista*. Optou-se por esta expressão para fazer menção ao grupo de *A Escola* no momento em que já tinha estabelecido uma identidade em torno de sua luta político-educacional. Já é sabido sobre as possíveis falhas em que incorrem as generalizações dessa natureza. De modo a evitá-las, o grupo mencionado foi caracterizado como *educacionista* porque seus próprios membros utilizavam tal vocábulo como uma forma de se referir àquele que pensava sobre a educação brasileira como uma questão social. Esse pensador poderia ser um filósofo, um médico, engenheiro, professor ou mesmo um curioso que se interessasse pelo assunto e fizesse parte de uma comunidade de debate na qual se encontrava o grupo em questão.²

Os escritores de *A Escola* compunham uma parcela da elite letrada local, que se propunha encaminhar a população brasileira ao progresso e ao desenvolvimento moral, intelectual e econômico. Em seus artigos, sintetizaram a passagem do século XIX para o XX, momento de um repensar a sociedade brasileira, bem como de sua educação, atentando para vários problemas sociais, culturais e políticos do contexto. Para estes e outros intelectuais do país, a educação constituiu-se numa das grandes alternativas para a reestruturação social e foi, pela via educacional, vislumbrada a possibilidade de intervir no desenvolvimento da população de maneira mais direta e ampla. Como explica ROCHA (2004, cap. 1), a confluência de vários projetos sociais para a esfera educacional representou a busca por formar a população brasileira, no sentido de capacitá-la a participar dos novos processos decisórios no quadro do regime recém-instaurado.

Além da mudança de regime de governo, o grupo de *A Escola* também presenciou o desenvolvimento da vida urbana na capital paranaense e a aplicação de várias descobertas científicas à vida cotidiana, fato que tornou esse grupo ator e espectador de um cenário fluido, heterogêneo e complexo, plasmado por inúmeros discursos. Movido pelo seu ímpeto de juventude, seus participantes travavam acirrados debates nas páginas de diversos jornais da capital, sem receios quanto à militância apaixonada, criando revistas, círculos culturais, congregações e instituições como a própria Universidade do Paraná.

Buscando compreender melhor esta ambiência cultural no início do século XX e trazer à luz aspectos específicos de um pensamento, propõe-se a análise dos discursos do grupo de intelectuais paranaenses reunidos em torno do periódico *A Escola*. A opção pela investigação histórica, tendo a imprensa educacional como fonte, tem como base os estudos contidos na obra de Bastos *et al.* (1997). Como se afirma, a imprensa pedagógica constitui um

² Este termo, nas páginas seguintes, encontrar-se-á grafado em o itálico, por constituir uma designação apropriada pela autora de um termo de época.

guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (BASTOS, 1997, p. 173).

Os escritos jornalísticos definem-se pelo seu caráter fugaz e imediato e, por isso, são reveladores das reflexões recém-formuladas pelos agentes na época (NÓVOA, 1997, p. 15). Além disso, a análise da imprensa educacional periódica traz à luz aspectos bem específicos do ambiente cultural buscado pelo historiador. Como afirma Nóvoa, a imprensa é o lugar de afirmação de um grupo, questão crucial da investigação aqui proposta. Sendo um meio de veiculação de idéias, o periódico é permeado por debates, discussões, polêmicas e conflitos (NOVOA, 1997, p. 14). Dessa forma, acredita-se que a análise dos discursos expressos em *A Escola* pode se aproximar da compreensão e da sensibilidade que estes homens tiveram de seu próprio tempo.

A revista, datada da primeira década do século XX, traz artigos permeados por idéias e acontecimentos da última década do século passado e, ao mesmo tempo, já aponta para questões suscitadas na *Belle Époque* brasileira. Como esclarece SEVCENKO *et al.* (2001), tal era a época do entusiasmo capitalista. Esse entusiasmo era confirmado pelas realidades visíveis da urbanização, do crescimento econômico, da industrialização e do grande fluxo de imigrantes estrangeiros, reconfigurando o padrão demográfico e cultural de várias cidades do país.

Esse entusiasmo também chegou ao Paraná, ainda que a realidade material da maioria da população fosse distante da capital federal. Mesmo assim, Rocha Pombo (1980, p. 3), historiador da época, descreve a Curitiba de sua época, atentando para sua modernidade e opulência:

A nossa capital é uma das mais belas, das mais opulentas e grandiosas do Sul. Quem viu aquela Curitiba, acanhada e sonolenta de 1853, não reconhece a Curitiba suntuosa de hoje, com suas grandes avenidas e boulevards, as suas amplas ruas alegres; as suas praças, os seus jardins, os seus edifícios magníficos. A cidade é iluminada a luz elétrica [...]. Já se funde em Curitiba tão perfeitamente como no Rio. Já se grava e já se fazem, em suma, todos os tipos de trabalhos de impressão tão bem como os melhores da Europa. O movimento da cidade é extraordinário, e a vida de Curitiba é já a vida afanosa de um grande centro. Existem mais de trinta sociedades, clubes e instituições de ordem popular. Contam-se seis colégios particulares, cinco livrarias, nove tipografias, muitas de primeira ordem, e uma litografia importantíssima.

Segundo estudo historiográfico contemporâneo sobre o tema, este discurso, regente de algumas práticas públicas da época, revela a intenção de parte da elite curitibana em cristalizar um imaginário de uma sociedade moderna e sem contradições (RIBEIRO, 1985, p. 5). Essa seria uma das formas a tornar possível a instauração da ordem pretendida por este segmento social. Contudo, o projeto modernizador ideado para Curitiba surgira em meio a tantas contradições que, como nos mostra o autor acima citado, tornou-se impraticável (RIBEIRO, 1985, p. 4). O discurso advindo das academias, institutos e centros de letras paranaenses contrastava com os problemas decorrentes da grande imigração e da consolidação do trabalho livre, com seus levantes operários e manifestações. O que ocorria, portanto, era um processo de *modernização* que, nas palavras de Ribeiro, revolucionou menos a vida da população local, que o plano das idéias. A imagem da cidade moderna, limpa, ordenada e iluminada fazia parte desse momento de repensar a sociedade pelas classes favorecidas, como uma forma de sair da crise.

Este trabalho utiliza parte das produções referentes a história intelectual paranaense. Esta temática que, até meados de 1980, encontrava-se lateralizada, contou com um aumento significativo de contribuições devido, principalmente, ao reavivamento da abordagem política no campo historiográfico.

Em décadas anteriores, a historiografia paranaense esteve veementemente voltada para os métodos de seriação demográficos, que priorizavam abordagens de cunho coletivista em detrimento do intelectual. No Paraná, esse interesse pela historiografia demográfica – abordagem instaurada pela segunda geração da revista de *Annales*³ –, deu-se devido a formação de alguns profissionais e professores brasileiros da área, em academias e Universidades Francesas.

Aproximadamente na década de 1980, algumas vertentes do marxismo dentre outras foram responsáveis por lateralizar os estudos de trajetórias individuais nas produções da historiografia brasileira, tendo em vista à prioridade que davam aos estudos sobre as grandes massas, movimentos populares, índices e estatísticas. Somente, em 1990, quando a História Política paranaense retomou sua força, são desenvolvidos novos estudos sobre intelectuais e outros indivíduos, cujas trajetórias passaram a ser vistas como extremamente profícuas para a investigação historiográfica.⁴

Nesse contexto mais recente foram produzidos os trabalhos de de Cordioli (1988), monografia sobre a trajetória de Dario Vellozo; a dissertação de mestrado de Queluz (1994),

3 Mais informações sobre essa escola ver: VEYNE, 1998.

4 Sobre a renovação da História Política no Brasil, ver: FALCON, 1997, p. 61-89.

sobre Rocha Pombo; a dissertação de A. I. Carvalho (1997), sobre Nestor Vitor; a tese de Bega (2001), sobre o grupo de simbolistas paranaenses e, ainda, a dissertação de Andrade (2002), sobre o projeto formativo de Dario Vellozo.

Estas produções têm, em comum, a noção que estabelecem de *intelectual* entendendo-o como todo aquele capaz de nomear o que ainda não foi percebido pelos outros e, por isso, ainda não verbalmente expresso. A facilidade com esses indivíduos, os intelectuais, exprimem pensamentos e experiências se dá, propriamente, ao vínculo que mantêm com o plano simbólico e ideológico de sua época.

É dessa forma que alguns trabalhos analisaram a vida e trajetória de certos indivíduos capazes de traduzir seu mundo, manipulando diferentes tipos de linguagem, fosse por meio de poesias, pinturas, esculturas, artigos, inovações arquitetônicas ou canções. Os intelectuais criam categorias de congñição e expressão humanas e, por isso, são porta-vozes de sua época. Na medida em que criam, fazem com que existam publicamente, abertamente o que só existia no estado implícito, confuso, quando não recalcado.

Evidentemente que, ao abordar trajetórias individuais, a análise historiográfica deve priorizar a relação de seu objeto com a ambiência cultural que lhe foi própria e deve igualmente interpretar os escritos da fonte à luz de seu contexto.

Uma análise discursiva amparada pela compreensão do contexto de origem de seu objeto, pode revelar aspectos importantes, por exemplo, sobre a luta travada por determinado intelectual em favor da legitimação de suas próprias idéias, interesses e concepção de mundo. Evidentemente que esses aspectos não podem ser detectados mui facilmente ao longo de um discurso, posto que não se encontram explicitos nos textos. Tal fato acaba por exigir uma análise minuciosa que compare as palavras desse autor às da ambiência de origem da escrita analisada, ou melhor, ao contexto linguístico em que se produziu o texto em questão.

Os aspectos fundamentais para a análise de uma dada ambiência abarcam, desde questões de maior relevo para a compreensão do contexto, como as político-sociais, até os atos mais insignificantes da vida cotidiana de um dado agente e/ou grupo, tais como formação escolar, origem familiar, grupos de sociabilidade e regras de conduta.

Partindo dessa premissa, foram consideradas fontes importantes para esta esquisa os dicionários histórico-biográficos de Sebastião Paraná (1922) e o de Altiva Pilatti Balhana *et al.* (1991), pois auxiliaram no esclarecimento de aspectos histórico-sociais do contexto analisado, bem como da trajetória de seus escritores. Fontes igualmente significativas foram os estudos literários, elaborados pelos próprios intelectuais paranaenses, de forma a noticiar as

antigas e novas tendências do ambiente cultural de sua época.

Dario Vellozo, quem também compôs o grupo pesquisado, escreveu alguns textos que serviram de referência para a compreensão de seu ambiente cultural. Dentre tais textos, destaca-se o artigo *Pela Literatura*, publicado na revista *Club Curitibano*, em junho de 1894. Também, em 1900, Rocha Pombo publicou *O Paraná no centenário*, livro que contém informações sobre as primeiras manifestações literárias locais, citando os primeiros paranaenses filhos de famílias abastadas que estudaram em São Paulo e começaram a influir sobre o meio.

Constituem também obras interessantes, devido à seleção de nomes que apresentam, a de Mariana Coelho (1908) e a de Alcebiades Cezar Plaisant (1908). Nesta última, destaca-se o capítulo *A nova Curitiba*, no qual são mapeadas questões sobre a imprensa da época e sobre algumas instituições de ensino e cultura, como o Museu Paranaense, o Instituto Histórico Geográfico, dentre outras.

Além dos próprios artigos da revista, dos dicionários e dos estudos literários mencionados acima, outro tipo de fonte analisado refere-se à documentação que se destinou à administração do aparelho administrativo do Estado do contexto em questão, especialmente à do âmbito educacional. Esta subsidiou significativamente a compreensão da dinâmica do poder em algumas esferas estatais. Como por exemplo, oide-se citar o caso de Secretários de Estado e de *Diretores Gerais da Instrução Pública*, que possibilitaram a identificação de algumas opiniões próprias da elite curitibana acerca de problemas sociais enfrentados pela população.

O desenvolvimento da análise dos discursos de *A Escola* tomou como premissa dois aspectos principais. O primeiro refere-se à importância, como já vista, de se recuperar as teias de sociabilidade e, ainda, características da ambiência cultural em que se produziu o periódico em questão. Acredita-se que, por meio da contextualização da produção de um texto, é possível identificar a linguagem própria da época que lhe deu origem, por meio da qual se viabilizaram discursos comuns a um mesmo contexto histórico (POCOCK, 2003, p. 46).

As análises aqui apresentadas levam em conta a premissa argüida acima buscando, a todo o momento, o exercício da confrontação de textos de momentos históricos tangentes. A revista *A Escola* mostra-se uma fonte profícua para o método proposto, visto que traz artigos de diferentes intelectuais que dispunham de certa visibilidade social ante aos acontecimentos que permaram a década de 1900.

O periódico, por ser um veículo do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, auxilia

na compreensão dos discursos referentes à educação veiculado por boa parte desses professores que, por sua vez, compunham uma comunidade de debate que imbuiu seus discursos da importância da educação para a reforma social. Para compreendê-los, parte-se para a identificação de suas principais características, bem como, para a comprovação de sua existência enquanto uma expressão coletiva, e não como um estilo de escrita individual.

Uma segunda premissa metodológica a embasar a análise refere-se ao papel do historiador enquanto intérprete de fontes e dos discursos por elas veiculados. Refere-se à idéia de que as fontes só adquirem sentido no próprio ato da leitura, posto que, se o texto é sempre uma mensagem, o destinatário também participa da produção de sentido. A interpelação dos documentos

será sempre estabelecida por meio de um intenso diálogo que o leitor cria para com a fala do documento: propõe a ela, uma segunda fala, originada do contexto do leitor, que a interroga constantemente [...]. É como se [o historiador] não estivesse em frente a um objeto, o escrito, e sim, diante de outro ser humano com o qual temos a oportunidade de conversar (MOSCATELI, 2003, p. 51).

A consciência do historiador com relação à interação textual que estabelece para com as fontes ao interpretá-las, possibilita a identificação de que os resultados dessa pesquisa são produtos do contexto sócio-histórico em que foi elaborada. Assim como qualquer texto, antigo ou recente, este trabalho assume determinadas perspectivas de análise, cuidando para que estejam devidamente explícitas ao longo da argumentação apresentada. O posicionamento ideológico desta escrita não a destitui, em absoluto, de seu caráter historiográfico, não ficcional.

A análise apresentada aqui também contará com textos que são de autores bastante próximos aos escritores de *A Escola* por vivenciarem a mesma atmosfera intelectual que se encontra embuída a revista. Nos casos em que estes textos aparecem, cumprem a função de trazer outras opiniões sobre o assunto que estava sendo discutido no momento.

O processo de identificação e estudo da linguagem de *A Escola* pode ser melhor esclarecido pelas palavras de POCOCK (2003), quem explica que o ato de confrontar textos para, depois, analisá-los possibilita compreender o modo com que uma determinada linguagem foi compartilhada por alguns agentes que, por meio dela, articulavam suas percepções de mundo e estabeleciam convenções e paradigmas lexicais. Segundo o autor,

Quanto mais a sua linguagem, partilhada comigo, permite a você articular sua percepção do mundo, mais as convenções e paradigmas que ela contém permitirão a você assinalar meu discurso. E, mais uma vez que tenha começado a verbalizar sua resposta à minha enunciação, você começará a adquirir liberdade de ação, a infinita capacidade da linguagem de ser apropriada (POCOCK, 2003, p. 43).

Os trabalhos acadêmicos já mencionados como o de Bega, Queluz e Carvalho, apresentam análises bastante focadas nas obras dos próprios intelectuais, lateralizando o que fora dito e produzido pelos seus pares. Por isso, em muitos casos citam suas fontes apenas para exemplificar a hipótese elaborada pelo historiador acerca de seu objeto.

Alguns desses trabalhos também colocam em diálogo direto suas fontes com obras de referência, ou seja, estudos posteriores, cujo contexto lingüístico é completamente diferente daquele de seus objetos. A análise que enfoca o olhar particularizado de um intelectual, feita com base apenas em referenciais teóricos que não lhe são contemporâneos, é insuficiente para que sejam recuperadas as comunidades de debate com as quais dialogava seu objeto.

Procurou-se deixar explícitos, no próprio corpo do texto, os nomes dos autores de referência, de modo a evitar serem confundidos com os autores das fontes analisadas. Obras de referência que embasam este trabalho são referenciadas de modo diferente das citações de época.⁵

Com relação ao conceito de *intelectual*, há uma aproximação com as já mencionadas produções da área no sentido de que é utilizada essa designação para se referir a todo aquele que desempenhou a função de tradutor de seu tempo e foi responsável por tornar explícitas experiências até então confusas, fluídas e não formuladas acerca do mundo social. Ao desempenhar tal função, o intelectual instrumentaliza a linguagem disponível em seu contexto com destreza, conhecimento e intimidade. Modifica e questiona seu contexto lingüístico, apropriando-se e expropriando-se de idéias, fazendo uso de conceitos correntes e elaborando outros novos. Cada vez que propõe esse reordenamento lingüístico, o escritor executa um “lance”, ou seja, um desafio lançado às estruturas normais do discurso por meio de novos modos de enunciação de uma mesma idéia (POCOCK, 2001, p. 29).

Por isso, o intelectual é entendido aqui como um “ator lingüístico” que elabora seu discurso, seus atos de fala, e cria inovações de modo a legitimar sua concepção de mundo e

⁵ Para a referência das passagens de *A Escola*, optou-se por deixar explícitos os dados mais relevantes para a compreensão dos discursos. Esses dados se encontram entre parênteses, após o trecho extraído da fonte e seguem a seguinte formatação (ESCOLA, AUTOR, ano, número da publicação, página). Foram suprimidos os títulos dos artigos e os prenomes dos autores, bem como o mês da publicação. Estes dados suplementares são irrelevantes para a tecitura argumentativa do trabalho. Apenas as referências dos autores Souza são acompanhadas das iniciais dos prenomes. Por sua vez, as referências que não mencionam um autor específico, são relativas aos artigos não assinados da dita revista.

seus projetos.⁶

Vale notar que nem todos os que escrevem são providos dessa percepção e dessa atitude diante da própria linguagem, mas, quando o são, executam aquilo a que Pocock denominou “linguagem de segunda ordem” (2001, p. 41), isto é, uma reflexão acerca da própria linguagem utilizada. Ao propor uma renovação de sua linguagem por meio de um “lance”, o autor torna-se também agente e modelador dessa linguagem. Por isso, na visão do autor citado, a História do Discurso propicia a percepção das permanências e das mudanças lingüísticas – e, por isso, culturais – nas estruturas de uma dada sociedade.

Qualquer texto formula questões e as responde a partir de um quadro mental de noções e princípios que, em certa medida, aceitam, contestam ou repelem idéias e convenções predominantes em um determinado momento (NEVES, 2003, p. 17). Assim, os artigos do periódico, elucidando a remodelação da linguagem proposta pelos seus escritores, constituem importante fonte para a compreensão do contexto paranaense do início do século XX.

Estes escritores, além de assumirem o papel de “atores lingüísticos”, também podem ser entendidos enquanto “intelectuais” por três características destacadas no estudo de Vieira (2006, p. 3).

A primeira consiste na assunção, por esses escritores, da missão de guiar a nação rumo ao progresso e ao desenvolvimento sócioeconômico. Por isso, escreviam para outros professores públicos do Estado, de forma a estabelecer as bases de seus projetos de reforma social.

Eles previam que, por meio da instância educacional, atingir-se-ia o progresso almejado para o país. E eis aí uma segunda característica, a qual faz com que os escritores de *A Escola* estejam inseridos na categoria esboçada por Vieira, para quem o intelectual da primeira metade do século XX foi aquele que pretendeu, por meio da Educação, corrigir os erros nefastos causados pelas sociedades industriais, pela longa dependência do Brasil em relação a Portugal, pela intensificação da vida urbana, dentre outros problemas.

Por fim, uma terceira característica do intelectual, categoria na qual se insere o grupo que se pretende analisar, é o estabelecimento de laços identitários evidenciados na criação de regras próprias de conduta, de instituições culturais, de veículos de divulgação de idéias e de projetos compartilhados. A identificação da existência desse grupo *educacionista* é o objetivo maior do empenho historiográfico aqui realizado.

O próximo capítulo visa a informar o leitor a respeito das principais características do

⁶ As palavras grafadas entre aspas são conceitos elaborados pelos autores de referência que embasam este trabalho.

periódico, bem como do grupo reunido em torno dele. Por isso, encontra-se fundamentado, principalmente, nos dados extraídos de dicionários e outras fontes biográficas anteriormente mencionadas.

Depois dessas informações consideradas fundamentais para a análise dos discursos de *A Escola*, no terceiro capítulo, o trabalho se volta para a aplicação do método historiográfico já discutido. Dessa maneira, buscar-se-á identificar os vocábulos sócio-culturais mais freqüentes nos artigos que retrataram o contexto do início do século XX no Paraná. Com isso, acredita-se poder chegar à concepção de *modernidade* elaborada pelos intelectuais daquele contexto, bem como a uma gama de crenças e posturas que asseguraram sua identidade.

Seguindo esse mesmo procedimento e esse mesmo objetivo, o quarto e o quinto capítulos também visam ao estudo da linguagem, contudo agora nos seus aspectos fundamentalmente político-educacionais, procurando demonstrar que a importância da Educação para o contexto cultural em questão se encontra evidenciada na articulação das estratégias políticas do grupo.

2 PERIÓDICO E INTELECTUAIS

2.1 PUBLICAÇÕES

Organizada pelo Grêmio dos Professores Públicos do Paraná ⁷, *A Escola* teve sua publicação iniciada em fevereiro de 1906, sob a direção de Sebastião Paraná. ⁸ Circulando durante quatro anos, essa revista foi expressão de um grupo restrito de professores preocupados em fazer o mestre e nobilitar a escola, além de dar diretrizes ao professorado paranaense e elevar o padrão dos estabelecimentos de ensino do estado conforme os modelos europeu e norte-americano.

No primeiro editorial, afirma-se que o papel da nova publicação era o de preencher uma lacuna referente à Instrução Pública do estado, pois havia ainda “muito a se aprender e a ensinar na terra das cachoeiras, do mate e dos pinheirais, onde o progresso floresce em seu evoluir lento, mas interminoso” (ESCOLA, Paraná, 1906, n. 1, p. 1). Para o grupo de professores estudados, a educação seria uma das chaves para o progresso moral, intelectual e material da população, o qual já se iniciara com a instauração da República brasileira. O novo regime, segundo o ideário da época, exigia a renovação da instância educacional, por meio da pedagogia considerada moderna, ou seja, aquela inspirada nas idéias em voga na Europa e nos Estados Unidos da América.

De um modo geral, os artigos do periódico versam sobre os mais variados temas relacionados, em maior ou menor grau, à questão educacional. Dentre eles, pode-se identificar alguns que eram freqüentes, como o ensino popular, a educação agrícola, a aplicação de novos métodos pedagógicos, o civismo, o papel do professor e algumas reivindicações desta categoria.

A impressão da revista era feita pela Typographia e Lithographia a Vapor Impressora

⁷ Posteriormente, essa instituição será devidamente discutida e caracterizada.

⁸ Sebastião Paraná foi uma das figuras de destaque no cenário cultural paranaense de 1900. Tomou a frente de vários projetos sócio-culturais e desenvolveu estudos sobre as condições geográficas locais. Além de ter sido o primeiro diretor de *A Escola*, também fundou o jornal *A Tribuna* e foi diretor da revista *O Club Curitibano*. Esteve presente em algumas das instituições mais conhecidas da intelectualidade paranaense de sua época, como o Centro de Letras e o Instituto Histórico-Geográfico do Paraná, do qual foi fundador. Outros cargos de destaque de sua vida pública foram o de inspetor escolar, deputado ao Congresso Legislativo do Estado, primeiro suplente de juiz de direito da capital, diretor da Biblioteca Pública do Paraná, lente catedrático da Universidade do Paraná, diretor e lente do Gymnasio Paranaense e da Escola Normal. Também fez parte do Conselho Superior do Ensino Primário do Paraná, em 1913 (BALHANA *et al.*, 1991, p. 41; NICOLAS, 1954, p. 261-62; MARTINS, 1944, p. 154).

Paranaense, que surgiu da junção entre a Tipografia fundada por Cândido Lopes e a Litografia do Comércio, de Narciso Filgueiras, em 1888. A sede da impressora localizava-se na rua Riachuelo e, durante os anos de circulação de *A Escola*, esteve sob a responsabilidade do litógrafo Francisco Folch. A produção tipográfica daquela empresa constitui um repositório de informações fundamentais para o entendimento de um longo período da história do Paraná (BALHANA *et al.*, 1991, p. 124).

Dos dois diretores de *A Escola*, Sebastião Paraná dirigiu apenas as seis primeiras edições, as demais ficando à cargo de Dario Vellozo. O envolvimento desse jornalista com a atividade tipográfica deu-se desde sua época de juventude, nas oficinas tipográficas do Rio de Janeiro e, posteriormente, de Curitiba (DENIPOTI, 1998, p. 41).

Além dos diretores, o periódico contou com uma comissão editorial composta por Julio Theodorico Guimarães, presidente do Grêmio; Veríssimo de Souza e Lourenço de Souza, primeiro e segundo secretário respectivamente; e Brazilio da Costa, tesoureiro. Esse grupo permaneceu inalterado durante os quatro anos da publicação. Contudo, apenas Veríssimo de Souza e Lourenço de Souza participavam como colaboradores efetivos. Por este motivo, optou-se por incluir na categoria de *colaboradores* aqueles que contribuíram para *A Escola* por meio, propriamente, de seus artigos.

Considera-se que a revista possuiu duas fases distintas.

A primeira é marcada, principalmente, pela busca de auxílio financeiro do estado para garantir a circulação do periódico. Até 1907, a redação contou com a promessa desse auxílio por parte de João Cândido, vice-governador do estado, que se mostrou muito próximo ao grupo. Após a morte do governador Vicente de Machado e Lima, em fins de 1906, João Cândido assumiu provisoriamente a chefia do Executivo estadual, fato que lhe possibilitou assegurar ao grupo de *A Escola* a subvenção de seu periódico até o final daquele ano.

Como consta em *A Escola*,

O Dr. João Cândido, digno Presidente do Estado destinou subsídios para o auxílio á publicação de “A Escola”. A patriótica resolução do Sr. Presidente, além de proporcionar á nossa revista um auxilio pecuniário veio tambem trazer importante prestigio moral á missão civilizadora que vamos realizando á custa de muita dedicação e esforços guiados pelo prefulgentes espírito de nosso conspício redator-chefe. (ESCOLA, 1907, n. 8-9, p.143).

Esse anúncio revela as reais possibilidades de apoio encontradas pelo grupo na figura de Cândido. Tal é a proximidade desse político com a revista que Dario Vellozo faz várias

menções sobre o apoio que recebera dele para seu projeto de renovação educacional. Azevedo de Macedo, por sua vez, deixou o corpo editorial do periódico para compor a chapa eleitoral de Cândido quando este ainda dependia das urnas para se efetivar no cargo por mais quatro anos.

Após ter sido eleito, Cândido exerceu o cargo por apenas alguns meses, visto que, já no início de 1908, foi deposto pela facção oposicionista do Partido Republicano, liderada por Francisco Xavier da Silva.⁹ Este intelectual, conforme afirmam as fontes, teria ocasionado uma dissidência no partido. Para enfraquecer politicamente o recém-eleito, Xavier da Silva recorreu a motivos considerados os

mais futeis e mais vizivelmente rebuscados como protestos. Da dissidência insidiosa, e da traição maquiavelicamente planeada por alguns tristes que ainda andam arrastando a sua vida pelos planos inclinados da decadência moral, resultou a ascensão do antigo partido federalista que só a revolução de 1930 viria a derrubar (CARNEIRO, 1939, p. 21).

Essa oposição foi considerada, pelos pares do vice-governador, como fruto de traição, “irreflexão interesseira de seus correligionários [causada] principalmente, pela intervenção decisiva do venerando Dr. Xavier da Silva” (VARGAS, 1925, p. 149). Tal movimento, conhecido como Coligação de 1908, foi bastante criticado por sua heterogeneidade ideológica, por ser “uma aliança aparentemente impossível, reunião entre maragatos e picapaus, figadais inimigos desde a Revolução Federalista de 1894” (Ibidem, p. 151).

Tendo em vista tais acontecimentos na vida política local, o auxílio financeiro para *A Escola* foi suspenso e, conforme uma nota da revista, “a Diretoria do Gremio dos Professores resolveu prosseguir a publicação de *A Escola*, mesmo sem a subvenção do Estado” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 4). Em abril de 1908, já com a volta de Xavier da Silva ao governo do estado, a diretoria de *A Escola* voltou a pedir o apoio anteriormente requisitado, solicitando às autoridades que houvessem “por bem destinar, da verba consagrada a auxílio do ensino, um subsídio para a publicação de *A Escola*, revista pedagógica que vae prestando excellentes serviços a instrução publica do Estado, sendo distribuida aos professores e outros funcionarios” (ESCOLA, 1908, n. 2, p. 77). Como justificativa, alegou-se a importância da revista, que vinha “sendo conhecida e conceituada em alguns outros

⁹ Francisco Xavier da Silva foi uma das figuras de maior evidência da vida republicana paranaense do período imediatamente posterior à mudança de regime. Foi governador do estado em quatro legislaturas: nos anos de 1892 a 1895, de 1900 a 1904 e, depois, de 1908 a 1916. Foi responsável pela construção do Colégio Paranaense, do Grupo Xavier da Silva e do Quartel da Força Pública. (BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ, 1988).

Estados da República, sendo portanto um excelente meio de propagandada intelectualidade paranaense” (Idem).

A princípio, a resposta não foi negativa e, *A Escola*, nos números de 1908, trouxe o sinal desse vínculo estapado em sua capa, juntamente com o nome da revista: “A Escola: revista do grêmio dos professores públicos, subsidiada pelo Governo do Estado”.

Passados os meses, o auxílio não chegou a se efetivar, fato que se comprova com o desaparecimento daquela insígnia nas capas de 1909. Ao mesmo tempo, começou a ser ponto freqüente, nos artigos, severas críticas ao governo estadual. Nessa época, a revista inaugurou sua segunda fase, em que assumiu clara atitude oposicionista. Já na primeira edição de 1909, somam-se 14 artigos a trazer explícito o posicionamento. É um número significativo considerando que são inexistentes, nas edições anteriores, artigos especificamente dessa natureza.

Depois de negado o auxílio financeiro, os professores de *A Escola* alegaram que estavam sendo “desprestigiados pelo governo [mas] ainda se interessam pela causa do ensino, mantendo a publicação dum revista que não obteve um pequeno subsídio do erário publico – apesar de o haver solicitado – e realizando um congresso dos professores do Estado” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 4-6, p. 130).

Sem a ajuda do estado, a revista se viu com dificuldades financeiras para continuar sendo publicada. Desde essa fase combativa, até seus últimos números, são comuns os vários avisos de cobrança dirigidos pela secretaria do periódico aos seus assinantes inadimplentes.

A crise ocasionou uma alteração significativa na linha editorial e na impressão do periódico. Com relação ao número de páginas de cada edição, aquelas da primeira diretoria, de Sebastião Paraná, apresentam-se menos extensas, com cerca de 20 páginas. Durante a primeira fase, a revista manteve uma freqüência mensal, mas, com o passar dos anos, ela se tornou variável, sendo bimestral ou semestral, dependendo da época.

A partir de 1909, nota-se uma maior variedade de colaboradores, visto que, para além daqueles que já participavam, alunos e jovens normalistas passaram a assinar os artigos. Nos primeiros anos, ao contrário, a revista, mais seletiva, havia publicado apenas professores do Gymnasio, bem como outros intelectuais de destaque na imprensa local. A diversificação de colaboradores exigiu a determinação de algumas regras para se formatarem os escritos a serem publicados. Tais regras passaram a constar na contracapa das publicações, dadas a partir de 1909. Instituiu-se, por exemplo, que

a inteira responsabilidade dos artigos fica aos seus signatarios. A Redacção não é solidaria com as ideas

dos srs. colaboradores [...]. A Escola deixará de publicar artigos que não tragam a assinatura do auctor” (ESCOLA, 1910, n. 1-3).

Acredita-se que esta teria sido a alternativa para aumentar o público leitor da revista: visava-se a sua expansão, com o aumento da comunidade envolvida na elaboração do periódico.

QUADRO 2 –RELAÇÃO DAS EDIÇÕES DE A ESCOLA

ano	Redator Chefe	n.º	Mês	Paginação	N. páginas
1906	Sebastião Paraná	1	fevereiro	1 - 20	20
	**	2	março	21 - 46	25
	**	3	abril	47 - 65	18
	**	4	maio	66 - 87	21
	**	5	junho	88 - 102	14
	**	5	julho	103 - 134	31
	Dario Vellozo	7	agosto		
1907	**	8,9	set. - out.	135 - 150	15
	Dario Vellozo	1-4	jan – abr.	1 - 45	45
	**	5	maio	46 - 66	20
	**	6-7	jun - julho	67 - 106	39
1908	**	8-9	ago. - set.	107 - 140	33
	Dario Vellozo	1	março	1 - 41	41
	**	2	mai. - jun.	42 - 79	38
	**	3-5	jul. - set.	80 - 117	38
1909	**	6-8	out. - dez	118 - 149	32
	Dario Vellozo	1	junho	1 - 40	40
	**	2-3	jul. - ago	41 - 79	39
1910	**	4-5	set. - out.	80 - 120	41
	Dario Vellozo	1-3	jan - março	1 - 69	69
	**	4-6	abril - jun.	70 - 140	70
	**	7-12	jul - dez.	140 - 227	87

Mesmo com tais mudanças, em 1910, não dispendo de assinaturas suficientes para se manter, A Escola encerrou sua produção. Segundo se alegou, fora

atacada de anemia porque sem assinaturas, sem auxilios senao dos membros do Grêmio dos Professores, sem MERECER DO PATRIÓTICO CONGRESSO ESTADUAL um ceitil ou animação, não pode continuar a viver, a advogar a cauza tão simpatica da instrucção, quando das sobras de quanto larga e amplamente comem tantos e tantos lhe bastariam algumas migalhas para continuar

dezasombradamente (ESCOLA, BRAGA, 1910, n. 7-12, p. 349).

2.2 INTELECTUAIS

Trajelórias Convergentes

Entre 1906 e 1910, *A Escola* contou com a colaboração de mais de 30 escritores nacionais e, em menor número, estrangeiros. O que se buscou foi identificar aqueles articulistas que se destacaram pela maior assiduidade, entendendo que esses seriam os principais responsáveis pela veiculação do periódico. Tal levantamento possibilitou a identificação de um grupo que, detentor de uma identidade própria, existia independentemente das especificidades dos pontos de vista de seus integrantes.

A principal característica dessa identidade era a utilização de uma linguagem compartilhada pelos integrantes do grupo. Antes de entender o dito periódico como *locus* de um núcleo de professores com as mesmas idéias e visões de mundo similares, considerou-se, para esta análise, os discursos do grupo em questão, os quais instrumentalizam um mesmo léxico, próprio de um dado contexto histórico.

A opção por se pensar homens e seus discursos em vez de homens e suas idéias, permite agrupar indivíduos que, mesmo com suas especificidades ideológicas, compartilham um mesmo léxico regente de práticas em potencial. Vale destacar que qualquer grupo pressupõe heterogeneidade de discursos e crenças entre seus integrantes e portanto designá-los enquanto uma coletividade é, sobremaneira, opção do historiador.

Os colaboradores mais assíduos foram Ermelino Agostinho de Leão, João Evangelista Braga, Dario Persiano de Castro Vellozo, Francisco Ribeiro Azevedo de Macedo, Lourenço de Souza, Veríssimo Antônio de Souza, Sebastião Paraná Sottomaior, Claudino Rogoberto dos Santos e Euzébio Silveira da Motta.¹⁰

Foram considerados também aqueles que não estavam propriamente ligados ao periódico, no sentido em que não mantinham um compromisso em publicar com freqüência, mas que deixaram importantes colaborações para o corpo editorial. A lista destes autores é

¹⁰ Por uma questão de padronização, ao longo do texto os nomes dos respectivos autores encontram-se em sua forma reduzida: Cônego Braga, Claudino dos Santos, Dario Vellozo, Ermelino de Leão, Azevedo de Macedo, Lourenço de Souza, Sebastião Paraná, Veríssimo de Souza e Euzébio Motta.

extensa: Alcídio Ribeiro de Souza Jr., Armandio Sobral, Antonia R. Vianna, Antonio Souza de Macedo, Armand Ledent, Caetano de Andrade, Castro Lopes, Candido Figueiredo, Cezar Sartori, Candido Costa, Cyro Silva, Euclides Bandeira, Elvira Paraná, Ernesto Silva, Esther Souza, Florentina Vitel, Enrico Ferri, Francisco Ferrer, Gama Rosa, Guerra Junqueiro, Georgina Mongruel, Gurgel Guerra, Izidora Costa Pinto, J. A. de Barros, José Gahira, Jules Payot, Lysimaco Ferreira da Costa, Luiz Murat, Leôncio Correia, Luiz Queiroz, Manoel Frazão, Monteiro Tourinho, Noemia M. da Luz, João Batista Peters, Paulo Tavares, Rachel Prado, Rocha Pombo, Ruy Barbosa, Raul Gomes, Raymundo Silva, Vilhena Alaves, Victor do Amaral e Vivaldo Coaracy.

Para se compreender a linguagem utilizada por tais escritores é preciso relacioná-las com suas trajetórias. Portanto, procurou-se entender o percurso intelectual desses escritores nos seus aspectos comuns, antes que nos seus desvios e dessemelhanças.

Na busca de um quadro comparativo das trajetórias de tais intelectuais, os dados disponibilizados disponíveis são, na maioria das vezes, insatisfatórios. Boa parte das biografias ocupa-se da vida desses indivíduos somente após terem eles ocupado lugar de destaque na vida política e social da época. A possibilidade de complementar este estudo foi dada mediante alguns indícios fornecidos por fontes oriundas do aparelho administrativo do estado e pelos relatos de seus contemporâneos.¹¹

A maioria dos integrantes grupo é natural de Curitiba e de regiões vizinhas, tendo nascido entre as décadas de 1860 e 1870. Motta é a única exceção: nasceu em 1842, fato que lhe possibilitou ser professor de seus pares da revista *A Escola* (MARTINS, 1995, p. 86).¹² Essa geração vivenciou, em sua juventude, um período de intenso desenvolvimento cultural cujo auge se deu na primeira década do século XX. Tal processo foi desencadeado pela expansão da indústria ervateira que proporcionou o enriquecimento da elite local.¹³

A família Macedo, representante do extrato emergente dos comerciantes do mate, foi marcadamente uma defensora e difusora das idéias liberais e abolicionistas. No caso de Leão, sua família também era abastada, mas essa riqueza era proveniente da carreira jurídica dos homens da família. Agostinho Ermelino de Leão, pai de Ermelino de Leão, foi desembargador

11 Nem todos os dados biográficos aqui expostos foram referenciados no corpo do texto. Os dados sobre a vida dos irmãos Souza, já que oriundos de uma fonte única, serão mencionados nesta nota: Sobre Lourenço de Souza, ver: GOVERNO DO PARANÁ /COMOCI, 1975, p. 1-3; sobre Veríssimo Antônio de Souza, ver: NICOLAS, 1948, p. 53-54.

12 Este intelectual procurava seguir o ideal de *homem das letras* do século XIX. Ao lado de Justiniano de Mello e Silva, foi professor da maioria dos colaboradores de *A Escola*, lecionando português, história geral, história do Brasil, pedagogia e retórica (BEGA, 2001, p. 221).

13 Sobre a peculiaridade do desenvolvimento cultural deste período ver: PEREIRA, 1997; DENIPOTI, 1998.

da República (BALHANA *et al.*, 1991, p. 247).

Outros dois intelectuais, Veríssimo de Souza e Lourenço de Souza, mesmo provenientes de família não tão abastada, também possuíram uma formação ideológica¹⁴ semelhante por conta da profissão dos pais – o magistério.

Dario Vellozo, filho de profissional liberal, já na sua juventude teve contato com idéias republicanas e abolicionistas.¹⁵ Ao chegar em Curitiba, ele trouxe para alguns de seus colegas e amigos autores que lhes eram pouco conhecidos, fato que, como afirma um dos próximos a Vellozo, “nos transmittio noções e facilitou, por todos os meios, a educação artística dos seus contemporâneos” (ESCOLA, LEÃO, 1910, n. 1-3, p. 159). Como atesta o mesmo artigo, sobre a época em que os intelectuais de *A Escola* ainda cursavam as aulas do Lyceo¹⁶

Um petiz vindo de mais dilatado centro de novas idéas sobre arte e notável tendencia [...] aportou a esta plaga. Tinha sobre nós a vantagem sensível de maior leitura, de mais numerosa e selecta bibliotheca e mais clara instuição artística. Uma boa collectanea de poetas nacionaes mais consagrados ornava uma elegante estante envidraçada de seo gabinete [...] para nós, bizonhos provincianos, certas modalidades do recém vindo, pareciam symptomas da mais requintada pedanteria.

Conforme atestam as fontes, não só Dario Vellozo como também seu pai contribuíram para a formação intelectual de uma parcela da juventude curitibana do final do século XIX.¹⁷

Boa parte do grupo que reuniu-se em *A Escola*, em 1906, já se conhecia desde sua época de estudante, nos estabelecimentos de ensino particular de Curitiba. Tais estabelecimentos eram conhecidos por seus cursos preparatórios para os testes de admissão ao Gymnasio Paranaense. Dentre essas instituições, destaca-se o Colégio Curitibano, pelo qual

14 Aqui entendida no sentido de um conjunto de idéias e crenças.

15 Com 15 anos de idade, Dario Vellozo começou a trabalhar como aprendiz de encadernador e, em 1884, ingressou na oficina Lombaerts, no Rio de Janeiro. Um ano mais tarde, foi admitido na oficina tipográfica de Moreira Maximino e Cia., como compositor tipógrafo. Quando veio para Curitiba, aos 17 anos, também buscou espaço para sua manifestação literária e de seus companheiros de vida ginásiana por meio do periódico manuscrito *O Mosqueteiro*, que tinha como redatores Dario Vellozo, Lúcio de Carvalho, Miguel Azevedo, Agostinho de Paula, Mário Tourinho, Júlio Teodorico Guimarães, Anibal Carneiro, Cannonbert da Costa. Sobre esta questão, ver: BEGA, 2001, p. 216.

16 O Lyceo de Curitiba, criado em 1846, só passou a ter um funcionamento regular e contínuo em 1848. Em 1876, ele foi transformado em Instituto Paranaense, junto do qual se deu o estabelecimento da Escola Normal de Curitiba, na mesma época. Somente em 1892 aquele estabelecimento passou a se chamar Gymnasio Paranaense, sendo equiparado ao Colégio Dom Pedro II, o Ginásio Nacional (BALHANA *et al.*, 1991, p. 88).

17 Ciro Vellozo, pai de Dario Vellozo, nasceu em Caravelas, Bahia, em 1843. Prestou serviços ao Império na Guerra do Paraguai e, no regresso, estabeleceu-se no Rio de Janeiro. Em 1885, chegou em Curitiba, viúvo e com dois filhos, como representante da Companhia de Loterias. Foi presidente do Clube Curitibano, entre 1889 a 1991, fundando em 1890 a revista da mesma instituição. Em sua gestão, o clube abriu os seus salões para as conferências literárias e científicas e ampliou a biblioteca, transformando-se na tribuna da sociedade honrada (NEGRÃO, 1928, p. 466).

passou Sebastião Paraná, Leão, Macedo e Vellozo (NICOLAS, 1954, p. 121). Fundado por Nivaldo Teixeira Braga, esse colégio foi considerado “o mais notável estabelecimento de seu gênero no Paraná [...] O Colégio Curitibano foi origem do curso normal de professores, visto que os primeiros diplomas desse curso foram reconhecidos pelo Governo, tal era o conceito que gozava o grande mestre Nivaldo Teixeira Braga” (MARTINS, 1995, p. 146). Leão menciona que, na época em que cursava tal instituição, fundou, juntamente com João Pernetta e Macedo, uma Sociedade dos Estudantes, a qual “não tinha pretensões litterarias propriamente ditas: visava antes combater o indecoroso” (ESCOLA, LEÃO, 1910, n. 1-3, p. 159). Esse colégio, fundado no interior de São Paulo, foi transferido para Curitiba, em 1879 (MARTINS, 1995, p. 146).

O Colégio Parthenon também constituiu uma importante instituição de formação da época. Fundado por Laurentino Argêo de Azambuja, em 1884, funcionou até 1890 e, segundo vários relatos, prestou “relevantíssimos serviços á cultura intellectual, moral e physica dos jovens daquelle tempo, muito dos quaes, pelo saber e pelas suas virtudes vieram a constituir-se factores da grandeza moral e material da nossa terra e do nosso povo” (PARANÁ, [191?], p. 3). Por lá passaram professores como Motta, João Pereira Lagos, José Joaquim Franco do Valle, Coroliano Motta, Miguel Scheleder, Otto Finkensieper e Custódio Raposo (MENDES, 1923, p. 2).

Vale notar que em 14 de julho de 1923, o professor normalista Nelson Eduardo Mendes, ex-diretor do grupo escolar Dezenove de Dezembro, de Curitiba, fundou um novo colégio, ao qual deu o nome de Parthenon Paranaense em homenagem ao antigo instituto. Pertenceram ao corpo docente do novo estabelecimento professores como Azevedo de Macedo, Sebastião Paraná, Veríssimo de Souza e Lysimaco Ferreira da Costa (Ibidem, p. 5).

Mesmo com alguns centros de educação secundária, Curitiba ainda não possuía uma faculdade para a formação dos filhos da elite. Com o enriquecimento desse estrato da população, em fins do século XIX muitas famílias passaram a custear os estudos de seus filhos em centros acadêmicos de renome nacional. Os jovens estudantes da época constituíram, em sua maioria, a intelectualidade que figurou em Curitiba na primeira metade do século XX (NICOLAS, 1948, p. 7-9). Fizeram parte desse grupo Sebastião Paraná, Azevedo de Macedo, Claudino dos Santos e Euzébio Motta.

Em meados da década de 1890, esses jovens, recém-formados, regressaram a Curitiba, de modo a exercerem suas respectivas profissões. Assim ocorreu com Sebastião Paraná, bacharel em Ciências Políticas pela Faculdade do Rio de Janeiro (PARANÁ, 1922, p. 329;

NICOLAS, 1954, p. 121). Regressaram, na mesma época, da Faculdade de São Paulo, Motta, em 1868; Azevedo de Macedo, em 1890; e Ermelino de Leão, em 1893 todos diplomados em ciências jurídicas e sociais (BALHANA *et al.*, 1991, p. 335). Da Faculdade de São Paulo também regressou Emiliano Pernetta, que contribuiu de forma significativa para os discursos do grupo na década seguinte.¹⁸

Diferentemente dos jovens de famílias mais abastadas, os irmãos Veríssimo Antônio de Souza e Lourenço de Souza cursaram a Escola Normal do Paraná na década de 1880. E Lourenço obteve o diploma de medicina pela Faculdade do Paraná em 1920.

Intelectual Como Literato

Durante os anos em que viveram e em Estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, estudando em suas faculdades, alguns dos jovens bacharéis acima referidos tiveram intenso contato com escritores da literatura nacional, como José de Alencar, Álvares de Azevedo e outros notáveis de fins do século XIX (MURICY, 1919, p. 24-26). O fascínio que o ambiente de tais faculdades exercia sobre a intelectualidade que por elas passavam, dava-se devido ao fato de ser considerado

centro de convergência mais considerável dos valores literários *in herbis* ou recentemente relevados. O ambiente [da Faculdade de Direito de São Paulo] era de trepidante actividade artística. Havia um entusiasmo enxaurível de gente nova das letras; e como a existência dos jovens literatos de então fosse de uma bohemia menos desbragada, mas ainda assim excessiva toda gestos propositadamente extravagantes e atitudes talvez de uma anormalidade estudada e cheia de requintes (MURICY, 1919, p. 24-26).

Ermelino de Leão, Azevedo de Macedo, Sebastião Paraná e Claudino dos Santos regressaram ao Paraná imbuídos de uma certa mística, trazendo algumas mudanças para a vida letrada da capital paranaense. Conforme afirma Bega (2001, p. 77), eles adotaram um estilo diferente de se portar perante os demais, com “seus maneirismos que beiravam ao ridículo, ao trajarem-se de preto, ostentarem chapéus estranhos, imensas golas, grandes polainas, etc”.

¹⁸ Apesar de não aparecer nas páginas do periódico aqui analisado, Emiliano Pernetta era colega na imprensa diária e no magistério dos intelectuais de *A Escola*.

A Faculdade de São Paulo, reconhecida como um dos principais centros literários nacionais, imbuíu os jovens escritores que por lá passaram da mística que envolvia a figura do literato, que já vinha tendo sua importância ressaltada desde o período imediatamente posteriormente à Independência do Brasil, quando escrever também passou a representar um ato de civismo. A escola literária romântica foi a primeira a conceber a literatura não mais apenas como prova de valor do brasileiro e esclarecimento mental do país mas também como “tarefa patriótica na construção nacional” (CANDIDO, 1981, p. 11).

Assim, o escritor acreditava-se dotado de uma missão a ser cumprida por sua pena, tecendo considerações sobre seu tempo. Essa missão era dotada de uma rara beleza, capaz de conferir aos escritores uma divindade (Idem). Não havia discussões acadêmicas sem o intermédio da literatura, dos poemas engajados e dos discursos inflamados que se alastravam pelos jornais da época.

Aqueles que buscavam reconhecimento enquanto escritores passaram a estabelecer distinções em relação aos demais grupos intelectuais – fosse no modo de se trajar, falar ou escrever –, deixando explícito seu caráter de originalidade. Sobre tais escritores, afirma-se que

construíam uma identidade de reações, uma afinidade no modo de se relacionar com as experiências individuais e com os acontecimentos exteriores. Esses sólidos vínculos nascem em um pequeno grupo de escritores e se espalham para a geração subsequente, exercendo tanto atração como força constritiva sobre os indivíduos. Esses escritores fizeram com que essa tendência ultrapassasse os limites de uma reação literária, transformando-se num modo de se relacionar com o mundo profissional e com as batalhas político-filosóficas presentes nos cenários local e nacional. (BEGA, 2001, p. 77).

Segundo Candido (1981, p. 23), o estabelecimento de uma conduta própria, fez com que tais intelectuais buscassem a utilização da linguagem de uma forma distinta. A estética literária pela qual optaram evidenciou um novo modo de percepção do mundo, expresso pelos seus traços individualistas e relativistas (CANDIDO, 1981, p. 23). Por meio da nova estética, os escritores paranaenses procuraram romper com a concepção de arte como mera reprodução da realidade, questão já abordada pelo movimento literário romântico no cenário nacional.¹⁹ A partir de então, os trabalhos desses intelectuais assumem as limitações da expressão artística, “de toda a inexprimível grandeza que o artista pressente no mundo e nele próprio; é

19 Não se pode negar que a forma de se utilizar a linguagem aqui mencionada tem profunda relação com o movimento romântico brasileiro, com o qual os literatos paranaenses tiveram intenso contato no ambiente das academias do país.

um termo secundário relativamente ao drama do artista, que tenta em vão encontrar a forma” (CANDIDO, 1981, p. 24).

O decadentismo constitui outra característica dessa nova estética, posto que exprime a liquidação de valores éticos e políticos vivenciados na época. Como será visto no desenvolvimento deste trabalho, em fins do século XIX todas as concepções do homem foram questionadas, a começar pelo sentimento de inadaptação da vida aos seus fins em decorrência da intensificação da cultura urbana. Cabe a este trecho, entretanto, procurar compreender a dimensão que a cultura literária assumiu na formação dos intelectuais aqui analisados.

A busca pela distinção social fez com que, além da preocupação com o léxico, esses intelectuais criassem espaços específicos para seus encontros, como os centros literários e os clubes. Em âmbito nacional, surgiram as primeiras academias de letras, como a Nacional, 1896, e a de São Paulo, em 1909. A Academia Paranaense, por sua vez, foi criada mais tarde, em 1923. Fizeram parte desta instituição quase todos os escritores do grupo aqui analisado, com exceção de Claudino dos Santos e Lourenço de Souza (BALHANA *et al.*, 1991, p. 9-13; REVISTA, 1958, p. 5). Antes, propriamente, do surgimento dessa instituição, os literatos de Curitiba costumavam se reunir no Centro de Letras do Paraná, que foi fundado em 1912 e tinha como principal objetivo “concorrer para o progresso cultural do Estado, desenvolvendo programas literários, científicos, históricos, artísticos e cívicos” (BALHANA *et al.*, 1991, p. 12). Euclides Bandeira foi o idealizador do Centro e seu primeiro presidente. A ata da fundação do Centro recebeu 67 assinaturas, fato que indica sua importância enquanto *locus* dos “beletristas paranaenses, entre velhos, novos e novíssimos,²⁰ todos trabalhando, produzindo, sem plano comum, sem adotarem esta ou aquela escola literária, conforme foi observado por Cônego Braga” (DIVULGAÇÃO, 1949, p. 45).

Além de possuir uma revista própria, o Centro de Letras do Paraná foi responsável pela edição de algumas obras e da revista *Galáxia* que circulou nas primeiras décadas do século XX. No terceiro número desta revista, Euclides Bandeira afirma que, além da finalidade de congregar valores diversos, estimulando-os à produção, a idéia básica do centro era a organização da Biblioteca Paranaense, instituição que, além de outros fins, visou à publicação de obras de seus associados e de escritores conterrâneos falecidos (REVISTA,

²⁰ As designações “velhos, novos e novíssimos” foram utilizadas durante muito tempo pelos literatos da época como forma de se distinguirem entre si. Dario Vellozo, Emiliano Pernetá, Emílio de Menezes, Leopoldo Cabral, dentre outros, compunham o grupo dos “velhos”, ou seja, neopitagóricos, simbolistas e anticlericais. Euclides Bandeira, dentre outros, liderou o movimento dos “novos” que não pretendiam romper com a antiga geração, mas visualizavam uma renovação para a área das letras no Paraná. Também criticavam a geração dos “novíssimos”, de cunho mais espiritualista, liderada por Tasso da Silveira, Andrade Muricy, Lacerda Pinto e Martins Gomes (BALHANA *et al.*, 1991, p. 151-58).

1958, p. 5). A Primeira e a Segunda Grande Guerra, trazendo em consequência o encarecimento do papel e da impressão, não permitiram que esse objetivo fosse plenamente efetivado.

Um segundo espaço a aglutinar a intelectualidade paranaense do início do século XX foi o Clube Curitibano, instituição que, fundada em 1882, objetivava ser um centro de reunião para estudos e entretenimento (DIÁRIO, 1976, p. 7). Em pouco tempo, o local do clube tornou-se pequeno para abrigar o crescente número de sócios. Foi nesse espaço que jovens intelectuais puderam divulgar suas idéias inspiradas no simbolismo, no neopitagorismo, no espiritismo e no ocultismo. Tal instituição teve, marcadamente, uma posição política a favor do abolicionismo e dos ideais liberais, tendo cedido seus salões para uma celebração do Clube Abolicionista e promovido festejos comemorativos ao 13 de Maio (GAZETA, 1998, p. 8). E ainda, pôde reunir leitores que consultavam suas bibliotecas e ouviam atentamente às conferências que precediam aos sarais.

Deste clube originou-se a revista *Club Curitibano*, em 1890.²¹ Dela participaram Azevedo de Macedo, Dario Vellozo e Sebastião Paraná, os dois últimos sendo seus editores. A proposta dessa revista era veicular novidades sobre a atividade literária local, procurando não se vincular a nenhuma tendência estética em específico. No entanto, em 1898, após o número 9, intensificou-se seu caráter simbolista e esotérico (BALHANA *et al.*, 1991, p. 78).

Outro importante espaço para o meio intelectual em questão, mesmo que desprovido do caráter propriamente literário, foi o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Sua principal motivação era a de coligir, estudar, publicar e arquivar os documentos que servissem à historiografia do estado promovendo a difusão do seu conhecimento pela imprensa e pelas tribunas diárias (BALHANA *et al.*, 1991, p. 216).

Tal instituição teve como membros Ermelino de Leão, Dario Vellozo, Azevedo de Macedo e Sebastião Paraná. Os dois primeiros foram, também, fundadores do Instituto, em 1899, já iniciadas as comemorações do IV Centenário do Descobrimento do Brasil (Idem).

Além da História, a área da Geografia, em âmbito nacional e regional, ainda estava por ser definida, pois, segundo atesta um dos artigos de *A Escola*, “era a geographia da Republica o que mais imperfeitamente se sabia, devido não somente á vastidão infinita de nossa terra mas também aos erros que haviam ascendido á cathedra de expositores a quem não fora

21 A *Revista do Clube Curitibano*, inicialmente, tem seu nome grafado da mesma forma que o da instituição que representava. A partir de 1894, quando Dario Vellozo assumiu a direção do periódico, alterou seu nome para *Club Coritibano* (BALHANA, 1991, p. 80). Para a referência da revista, estará sendo adotada esta segunda forma de grafia, em itálico. O nome da instituição, por sua vez, será grafado normalmente, como Clube Curitibano.

possível sorver seus conhecimentos nos mananciaes de informações correctas” (ESCOLA, 1910, n. 7-12, p. 345). O conhecimento do território paranaense tinha fundamental importância para a época, tendo em vista as disputas territoriais entre o Paraná e os estados vizinhos. Considerava-se urgente o estudo de uma geografia que englobasse “a configuração e as modificações feitas pelo artificio humano pãra conveniencia das relações mercantis [pois] não pode alguem consagrar perduradouro entusiasmo e profundo affecto a uma patria de que não conhece a história” (Idem).

Ermelino de Leão contribuiu significativamente para a área com seus estudos, como o *Código de Águas*, de 1911, em que reafirma os direitos do Paraná sobre a extinta ilha de Sete Quedas, cujo domínio havia sido requerido pelo estado de Mato Grosso. Em 1915, esse intelectual também estuda a questão do Contestado, conforme lhe fora incumbido pelo governo estadual. Tanto o estudo de 1911 como o de 1915 encontram-se na obra intitulada *Paraná-São Paulo* (LEÃO; GARCEZ, 1919). Destacam-se, dentre outras obras histórico-geográficas de Ermelino de Leão, *Contestado Norte Paraná- São Paulo* (1903), *Subsídios para o estudo dos kaigangues do Paraná* (1910), *A ouvidoria de Paranaguá* (1911), *Homens e fatos da idade arqueológica* (1918), *Vultos do passado paulista* (1923), *História política do estado do Paraná* (1923) e, por fim, o *Dicionário histórico geográfico do Paraná* (1926, 1928, 1929).

Como geógrafo, Sebastião Paraná também realizou importantes trabalhos, dentre os quais se destacam *Esboço geographico da província do Paraná* (1889) e seu discurso pronunciado no Congresso Legislativo do Estado, *Questões de limite* (1904). Sebastião Paraná também contribuiu com uma gama de obras didáticas, as quais estarão sendo referidas posteriormente.

Um terceiro espaço da intelectualidade de *A Escola* foi a imprensa local. Cada agremiação política, literária ou grupo de interesses buscou estar inserido nas editorias de vários periódicos. Os intelectuais aqui analisados, além de colaborarem com a revista em questão, geralmente encontravam-se vinculados a grupos políticos, fosse por laços de amizade, por apadrinhamentos ou por afinidade ideológica (BEGA, 2001, p. 151). Dentre importantes veículos da imprensa da época, podem ser citados *A República*, *Diário da Tarde* e *A Notícia*. Esses três veículos, não por acaso, mantinham quase o mesmo grupo de colaboradores.

Por fim, o último e mais importante espaço institucional do grupo foi o Gymnasio Paranaense, no início de 1900. Tal instituição possibilitou que fosse criada, em uma de suas

salas, a Congregação dos Professores do Gymnasio Paranaense da Escola Normal. Essa agremiação docente foi, possivelmente, uma das primeiras de caráter laico a ocorrer no Paraná. Não há dúvidas de que foi o principal aspecto que propulsionou o desenvolvimento de uma identidade por entre os escritores do periódico analisado.

Sobre a congregação, poucos documentos foram encontrados, sendo o periódico aqui analisado a sua mais notória expressão. Há, ainda, as *Atas da Congregação da do Gymanasio e da Escola Normal*, por meio das quais se confirma a hipótese de que a maior parte dos escritores de *A Escola*, desde o início do século XX, já se encontrava vinculada àquele órgão (GYMNASIO PARANAENSE, 1900-1910, p. 3).

QUADRO 3 – MEMBROS DA CONGREGAÇÃO DE PROFESSORES *

	1 900	1 901	1 902	1 903	1 904	1 905
Joaquim Franco do Valle	X	X	X	X	X	X
Francisco Carvalho de Oliveira	X	X	X	X	X	X
João Boué	X	X	-	X	-	-
<u>Dario Persiano de Castro Vellozo</u>	X	X	X	X	X	X
M. Alves	X	-	-	-	-	-
Camillo Vanzolini	X	X	-	-	-	-
Paulo Ildefonso Assumpção	X	-	-	-	-	-
Leôncio Correia (Diretor Geral da Inst.)	X	-	-	-	-	-
Manoel Gomes Viegas	X	X	X	X	X	X
Emiliano Pernetá	X	X	X	X	X	X
<u>Sebastião Paraná</u>	X	X	X	X	X	X
Alvaro Pereira Jorge	X	X	X	X	X	X
Mariano de Lima	X	X	-	-	-	-
Jorge Galdino Nunes da Costa	X	X	X	-	-	-
João Podleck	X	X	X	X	X	X
Victor Ferreira do Amaral	X	X	X	X	-	-
Reinaldo Machado	-	X	X	X	X	X
Chichorro Júnior	-	-	X	X	-	-
Affonso Teixeira de Freitas	-	-	X	X	X	X
<u>Cônego Braga</u>	-	-	-	X	X	X
<u>Euzébio Motta</u>	-	-	-	X	X	X

(x) Presente

(-) Ausente

* Fonte: Atas da Congregação da Escola Normal e do Gymnasio Paranaense referentes aos anos de 1900 a 1905; n. 12, Museu Guido Straube, no Colégio Estadual do Paraná.

Aqueles que não constam no quadro acima não estavam excluídos da agremiação, mas, na época, exerciam o cargo de diretor do Gymnasio e da Escola Normal, como no caso de Euzébio Motta (1909), Ermelino de Leão (1901) e Azevedo de Macedo (1913). Os únicos que em nenhum momento compuseram o quadro docente do Gymnasio foram Lourenço de Souza e Veríssimo de Souza, por dedicarem suas carreiras somente ao ensino primário.

Em um volume sem título ou autor encontrado no Arquivo Público do Estado encontram-se listados os nomes dos funcionários do Gymnasio e da Escola Normal em

exercício nos anos 1890 a 1906. Segundo a fonte, lecionavam naquelas instituições Cônego Braga, a partir de 1903; Dario Vellozo, nomeado em 1898; Sebastião Paraná e Ermelino de Leão, em 1900. Claudino dos Santos, por sua vez, encontrava-se exilado em consequência da Revolta Federalista.

Azevedo de Macedo, apesar de ter ingressado no corpo docente do Gymnasio mais tarde em relação aos outros, já em 1894 fundou, com Ermelino de Leão, o Instituto Curitibano. Todavia, com o envolvimento mais intenso na política a partir de 1894, Macedo distanciou-se do magistério, deixando seu colega como único responsável pelo estabelecimento, que durou poucos anos. Em 1898, Ermelino de Leão mudou-se para a cidade de Antonina (NICOLAS, 1954, p. 290).

Diante do objetivo pretendido para este trabalho, o de compreender o contexto lingüístico de *A Escola*, não haveria como se desconsiderar o importante papel da ambiência cultural em que foram escritos seus discursos. Fosse por meio dos debates, da literatura, das reuniões ou da publicação de trabalhos, o profícuo espaço institucional criado pela intelectualidade paranaense de 1900 foi suficiente para que se desse início à construção dos primeiros laços identitários do grupo fundador da revista em análise.

3 MODERNIDADE EM DISCURSO

3.1 ÉPOCA AMBIVALENTE

Hodierno foi um termo utilizado para designar épocas como a do início do século XX, quando se deu a circulação da revista em análise. Sinônimo de “atual”, ou “recente”, esse adjetivo expressa um momento marcado pela intensificação da vida nas cidades e pela instauração de uma cultura urbana, gerada em torno do cotidiano dos principais centros populacionais do Ocidente (HOBSBAWM, 2001, p. 364- 65).

Em algumas cidades européias e norte-americanas, essa cultura foi caracterizada por sua grande efervescência, evidenciada tanto no aumento de produções artísticas como na criação e circulação de periódicos. Outro importante aspecto desse novo modo de vida foi seu desenvolvimento ter ocorrido paralelamente às descobertas da tecnologia científica, responsável por trazer inovações ao dia-a-dia das populações citadinas, como os automóveis, os transatlânticos, os aviões, os telégrafos, o telefone, a iluminação elétrica, a fotografia, o cinema e a radiofusão (Idem).

A parcela da população que tinha acesso a tais novidades, geralmente membros da elite letrada das capitais, costumava freqüentar centros literários e cafés para discutir arte, religião, ciência, dentre outros temas em voga.

No caso do Brasil e, mais especificamente, do Paraná, grande parte da população mantinha-se a par desse modo de vida moderno e estrangeiro, estabelecido em torno da mecanização, da ciência e dos meios de comunicação de massa. Todavia, os poucos letrados que tiveram acesso a ele passaram a defendê-lo e difundi-lo entre seus pares e entre a população em geral. Foi por meio destes poucos homens que a idéia de *modernidade* foi lançada enquanto discurso no contexto lingüístico paranaense. Ainda que as condições sócioeconômicas brasileiras fossem muito diferente do cotidiano fabril e urbano europeu, a cultura urbana constituiu-se uma realidade discursiva proeminente nos escritos de muitos intelectuais brasileiros do início do século XX, como no caso dos escritores de *A Escola*.

Um dos principais traços a marcar a modernidade vivida por esses intelectuais foi a expansão da Instrução Pública, o que se fez notar pela intensa criação de estabelecimentos de

ensino durante a Primeira República. Essa mudança foi vista de maneira positiva, já que distanciava o Paraná de seu passado imperial, quando contava com um único estabelecimento de ensino secundário, o Lyceo, que teve suas aulas suspensas por falta de alunos (PARANÁ, [191?], p. 5).

O fenômeno de expansão da Instrução Pública também pode ser compreendido como decorrente do apelo da população pela criação de mais escolas. As pessoas começaram a perceber a importância da educação para sua ascensão social – uma ascensão que, nos tempos imperiais, constituía-se verdadeiro mito. Com a República e todo o seu discurso em torno da igualdade jurídica, pode-se notar, nos relatórios da Secretaria de Instrução Pública paranaense da década de 1900, o progressivo aumento do número de estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Além da questão educacional, a modernidade paranaense também esteve imbuída por forte caráter literário. Na época, acreditava-se no potencial de Curitiba como um dos centros mais importantes da literatura nacional por à sua força, criatividade e notoriedade (DENIPOTI, 1998, p. 8). Segundo um crítico que expressou tal euforia literária, o Paraná contou com “intellectuaes cujo merito não se póde contestar. E essa affirmação não é somente nossa; vem de mais longe, de diversos Estados do Brasil, da propria capital da Republica, onde o nosso meio literario é conhecido, é lido e apreciado” (PLAISANT, 1908, p. 18).

Antes de atingir certa notoriedade, a intelectualidade de *A Escola* atesta ter vivenciado, nos seus tempos de juventude, um ambiente cultural bastante acanhado, “em que [...] a iniciação litteraria não era das mais faceis emprezas; faltavam bons livros, bons centros de intercambio de ideas” (ESCOLA, LEÃO, 1910, n. 1-3, p. 159).

Já nos últimos anos do século XIX, começaram a surgir no Paraná os primeiros jornais, panfletos e revistas, “dilatando os horizontes” dos jovens escritores. Com novos periódicos, como *O Cenáculo*, de 1895, os intelectuais afirmam ter abandonado “as paginas piegas da *Sempre Viva*, do *Iris*²² e de outras revistas de 1840 a 1850 [e foram] ler e ouvir versos de Casemiro de Abreu, Castro Alves, Fagundes Varella, Alvares de Azevedo, Gonçalves Dias, Thomaz Ribeiro e muitos outros bons poetas e prosadores” (ESCOLA, LEÃO, 1910, n.1-3, p. 159).

Para além do horizonte literário, o desenvolvimento cultural e urbano brasileiro

²² As revistas a que Leão faz referência estiveram em circulação no tempo de sua juventude. *A Iris Paranaense* circulou entre 1873 e 1874. *A Semprevivas* ou *Sempre-Viva* (apresentou as duas grafias) surgiu em 1874, tendo, provavelmente, um período relativamente curto de circulação, como os outros periódicos da mesma época (BALHANA *et al.*, 1991, p. 355). O fato de serem consideradas “piegas” é devido, provavelmente, ao seu caráter romântico, muito criticado pela geração de Ermelino de Leão.

possibilitou aos intelectuais de *A Escola* o acesso a teorias científico-racionalistas então em voga. Vale notar que somente uma pequena parcela da população brasileira tomava conhecimento de tais teorias. Essa elite do início do século XX, analisada por Barros (1986, p. 22), caracterizou-se, fundamentalmente, pela crença no poder da ciência para sanar os males humanos, bem como para explicar desde comportamentos humanos e sociais até os grandes mistérios do universo.

Como apontam muitos artigos de *A Escola*, a ciência tornava-se importante especificamente por sustentar a crença no potencial de desenvolvimento brasileiro ante as nações industrializadas. Por meio das obras de cientistas sociais estrangeiros, como Augusto Comte, entendia-se o porquê de o Brasil ainda não figurar entre as grandes potências mundiais de então.

A total coerência entre o pressuposto comtiano e os princípios dos intelectuais de *A Escola* residia no fato de que aquele alegava existir uma natureza permanente na humanidade e as diferenças entre as sociedades deveriam ser analisadas como diferenças de ritmo, diferentes graus de desenvolvimento ao longo de um mesmo processo. A partir desse princípio, o lugar do Brasil, enquanto potência mundial, estava para ser conquistado.

Spencer também foi outro importante cientista a embasar os discursos dos escritores aqui analisados. Como nos esclarece Oliveira (1990, p. 67), concebia o progresso como um “processo de diferenciação do homogêneo ao heterogêneo, do mais simples ao mais complexo”.

Imbuídos por aquelas teorias científicas, os intelectuais relataram parte de sua utopia sobre o futuro nacional por meio de discursos veiculados na revista em análise. Conforme se prenunciou na época,

logo que os clarins mundiais rasgarem os ares anunciando que a humanidade é uma (motivo dessa asserção é julgarmos que a especie marcha para lá), presenciaremos as nações, librando as suas bandeiras, virem se postar, formando circulo, em solo brasileiro, para do centro surgir risonho como um osculo de paz, flamante como uma madrugada loira, ao som vibrante do hymno nacional, o nosso auri-verde pendão. (ESCOLA, FARIA, 1910, n. 4-6, p. 238).

Aliadas a discursos como este, havia várias passagens de enaltecimento da vastidão territorial do Brasil, das suas riquezas naturais, da boa índole do seu povo e de outros fatores que pudessem reafirmar a potencialidade o país enquanto uma nação social e economicamente desenvolvida.

A crença no tempo futuro é um aspecto importante para a compreensão do projeto social dos escritores de *A Escola*, que pretendiam reformar o presente com a consciência de que os frutos de seus esforços seriam colhidos pelas gerações do porvir. Conforme sustentou um desses escritores, “só os homens que teem sabido trabalhar no presente para o futuro, algo deixam de estavel. O presente é fructo do passado; o futuro recolherá as searas que deixamos” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, N. 1, p. 12).

Essa crença foi, provavelmente, um dos principais motivos de os intelectuais de *A Escola* terem optado pela intervenção social por meio da educação, o que também tornava possível civilizar o povo brasileiro de acordo com as exigências do mundo moderno. Nesse sentido, a civilização encontrava-se intimamente relacionada ao ato de conferir moralidade à população a partir de normas de conduta bem definidas que tivessem como fim último o funcionamento racional da sociedade. A linguagem da época pressupunha que, naquele momento, em que as nações travavam acirrada luta pela sobrevivência, não havia tempo para indolência ou desordem social, sendo fundamental que cada indivíduo contribuísse, ao seu modo, para o engrandecimento de seu país.

Inspiradas no darwinismo social ²³, eram comuns à época asserções em que *sobrevivência* era entendida como “batalha” e que, nós, brasileiros, deveríamos

nos preparar e nos armar nos multiplos ramos de nossa actividade particular e publica para luctarmos com vantagem pela vida nacional, para vencermos na desesperada concorrência dos paizes fortes, garantindo o habitat a nossos posteros [...]. Nao podemos querer para nossos patricios nem a condição de párias, nem a de servos, - vencidos pelos mais aptos, esmagados por dominadores de amanha, 9 [...] coagidos a mendigar a subsitencia. (ESCOLA, VELLOZO, 1907, n. 5, p. 48).

Na condição de eruditos, os escritores de *A Escola* se colocaram à frente do projeto de desenvolvimento da nação brasileira, o que implica dizer que eles objetivaram torná-la não apenas auto-suficiente como também hegemônica. Para engendrar esse processo, o primeiro passo seria encaminhar a população para a civilização, livrando-a da ignorância.

Assim, a esfera educacional assumiu acentuada importância, pois foi concebida como um dos poucos meios capazes de trazer a civilidade à população, ensinando-lhe a concepção de mundo adequada à lógica do mundo moderno.

A partir de então, o ensino passou a ser um dos pontos freqüentes na pauta dos debates da primeira metade do século XX, sendo visto como um “problema complexo e intenso que

23 O darwinismo social concebe a sociedade como um organismo submetido às mesmas leis dos organismos vivos. A vida social se define como uma luta sem trégua, mediada pela lei da natureza que seleciona os mais aptos (OLIVEIRA, 1990, p. 67).

nos arrebatava e nos prendia” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 126). Personalidades políticas, artísticas e até mesmo militares discutiam os mais variados temas educacionais por exemplo, se a pedagogia é *ciência* ou *arte*, ou quais os métodos pedagógicos mais eficazes. Aqueles que, por algum motivo, desconheciam a importância da educação para a época eram, muitas vezes, criticados, pois, como se alegava,

Não acompanha-la [a pedagogia] no seu desenvolvimento, nas suas especializações; não estar com ella dentro do tempo em que se enriquece com os contingentes que [...] a sciencia lhe fornece; não applicar os novos conhecimentos; não adaptal-os á nossa nacionalidade – importa em atrazo, quando não em retrogradação. (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 131).

Eis aí o início da consolidação da esfera educacional, período em que conforme um artigo da revista, “o ensinar começou a ser visado pelo orbe ilustrado [...] como a sublime arte difícil, caryol de responsabilidades [...] de formar seres conscientes, dominadores absolutos da razão [deixando se ser] uma cousa comestinha e, immerecedora de atenções, só digna de modestia dos indefesos e desprezados mestres-escola” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 23).

Quem se dedicava a essa instância era digno dos mais acalorados elogios, como os destinados a Dario Vellozo, considerado “um escriptor de alta linhagem que é, ao mesmo tempo, um educacionista proecto, um dos mais abalizados professores de pedagogia que possuímos” (ESCOLA, COARACY, 1908, n. 6-8, p. 136).

A partir do estudo de Jorge Nagle (1976), torna-se impossível não lembrar que esse momento foi caracterizado como de “entusiasmo pela educação”, por conta da importância atribuída a essa esfera como o maior dos problemas nacionais, o qual, levaria à resolução de todos os outros, fossem eles de ordem econômica, política ou social.

Para além da simples e rápida difusão do ensino, também passou a ser priorizada a qualidade da educação, tendo em vista o seu novo papel. Para além das habilidades de ler, escrever e calcular, nas escolas devia-se ensinar também a moral, de modo que o ensino cumprisse seu papel enquanto instrumento de controle social (CARVALHO, 2003, p. 43). Por isso, o objetivo da instrução não consistia apenas em formar elites esclarecidas, mas antes ensinar às crianças, desde o início de sua vida, a importância do trabalho e de valores como a família, a honra e a honestidade. Eis aí uma mudança significativa na concepção de *ensino*, expressa na preocupação de um dos escritores de *A Escola* ao afirmar que a escola não

deveria abandonar “os alumnos á porta do edificio, uma vez concluidos os cursos. Na instabilidade de subsistencia em que se debate a juventude, sua missão é mais duradoura [...] deve encaminhar na vida, collocando-os, facultando-lhes meios de subsistência”²⁴ (ESCOLA, VELLOZO, 1909, n. 4-5, p. 82).

O caráter civilizacional da educação pode ser entendido a partir da intensificação da experiência urbana, obrigando as elites a compartilharem o mesmo espaço citadino com outros segmentos da população, fato que levou a vida nas cidades representar alguns riscos para boa parte das famílias da elite. Tomando como exemplo um estudo sobre o Rio de Janeiro logo após a Proclamação da República (CARVALHO, 1987, p. 17), tem-se melhor idéia da insegurança que a vida na cidade representava para suas camadas mais ricas. As autoridades cariocas estabeleceram algumas estratégias de modo a distinguir os cavalheiros dos demais habitantes da sua cidade, os quais formavam um contingente bastante heterogêneo. De acordo com o estudo, havia ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército e da Marinha, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes (Ibidem, p. 18).

Uma das estratégias de controle dessa população consistiu na reurbanização da cidade, de modo a extinguir os cortiços em que vivia a população mais pobre e selecionar os transeuntes das avenidas e bulevares recém-construídos. Para a efetivação desse projeto urbanístico, uma grande massa populacional foi evadida do centro do Rio de Janeiro para as regiões periféricas da cidade.

No caso da capital paranaense, também havia um contingente mais pobre, formado principalmente por imigrantes europeus e ex-trabalhadores rurais.

Pelas dificuldades em se adaptar às condições locais, uma parcela dos imigrantes passava a viver miseravelmente e não fazia, segundo aponta um dos escritores, “juz aos milhares de contos de reis que se gastam” (ESCOLA, VELLOZO, 1907, n. 5, p. 48).

A idéia de que esses estrangeiros viriam engrandecer a nação com seus costumes e crenças já era questionada, visto que “a Europa só nos fornece rústicos e indigentes, ignorantes, com o moral abatido pela miséria, pela fome. E são esses os elementos superiores com que pensam levantar o nível da Nação, que vencem o patricio na concorrência desesperada, enquanto o caboclo eivado de ignorância, superstição e rotina, definha e

24 Esta é a primeira referência em que a palavra *escola* assume a conotação de “educação”, enquanto instância. Tal fato, muito comum entre os discursos aqui analisados aqui, é expressão do léxico de uma época em que o estabelecimento escolar consistia na sua representação material. Pode-se notar que para se referir ao caráter civilizador da educação, utilizava-se a palavra *escola*, ao passo que, quando se aludia à administração pública daquela instância, usava-se a expressão *instrução pública*.

desaparece” (Idem).

Dario Vellozo era o único integrante de *A Escola* a revelar explicitamente sua crítica à política imigratória estadual, mas entre seus pares ele não encontrava oposições quanto a esse tema. Se existiram, calaram-se. Em uma das conferências do Grêmio dos Professores, em 1907, Vellozo discorreu acerca do “importante assumpto da lingua vernacula nas escolas particulares do Brazil, onde é copiosa a onda invasora europea, nutrindo talvez intuito de conquista” (ESCOLA, 1907, n. 1-4, p. 43). Segundo o mesmo relato, Vellozo afirmou que não se opunha aos imigrantes, caso estes “se abrazilassem e dedicassem as afeições das suas almas, assim como se americanizam os immigrantes que buscam e encontram a felicidade nos Estados Unidos do Norte” (Idem). Uma das formas encontradas para civilizar os imigrantes foi ensinar-lhes a língua portuguesa e defender obstinadamente o ensino integralmente em língua pátria nas escolas particulares, visto que “a lingua é um dos mais poderosos factores de nacionalidade” (Idem).

A idéia de que essa massa migratória poderia representar uma ameaça à liberdade individual tinha, como um de seus fundamentos, as teorias sociais de Gustave Le Bon, sociólogo francês que alertava para os perigos impostos pela vida coletiva, caso a população não fosse devidamente controlada.²⁵ Analisando alguns levantes de massa europeus do século XIX, Le Bon concluiu que os indivíduos, quando isolados, são capazes de agir guiados pela razão. Contudo, em multidão, passariam a ser dominados por impulsos de sobrevivência, transformando-se em bárbaros, ou seja, em criaturas que agem por instinto.²⁶ Por isso, as multidões representaram, para muitos, a exteriorização do lado obscuro do ser humano. Vale notar que, além de Le Bon, outros autores, nos limites de suas pesquisas, ajudaram a reafirmar essa idéia. Aliás, foram igualmente significativos para o contexto lingüístico de *A Escola* autores como Malthus, Ricardo, Marx, Owen, John S. Mill, Darwin e Spencer.

A leitura de tais pensadores, aliada a uma gama de transformações que despontavam nas principais cidades brasileiras, direcionou os intelectuais de *A Escola* para a crença de que a educação poderia ser a grande solução para os diferentes problemas da vida moderna. Tal instância tornaria viável o controle da população, que não poderia ser simplesmente banida, já que o progresso da nação dependia de seus braços. Era necessário identificá-la, estabelecer diferenciações, normas de conduta e valores fortes. A civilidade consistia, portanto, em

25 A obra em que Le Bon que discorre sobre tal idéia, *Le Psychologie des Foules*, foi lançada em 1895 e, pelo menos, até 1925, teve 31 edições (OLIVEIRA, 1990, p. 69). Não por acaso, Azevedo de Macedo resenhou para *A Escola* outro livro do mesmo autor, *A evolução da matéria* (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 5, p. 55).

26 Sobre esta questão, ver: OLIVEIRA, 1990, p. 69-70.

ordenar a população, que, como alegou um dos escritores analisados, dependia de medidas como

estimular por meio de leis e instituições de protecção e garantia a actividade individual dos cidadãos de hoje, educar as creanças no sentido de formar homens de caracter, dignos, aptos, energeticos, resolutos, conscientes, para, com vantagem, aos luctadores de hoje, succederem os de amanha; em suma, aperfeiçoar o individuo para aperfeiçoar a coletividade. Por esse caminho o Japão e os Estados Unidos atingiram culminante prosperidade que todos admiramos. (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 6-7, p. 67).

Civilizar a população, portanto, significava atribuir-lhe distinções e mantê-la sob controle, “vigiar o menino attentamente desde a primeira hora da existência; acautelar-lhe [...] contra os perigos e accidentes a que elle corre na cegueira da ignorância; desbraval-o do selvagerismo natural, purifical-o” (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p. 74).

O individuo moderno, segundo o contexto lingüístico em questão, apresenta uma natureza dual, posto que é homem e selvagem, dotado do “instincto, que é um cego, e a consciencia que é um pharol” (ESCOLA, JUNQUEIRO, 1906, n. 3, p. 58). Caberia à educação, segundo os discursos, o papel de “lapidar” o individuo, “porque bem como o diamante exige acurada lapidação para attingir o seo valor, assim os alunos precisam ser cultivados com salutaes methodos, para realizar o ideal alcadorado pelos sabios” (ESCOLA, FARIA, 1910, n. 4-6, p. 236).

A escola consistiu, para a intelectualidade estudada, uma “officina do espirito infantil” e o professor, o “artífice obscuro do progredimento moral” (ESCOLA, SOUZA, L., 1906, n. 1, p. 2). O professor deveria “auscutar o espirito infantil, examinal-o, encaminhal-o, segundo as tendencias, reformando-as, quando preciso [...] como um laboratorio de analyses” (ESCOLA, SANTOS, 1910, n. 7-12, p. 262).

Dessa idéia advém a importância da educação primária no projeto dos escritores de *A Escola*, pois, acreditavam eles todas “as qualidades e também as más tendencias do homem existem na creança como um germen que se desenvolverá mais tarde” (ESCOLA, FRAZÃO, 1908, n. 2, p. 43).

Essa crença não se dava apenas entre o grupo de *A Escola*. Inspirada no utilitarismo de Hume, ela foi um dos principais sustentáculos ideológicos da Primeira República brasileira (CARVALHO, 1990, p. 18). Dentre outros aspectos, destacavam-se a predominância do interesse individual em detrimento do coletivo e a busca da felicidade pessoal acima de tudo. Essa vertente também partia do princípio de que todos os homens eram trapaceiros, libertinos

(*knaves*) e que, no mundo, tinha-se a predominância das paixões ou no máximo, o mundo da razão a serviço das paixões (Idem).

A partir dessa concepção de homem, boa parte da intelectualidade brasileira como o grupo de *A Escola* viu na instância educacional a possibilidade de civilizar os cidadãos da República desde sua infância, pungindo-lhe a parte que os tornava bárbaros em potencial. Apaziguadas suas inquietações instintivas, os indivíduos estariam aptos a serem inseridos no projeto de progresso previsto para a nação.

A preocupação em dar civilidade à população também era decorrente da preocupação com a tendência da humanidade para a guerra, exemplificada por vários conflitos internacionais que figuraram na História do Ocidente. Como exemplo, podem ser citados: o Levante Indiano, em 1857-8; a Guerra Civil Americana, em 1861-5; a Restauração da dinastia de Meiji no Japão, de 1868; o Levante Argelino, em 1871, Revolta religiosa de Al Afgahani no Afeganistão, em 1871-9; Movimento Nacional Egípcio, de 1879- 82 e a Guerra do Paraguai (SEVCENKO *et al.*, 2001, p. 12).

Diante da notícia de tais insurreições, alguns dos escritores de *A Escola* expressaram, em seus artigos, certa repugnância com relação ao cenário de conflitos armados, pois a guerra, para eles, deveria ser dada não pelo conflito armado, mas por estratégias ideológicas e políticas, como explica o editor da revista:

não é o imperialismo com suas garras e canhões, exigindo fortunas e dispendendo milhares de contos; não é o machiavelismo das chancellarias do Estado; não é a rotina e não são os estultos preconceitos de edades mortas, de primitivas creaturas, eivadas de superstição e de fanatismo, que poderão nortear os povos, orientar as gentes, civilizar os homens, dando-lhes estabilidade, fortuna, alegria, paz e liberdade [pois] os povos sujeitos á ignorância, ás paixões, á tyrannia, ao despotismo, ás brutalidades da força armada, – surgem, expandem-se, dominam, decaem e morrem. (ESCOLA, VELLOZO, 1907, n. 1-4, p. 2).

A instrução, para o grupo de *A Escola*, seria a única instância “capaz de trazer a fortuna e alegria almejadas, substituindo os canhões pelas machinas, os quartéis pelas officinas” (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p.76). A crença no poder das idéias e da ciência levou o grupo de *A Escola* a acreditar que já estava

bem longe a phase em que mais fulgurava o povo que mais baionetas expunha [...]. Hoje o valor das nações é representado pela expansão intellectual de seus filhos, pelo fulgor de suas escolas, pela alteza, pelos princípios sãos e altruístas consignados na magnanima carta. (ESCOLA, PARANÁ, 1906, n. 1, p. 1).

A guerra deveria ocorrer apenas no sentido de garantir a sobrevivência a cada povo, sem a necessidade de qualquer tipo de intervenção armada. A luta, para tais intelectuais, deveria ser dada no plano político-econômico e, para que isso fosse possível, vislumbrava-se a “escola que transforme as gerações porvindouras em titãs da grande obra da expansão econômica [preparando] os homens para a defesa e não para a agressão” (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p. 76).

Novamente, tem-se a *educação* concebida como sinônimo de “civilização” e de “regeneração social”. A razão levava a humanidade a descobertas maravilhosas, mas também prenunciava, por meio das teorias científico-sociais e das guerras, um futuro catastrófico de falta de alimentos, superpovoamento dos espaços e barbárie. A vitória na luta pela sobrevivência dos povos seria concedida aos que domassem seus impulsos pela razão, civilizando-se. E seria a Instrução geral da população, com o objetivo de civilizar, que capacitaria a nação brasileira a concorrer pela vida e a hegemonia global futuras.

3.2 DECADENTISMO E LITERATURA

Como visto no item anterior, a ambivalência da época estudada pode ser entendida pela idéia que se então tinha do homem, ser dotado de uma natureza dual, ou seja, o lado racional e o lado bárbaro. Apesar do brilhante potencial dado ao homem pelo primeiro lado, já não se podia ignorar o segundo, indesejado porque obscuro, mas inerente a qualquer indivíduo indistintamente. Não apenas os indigentes e criminosos eram passíveis da loucura ou a barbárie: todos são dotados de um inconsciente cuja existência já era atestada por autores como Freud.²⁷

A decadência da figura humana, aludida em muitas passagens de *A Escola*, geralmente encontra-se como fator explicativo das falhas da civilização moderna, de forma a justificá-la. Os escritores do periódico, apesar de serem credores da ciência e da razão, não podiam deixar despercebida sua descrença diante de um quadro de catástrofes e guerras, como ocorria com

²⁷ Nascido em 1856, Sigmund Freud iniciou sua carreira como neurologista e, posteriormente, interessou-se pela psicologia. Dentre suas obras mais importantes estão *Estudos sobre a histeria*, lançada em conjunto com Breuer, em 1895, considerada o marco inicial da psicanálise. Posteriormente, vieram *Totem e tabu*, de 1913, e *A interpretação dos sonhos*, de 1899. Conforme afirma Bullock (1989, p. 51), “talvez ninguém tenha exercido maior influência sobre as idéias, a literatura e as artes do século XX do que Freud: não só sua obra mais original foi realizada antes de 1914, como também a controvérsia despertada por suas idéias já se encontrava em pleno apogeu”.

a civilização alleman, ingleza e norte-americana, lançada a toda velocidade, começou já a dar provas de seus defeitos, de seus exageros e de suas degenerações. Na América do Norte, então a vida tornou-se uma obsessão delirante. A caça ao dollar, a actividade febril, sem tregoa (...) constituem uma atmosfera social em estado incandescente, o que faz com que a existencia daquelle povo se pareça mais com os fremitos de febre do que com as energias bem equilibradas da saude. (ESCOLA, FERRI, 1909, n. 4-5, p. 111).

Mesmo com todas as inovações científicas advindas do mundo industrializado, já havia a “intima e profunda convicção, não somente aqui [...] porém por toda a parte, de que o industrialismo urbano tem sido exagerado, já sopitando os instinctos humanitarios dos grandes povos, já produzindo outros males de importância” (ESCOLA, CHANNING, 1908, n. 1, p. 39).

Os discursos do contexto de *A Escola* já apontam para a descrença na razão humana, o que trazia certo desconforto àqueles que o vivenciaram. Um dos autores próximos ao grupo de *A Escola* afirmou, em sua obra intitulada *Edade Moderna* (PERNETTA, 1903, p. 3) que,

a razão desperta indeciza e os seus voos vacilantes já não tem a impetuosidade das ondas [...]. Nos homens de hoje, envolvidos pelo desespero e pela tortura da insolução, alguma cousa suspira também indolentemente pelo reinado de uma nova fé e a própria razão, allucinada e enervada, procura um successor para o seu nobre throno e para seu septro glorioso.

Esse desconforto com relação à existência no mundo moderno levou os intelectuais de *A Escola* a questionarem a lógica social em que estavam inseridos, uma lógica que visava à liberdade individual. Esse pretensão liberalismo, como afirma Bosi (1980, p. 299), não evitava que o indivíduo, diante da lógica fabril, fosse reduzido a instrumento de mercado, condicionando-o a papéis sociais cada vez mais opressores.

A literatura foi uma das principais formas de expressão daqueles que vivenciaram essa época, a do advento da mecanização e da negação de muitas verdades e valores vigentes há séculos. Por isso, pesa em tal literatura o tom de pessimismo, de sadismo, de ocultismo, negação e revolta contra os valores sociais. Aqueles que vivenciaram a ambivalência do fim do século XIX e início do XX, segundo afirma uma análise sobre o tema (CANDIDO, 1981, p. 33), “assistiram a uma tal liquidação de valores éticos, políticos e estéticos, que não poderiam deixar de exprimir dúvida ante os valores, em geral, e curiosidade por tudo quanto fosse exceção ou contradição das normas”.

No caso da literatura nacional, o decadentismo foi expresso, primeiramente, pelo

movimento literário romântico, que no Paraná assumiu sua faceta mais radical: a do simbolismo. Como já visto, essa vertente literária contribuiu para o estabelecimento de uma identidade entre os escritores paranaenses. Além disso, esse movimento também foi considerado, segundo um de seus adeptos, uma das mais fortes expressões de crítica à época moderna. Como alegou Gomes (p. 4, 1936), em sua obra sobre a literatura paranaense,

mister assinalar aliás que o fenomeno simbolista no Paraná não reveste apenas o sentido artístico. Mas, possui também um aspecto filosofico de incontestavel valor. E isto porque o surto do simbolismo aqui coincide com a deflagração de lutas pelo livre pensamento. Este entrechoque constitue um éco de repercursão multiplicada das competições entre o espiritalismo e o materialismo desencadeadas na Europa como consequencia da evolução cientifica produzida no seculo XIX.

Neste trecho do trabalho, que complementa a análise sobre a ambivalente época da revista *A Escola*, buscou-se compreender em que medida a estética literária e, mais precisamente, o simbolismo serviu para exprimir a concepção de modernidade dos escritores do periódico em questão.

Em alguns artigos, demonstra-se o conhecimento de que essa estética constituía, além de uma proposta literária, um projeto sóciopolítico, visto que questionava a existência humana diante da modernidade.²⁸

Em uma posição de embate com o pensamento cartesiano, esses literatos pensavam os objetos como símbolos do mundo espiritual. Conforme aponta a análise de CANDIDO (1981, p. 24), esses escritores já admitiam a palavra como algo insuficiente para exprimir os sentimentos, posto que dotada de uma imperfeição com a qual o escritor deveria saber trabalhar.

Carvalho (1997, p. 51) complementa a idéia afirmando que o simbolismo caracterizou-se pela “gramática psicológica”, empregando diferentes recursos lingüísticos para que fosse transmitido ao leitor o sentimento que o autor desejava expressar no momento de sua escrita. Além de recorrer a diferentes instrumentos lingüísticos, essa tendência pressupunha uma metamorfose do discurso literário tendo em vista seu caráter metafórico. Nessa linguagem, a palavra tinha a intenção de deduzir e sugerir por meio de sensações imagéticas (BALAKIAN *apud* CARVALHO, 1997, p. 41). Nada deveria ser efetivamente dito pelo poeta, mas sim, imaginado, suposto e adivinhado por quem o lê.

Essa preocupação estética denota a capacidade desses intelectuais para articular a

28 Sobre a literatura decadentista como expressão de seu tempo ver, além dos trabalhos já citados, Queluz (1994), Carvalho (1997), Cordioli (1988).

linguagem de acordo com seus objetivos sociais, concebendo-a como um jogo estético, extremamente calculado como um “artifício conspiratório” (QUELUZ, 1994, p. 73). Se não *conspiratório*, ao menos *intencional*, visto que o escritor lançava as palavras no papel e as organizava esteticamente, de acordo com o que desejava provocar em seu leitor.

A concepção da linguagem como um jogo passível de ser reordenado e questionado representa um importante indicador sobre o conhecimento dos escritores de *A Escola* acerca de seu próprio contexto lingüístico. Além de trazer o questionamento de uma época, o simbolismo foi uma das correntes literárias que mais deram liberdade estética para que os escritores pudessem exercer o reordenamento de sua linguagem (POCOCK, 2001, p. 29). Entendendo a palavra como símbolo, a vertente demonstrou sua potencialidade para propor desvios às estruturas normais do discurso, capacidade que, possivelmente, teria permitido, ao longo das décadas seguintes, a possibilidade da execução de novos lances lingüísticos.

Contudo, a identificação desses lances é algo impossível em uma pesquisa de recorte temporal tão curto. Para essa identificação é necessária a comparação dos discursos de *A Escola*, por exemplo, com muitos outros escritos de décadas posteriores.

Diante disso, cabe afirmar que os escritores desse periódico, por meio de sua preocupação estético-literária, buscaram tornar a linguagem apropriada para seus questionamentos e projetos sociais. O simbolismo lhes possibilitou o uso de recursos lingüísticos coerentes com a concepção de modernidade que eles acreditaram vivenciar. Nessa corrente literária em questão, demonstram ter encontrado a expressão ideal para seus questionamentos diante do ambivalente período vivenciado.

3.3 RELIGIOSIDADE MODERNA

Os mesmos questionamentos acerca da existência humana levaram essa intelectualidade a defender uma espécie de “religiosidade heterodoxa” (HOBSBAWM, 2001, p. 364). Apesar de parecer antagônica em relação ao discurso científico em voga, essa junção de razão, psiquismo e religião não era incomum para o mundo ocidental dos últimos anos do século XIX. Nessa época, deu-se a volta do ocultismo, da magia, da parapsicologia e das várias versões do misticismo que vicejaram nas margens da cultura ocidental (Idem).

O movimento romântico europeu foi um dos principais responsáveis por conferir certo

caráter religioso ao pensamento ocidental moderno (BAUMER, 1990, p. 24). Deste movimento, que nasceu na Alemanha setecentista e rapidamente se irradiou pelas mais diversas regiões do Ocidente, podem ser ressaltados a ênfase na particularidade, o forte apelo ao irracional e a concepção de arte e estética mais voltada à liberdade que à harmonia e à ordem.²⁹

A proposta da busca pela religiosidade, conforme versam os estudos de Baumer e Hobsbawm, foi advinda do profundo vazio metafísico sentido pelo homem na modernidade. A razão e o progresso industrial levaram-no a acreditar que teria acesso aos segredos do universo. Ao ter suas expectativas frustradas, ele se viu sozinho em um mundo regido por forças que lhe eram inatingíveis. Decorrente disso, os referenciais humanos se desviaram para a descrença e o desalento. Retirado de um artigo da revista *A Escola* (ESCOLA, SIMAS, p. 105, n. 6, 1906), o trecho abaixo exemplifica tal sentimento:

O homem, essa enfermidade, essa sombra, esse átomo, esse grão de areia, essa gota de água, essa lagrima cahida dos olhos do destino; o homem tão pequeno, tão débil, tão incerto. Tão ignorante, tão inquieto; o homem, que vive na perturbação e na duvida, sabendo de hontem pouca cousa e nada de amanhã, vendo no caminho o necessário para pôr os pés, o resto de tudo trevas; tremulo, se olha para diante; triste, se olha para traz; o homem envolvido n'essas immensidades e n'essas obscuridades – tempo, o espaço, o ser, e n'ellas perdido, tendo em si – o céu; o homem, que em certas horas se curva com uma espécie de horror sagrado a todas as forças da natureza, ao ruído do mar, ao agitar dos arvoredos, á sombra das montanhas, ao irradiar das estrelas; o homem, que não pode levantar a cabeça de dia sem que a luz o cegue, de noite sem que o perturbe o infinito; o homem que não conhece nada, que não vê nada, não entende nada, que pode ser levado amanhã, hoje, agora mesmo pela onda que passa, pelo vento que sopra, pela pedra que cahe, pela hora que soa; o homem, esse ser tímido, incerto, miserável, brinco do acaso, ludibrio do minuto que escoo, ergue-se de súbito diante do enyigma que se chama vida humana, sente que há n'elle alguma cousa maior que o abysmo, a honra; mais forte que a fatalidade, a virtude, mais profunda do que o desconhecido, a fé...

Entendendo que a idéia de uma ciência-máquina não era suficiente enquanto modelo explicativo do mundo, o retorno à religião permitiu que as lacunas fossem preenchidas.

Outro aspecto que se depreende da passagem acima é a temática da natureza física, cujas dimensões inquietam o intelectual que não se percebe pertencente a ela. Segundo Candido (1981, p. 24), essa condição teria sido mais uma das conseqüências do individualismo, responsável por “destacar” o homem da natureza, rompendo com a idéia de integração e de entrosamento que havia entre ele e o meio. Disso decorre “certo baralhamento

29 É importante ressaltar a diferença entre o romantismo europeu e aquilo que se chamou de “movimento romântico literário”, tendo em vista que este compreendeu uma escola literária brasileira oitocentista; aquele, por sua vez, possui uma natureza bem mais abrangente, como será visto no corpo do texto. Sobre este ponto, ver: Baumer, 1990; Berlin, 1991.

de posições, confusão na consciência coletiva e individual, de onde brota o senso de isolamento e uma tendência invencível para os rasgos pessoais, o ímpeto e o próprio desespero” (CANDIDO, 1981, p. 24).

Voltando-se para a experiência do sagrado de forma a aliviar as inquietações sobre sua existência, o homem estabelece dois tipos de religiosidade. Ambos podem ser notados na conduta do grupo de *A Escola*. O primeiro é a idéia de religião como fé específica, como crença e devoção (CANDIDO, 1981, p. 17). No caso do grupo, as fontes indicam que a maioria professava um credo específico, como os irmãos Souza, que eram evangélicos.

No entanto, uma boa parte do grupo seguiu uma tendência da época: a renúncia à Igreja Católica, aderindo a um credo fundado por Dario Vellozo, conhecido como *neopitagorismo*.³⁰ Esse intelectual, participando da maçonaria paranaense, buscou angariar adeptos para esta doutrina que foi fruto de sua longa incursão pelo esoterismo e o ocultismo europeus (BALHANA *et al.*, 1981, p.13; CORDIOLLI, 1988, p. 23).

Antes, porém, Dario Vellozo já divulgava na imprensa local as doutrinas esotéricas, muitas das quais podem ser encontradas nos números de *O Club Curitibano*. Em 1899, ele foi à França conhecer o *Groupe Independente de Etudes Esotériques* de Paris, dirigido por Pappus e praticante do martinismo³¹, e se fez martinista (CORDIOLLI, 1988, p. 25).

Mesmo diante da heterogeneidade de credos, o grupo de *A Escola* identificou-se por meio da segunda forma de religiosidade moderna (CANDIDO, 1981, p. 17): “um espiritualismo mais ou menos indefinido” ou o estabelecimento de uma experiência religiosa sem a necessidade de dogmas definidos que fizessem a mediação do homem com o que se considerava sagrado.

Essa religiosidade moderna, para além dos credos específicos de cada um, representou uma inquietação suscitada pela época vivida pela intelectualidade de *A Escola*. Para expressá-la, um intelectual daquele tempo alegara que quando “falo em religião, não quero apontar o catolicismo [...] falo do sentimento religioso; da religião do belo, ao menos” (SOARES *apud* CANDIDO, 1981, p. 18). Tinha a mesma idéia o escritor paranaense que afirmava serem idéias “profundamente antagonicas, [...] Bíblia e vaticano, Christianismo e papismo. [Isto]

30 BAUMER (1990, p. 37) afirma que, para reaver a fé vivificante, muitos intelectuais de fins do século XVIII voltaram-se arduamente para o catolicismo romano; já outros permaneceram protestantes, embora dessem também à religião um aspecto romântico. Outros ainda, e não eram poucos, renunciaram à Igreja, inventaram novos deuses e novas mitologias. Mas, acima de todos, estavam os “sobrenaturalistas”, de que se aproximam os neopitagóricos.

31 O termo se refere a uma sociedade fundada na França por um místico chamado Marquês de Saint Martin. Como uma espécie de sociedade maçônica oculta, seus membros acreditavam na possibilidade de comunicação com os espíritos planetários, os deuses menores e os gênios das esferas ultramundanas (BLAVATSKY *apud* CORDIOLLI, 1981, p. 23).

seria atribuível sem dúvida aos prejuízos da educação religiosa que nos deram os opressores das consciências e escravizadores da liberdade espiritual, durante quatro séculos” (ESCOLA, SOUZA, L., 1910, n. 7-12, p. 347).

O grupo, dizendo-se representante do “livre pensar”, pregava contra os mandos da Igreja Católica e contra um conjunto de superstições e instituições como o celibato, as missas em latim, os dogmas, os jejuns e as ameaças de punição pós-túmulo do inferno e do purgatório (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p.11). A *causa anticlerical*, como foi chamada, foi mais um dos aspectos que ajudou a estabelecer a identidade entre os escritores de *A Escola*.

Dentre várias questões, os anticlericais atestavam para a importância do ensino laico nas escolas da República brasileira, as quais deveriam ser alheias “a toda e qualquer controversia religiosa: o mestre não tem o direito de propagar credos, de postular preceitos sectários e controversos” (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p. 76).

Buscando compreender a noção de modernidade presente nos discursos de *A Escola*, esse trecho evidenciou os temas que aparecem com maior frequência nas falas dos escritores da revista em análise.

Essa intelectualidade apontou como evidência de sua época o desenvolvimento cultural do Paraná. Em *A Escola*, esse fenômeno encontra-se expresso pela notoriedade nacional que, conforme se aponta, foi conquistada pela literatura paranaense.

Outra evidência do desenvolvimento mencionado são as transformações ocorridas na Instrução Pública paranaense com a criação de novos estabelecimentos de ensino visando a uma ampla alfabetização da população.

Dentre outras transformações que ocorreram nessa época, também houve o desenvolvimento da atividade tipográfica do estado, bem como o aumento da circulação de livros, fato que permitiu aos escritores de *A Escola* seu acesso a teorias científico-racionalistas.

Imbuídos por essas teorias, eles acreditaram que o Brasil poderia, no futuro, compor o quadro das grandes potências mundiais. Assim, passaram a desenvolver seu projeto de intervenção social de modo a encaminhar o país para seu desenvolvimento sócioeconômico.

Aqueles intelectuais apontaram a instância educacional como a via mais profícua para atingirem seus objetivos e acreditaram que ela seria capaz de trazer civilidade ao povo brasileiro. Seria necessário educar o povo contribuindo para com o progresso brasileiro, mantendo esse povo afastado da indolência e da indigência.

A concepção de modernidade presente em *A Escola* conta, ainda, com mais dois aspectos fundamentais.

Um deles refere-se ao papel da literatura como forma de expressão do grupo em questão, principalmente no tocante à descrença desse grupo com relação à natureza humana e à modernidade que vivenciou.

O outro aspecto é aquilo que se chamou de *religiosidade moderna*, responsável por reunir os escritores em torno do livre pensamento, contra os dogmatismos católicos.

Dessa forma, a idéia de *modernidade* esboçada neste capítulo foi uma crença que contribuiu para os laços identitários do grupo de *A Escola*. Na forma como se encontra expressa, pode-se afirmar que essa modernidade possui um forte caráter ambivalente: conta com aspectos positivos, como o desenvolvimento cultural da nação e a crença no progresso e na educação, mas, por outro lado, encontra-se embasada em aspectos negativos como a descrença com relação ao comportamento humano, as falhas da civilização ocidental e a crise existencial responsável por levar o indivíduo à religiosidade.

Mesmo diante da ambivalência de sua época, pode-se afirmar que a intelectualidade reunida em torno de *A Escola* não se deixou levar pelo pessimismo e o decadentismo – pelo contrário, diante das dificuldades impostas pelo novo tempo, buscou alternativas para saná-las e fazer do tempo vivido, ou do futuro, um momento de ordem e civilização, de paz e progresso.

4 EDUCAÇÃO EM DISCURSO

4.1 BACHARELICE

Ao longo do século XX, diferentes grupos de intelectuais brasileiros buscaram a instância educacional como forma de atingir o desenvolvimento social que desejavam para o país. Por meio de tal instância, visou-se a dois objetivos principais. O primeiro, já visto no capítulo anterior, consistiu na tentativa de conferir à população civilidade, de modo que contribuísse para o progresso nacional. Um segundo objetivo almejado pela intelectualidade, na qual se incluíam os escritores de *A Escola*, consistiu em *ordenar* o povo por meio da educação, colocando cada indivíduo no papel que, segundo se acreditava, estaria de acordo com as aptidões naturais desse indivíduo.

Afirma Hobsbawm (2001, p. 241), que as escolas européias do século XIX foram as pioneiras em criar um sistema que legitimasse a seleção dos alunos segundo suas supostas capacidades inatas. Esse sistema educacional, regido pela “meritocracia do talento”, geralmente acabava por conferir mais sucesso ao aluno tido como mais capacitado e inteligente, habilitado a galgar os mais difíceis níveis para completar sua formação intelectual (Idem). Contudo, sabe-se que a capacidade deste aluno era advinda das condições financeiras que lhe permitiam completar seus estudos.

No caso do ambiente curitibano de 1900, o sistema educacional não era diferente. Segundo apontam os discursos, muitos alunos não chegavam a cursar o ensino secundário, pois viam-se obrigados a abandonar os estudos prematuramente para se dedicarem ao trabalho. Por outro lado, uma pequena parcela da população, mais abastada, tinha condições de manter seus filhos na escola de modo que eles completassem sua formação secundária sem precisar trabalhar para angariarem o próprio sustento. A distinção social por meio do sistema educacional das escolas do estado não se dava porém de um modo explícito, mas sua existência já era consentida pelos escritores de *A Escola*, cujos discursos fazem menção a dois tipos de alunos: o “bacharel” e o “prático”.

O primeiro, ao contrário do que se pode deduzir, nem sempre estava relacionado ao indivíduo diplomado em curso superior: de modo geral, o termo *bacharel* foi usado pelos educacionistas para fazer menção aos estudantes que, na sua maioria, tinham condições de

concluir o curso ginasial secundário. Como aponta um dos escritores, esse tipo de aluno, “apoz dez e mais annos de labor e estudos estafantes que alienam o gosto e o desejo de saber, [...] apoz os estudos secundários, se encontra com bagagem mais ou menos equivocada de noções theoricas – incapaz de ganhar o pão” (ESCOLA, VELLOZO, 1907, n. 6-7, p. 81).

A palavra *bacharellice* é igualmente recorrente nos artigos analisados, fato que denota sua importância enquanto vocábulo de época. Seu uso mais frequente assume certa conotação pejorativa, relacionada ao ensino academicista, de grande carga teórica e poucos ensinamentos voltados para a vida cotidiana.

Por sua vez, o segundo tipo de aluno, o *prático*, representava a grande maioria do corpo discente das escolas primárias do estado. Pelas precárias condições de vida em que esse aluno se encontrava, era obrigado a priorizar a subsistência em detrimento de sua formação intelectual. Assim como o bacharel, os alunos do tipo prático foram apontados como igualmente inúteis para a nação, uma vez que se achavam desprovidos de consciência, “acanhados de espírito, incapazes de algo acima da rotina, inconscientes ou alheios á função politica e social da Republica” (Idem).

Considerava-se que tanto o *teórico inútil* como o *prático ignorante* encontravam-se despreparados para a luta pela sobrevivência imposta pelos tempos modernos. Segundo o grupo de *A Escola*, a modernidade exigia um novo conceito de educação, que visaria a encaminhar o indivíduo para as profissões da vida moderna, tais como as ligadas às atividades manufatureiras, conforme aponta o diretor do periódico:

Na Edade Media, a escola, correspondendo ás tendencias da epocha, elevou-se ás universidades: formou doutores e theologos. A plebe era analphabeta. [...] Os tempos mudaram. A plebe se fez povo. Surgio a industria; o commercio dilatou-se por todos os mares, todos os angulos do planeta. O homem volve ao seu seio de *Demeter*, não como escravo, transmutada a lavoura em profissão degradante; mas, como cidadão, procurando auferir da agricultura o conforto, a estabilidade, a independência. (ESCOLA, VELLOZO, n. 4-5, p. 48, 1909).

A maior crítica dos intelectuais de *A Escola* recaiu sobre os bacharéis, posto que, os práticos, mesmo sem concluírem seus estudos, podiam garantir a subsistência por meio do trabalho. Os bacharéis, ao contrário, eram visto como aqueles que visavam exclusivamente aos cargos públicos do estado, buscando bons salários e perspectivas de carreira nos quadros do funcionalismo público. Por isso, nos discursos, são associados à burocracia e à inação, de modo que aparecem como “monstregos parasitarios, sem energia, sem criterio – que, ou enveredam pelo portal da burocracia ou dão com os costados nas amuradas das desventuras”

(ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 31).

Segundo explica Carvalho (1990, p. 29), o título de bacharel, naquele contexto, costumava significar a porta de entrada para uma boa carreira no funcionalismo público. Essa crença fazia com que os jovens recorressem ao Estado na tentativa de serem inseridos no mercado de trabalho. Advinda desde tempos imperiais, a bacharelise constituía-se em um hábito arraigado da população, visto que

faz com que todos os paes desejem ver os filhos proprietarios de um canudo de lata com um pergaminho lá dentro, selo de fitas polychromas. [...] quando ao fim de seis ou mais annos volta o estudante á casa, bacea laureatus, o pae illude-se julgando que do filho muito querido fizeram um *homem* em toda a extensão do termo. Não; delle fizeram apenas um *candidato ao Dr.* (ESCOLA, COARACY, 1908, n. 6-8, p. 135).

Além da tendência à burocracia que caracterizava a figura do bacharel, os escritores de *A Escola* também criticaram o interesse exclusivo dos estudantes pelas profissões consideradas “liberais”, como as de médico, engenheiro e advogado. Supõe-se que ela foram assim designadas por não exigirem do profissional vinculação ao aparelho estatal para o seu exercício. Em *A Escola*, aponta-se como nocivo o acúmulo de profissionais nesta área, alegando-se, por exemplo, que “muitas vezes do que poderia ser um industrial progressista, um commerciante emprehendedor, se faz um douto que, em 75% dos casos, não se destacará uma pollegada da linha das mediocridades diplomadas” (Idem).

Para o grupo de *A Escola*, era indispensável que a população – tanto pais quanto alunos –, passasse por uma reformulação no modo como via a escola. O grupo em questão pretendia fazer com que as pessoas não mais vissem aquela instituição como mero degrau rumo à ascensão social, mas sim enquanto núcleo cívico em que seriam ensinado o necessário para fazer do indivíduo um cidadão defensor da nação e, principalmente, da própria sobrevivência.

Desejava-se ainda despertar a juventude das escolas para a importância das profissões que, conforme se acreditava, tornar-se-iam cada vez mais importantes diante de um contexto então entendido como moderno: a agricultura e outras atividades ligadas ao setor primário. Tais atividades eram consideradas o único meio de obtenção do alimento necessário para abastecer a população, mantendo-a precavida contra grandes fomes anunciadas pelos teóricos europeus.

Dentre profissões consideradas vitais ao desenvolvimento da nação estavam aquelas relacionadas ao comércio, à indústria, à agricultura e à pecuária. Em oposição às profissões

liberais, elas foram chamadas de *utilitárias* tendo em vista sua aplicação prática no processo de engendramento do progresso nacional.

Buscando reformular a educação e tendo como fim último tal processo, a intelectualidade de *A Escola* lutou pela erradicação da bacharelise, acreditando-a responsável pela inação dos cidadãos. Considerava-se que seria uma sociedade “infeliz, anêmica, aquella onde a inação predomina; está morta a sociedade onde ninguém age” (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 6-7, p. 67).

É importante ressaltar que essa reformulação educacional pretendida pelos educacionistas é decorrente, dentre seus principais fatores, da própria condição moderna que se acreditava estar vivendo, tendo em vista que “nos meios modernos, desde o lar, se ensina á creança que a victoria em todas as luctas cabe sempre ao mais forte” (ESCOLA, ASSUMPCÃO, 1910, n. 4-6, p. 201). E, “se viver é lutar, quanto mais lucta mais vida” (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 6-7, p. 67).

Para recobrar o tempo perdido na marcha para o progresso, a República brasileira necessitava do cidadão ativo e consciente, apto a angariar a subsistência e lutar pelo progresso nacional. Decorrente dessa crença, a educação preconizada pelo grupo de educacionistas buscou despertar no individuo, desde a infância, o desejo para a ação, tornado-lhe “apto a adaptar-se às condições sociaes, como um elemento util para si e para a communhao” (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p. 76). O *projeto educacionista de educação moderna*, como será chamado aqui, deveria destinar aos alunos ensinamentos úteis que pudessem ser aplicados à vida cotidiana ou ainda à inexorável luta pela sobrevivência que a criança haveria de travar quando adulta.

Outro importante aspecto da *educação moderna* constituiu-se no seu caráter nacionalista ao pretender a reforma educacional tendo como fim a civilização e o progresso brasileiros. Por isso, a escola pública aparece em *A Escola* como o *microcosmo da pátria*, ou ainda o *templo da República*.

Decorrente do contexto moderno, o grupo de *A Escola* defendeu o caráter laico da escola pública brasileira. Como já visto no capítulo anterior, a religiosidade assumiu importante significado para a intelectualidade analisada, que mostrou-se heterogênea com relação aos credos seguidos. Mesmo com as divergências, o grupo consentia com relação ao fato de que “a porta da escola publica deve abrir-se de par em par a todas as creanças sequiosas de luz, sendo absolutamente defeso ao professor inquirir sequer as creanças ou descreanças dos seos paes, religiosas, politicas ou philosophicas” (ESCOLA, 1907, n. 1-4, p.

43).

Em defesa da educação laica, alguns dos educacionistas passaram até mesmo a questionar os feriados que “encerram as aulas nos dias santos, em paiz que não possui religião de estado” (ESCOLA, VELLOZO, 1909, 2-3, p. 52). Dar “folga às crianças” em dias santos foi considerado “falta inconstitucional passível de censura, visto que é do pacto republicano que o Estado não tem religião” (ESCOLA, GOMES, 1909, n.1, p. 27).

4.2 PROJETO EDUCACIONISTA E ESCOLA MODERNA

No Paraná, a idéia da educação moderna teve como uma de suas principais representações o projeto conhecido como Escola Moderna, divulgado no início do século XX por Dario Vellozo, que, sendo um dos principais porta-vozes dessa concepção educacional, trabalhou arduamente para a sua efetivação e fez isso por meio dos jornais da época, de conferências e livros. Boa parte dos artigos sobre a Escola Moderna pode ser encontrada em artigos da revista *A Escola*, com autoria do próprio Vellozo e da intelectualidade reunida em torno da revista.

A análise desse periódico aponta para um consenso por parte do seu grupo com relação à importância do projeto da Escola Moderna promulgado por Vellozo. Alusões à comunhão de idéias existente entre os escritores de *A Escola*, como a que consta abaixo, são freqüentes:

Acompanho, desde muito, com vivo e crescente interesse, os mais preciosos esforços que o illustre lente do Gymnasio Parananense [referindo-se a Vellozo] vem empregando no patriótico intuito de alevantar, cada vez mais, o ensino público do Estado até attingir a essa bella e super-civilizada criação da Escola Moderna, da qual se fez ardente e consciente apostolo [...]; praticamente verifiquei, nova e mais acertada orientação do moderno professorado que bebo, nas suas licções, idéas uteis, racionais e valiosas sobre a tão importante, quã nobre arte de ensinar. (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p. 72).

Contudo, é importante ressaltar que o projeto promulgado pelo diretor da revista não representou a opinião do grupo na sua totalidade. Além de afirmar a existência da comunhão de idéias entre Vellozo e os intelectuais de *A Escola*, o artigo acima citado também faz alusões a divergências de doutrina: cada um desses intelectuais considerava alguns aspectos mais importantes que outros. Partindo de tal pressuposto, achou-se por bem diferenciar o projeto de

Dario Vellozo, conhecido como Escola Moderna, do promulgado pelos outros intelectuais da revista, o qual leva aqui a designação de *projeto educacionista*. Mesmo que esse segundo projeto tenha estabelecido suas bases a partir do trabalho velloziano, refere-se apenas aos aspectos que tinham sua importância consentida pela maioria dos escritores de *A Escola*. Para que se compreenda melhor a diferença entre os dois programas em questão, inicia-se esta argumentação com uma comparação de ambos.

A idéia de Escola Moderna chegou ao Paraná inspirada pelos estudos de Vellozo sobre experiências educacionais estrangeiras como a Escola Le Play e de Edmund Demolins (ESCOLA, VELLOZO, 1909, 1, p. 7).

Em 1907, Vellozo publicou, em opúsculo, o primeiro esboço de seu projeto relativo à Escola Moderna, intitulado *Plano e programma de estudos da escola moderna*. Conforme o autor, ele teria sido largamente distribuído pelo Brasil, despertando “applausos e sympathias já não só em nosso Paiz, mas no estrangeiro” (Ibidem, p. 6).

De fato, a revista *A Escola* traz, reproduzidos na íntegra, elogios e considerações sobre o projeto da Escola Moderna advindos de diferentes pontos do território nacional. Aquele programa, cujos êxitos Vellozo fez questão de ressaltar, teria merecido “sinceros applausos e incitamentos de competentes, entre os quaes justiça é citar os drs. João Candido Ferreira, presidente do Estado, Lauro Sodré, Carlos Peixoto, Mario Behring, Emiliano Pernetta, Reinaldo Machado, Conrado Erichsen Filho” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 9). Além destes paranaenses, também fizeram elogios ao projeto como *O Estado de S. Paulo* e *O Commercio* (RS), em artigos de Vivaldo Coaracy e Caetano de Andrade.

A boa receptividade desse programa educacional foi decorrente dos esforços de seu autor em difundi-lo na tribuna e na imprensa, como suas conferências na escola Oliveira Bello, a própria revista em questão, o *Boletim agrônomo* e sua obra intitulada *Compêndio de pedagogia* (VELLOZO, 1907).

Vislumbrando preparar o indivíduo para a “luta da seleção”, Dario Vellozo defendeu uma educação que destinasse “a todos a theoria e a pratica: dirigir uma eschola ou guiar um arado; cultivar um campo ou as letras; manusear o tear ou o livro” (ESCOLA, VELLOZO, 1907, n. 5, p. 48). Segundo seu idealizador, a Escola Moderna deveria estar voltada inteiramente para seu caráter utilitário, visando a preparar o indivíduo para a vida prática.

Tal como Vellozo, os educacionistas também acreditavam que o fim da Educação era o de “preparar a creança para a luta da seleção. O fim do ensino é, portanto, prático e utilitário. Fora de taes limites, a utopia formosa e o erro crasso” (ESCOLA, LEÃO, 1908, n. 2, p.74).

Tanto a Escola Moderna quanto o projeto educacionista não desejavam a extinção do ensino da teoria, mas ela deveria ser reduzida, de modo a em dar ao homem apenas a educação necessária para que vivesse na sociedade moderna, respeitando suas normas e deveres. Essa redução da carga teórica constituía num aspecto importante para o projeto educacionista tendo em vista que se considerava urgente a necessidade de preparar os cidadãos brasileiros para lutar pela nação por meio do trabalho honesto e do exercício da cidadania consciente. Acreditava-se que a modernidade exigia novas perspectivas, pois trazia à tona “o velho aphorisma inolvidavel: – mens sana, in corpore sano, ampliado pelas exigencias da pedagogia moderna: tão rapida e completamente quanto possivel... – Time is money” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 7). O projeto educacionista previa resultados rápidos, crendo que “em dez annos, a acção se faria sentir em todo o Estado” (Ibidem, p. 11).

A máxima de que *tempo é dinheiro* não impôs limites à qualidade da educação pretendida por Dario Vellozo na sua idealização da Escola Moderna: pelo contrário, comparada às disciplinas lecionadas no Gymnásio Paranaense em 1909 a grade de conhecimentos prevista pelo intelectual era ainda mais extensa.

No Gymnasio, ensinava-se pedagogia e lógica, história natural e universal, português, francês, inglês, alemão, latim, grego, aritimética, geografia, chorografia, geometria, física, química, desenho e música, além de conhecimentos específicos destinados às mulheres, como prendas domésticas (GOVERNO DO PARANÁ, 1909, p. 20). Já na Escola Moderna, além dessa gama de conhecimentos, haveria a inclusão de geologia, mineralogia, botânica, zoologia, agronomia, colonização, comércio, escrituração mercantil, artes e indústrias (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p.15).

Para tornar viável a aprendizagem de tantos conhecimentos em um tempo mais curto que o da escola convencional, previa-se que os alunos não ficariam somente confinados aos limites da sala de aula. O ensino, conforme estabelecia o *Plano e programma de estudos da escola moderna*, ficaria

dividido entre as aulas e os gabinetes de experimentação e analyse, entre as officinas e os campos de experiencia e cultura. Horas consignadas á horticultura, floricultura e pomocultura; a colleções de mineraes, plantas, cartas, mappas, construcções de pontes, estradas, etc; á gymnastica, esgrima, equitação, natação, jogos olympicos. Á noite, em cada dia da semana, leituras; estudo da vida de homens illustres; conferencias litterarias: muzica e canto; palestras scientificas, com projecções luminosas; instrucção moral e civica. (ESCOLA, 1908, n. 1, p. 15).

No projeto educacionista, os conteúdos a serem ministrados nas escolas não foram

detalhados com a precisão de Dario Vellozo em seu *Plano e programma*. Pode-se depreender que o grupo de *A Escola* procurou trazer à discussão menos *o que* seria ensinado e mais *como* deveria se ensinar, isto é, os métodos.

Métodos Modernos

A pedagogia mais antiga foi bastante criticada por boa parte dos intelectuais de *A Escola*, que defendiam a aplicação de métodos considerados condizentes com o momento sóciohistórico e social que viviam. Conforme os discursos daqueles intelectuais, o método baseado na memória, próprio da pedagogia convencional de então, deveria ser erradicado, pois fazia com que “tudo aquilo que [o aluno] aprende durante o tirocinio escolar, quando entra para o numero dos campeões do monumental struggle for life, olvida-se de tudo” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 30).

A preocupação com a luta pela sobrevivência, ou com o *struggle for life*, fez com que o grupo de *A Escola* passasse a defender uma idéia de educação em que visasse a aplicação dos conhecimentos do aluno à vida prática, alegando-se que a “transmissão dos conhecimentos deve repousar na observação, no raciocinio” (idem). Seguindo essa idéia, muitos colaboradores do periódico passaram a afirmar que “instruir a mocidade não é inculcar-lhe um agregado de palavras, de phrases, de sentenças e de opiniões que se colheram de alguns autores; é abrir lhe o entendimento para as cousas, afim de que surjam as causas verossimeis dos fins á que se propõe” (ESCOLA, PRADO, 1909, n. 2-3, p. 79).

Conforme o estudo de Marta Chagas de Carvalho (2003, p. 336), os novos métodos defendidos no projeto educacionista eram inspirados em idéias pedagógicas advindas da Europa e dos Estados Unidos.

Sobre o projeto da Escola Moderna de Dario Vellozo, afirma-se que foi baseado em fontes diversas como o racionalismo de Ferrer, no modelo das escolas de Abbotsholme, de Bedales e des Roches (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 176; ESCOLA, POMBO, 1907, n. 8-9, p. 127).

São tantas as fontes que fundamentaram o projeto velloziano e o projeto educacionista que se torna difícil descobrir, diante de tal diversidade, qual a principal inspiração de educação moderna que chegou ao Paraná. Mais proficuo que se lançar a essa busca é avaliar o

produto das leituras e releituras das teorias estrangeiras pela intelectualidade de *A Escola*.

A tentativa de aplicação de *receitas pré-escritas* acaba, quase sempre, por contar com desvios e adaptações que a prática lhes impõe. Os modelos, após sua leitura e transformação para uma dada realidade – no caso, a paranaense – apresentam uma originalidade cujos méritos autorais devem ser atribuídos a, ninguém menos, que seus próprios intérpretes, ou, neste caso, ao grupo intelectual em questão.

Dentre tantas teorias, uma das que possui mais destaque nos discursos analisados foi a do utilitarismo, própria do pensamento educacional anglo-saxão. Sua importância está em priorizar a luta pela sobrevivência de quem se educa. Acreditava-se que tal vertente teria sido responsável por “lograr aos yankees o posto de destaque que ocupam no Universo” (ESCOLA, 1907, n. 5, p. 52). Tornou-se consenso entre o grupo de *A Escola* a convicção de que seria “conveniente a adoção, senão inteiramente, pelo menos em parte dos métodos usados nos Estados Norte-Americanos, dando assim, ao ensino ministrado na Escola Normal uma feição toda prática e utilitária” (ESCOLA, 1907, n. 5, p. 64).

Das leituras de teorias pedagógicas estrangeiras, surgiu um debate que, na época, dividiu o grupo dos escritores de *A Escola* em duas vertentes: aquela que considerava o ensino como arte e a que o via como ciência. A primeira afirmava ser a pedagogia uma arte porque, “como tal, é um conjuncto de regras ou preceitos de conducta, fundados nas determinações, coordenações e previsões que constituem os principios das sciencias” (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 1-4, p. 24). Segundo essa lógica, o ensino devia estar embasado em regras preestabelecidas pela ciência para facilitar e tornar mais eficaz o trabalho dos educadores. Estes exerciam a tarefa de *imitar* e aplicar o préestabelecido. Todavia, tal tarefa, no contexto lingüístico em questão, tinha uma concepção um tanto mais ampla que o *simples copiar* (CARVALHO, 2003, p. 126). Centrada nos ensinamentos práticos, defendia-se a idéia de que a aprendizagem devia ser realizada a partir de experiências e objetos palpáveis, visíveis e, por isso, passíveis de denominação. Com esse forte caráter cognitivo, tornava-se possível a construção de modelos e roteiros de lições preestabelecidos.

Em suas *Notas do Curso da Escola Normal*, uma normalista da época, indica alguns roteiros ao mesmo tempo em que aponta algumas características do modelo pedagógico de então:

(c) simples e elementar. O ensino é elementar quando consiste em rudimentos. Porém, mesmo os estudos difíceis o professor pode simplificar-os, facilitando [...] sua compreensão aos alunos [...]. Deve usar sempre linguagem singela e acessível [...]. Convém evitar quanto possível a abstracção do

ensino, maximé relativamente ás creanças mais tenras e pouco adeantadas.
(e) Prático e teórico – A prática deve ter a precedência
(ESCOLA, SOUZA, M. E., 1908, n.3-5, p. 89).

Outra vertente educacionista, liderada por Dario Vellozo e Ermelino de Leão, concebia a pedagogia como ciência posto que fruto de um longo trabalho de “dedução científica”, embasado nas experiências pedagógicas formulada ao longo dos séculos. Segundo afirma Ermelino de Leão (ESCOLA, 1908, n. 2, p. 72),

é a história da pedagogia, o elemento que pôde concorrer mais eficazmente para o estabelecimento definitivo de uma ciência da educação, fornecendo os princípios genéricos da disciplina [...]. O resultado desta observação geral, desta dedução científica evidencia a possibilidade de uma ciência de educar, embrionária ainda, mas já existente.

Defensor da vertente contrária, Azevedo de Macedo (ESCOLA, 1907, n. 1-4) negou à pedagogia, inevocadamente, o caráter de ciência e reiterou que tal área constituía-se “uma arte e isto nada deprime o seu alto valor social incontestável, nunca excedido por outra arte qualquer”.

O estudo realizado por Marta Chagas de Carvalho (2003, p. 29 e 127) revela que, avançando o século XX, a concepção do ensinar enquanto arte foi lentamente substituída por aquilo que a autora chama de *pedagogia científica*, pois os intelectuais da educação nela acreditavam como condição primordial para a efetivação da cidadania plena.

Vale notar que o debate em torno do caráter do ensino – científico ou artístico – se deu para além do âmbito paranaense, sendo a concepção de pedagogia científica a que conquistou mais adeptos, tendo em vista a crença muito comum a uma parte da intelectualidade brasileira de que “no século em que vivemos, todas as liberdades foram conquistadas pela ciência. Só esta desvenda a realidade das coisas, só esta separa o joio do trigo, só esta nobilita o homem, só esta combate, resiste e vence” (DISCURSO AOS PROFESSORANDOS *apud* CARVALHO, 2003, p. 26).

Entendendo que a concepção de ensino como arte requeria do professor a aplicação de teorias estabelecidas pela ciência, compreende-se melhor o porquê de essa vertente ter desaparecido com o passar das décadas. Segundo artigos dos próprios mestres-escola, afirma-se que os professores, ao tentarem aplicar aquelas teorias, previamente estabelecidas, como se fossem receitas de aula, não obtinham os resultados esperados. Eram, então, levados a adaptar os roteiros de aulas encontrando seus próprios meios de ensinar, como no caso de uma

professora, que atestou que

nos primeiros mezes da [...] carreira magisterial, gastei muita energia a seguir a rotina, por querer cingir-me unicamente pelas imposições regulamentares, só adaptando certos e determinados auctores recommendados officialmente. [Posteriormente] escolhendo com liberdade methodos e compendios, consegui instruir sufficientemente meos alumnos (ESCOLA, VIANNA, 1910, n. 1-3, p. 137).

Mesmo que já tivesse sido suscitada a idéia de unificação do ensino nacional, que incluía o estabelecimento da homogeneidade de métodos e livros didáticos nas escolas de todo o país, o discurso acima revela a existência dos que defendiam, menos a imitabilidade de métodos que a autonomia docente para o desenvolvimento de seus trabalhos em classe. O artigo da normalista Vianna representou, possivelmente, uma parcela do professorado que acreditava que cada professor saberia “com criterio e acerto escolher os methodos e compendios de conformidade com a natureza das creanças e exigencias do meio” (Idem).

A unificação nacional, ainda que considerada de difícil implementação por conta do imenso tamanho do território brasileiro, foi tema para muitos debates entre os educadores da época, posto que fazia parte do projeto de construção da nossa nação. Por meio da educação também se previu garantir a unidade nacional, afastando o país do eminente perigo de desintegração que preocupava as principais autoridades governamentais daquele tempo.

As opiniões de parte dos educadores em favor da unificação do ensino podem ser entendidas, ainda, como respostas ao quadro em que se encontrava a Instrução Pública estadual e nacional. Passando por um longo processo de consolidação, ela apresentou algumas fases de bastante instabilidade, contando, conforme aponta um dos artigos, com “uma disparatada sucessão de reformas, de methodos, de regulamentos, de programmas, variando sempre, constantemente sem se firmar um plano seguro e proveitoso, como as oscillações cambiaes” (ESCOLA, SANTOS, 1910, n. 7-12, p. 263).

Além da instabilidade pela qual passava a esfera educacional, outra dificuldade encontrada para a implementação dos preceitos da educação moderna foi a dificuldade de aplicação dos métodos por ela promulgados. Nota-se que, em 1909, quando ainda se discutia a validade da Educação Moderna e dos preceitos defendidos pelo grupo de *A Escola*, o Regulamento Estadual do Ensino trouxe exigências metodológicas embasadas no que se considerava de mais moderno na educação. Não obstante, essa exigência oficial, segundo apontam as fontes, foi decretada antes mesmo de os docentes se considerarem aptos a entenderem e aplicarem a nova metodologia em seu cotidiano escolar.

Muitos professores mostraram-se habituados ao método de aprendizagem baseado na memória que vigorava “legalmente em outros tempos, irregularmente na actualidade” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 30). Para o professor, era difícil a escolha entre aplicar o que já conheciam e aquilo que era exigido pelo Regulamento da Instrução.

Uma das principais queixas dos professores com relação aos métodos modernos estava, por exemplo, no fato de esses métodos destituírem de “toda a autoridade, a título de favorecer a liberdade das crianças” (ESCOLA, FRAZÃO, 1908, n. 2, p. 45). Os métodos que, conforme se afirma, contavam com a *vontade do aluno* para efetivar a aprendizagem foram bastante criticados por tirarem “toda a força moral a quem os devia educar, e que só é vítima de suas constantes troças” (Idem). Menciona-se que as crianças, diante desse novo modelo de educação, faziam “barafunda de tudo quanto aprendem sem tirar resultado satisfactorios. Algumas ficam por um longo tempo mergulhadas numa malha sem saber por onde sair” (ESCOLA, PRADO, 1909, n. 2-3, p. 79).

Além da dificuldade que os métodos modernos ofereciam ao professor, também havia a realidade da maioria das escolas paranaenses, que, como se afirma, estavam desprovidas das condições consideradas necessárias para a aplicação da nova pedagogia. Os próprios intelectuais de *A Escola* mencionam que os estabelecimentos de ensino ainda estavam

mui longe de attingir as verdadeiras condições que a sciencia exige: – quer no imobiliario, ventilação, limpeza, quer na forma de desenvolver a comprehensao da creança. Assim é que diversas escolas [...] os professores não têm methodo de ensino justificavel e aproveitavel (ESCOLA, PRADO, 1909, n. 2-3, p. 79).

Decorrente das situações das escolas, bem como da resistência ou dificuldade por parte de alguns professores na aplicação dos novos métodos, a pedagogia moderna, no contexto em questão, ainda estava longe de ser efetivada.

Mesmo que houvesse docentes credores do novo conceito de educação – um pequeno grupo de normalistas recém-saídos da Escola Normal e esses intelectuais afinados com as novas idéias –, a falta de estrutura material das escolas inutilizava seus conhecimentos, fazendo com que se vissem “a braços com a falta absoluta desses meios adjuvatorios [...]. E os conhecimentos, que por qualquer modo de ensino, o mestre tem que transmittir aos alumnos, lá diz o Regulamento, serão eminentemente praticos” (ESCOLA, GOMES, 1909, n.1, p. 24).

Apontando para o pauperismo das escolas públicas paranaenses e o despreparo de seus professores, essas outras vozes discursivas permitem a constatação do caráter utópico que

estava por trás tanto da *Escola Moderna*, quanto do projeto educacionista.

Não obstante, o quadro de dificuldades não foi suficiente para suspender a luta dos intelectuais de *A Escola*: eles buscaram estratégias de modo a darem continuidade a seus projetos. Uma delas procurou, por meio de periódicos como o aqui analisado, a legitimação e a aceitabilidade dos preceitos educacionistas entre o professorado paranaense. A luta pela legitimação do grupo trouxe algumas importantes conquistas para a renovação educacional por ele pretendida, especialmente em 1910, com a realização do primeiro Congresso de Professores Públicos do Paraná.

Como uma segunda estratégia, o grupo buscou, durante toda a sua existência, chamar a atenção das autoridades para a necessidade de se prover as escolas locais de melhores condições materiais.

Antes de se discorrer a respeito da trajetória do grupo até a sua consolidação, cabe mencionar mais uns aspectos fundamentais para a compreensão da sua concepção educacional.

Mesmo que o projeto educacionista procurasse dar a todos os cidadãos os mesmos conhecimentos teóricos e práticos, a distinção social foi uma idéia condizente com o projeto de *A Escola*, posto que admitida pela maioria do grupo, quando não considerada fundamental para a organização de sua proposta de concepção de ensino.

A partir de tal perspectiva, busca-se compreender quais as reais motivações dos escritores de *A Escola* ao defenderem o encaminhamento da população para o exercício das profissões utilitárias.

Distinções Sociais em A Escola

O projeto educacionista previu destinar a todos os cidadãos da República os mesmos conhecimentos, de modo que eles fossem igualmente capazes de exercer quaisquer atividades. Assim, intentava-se formar o indivíduo de modo que pudesse

viver do commercio, da agricultura, das industrias, ou das letras, das artes, das ciencias, conforme as contingencias do momento, as oportunidades que se lhe deparam, - não ficando de braços cruzados (às vezes por quantos annos!) á espera do momento opportuno (que pode não vir nunca!) (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 5).

A igualdade de capacitação, comum a muitos discursos que compõem a linguagem da época, previa uma “sociedade futura perfeitamente homogênea e moralmente forte” (ESCOLA, 1910, n. 1, p.124). Para que fosse possível essa pretensa homogeneização social,

seria necessário recorrer a alguns métodos de ensino individuais. Segundo se pregava naquele tempo, o professor deveria “estudar em cada criança as suas tendências, a sua vocação, os seus vícios e as suas virtudes” (ESCOLA, SANTOS, 1910, n. 7-12, p. 268). Identificadas as individualidades do educando ou “os caracteres de seu organismo físico [...] conhecendo-lhes então os defeitos, melhor restabelecerá o equilíbrio em cada um dos dicentes, por uma educação racional simétrica” (ESCOLA, 1910, n. 1, p.124).

Dentro de tal lógica, foi enfatizado seu aspecto intuitivo, já que se acreditava que “a qualidade primordial do ensino é a intuição [...]. Por meio do methodo intuitivo consegue-se desenvolver o raciocínio em conexão e em equilíbrio com a vontade” (ESCOLA, SOUZA, M. E., 1908, n. 3-5, p. 89). Tal método partiu da observação do comportamento de cada aluno, de forma que fossem aproveitados todos os detalhes de sua individualidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2003, p. 73).

Uma professora normalista da época, defendendo a educação intuitivo-dedutiva, afirmou que por

meio da indução o professor generaliza o objecto da lição, partindo dos efeitos para as causas, explicando o desconhecido por meio do conhecido. E depois, empregando a forma interrogativa, elle fará que os alumnos por si mesmo deduzam facilmente, dando assim prova de que comprehenderam. (ESCOLA, SOUZA, M. E. 1908, n. 3-5, p. 89).

Essa pedagogia – a que CARVALHO (2003, p. 73) designou como da minúcia – foi tida pelos intelectuais de *A Escola* como uma das alternativas para se sanar as diferenças entre os alunos, pois prepararia “homens indemmes das manifestações de desequilíbrios” (ESCOLA, 1910, n. 1, p.124). São muitas as menções à Educação como meio de reformar a sociedade, afastando a população do perigo das endemias e desequilíbrios próprios do comportamento humano.

A princípio, tanto o projeto educacionista como o idealizado por Vellozo previam banir o costume das “actuaes escolas que separam os sêres, conforme as crenças, as profissões, os meios; Perpetuam-se as classes, os homens se agrupam pelas profissões especializadas, muitas vezes hostis, alheios uns aos outros, sem se prestarem mutuo auxilio, porque se ignoram [...] A Escola deve reunir as crianças das diversas classes, fraternalmente, – como fraternal o concurso de todos na sociedade futura” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 5).

Contudo, deve-se perceber que um dos motivos que possivelmente levou alguns

intelectuais da época a defender a igualdade social – fosse nas escolas ou nas oficinas e fábricas – foi o fato de essa idéia representar uma maneira de homogeneizar culturalmente a população brasileira, ou seja, um meio de organizá-la, ordená-la fazendo com que “cumprisse seu papel orgânico” em direção à “evolução” e à “civilização”.³²

É portante destacar que a ordenação da população brasileira, idéia muito comum às décadas iniciais do século XX, deve ser entendida à luz de seu contexto como uma forma de organizar a população para que cumprisse o papel social que a “moderna civilização” havia lhe imposto.

Como nos esclarece Marta Chagas de Carvalho (2003, p. 53), a homogeneização prevista por alguns dos intelectuais brasileiros decorria da própria mudança de regime político. Acreditava-se – principalmente entre os integrantes da elite – que, com a instauração da República, as massas haviam sido deixadas a mercê de seu próprio destino. Diante da nova realidade política, considerava-se necessário instruí-las para a autogestão por meio da já mencionada idéia de *self-government* (CARVALHO, 2003, 53).

Partindo dessa premissa, acreditava-se que só estaria apto à autogestão aquele indivíduo formado por uma educação integral, capacitadora do maior número de aptidões possíveis, “variados ensinamentos theorico-praticos, que constituem multiplos meios de subsistencia, laboriosa e honesta” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 5).

Em momento algum o projeto promulgado por *A Escola*, concebeu a *democracia* como sinônimo de *igualdade de classes*. Considerá-lo igualitário seria anacrônico tendo em vista a linguagem disponível na época. A concepção de democracia era referente ao direito de todos os cidadão participarem do processo civilizador, respeitando as diferenças naturais e o ritmo de cada um. Essas diferenciações – segundo se acreditava, criadas pela própria natureza – já estabeleciam as distinções sociais pelas quais as sociedades deveriam se organizar. Bastava que se dispusesse cada indivíduo em sua função específica, predestinada naturalmente (CARVALHO, 2003, p. 16).

Certos de que o mundo da natureza não era homogêneo, acreditava-se que o mesmo ocorria com sociedades humanas, em que cada camada possuía uma função específica, predestinada, tal como um órgão a desempenhar uma função no corpo humano. A sociedade era tida como um ser vivo cujas partes deveriam estar perfeitamente articuladas de modo a

32 Vale notar que esses são vocábulos que se encontram recorrentemente nos artigos de *A Escola*, e não somente em um ou outro trecho. Não há como analisá-los separadamente, posto que compreendem um léxico tão consiso quanto o ideário que representa.

garantir seu funcionamento saudável.

De acordo com essa vertente, cada estrato social possuía uma determinada função, conforme justifica o seguinte discurso

o argentario, apontando para seus cofres dourados, exclama – eu sou a força porque represento o capital; o operário arrogante, cheio de musculos e de vida, diz altaneiro – também sou a força que colhe o linho e põe em movimento as tuas machinas. E com efeito, sem o trabalho o capital nada adianta. (ESCOLA, PARANÁ, 1906, n. 5, p.88).

A preocupação de os intelectuais de *A Escola* era a de manter a ordem social atendendo, primordialmente, os interesses de uma elite preocupada com a liberdade do homem privado, a liberdade dos direitos de ir e vir, de propriedade, de opinião, de religião, aspectos que caracterizam a idéia de “liberdade moderna” apontada por José Murilo de CARVALHO (1990, p. 17-18). Como afirma esse autor, na época, “o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte. Acoplado ao presidencialismo, o darwinismo republicano tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário”.

O ambiente escolar, por sua vez, serviu como instrumento desse ideário, constituindo-se como o espaço em que se legitimavam as distinções sociais. A homogeneização dos alunos era defendida menos para os filhos das elites que para os camponeses e os operários.

Um artigo da revista afirma que o conteúdo ministrado nas escolas normais deveria “unicamente preparar professores primarios que não tem necessidade do conhecimento profundo” (ESCOLA, COSTA, 1907, n. 6-7, p. 74). Já, para os operários, a educação deveria ser “ministrada á noite, nas escolas, mais pratica do que theoreticamente, com a maior adaptação possível ás necessidades do operariado” (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 6-7, p. 69). Para os camponeses, a educação também teria um caráter superficial, composta de

rudimentares noções de economia rural; noções rudimentares de physica, de chimica e de historia natural em suas relações com a agricultura; pequenos ensaios praticos de trabalho agricola executados pelos proprios alumnos, guiados e estimulados pelos professores; a colheita, a venda dos productos, a divisão proporcional dos lucros, como premio do trabalho, o salario, a empreitada (Ibidem, p. 69).

Para Vellozo, um dos principais idealizadores da educação integral e homogênea, as distinções sociais também eram apontadas em seu discurso de forma consentida. A Escola Moderna estaria organizada em três níveis, fato que já pressupõe uma distinção de

conhecimento entre os alunos.

O primeiro nível, correspondente à educação primária da época, forneceria ao aluno noções básicas de ciência, por meio de lições práticas e teóricas. Neste nível, as crianças aprenderiam um conjunto de ensinamentos “todo homogêneo, tendo as artes, as ciências, as indústrias reunidas num conjunto harmônico [de modo que] os candidatos às profissões liberais e utilitárias estivessem juntos, recebendo toda educação liberal e utilitária” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 1).

A especialização seria possível em níveis considerados mais adiantados, em cursos técnicos e superiores. Ou ainda, como afirma Vellozo, no quarto ano dos ginásios e das escolas normais. Além da possibilidade de especialização, que já pressupõe uma clara distinção entre os alunos, na Escola Moderna haveria o último nível, chamado de especial, reservando certos privilégios a quem o cursasse, como residir junto ao diretor da instituição, no mesmo alojamento. Os demais alunos, por sua vez, estariam com os professores e subdiretores (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 1, p. 8).

O conteúdo ministrado em cada nível também seria uma forma de distinguir os discentes, já que para o curso especial estavam previstos ensinamentos próprios da agricultura considerada como científica, de caráter técnico e especializado (ver anexo n.1).

Segundo outro artigo de Vellozo, de 1909, a especialização já existiria desde os primeiros níveis da Escola Moderna, tendo em vista que deveria ser ministrado, “a cada aluno, conforme seu temperamento, vocação, tendências, o utensílio que melhor maneje, com que possa vencer mais facilmente, conquistando o conforto” (ESCOLA, VELLOZO, 1909, n. 4-5, p. 83).

Assi, como se pode depreender, os educacionistas não pretendiam abolir as distinções sociais em seu projeto: seguindo a linguagem disponível na época, eles contaram com as distinções sociais entre as classes, visando a tornar possível a convivência pacífica entre elas nos centros urbanos. Tornava-se de fundamental importância estabelecer limites de conduta às classes chamadas *obreiras* para a constituição da vida urbana brasileira, de modo que se garantisse liberdade a uma elite que não desejava ver o individualismo solapado pela vida comunitária.

Talvez a intelectualidade em questão não tivesse clara o caráter autoritário de seu projeto educacional, visto que em tal contexto a ideia de se *impor a civilização* não se contrapunha ao ideal de democracia. Naquele contexto, essa era uma das únicas formas viáveis de tornar possível a convivência dos brasileiros e a unidade da nação em um momento

considerado trágico, em que grandes fomes e ressurreições eram previstas para as nações que não se tornassem logo úteis, educadas, não-bárbaras – ou seja, civilizadas.

Ensino Agronômico

No início do século XX, nas principais cidades brasileiras o ordenamento da população se deu por meio da organização do trabalho, colocando cada indivíduo no exercício da profissão para a qual esse teria supostamente nascido apto a exercer. O projeto educacionista, especificamente, teve como prioridade educar a população para o exercício das profissões utilitárias, dentre as quais estava a atividade do camponês e do criador de gado, por exemplo.

As fontes chamam a atenção do governo para “a educação dessa parte tão útil da nação [...] porque é ella a creadora da maior e mais essencial fracção da riqueza publica” (ESCOLA, LEDENT, 1910, n. 7-12, p. 288).

A agricultura, no contexto lingüístico em questão, assumiu grande destaque, tendo em vista o suposto potencial agrícola do território brasileiro. Acreditava-se que o país poderia vir a ser o celeiro do mundo, fato que lhe reservaria a hegemonia entre as nações, a ser conquistada futuramente. Pressupondo-se que cada país tinha uma tarefa que lhe foi designada previamente, segundo a lógica da organização internacional do trabalho, seria o Brasil aquele a salvar a civilização das fomes profetizadas por autores como Malthus.

A vida agrícola passou a ser vista, desde então, como a base da fortuna nacional. Os intelectuais de *A Escola* se mostravam convictos

de que a solução ao problema da felicidade de nossos patricios rezide em o solo de nossa Patria [...]. Em paiz como o nosso, a norma é a vida agrícola. Só serão vencedores os possuidores de solo [...]. Ou o Brasileiro volve-se para a terra natal, vive da terra natal; ou perde território, o capital, o trabalho [...] ou vegetará pelas secretarias, burocratas, ou ir-se-há para o exercito e a armada, a derramarem nas batalhas o generoso sangue, em defeza da terra. (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 6-8, p. 140).

Por isso, para a intelectualidade em questão, começou “aparecer vicejante e promissora a agronomia, que há annos dormio no esquecimento, é justo que a façamos assentar sobre solidas bases” (ESCOLA, SOUZA, W. C., 1910, n. 7-12, p. 230). Já passava a ser consenso a idéia de que “a felicidade do Paraná varia na razão directa da intensidade do

amparo da agricultura por por uma bronzea cerebração” (ESCOLA, FARIA, 1910, n. 7-12, p. 236).

A partir de então, os educacionistas pretenderam, com seu projeto, voltar suas forças para obter o máximo do desenvolvimento agrícola. No entanto, maximizar a produção pressupunha transformar a realidade da maior parte da população campesina que, como apontam os discursos, era paupérrima.

A reforma haveria de ser ampla, pois não bastava que se encorajasse “bisonhos plantadores analphabetos, fornecendo-lhes sementes que de raro se aproveitam e instrumentos que não utilizam diligentemente – é sacrificar tempo, dinheiro e trabalho” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 6-7, p. 140).

Até então, a única instituição local criada com o fim de desenvolver a agricultura era o Instituto Agrônomo de Curitiba, localizado no bairro do Bacacheri. Conforme apontam as fontes, ele não era suficiente para o projeto educacionista, visto que não passava de “uma propriedade rural com um campo de experiências agronomicas e de rudimentar zootechnia” (ESCOLA, AZAMBUJA, 1908, n. 6-7, p. 137). Segundo o diretor de tal estabelecimento e também autor desta última passagem ³³, eram muitos os lavradores que, recorrendo ao estabelecimento, iam “receber instrucções para suas depauperadas lavouras, mas nesses informes pouco lhes aproveitam pela defficiencia de conhecimentos preliminares da sciencia agronomica” (Idem).

Considerando a importância de tal estabelecimento para a população local, os intelectuais de *A Escola* pretendiam a sua ampliação por meio de “escolas theorico-praticas que façam agricultores aptos e conscientes; propagar-lhe as vantagens, demonstrando-lhes resultados” (ESCOLA, VELLOZO, 1908, n. 6-7, p. 140). Segundo o projeto educacionista, essas escolas deveriam estar localizadas em todos os nucleos coloniais, juntamente com “postos agrônomicos e laboratorios agrícolas entregues á competencia de ex-alumnos diplomados pela Escola Moderna” (Idem). Esses ex-alumnos, “moços que sahem de nossas escolas, quando chamados para leccionar em uma escola agrícola, deverão ser capazes de o fazerem com toda a proeficiencia utilitaria, seja no terreno theorico, seja no terreno pratico” (ESCOLA, SOUZA, W. C. 1910, n. 7-12, p. 230).

O recrutamento de ex-alunos das escolas agrícolas pretendia garantir a homogeneidade ideológica do ensino – que, como visto, deveria ser altamente prático, e também embasado na “ciência agrônômica”, uma agricultura de bases científicas que fornecesse ao trabalhador rural

³³ Vale notar que Laurentino de Azambuja também foi um colaborador de *A Escola* e, na época do Parthenon Paranaense, professor de boa parte do grupo de escritores aqui analisado.

o conhecimento geológico dos terrenos, nas experiências de adaptação das espécies de culturas às diferentes zonas climáticas, na investigação dos elementos climatológicos de cada região [...] e outras condições que somente a exposição teórica e as metódicas lições práticas poderão proporcionar aos que se dedicam ao estudo da ciência agrônoma (ESCOLA, AZAMBUJA, 1908, n. 6-7, p. 137).

O caráter utilitário do ensino agrônomo consistia em peça importante para aqueles que visavam a modificar a realidade das populações camponesas, tidas como mais frágeis por conta de uma vida de dificuldades, em completa ignorância e superstição. Como aponta um artigo da época, o pouco desenvolvimento da força muscular dos alunos que viviam na zona rural impedia “de confiar-lhes qualquer trabalho penoso e seguido, como também o manejo dos aratórios. Por outro lado, o seu critério é bem fraco, a sua cultura mental bem vacilante. Bastará, talvez, alguns anos de labor manual para que as noções, custosamente adquiridas e imperfeitamente assimiladas, desapareçam por completo” (ESCOLA, LEDENT, 1910, n. 7-12, p. 288).

¿ medida que a elite conhecia a realidade desse segmento que pretendia educar, percebia que

há tanto mais necessidade de ministrar-lhe uma instrução prática, adequada à sua função social, quanto menos pronta é essa classe rural em adoptar os progressos da ciência e quanto menos facilidade possui na sua vida retirada, para adquirir mais tarde conhecimentos úteis na sua profissão (Idem).

Considerando o despreparo da classe rural frente aos progressos da ciência, considerava-se urgente que lhe fosse destinada uma educação, “elementar, preparando às carreiras rurais da mesma forma que o ensino profissional elementar das cidades preparará às profissões industriais” (Idem).

Havia um esforço, por parte dos educacionistas, em manter os agricultores fixados na área rural, e para tanto era necessário fornecer-lhes “o necessário estímulo intelectual e moral para fazel-os amar o campo, nelle conservar-se e por elle fazer o maximo esforço” (ESCOLA, CHANNING, 1908, n. 1, p. 39).

Conforme aponta Marta Chagas de Carvalho (2003, p. 54), por trás do enaltecimento da agricultura como única forma de salvar a nação brasileira estava a tentativa da elite brasileira de manter a população bem distribuída e organizada racionalmente pelas atividades rurais e urbanas, colocando o homem certo no lugar certo.

Renovando-se a educação rural, o que se pretendia era “achar a chave da futura organização numa melhor redistribuição de rapazes e raparigas nédios, robustos e dispostos a

se dedicarem ao trabalho do campo, bem como numa audaz renovação da educação rural” (ESCOLA, CHANNING, 1908, n. 1, p. 38). Com tal medida, evitava-se o desordenado acúmulo populacional nas cidades, e com a fixação do homem no campo iria ser garantida a produção alimentícia.

Segundo o estudo sobre o tema com a tentativa de despertar o sentimento do homem pela vida no campo muitos dos discursos de *A Escola* buscavam traçar a idealização da vida campestre, apontando as virtudes do trabalhador rural, como sua honradez, sua simplicidade e sua saúde. Segundo as fontes, viver no campo proporcionava “o temperamento adquirido em contacto com o ar livre, a vivacidade do sangue arterial, a grande coragem, a jovial energia dos corpos e espíritos sadios unidos a uma calma de espírito e uma pureza de sentimentos de quem vive da natureza e com ella” (Idem).

A educação agrícola, na função de “suggerir á maioria dos alumnos a escolha da profissão de agricultor, constitue, por certo, o que pode haver de mais bello, attrahente, edificante nas lides escolares, como subsídios valiosos para a educação moral, intellectual e physica” (ESCOLA, MACEDO, 1907, n. 6-7, p. 69). Esse ensino era considerado o que poderia haver de melhor para educar moralmente a juventude, visto que por meio dele “mostra-se a recompensa dos esforços humanos pela colheita que a terra proporciona. Crea-se o gosto pela vida simples do campo. Inculca-se os habitos de regularidade e de boa ordem, acostumando os rapazes a limpar e recolher as ferramentas logo depois do trabalho. Ensina-se a economia em tudo, habituando os alumnos a não deixarem perder nenhum residuo” (ESCOLA, LEDENT, 1910, n. 7-12, p. 288).

Uma das primeiras conquistas do projeto de ensino agrícola em âmbito nacional foi mencionado por *A Escola* quando, por um decreto, ficou estabelecida a criação de um Instituto Agrônômico Nacional, a localizar-se no Rio de Janeiro, São Paulo ou Minas Gerais. O decreto também menciona a subvenção do governo para estabelecimentos de educação agrícola regionais (ver anexo n. 1).

Um dos paranaenses a ter participado da aprovação desse decreto no Congresso Nacional, em 1907, foi Victor Ferreira do Amaral (ESCOLA, 1909, n. 2-3, p. 76).

Com o incentivo governamental, a partir do final do ano de 1907, começaram a surgir centros agrônômicos regionais em vários pontos do país. A criação de alguns deles é noticiada em *A Escola* como um exemplo a ser seguido pelas demais regiões brasileiras. Dentre esses centros, é citada a Escola Luiz de Queiroz, em Piracicaba, organizada “de accordo com os planos das famosas escolas agricolas dos Estados Unidos da América do Norte” (ESCOLA,

SMITH, 1909, n. 2-3, p. 76). Em Belo Horizonte, por sua vez, foi reorganizado o Instituto João Pinheiro, uma escola agrícola modelo, para meninos desamparados. A revista Escola também faz menção à criação de outros estabelecimentos semelhantes, em vários pontos do país, como Rio Grande do Sul e Pernambuco.

A princípio, essas escolas abrangeriam os níveis primários e secundários de ensino, tendo em vista a

impossibilidade [...] de escolas superiores agro-zootecnicas [sendo] forçoso iniciar o movimento, por escolas agrícolas, primárias e secundárias [...] pela profusão de menores abandonados – nocivos, quando incultos e viciosos, proveitosos e benemerentes, quando disciplinados e educados. (ESCOLA, ROSA, 1909, n. 4-5, p. 116).

Esses discursos que ressaltam a importância da educação agrícola para a modernidade não desapareceram com o fim do projeto educacionista: tornaram-se uma permanência no pensamento educacional das primeiras décadas do século XX, sendo legitimados em 1928, pela Associação Brasileira de Educação³⁴ (CARVALHO, 2003, p. 55).

Curioso é notar, a partir dos dados aqui levantados, que no Paraná a concepção de Educação Moderna, no Paraná, pretendeu formar o cidadão, menos para a fábrica, que para a lavoura. Ao serem promulgadas as maravilhas da vida idílica do campo, tinha-se em mente a perspectiva de uma vida moderna, rural, a qual deveria ser tão produtiva e sistematizada quanto a vida fabril. Conforme aponta Carvalho (Idem), a vida no campo nada mais era que um dos “signos modernizadores com que um novo ritmo de vida era proposto, ritmo de que a máquina era a metáfora e o modelo a regular o cotidiano das populações urbanas”.

34 A ABE foi fundada no Rio de Janeiro em 1924 e se esperava que ela se tornasse o núcleo irradiador de outros centros destinados a discutir a educação nacional. A ação local desses núcleos deveria ser integrada por conferências nacionais realizadas anualmente, de forma que o debate e a troca de informações pudessem constituir a Associação. Embora não tenha obtido sucesso em organizar as suas sedes estaduais, a ABE consolidou-se como entidade nacional ao promover, a partir de 1927, as Conferências Nacionais (CARVALHO, 2003, p. 39).

5 MESTRE EM DISCURSO

A meta civilizatória estipulada pelo projeto educacionista fez do professor uma de suas principais bases. Na figura de sacerdote da República, ele deveria representar um papel que, muitas vezes, era incompatível com as dificuldades impostas pela carreira do magistério.

A primeira parte deste capítulo visa a compreender alguns aspectos mais evidentes da imagem ideada do professor. Buscou-se também entender quais as principais motivações educacionistas ao se traçar tal idealização, relacionando o papel do docente a sua importância para o projeto de educação presente em *A Escola*. Em momento posterior, tal figura será contraposta a outras vozes discursivas que nos levam a entender porque tamanha exigência para com o professorado por parte do grupo de escritores do periódico em questão.

5.1 MESTRE IDEADO

O que mais se ressalta da imagem ideada do educador é a sua tarefa de moralizar a população. Antes de ensinar, “ao mestre-escola compete dedicar-se á sua missão de instruir para alcançar o fim: educar” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 127). Por isso, o papel do educador, por sua vez, estava próximo do ato de civilizar, porque ele, conforme se afirma, “afeiçõa o coração, transforma a alma e o corpo, equilibra os nervos, robustece os musculos, aperfeiçoa do cerebro [...], desenvolve a bondade, ensina a justiça, afervora a coragem” (Ibidem, p. 128). O professor, dotado de imaculada moral teria o poder de “criar almas novas como o floricultor novas flores” (Idem).

A tarefa do magistério começava com a própria conduta do educador, o qual “nas suas próprias relações, deve dar aos seus alumnos exemplos vivos que possam ser considerados norma de conducta, pois o principal fator da educação é o exemplo dado pelo professor” (ESCOLA, MACEDO, 1910, n. 4-6, p. 236). Por isso, tornava-se “forçoso que no educador fulgurem os apanagios gloriosos da virtude, concretizados por uma irrephensivel conducta privada e social, afim de que os seus actos não sejam um triste desmentido [...] ás suas palavras --- A conducta moral dos preceptores será o modelo que derivará a dos pequeninos” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 125).

Distante deveria estar o professor dos vícios, posto que eles “destroem o physico e degradam o character, não devem os alumnos constatal-os em seos mentores, nos responsáveis moraes de sua conducta escolar e civica” (ESCOLA, VELLOZO, 1909, n. 2-3, p. 52). O mestre íntegro, com seu papel de “reformatar o meio onde vae estabelecer-se [deveria] nunca subordinar-se ás suas fraquezas e vícios, pois que elle é o verdadeiro sacerdote da República” (Idem).

O reconhecimento público também deveria estar longe das intenções dos professores, já que era considerado um capricho a favor da vaidade, indigno do “artifice obscuro do progredimento social” cuja

magnetude da obra [...] fica restringida dentro dos lindes angustos da sua modestissima officina – a escola. Despercebido e ignorado, modesto e despretensioso, vae o professor primario cumprindo sem arruidos nem apparatus, o seu alto ministerio de instrucção, civismo e de amor, contribuindo assim efficazmente para a concretização do ideal formoso da grandeza e felicidade da patria. (ESCOLA, SOUZA, L., 1906, n. 1, p. 2-3).

Tais discursos assumem a função de justificar os “mui onerosos [...] deveres dos guias da infancia, mui abrolhosa e ardua a estrada que lhes cumpre transcursar” (Idem). A idealização do professor assumira a função de justificar a dureza de seu papel, na medida em que já se conhecia as reais condições do professorado paranaense, “difficuldades de toda a marca que assoberbam o professorado, difficuldades moraes, materiaes, profissionaes [...] a gente sente-se admirado de que haja tanto abnegado que se desempenha, com garbo, mas com sacrificio, da missão espinhosa” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 24).

Entre a necessidade de se ter os professores trabalhando para o progresso da nação e as dificuldades de várias ordens que os atingiam, os discursos educacionistas procuram apaziguar os possíveis ímpetos de revolta dos professores. A realidade das escolas do estado, dada por uma ampla ordem de fatores estruturais, ainda levaria muito tempo para ser modificada. Naquele momento, os discursos de *A Escola* assumiram como prioridade, por meio de imagens de idealização do docente, uma intenção de garantir a continuidade de seu trabalho, sendo comuns asserções que alegavam, por exemplo, que “a ingratição e a injustiça, muitas vezes, são o estipendio moral que alcançam os nobres e devotados architectos a quem cabe lançar os fundamentos da civilização patria” (ESCOLA, SOUZA, L., 1906, n. 1, p. 2-3). O professor deveria aprender “a encarar o ensino como sacerdocio magno [aparelhando-se]

moral e intelectualmente, para as grandes pugnas incruentas [...] arduas, em que tem de tomar parte” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 24). Diante das já conhecidas dificuldades, o professor não deveria ter, para com sua carreira, qualquer pretensão material, além do seu sacerdócio, pois “não pode bem cumprir a missão, satisfazer o fim que se collima, aquelle que faz do ensino simplesmente o seu ganha-pão, sem outra tendencia e outra preocupação que não a de ver e a de sentir os dias escoar-se para fazer jus, no fim do mez, á recepção do ordenado” (ESCOLA, SANTOS, 1910, n. 7-12, p. 287).

Dentre todos os aspectos da imagem docente aqui apontados, o que mais se destaca é sua abstenção de qualquer engajamento político. Acreditava-se que a tarefa de “livrar o professor deste perigo é, não tanto garantir o direito pessoal deste, quanto é robustecer efficazmente, os elementos de educação dos futuros cidadãos da Republica Brasileira” (ESCOLA, MACEDO, 1910, n. 4-6, p. 236). A política partidária era entendida como *locus* das paixões mundanas, ali não havendo lugar para o professor que detinha o importante “papel cheio de graves e tremendas responsabilidades, de condutores das sociedades [...]. Guias das gerações modernas, dirigirão o seu exodo, arrebatando-as da selva escura, do despotismo, e fazendo-as ingredir na formosa terra verdadeira e perduradora Civilização” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 126). O envolvimento do professor com a política o distanciaria de seu sacerdócio “porque, occupando-se mais da politica do que da escola a seu cargo, teem por isso incondicional apoio dos chefes políticos dessas localidades, e por isso, ficam impunes” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 4-6, p. 243).

O apelo educacionista aos professores de forma a “sobrepôr a instrucção á política local, della isolando se para melhor apparelhar a consciencia das novas gerações” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 1-3, p. 132), fazia parte do projeto daqueles intelectuais que visavam à constituição da esfera educacional de forma autônoma em relação a política. Autonomia pela qual o grupo de *A Escola* travou uma intensa luta política, sem, contudo, estabelecer quaisquer filiações partidárias mais explícitas.

5.2 LUTA POLÍTICA EDUCACIONISTA

Muitos estudos que versam sobre a intelectualidade em questão atestam para sua *alienação* diante da instância política. Chegou-se a alegar, por exemplo, que, a partir de 1898,

os intelectuais, ao buscarem a identificação por meio da literatura, teriam deixado a luta pela regeneração social, fato que também diz respeito a boa parte do grupo de *A Escola*. Com a Academia Brasileira de Letras, em 1897, os escritores, segundo se atesta, voltaram-se para temas estritamente estéticos e literários. Carvalho (1997, p. 86) afirma que “ao buscar o reconhecimento da criação literária, os acadêmicos adotavam certa distância entre a sociedade e a sua própria esfera, mas não mais aceitavam a marginalidade ou o engajamento”. Além daquela autora, Queluz (1994, p. 102) e Bega (2001, p. 75) também reiteram a questão.

Este trecho do trabalho buscou, primeiramente, analisar tal questão mais detalhadamente, de modo que melhor se avaliasse a existência do engajamento político dos intelectuais de *A Escola* e a especificidade de tal conduta. Para tanto, aqui serão abordados artigos que revelam que seus escritores, apesar estarem muito próximo da literatura, também tiveram grande participação na política local.

Desde a época da Revolução Federalista, fontes já atestam para o envolvimento do grupo nas questões políticas paranaenses.³⁵ Antes do conflito, entre os anos de 1890 e 1893, parte do grupo, ainda bastante jovem, iniciava suas respectivas carreiras. Somente Dario Vellozo e Euzébio Motta já se encontravam instalados em Curitiba havia algum tempo. Motta, por ser mais velho, ocupava lugar de destaque no poder Judiciário estadual, no cargo de desembargador. Ermelino de Leão, mal regressou de seus estudos em São Paulo, foi mandado à Lapa para assumir o cargo de promotor. Também à Lapa fora mandado, então recém-formado o professor Lourenço de Souza, para assumir uma “cadeira” no ensino primário da região.

O ano revolucionário de 1894 teria supostamente feito os intelectuais citados regressarem à capital por causa da ameaça de invasão federalista. Alguns se alistaram no exército legalista, como Sebastião Paraná e Ermelino de Leão. Outros, engajaram-se em periódicos a favor dos federalistas, como Claudino dos Santos, que, juntamente com Menezes Dória³⁶ e Chichorro Júnior³⁷, redigiu o jornal *A Federação*, de cunho oposicionista.

35 A Revolução Federalista foi um dos acontecimentos políticos mais importantes para o Paraná de fins do século XIX. Ela teve início no Rio Grande do Sul, em 1892, a partir da oposição política do grupo de federalistas que, dentre outras causas, lutavam contra o governo de Floriano Peixoto, desejando que o presidente da República fosse substituído por um parlamento. O exército de revoltosos chegou ao Paraná em 1893, provocando grande tumulto na vida política local. Ver LIMA, 1988.

36 João de Menezes Dória, nascido em Paranaguá em 1857, diplomou-se em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro (MOREIRA, 1957, p. 474). Além do exercício de sua profissão, ele participou da imprensa paranaense escrevendo para o jornal *A Federação*. Ao lado de outros intelectuais, foi acusado de participar da conspiração de 26 de junho de 1893, que objetivava a deposição de Vicente Machado da presidência do Estado (BALHANA *et al.*, 1991, p. 556).

37 Joaquim Chichorro Júnior traçou trajetória semelhante à de grande parte dos intelectuais de *A Escola*. Foi jornalista e literato paranaense, participou do grupo das publicações de *O Cenáculo*, foi presidente do Instituto

Com o fracasso da revolta, sucederam-se vários fuzilamentos a mando do governo federal, de modo a punir os considerados traidores da República. Por isso, foi comum o exílio de muitos intelectuais, como o próprio Claudino dos Santos, que partiu para a Europa. Prejudicado esteve também Euzébio Motta, obrigado a se afastar do cargo de desembargador por conta de posições assumidas durante o governo revolucionário.

Houve, ainda, aqueles que viram na revolta uma oportunidade de ascensão política. Após a derrota dos revoltosos, quando Francisco Xavier da Silva assumiu o Governo do estado, no final de 1894, Azevedo de Macedo ocupou a função de oficial de gabinete. Mais tarde, tornou-se procurador do estado. Sebastião Paraná e Ermelino de Leão foram eleitos deputados para o Congresso Legislativo, nos anos de 1890 e 1902, respectivamente. Vale notar que, na mesma época, Dario Vellozo também se encontrava presente no Congresso como seu redator oficial.

Nesses primeiros anos do século XX, o grupo, já bastante presente nos quadros docentes do Gymnasio e da Escola Normal, passou a traçar suas primeiras estratégias, mobilizando-se para intervir diretamente na área educacional.

O primeiro impasse político com as esferas governamentais, se deu com o veto de subvenção à revista, fato que encaminhou o grupo para um diálogo mais intenso com a política paranaense. Após o ocorrido, Dario Vellozo apresentou ao Congresso Estadual, em 1907, seu *Plano e Programma de Estudos da Escola Moderna*, uma segunda tentativa de obtenção do auxílio governamental. No artigo intitulado “Da Escola Moderna” (ESCOLA, VELLOZO, 1909, n. 1, p. 7), Vellozo explica que uma comissão do Congresso Legislativo do Estado teria aprovado a subvenção do seu projeto da Escola Moderna com a quantia de 25 contos de réis durante cinco anos. Contudo, conforme se aponta, por intrigas políticas houve uma profunda alteração no projeto responsável por modificar o artigo e negar a subvenção prevista. Segundo o autor do projeto, “o Governo não quer a Escola Moderna porque é minha: Está em seu direito” (Ibidem, p. 11).

Não se pode negar que entre o grupo de professores liderado por Dario Vellozo havia muitos impasses políticos, a ponto de se alegar que “quem tem ideias, quem tem caracter como esse nobilíssimo D. Velloso, é visto como inimigo e posto à margem como um perigo” (ESCOLA, ANDRADE, 1909, n.1, p. 6).

Por isso, a partir de 1909, os educacionistas optaram por abster-se da política partidária e disseram-se isentos de qualquer filiação, buscando desenvolver uma forma de

Histórico Geográfico do Paraná e, na imprensa, desenvolveu trabalhos de relevo escrevendo crítica sobre a literatura local de sua época (BALHANA *et al.*, 1991, p. 351, 338, 463).

engajamento político específico. Com a tal posicionamento, alguns dos intelectuais de *A Escola* alegam terem sido considerados oposicionistas, já que se propunham a

dizer verdades, em um jornal independente [...] alguém chegou a dizer que estávamos cavando a nossa remoção! Embora fomos oposicionista, cremos que a constituição não nos tolheria a liberdade de emitir nossa opinião; mas no caso não tínhamos cor política e, como cidadãos brasileiros, no gozo de seus direitos, poderíamos pensar da maneira que bem entendêssemos. (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 33).

Ao se dizerem destituídos de *cor política*, ou de uma filiação partidária, o grupo buscava distinguir-se dos demais partidos. Com um discurso propriamente educacional, visaram ao apoio e o reconhecimento do restante do professorado paranaense, de modo que se desse o “alevramento moral da classe, fazendo-a impor-se á *sympathia* de todos” (Ibidem, p. 34). Desejavam eles a autonomia da esfera da educação e chegaram a projetar que: “convocaremos Congressos; fundaremos sociedades; publicaremos jornaes – enfim, propugnaremos, por todos os meios lícitos, para melhorarmos de conceito na opinião geral” (Idem).

Essa posição política inaugura uma segunda fase da revista, a qual chamou-se de *combativa* por deixar explícito o engajamento político por meio da instância educacional. Nesta fase, dada no biênio de 1909-10, o grupo já não escondia seu descontentamento com relação à esfera governamental, tendo em vista os obstáculos encontrados para o auxílio estadual a seus projetos. Por isso o governo, nos discursos, é considerado o principal algoz do professorado. Alegava-se, dentre outras queixas, a incapacidade da instância governamental para fornecer “os meios pecuniarios indispensaveis para correr ao amparo da classe que é mais merecedora da atenção dos governos nos paizes que sabem que é a fonte do engrandecer dos povos” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 27).

Além de se dizerem excluídos do estado, os educacionistas também se queixavam do descaso de outras autoridades com relação ao seu trabalho, visto que não podiam contar com “a cooperação da totalidade dos pedagogos, quanto mais o apóio e incentivo dos magnatas da política, esse pãra quem os guias espirituaes da infância constituem uma classe de ilotas, digna dos seus menoscabos e alvo de suas iniquidades” (ESCOLA, 1910, n. 7-12, p. 348).

Descaso, indiferença, desamparo, desprezo e toda uma gama de adjetivações aparecem nos discursos do grupo ao se referirem ao tratamento que recebiam das autoridades políticas. Esse sentimento de exclusão dos escritores de *A Escola* fez com que assumissem a postura de

“nada esperar dos governos, transviados do seguro rumo que conduz ao progresso, desconhecem o fundamento único em que é lícito estabelecer luminosa política de civilização e vão [...] descuidosos do bem público, naufragar aos parcos escusos dos erros administrativos, que são verdadeiros delectos sociais” (ESCOLA, 1910, n. 1, p. 125).

Possivelmente, os discursos educacionistas, referentes ao seu não-pertencimento à política, davam-se recorrentemente para justificar sua isenção diante do partidarismo local. Contudo, ao se unirem em torno de causas referentes à instância educacional, como por exemplo o reconhecimento público dos professores, a efetivação do projeto educacionista e a angariação de novos adeptos para o Grêmio dos Professores Públicos do Estado, também estabeleciam um posicionamento político.

No item a seguir, elucidam-se alguns aspectos do início daquela que, provavelmente, constituiu-se como uma das primeiras organizações docentes no Paraná.

Grêmio dos Professores Públicos do Paraná

Em fins do século XIX, na capital curitibana, foi criada a Congregação do Gymnasio e da Escola Normal, com o objetivo principal de promover o debate sobre assuntos educacionais. Contudo, até onde as fontes atestam, as reuniões desse órgão eram restritas aos professores daquelas duas instituições da capital.

Provavelmente, foi desse grupo que se deu uma organização de docentes mais ampla, conhecida como o Grêmio dos Professores Públicos do Estado, dado que se deduz pela semelhança entre o grupo de participantes em ambas as instituições. O Grêmio, cujo próprio nome já diz, tinha objetivos maiores que a Congregação, pois visava a abranger todo o professorado local. A criação da revista *A Escola*, em 1906, aponta para o primeiro passo da consolidação do Grêmio, que, desde então, já visava “a fraternização e progredimento espiritual dos membros da nobre classe do professorado paranaense” (ESCOLA, 1907, n. 1-4, p. 43). Para filiar-se a instituição, o pretendente a sócio deveria ser professor e contribuir mensalmente com a quantia de dois mil réis para o Grêmio (ESCOLA, 1909, n. 4-5, p. 81). Não se pode afirmar, contudo, se mediante tal pagamento o sócio também passava a receber a revista. De qualquer forma, a quantia não era inviável se comparado ao ordenado dos professores, que era de 233 mil réis com será visto posteriormente.

Ao Grêmio se seguiram outras iniciativas que também visaram à mobilização dos professores do estado. Em maio de 1907, organizou-se a “Liga do Ensino”, para promover o debate sobre a instrução popular, inclusive sobre a educação das classes operárias, a qual “dará ao operário uma orientação segura de sua missão e dahi a produção do trabalho consciente” (ESCOLA, 1907, n. 5, p. 64).

Azevedo de Macedo foi o principal mentor desse movimento que contou, também, com a participação de outros educacionistas e intelectuais ³⁸, como Sebastião Paraná, Cônego Braga, Dario Vellozo, Veríssimo de Souza, Lourenço de Souza, Lysimaco Ferreira da Costa e o poeta e professor Emiliano Pernetá (Idem). Segundo noticiado em *A Escola*, a associação trazia como principais objetivos

1. Estudar com urgencia a legislação estadual relativa á instrução publica e lembrar aos poderes constituídos as necessarias reformas.
 2. Impulsionar por todos os meios possiveis o movimento educacionista, imprimindo-lhe o caracter pratico e utilitario da educação norte americana.
 3. Estimular a produção e a publicação de obras didacticas paranaenses, segundo os mais adiantados principios pedagogicos, propios para serem adoptadas no ensino primario, secundario e normal.
 4. Organisar cursos de educação moral e civica.
 5. Fazer conferências pedagogicas.
 6. Promover a composição de hymnos e arias paranaenses para serem cantados nas escolas.
- (ESCOLA, 1907, n. 5, p. 65).

A partir do que foi estabelecido pela Liga do Ensino, nota-se grande proximidade do movimento educacionista com as idéias do “*Plano e programma de estudos da escola moderna*” de Vellozo. Ambos os projetos, escritos na mesma época, coincidião com relação ao caráter cívico de que se imbuíu a educação, à necessidade de aplicação de métodos utilitários norte-americanos e o estabelecimento do diálogo com o governo, propulsionando-o às reformas necessárias. Esse consenso entre projetos atesta para o fato de que as idéias de ambos advinham de uma mesma linguagem, as mesmas idéias que, possivelmente, poderão ser encontradas em muitos outros projetos sócioeducacionais da época.

Todavia, a utilização dessa linguagem em comum não pressupõe a homogeneização dos projetos. Visíveis são as diferenças, sobretudo no modo como fazem uso da linguagem, remodelando-a de acordo com suas respectivas convicções. Os lances, inovações e adaptações que são criadas a partir dessa linguagem é o que, de fato, subsidia a investigação histórica

38 O fato de Azevedo de Macedo ter assumido a frente do movimento educacionista se deu, possivelmente, porque ele estava muito próximo de João Cândido Ferreira, que, na época, exercia o cargo de governador do Estado.

aqui apresentada.

Não fosse pela sua importância discursiva, a Liga poderia ser descuidadamente interpretada como iniciativa efêmera, inspirada pela *onda educacional* que varria o país. Na época em que promoveu a associação, Azevedo de Macedo previa a projeção de seu grupo em âmbito nacional, na Federação dos Professores Brasileiros. Esse evento, ocorrido no final do ano de 1907, no Rio de Janeiro, reuniu professores de diversos pontos do país (ESCOLA, 1907, n. 5, p. 66).

Além da Liga, outra importante forma de mobilização do professorado paranaense foi, como visto, a própria revista em análise. Diferentemente das conferências e reuniões, a publicação não se dirigia somente aos educacionistas e outros intelectuais. *A Escola* fora estabelecida justamente para proporcionar àquele grupo o apoio dos demais professores do estado. Para isso, buscou-se uma relação de igualdade com os mestres-escola, por meio da projeção de signos passíveis de identificar a todos os professores, sem distinções hierárquicas.

Visando a essa pretensa igualdade, chegou-se a comparar o professorado ao segmento social do operariado, ao qual “todos os governos adiantados, todos os cientistas humanitários [...] procuram cercar-o de mais garantias, diminuir-lhe as horas de trabalho e aumentar-lhe o salário. A classe do professorado, porém (no Paraná ao menos), não tem merecido do governo nem um desses favores, e é considerada em todo sentido á classe do proletariado. Quando se nos fará justiça?” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 4-6, p. 244).

O primeiro signo em torno do qual foi projetada a mobilização docente consistiu na oposição ao governo estadual, apontado como principal responsável por não dar aos professores uma “remuneração pecuniária condigna e suficiente” (ESCOLA, SOUZA, L., 1910, n. 1-3, p. 122).

Artigos atestam que o salário dos professores era de de 233 mil réis mensais, quantia considerada indigna e que permanecia a mesma desde 1895 (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 1-3, p. 132).

Os professores, postos na posição de vítimas, eram apontados como aqueles que cumpriam “heroicamente os seus deveres, lutando contra a injustiça aviltante dos governos que nem lhes tributam a devida consideração” (ESCOLA, SOUZA, L., 1910, n. 1-3, p. 122).

Além do baixo ordenado, também se apontava como descaso governamental a falta de perspectivas da carreira docente, visto que “um professor normalista que seja hoje nomeado para reger uma cadeira ganha o mesmo que um outro que trabalha a 45 anos! [...] E nada de trabalho por fóra. Podem os vencimentos estar atrasados: para professor nasceste, professor

morrerás, sempre com o mesmo ordenado” (ESCOLA, GOMES, 1909, n.1, p. 33). O descaso do governo era visto como um obstáculo, tanto para a instância educacional como para os educadores que se encontravam em “situação materialmente precária e triste” (ESCOLA, 1908, n. 3-5, p. 86).

Importante notar, porém, que ao lutarem em prol de algumas reivindicações docentes os educacionistas não desejavam incitar uma revolução da “classe”: antes, pretendiam mantê-la unida e organizada tendo em vista a importância do professor para a efetivação do projeto educacionista. Nos discursos, são notadas, ao lado das críticas ao governo, passagens que contribuem para o enaltecimento do papel do professor, bem como palavras de incentivo para o exercício de sua profissão. Era importante que se garantisse a continuidade do trabalho de todos, mesmo considerando que o mestre, “para ser digno do seu apostolado, há de concretizar a mais firme e imperterrita [?] dedicação, o mais apurado e fervoroso altruísmo, a mais heroica e accentrada abnegação no cumprimento dos deveres que concernem a tão elevado ministerio” (ESCOLA, SOUZA, L., 1906, n. 1, p. 2-3).

Quando inativos, os professores eram alvos de duras reprimendas, já que “ficam em mórbida inactividade, deixando correr tudo à vontade, sem procurar o desenvolver continuo, incessante, da pedagogia, de que até ignoram a existência [...] são espíritos irritantemente conservadores que vêm nas reformas bantesmas theoricos, que os obrigam a sair de suas commodidades” (ESCOLA, GOMES, 1909, n. 1, p. 24).

O ano de 1909 foi um marco para o grupo de *A Escola*, um momento em que a maior parte de seus integrantes compunha o corpo de professores do Gymnasio e da Escola Normal. Segundo o Relatório da Secretaria de Instrução Pública (GOVERNO DO PARANÁ, p. 9, 1909), compunham o corpo docente daquelas instituições Dario Vellozo, Cônego Braga, Azevedo de Macedo (como “lente interino”), Sebastião Paraná, Euzébio Motta (como diretor), João Peters e Lysimaco Ferreira da Costa. Estes dois últimos, apesar de não estarem entre o grupo principal de *A Escola*, também eram colaboradores do periódico.

A aglutinação do grupo de educacionistas em uma das instituições mais importantes de ensino da Capital, em 1909, proporcionou que eles se identificassem entre si, por meio de suas causas e projetos sociais. Tendo dificuldade para angariar auxílio do governo para as medidas que consideravam necessárias, o grupo fez de *A Escola* um de seus principais meios de reivindicação e queixa. Nessa segunda fase da revista, que aqui se considerou como combativa, houve a definição da posição política de sua linha editorial, ainda que se dissesse isenta de filiações partidárias.

Na época, a relação entre os educacionistas e o estado, já um tanto estremecida, deixava-se transparecer por meio de críticas à Secretaria de Instrução Pública, de responsabilidade de Arthur Pereira de Cerqueira desde 1905. Em meados de 1909, Cerqueira foi substituído, interinamente, por Jayme Dormund dos Reis, cujas medidas foram, em grande parte, aplaudidas pelos intelectuais de *A Escola*. Uma delas foi a implementação de novo regulamento para a instrução estadual, considerado o “melhor regulamento que teve o Paraná, [pois] adoptava medidas adeantadas e de alto valor pedagógico” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 1-3, p. 132). Conforme as fontes apontam, esse documento foi “o primeiro que estabelece a organização de grupos escolares, escolas complementares e conselhos de instrução” (Idem) e também previu complementar o currículo das escolas primárias com o ensino da música e as aulas de ginástica (ESCOLA, SOUZA, V. 1910, 4-6, p. 210).

No entanto, também havia alguns senões do regulamento, como a redução do ordenado dos professores, e a “falta de dispositivo sobre uma completa educação physica” (ESCOLA, SOUZA, V. N. 4-6, P. 210). De qualquer forma, o novo regulamento foi visto como uma vitória para os educacionistas, tendo em vista que “si não era obra perfeita, era entretanto, um trabalho vasado em bons moldes e capaz de satisfazer as exigencias actuaes do ensino, no Estado. Posto em confronto com o anterior, apresenta grande superioridade” (ESCOLA, 1910, n. 4-6, p. 260).

A medida do Secretário Interino da Instrução foi suficiente para que fosse bem visto pelo grupo de educacionistas, como se noticia abaixo:

O sr. Dr. Jayme dos Reis, que, felizmente para o Paraná, recebeu a vocação do governo para exercer o importante encargo de director da instrucção publica, tem multiplicado esforços no sentido de levantar do seu triste e misero abatimento a direcção do mais notavel e producente ramo das instituições sociaes de nossa terra. [...] ao governo suggere a adopção de medidas e providencias conducentes á evolução espiritual da nossa população discente. [...] Se hoje, destoando de nossa norma de condcta, registrámos applausos ao actual director do ensino, é porque (...) o illustrado moço não é proprietario definitivo do logar que, ainda que interinamente, occupa com muito brilho. (ESCOLA, 1909, n. 4-5, p. 104).

Ao contrário do que se esperava, aquele político não se efetivou no cargo, reassumido por Arthur Pereira de Cerqueira. Reativamente, os educacionistas passaram a tecer severas críticas a Cerqueira, chegando a alegar que,

acontece que para a desgraça de nossa instrucção popular, encontra-se á frente desse importante ramo administrativo um funcionario de todo em todo incompetente para o cargo. Para maior desgraça, o sr.

Presidente do Estado, sr. Xavier da Silva, olloa sua affeição pelo sr. Arthur Pereira de Cerqueira acima de tudo, ao ponto de, por essa amisade, sacrificar o ensino publico de sua terra. (ESCOLA, 1910, n. 4-6, p. 261).

Um dos principais motivos para críticas tão explícitas, era o fato de Cerqueira ter revogado o Regulamento do Ensino de 1909, fazendo com que voltasse a vigorar o regulamento de 1901, pela terceira vez. Com tal medida, tinha-se a impressão de “que em dez annos nada adiantámos em materia de instrucção publica. É esse um facto deplorável. Dois regulamentos do ensino foram organizados e postos em execução, e ambos revogados” (ESCOLA, 1910, n. 4-6, p. 260).

Entre tantas alterações de regulamento, a instrução paranaense foi apontada como desorientada, chegando a ser descrita como “arlequim da comedia italiana que chega em scena com um masso de papel debaixo de cada braço: Que trazeis debaixo do braço direito? Perguntam-lhe. Ordens, responde o Arlequim. E sob o braço esquerdo? Contra-ordens” (ESCOLA, SANTOS, 1910, n. 7-12, p. 263).

Sentindo-se prejudicados com a atitude considerada como má vontade de Cerqueira e, após, dois vetos de subsídios por parte do governo estadual, os educacionistas partiram, então, para a luta efetiva do espaço educacional paranaense, chamando para si a responsabilidade desse espaço. E também reclamavam para si os cargos próprios da Instrução Pública, que, segundo acreditavam, deveriam ser “nomeados por professores que tenham criterio, que tenham espirito de justiça, amor á causa do ensino, e não titulados pedantes e presumpçosos, vindos do norte e que se prevalecem do cargo para exercer vinganças mesquinhas” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 1-3, p. 132).

Juntamente com todos os mencionados acontecimentos do peculiar ano de 1909, deu-se aquele que seria a maior expressão da luta dos educacionistas pela hegemonia da instância educacional: o Congresso dos Professores Públicos do Estado do Paraná. Realizado em meados de dezembro daquele ano, sua principal motivação era o “congraçamento e desenvolvimento mental dos mestres”, levando a público os debates suscitados em torno da educação. Outra importante meta prevista pelo encontro era a de angariar novos adeptos para o Grêmio dos Professores, visto que se esperava que “todos os professores do Estado [concorressem] ás sessões do referido congresso, como também se alistassem como sócios do nosso Gremio” (ESCOLA, 1909, n. 4-5, p. 81). Se não fosse possível a presença de todos, previa-se que, ao menos, cada município deveria “fazer-se representar por um professor ou professora do mesmo, e só em ultimo caso por professores de outros municipios, e nunca por

pessoa estranha ao magisterio” (Idem).

Sebastião Paraná foi escolhido como presidente benemérito e, para a comissão encarregada do parecer final sobre o resultado do Congresso, foram apontados os nomes de Lysimaco Ferreira da Costa, Fernando Moreira e Lourenço de Souza (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 123).

Segundo alegam as fontes, o objetivo de atingir boa parte do professorado do Estado teria sido atingido com a “numerosa a concorrência de professores públicos da capital e outras localidades, directores de collegios particulares, e diversos dos mais distinctos lentes cathedromaticos” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 123).

Entre as teses discutidas, tinha-se nove questões:

- 1) Qual a orientação a dar ao ensino público, uma vez considerada a escola factor do Estado?
 - 2) Haverá conveniência para o Brazil na unificação da instrução pública?
 - 3) Ministrando o ensino, qual o fim a que se propõe a escola? Instruir ou educar? Em que deve consistir a instrução dada á creança e ao jovem? Em que deve consistir a educação?
 - 4) O ensino da moral deverá ser ministrado pela escola pública? Em caso affirmativo, como deve ser compreendido e dado esse ensinamento?
 - 5) A educação cívica, como a intellectual e a moral, deverá decorrer dos livros de leitura?
 - 6) Será conveniente a uniformidade de livros em todas as escolas públicas do estado? Quaes as vantagens ou desvantagens dessa unificação?
 - 7) Os livros actuaes de ensino satisfazem os interesses do Estado e da Patria?
 - 8) O actual regulamento da instrução pública satisfaz as exigências do ensino no Paraná?
 - 9) Haverá conveniência em fundar-se uma associação dos professores com o fim de tratar dos interesses da classe e da causa do ensino? O actual “Gremio dos Professores” poderá preencher esses fins?
- (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 123).

Todas as questões, bem como a forma como foram levantadas, visaram a encaminhar os debates do Congresso de modo a promover o projeto educacionista, levando a todos os docentes o conhecimento de seus principais aspectos. Também incitaram a reflexão sobre o regulamento do ensino e sobre a necessidade da existência de uma associação dos professores.

A comissão incumbida do parecer final sobre as teses do congresso apenas ressaltou o que já vinha sendo afirmado pelos escritores de *A Escola* desde os anos iniciais da revista. O documento redigido por tal comissão encontra-se na íntegra em um dos artigos do dito periódico (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 127).

Com a primeira tese, ficou estabelecida a concepção de escola embasada “no espirito democratico, liberal, do regimen politico que nos rege” (Idem). Asserção esta embasada na concepção da escola como o templo da República.

Como já visto acerca do projeto educacionista, o caráter cívico da educação brasileira,

próprio da primeira década do século XX, visara a despertar nos indivíduos o sentimento de amor à pátria para que cumprissem seu papel de cidadãos da República, que necessitava do trabalho de todos segundo o discurso característico da época, referente à luta das nações pela sobrevivência futura. Acreditava-se, portanto, que a escola, imbuída do espírito cívico, educaria os cidadãos brasileiros de modo que agissem conscientemente na posição de trabalhadores em prol do desenvolvimento da nação.

Por isso, não caberia à educação somente instruir os alunos através de conhecimentos. Como alega a conclusão sobre a terceira tese, “o verdadeiro objecto da educação propriamente dita, é a cultura da vontade e do coração, em oposição á da intelligencia, a qual faz parte da instrucção” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 127).

O ato de educar, por sua vez, representou – no contexto lingüístico em questão – o ato de civilizar, de remodelar socialmente as sociedades que já passavam a representar um perigo à ordem social. Seguindo a idéia de que o homem era um bárbaro em potencial, acreditava-se que, a qualquer momento, poderiam ocorrer levantes desordenados, deixando rastros de fome, guerra e epidemia. Por isso, a educação fez valer-se enquanto instrumento de controle social, visto que, educando o aluno e apaziguando suas inquietações instintivas, ele estaria apto a ser inserido no projeto de progresso da nação. Ao invés de perigo, as sociedades passariam, por meio da educação, a representar a classe obreira utilmente constituída.

A quarta tese, partindo da mesma lógica, chama a atenção para a importância do ensino da moral nas escolas, ressaltando que a ela deveria ser “absolutamente leiga em obediencia á lei mater, a lei soberana no Brasil, a Constituição Federal [...] que expressamente determina o ensino leigo, como no Regulamento da Instrucção Publica do Paraná” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 128).

Já é sabido que o laicismo foi uma das principais marcas do grupo dos educacionistas e de boa parte da intelectualidade paranaense. Essa orientação, advinda de uma inquietação própria da época, também foi importante inspiração para o projeto de progresso previsto para a nação. A República Brasileira, inteiramente laica, fazia da própria nação uma espécie de credo, de religião, cuja orientação deveria ter em vista apenas o seu progresso. Por isso, conforme o parecer do congresso apontando como unânime, reconheceu-se

a grande excellencia da laicização completa da escola, e do ensino da moral tambem leiga, porquanto é esse o só fundamento sobre que se assenta o glorioso principio da tolerancia [...] deve o professor cumprir fielmente as leis que incompatibilizam o Estado com todo e qualquer sistema religioso. Não lhe é lícito nem sequer deixar transparecer suas crenças e descrenças, e os seus ensinamentos devem ser

absolutamente indemmes de sectarismo doutrinario. (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 125).

A segunda tese foi considerada ociosa, tendo em vista a dificuldade de se unificar o ensino em um “paiz vastissimo, de Estados autonomos, apresentando graduações culturaes, differenciações ethnicas e outras” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 127). Há de se considerar também que os intelectuais da época ainda não haviam desenvolvido estratégias para uma organização do ensino mais ampla e centralizada que desse conta da questão em tese. Ademais, o próprio quadro da intelectualidade brasileira encontrava-se desarticulado e heterogêneo em interesses e projetos para se promulgar uma unificação educacional.

Mesmo que a Comissão do Congresso tenha resumido o assunto como ocioso, ele foi responsável por suscitar interessante debate na ocasião. Como já mencionado em trechos anteriores, o educacionista Claudino dos Santos defendeu veementemente ao lado de João Baptista Peters, a unificação educacional. Já Azevedo de Macedo, em posição contrária, representou a opinião de outros professores que, desejosos de maior autonomia para seus trabalhos em classe, declaravam-se “francamente ao lado dos que pugnam pela liberdade aos professores, para a escolha dos compendios e methodos que melhores resultados tragam a cada um” (ESCOLA, VIANNA, 1910, n. 1-3, p. 137).

Como alternativa a essas dissidências, considerou-se que, ao menos, os livros didáticos e compêndios deveriam ser uniformizados ao longo do território. Segundo a sexta tese, essa medida era “necessidade urgente; precisa termo essa babel phantastica de livros escolares, adoptados conforme as idéas, o capricho, o humor de cada mestre [...]. A uniformidade sanará esses inconvenientes e outros que nos abtemos de citar por triviaes” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 129).

No caso de não haverem livros “para uma systematisação, o congresso que tome a iniciativa de abrir concorrência entre os professores do Estado, sendo as obras, é claro, de conformidade com as leis em vigor e com as normas approvadas pelo mesmo congresso” (Idem). A comissão não responde, porém, a questão proposta pela sétima tese, qual seja, se os livros da época satisfaziam as exigências do governo do Paraná³⁹.

Do apelo aos professores para que escrevessem livros didáticos já se tem notícia desde os primeiros números de *A Escola*. Em 1907, alegava-se que já era “intento dos preclaros e dignissimos paranaenses Sr. Dario Vellozo e Dr. Azevedo de Macedo, dotar a nossa instrucção

39 a quinta tese também foi considerada ociosa, sem que a comissão a discutisse ou apontasse os efeitos do seu debate.

publica de obras didacticas organizadas de accordo com os preceitos da pedagogia hodierna” (ESCOLA, SOUZA, V., 1907, n. 1-4, p. 21).

A Liga do Ensino, por meio de um dos seus objetivos promulgados já em 1907, reafirmou a importância da produção de obras didáticas paranaenses, também visando à adaptação do ensino do estado aos considerados adiantados principios pedagogicos. Ao fim de 1909, chegou-se à conclusão de que “raros entre nós são os trabalhos didacticos, para as escolas primarias [...] aparece, de vez em quando, algum notavel apenas pelos cliches que lhe ornem o texto. O governo bem procura animar os autores, pois, subvenciona a publicação de obras, que nem são submettidas à apreciação indispensavel da Escola Normal” (ESCOLA, SOUZA, V., 1910, n. 1-3, p. 129).

É Interessante notar que, pelas leituras dos artigos de *A Escola*, esta é a primeira menção de apoio do governo estadual aos professores paranaenses, merecendo ser analisada mais profundamente. Ao mesmo tempo em que o autor acima alegara haver subvenção para obras didáticas, o livro de Sebastião Paraná, *Corografia do Brasil*, deixou de ser publicado por não receber qualquer auxílio. O pedido de subsídio àquela obra foi feito juntamente como o de custeamento do projeto da Escola Moderna de Vellozo.

A produção de livros didáticos constituiu importante causa para os educacionistas, que já vinham trabalhando na produção de suas próprias obras desde 1900. Dentre as mais importantes destacam-se o *Segundo livro de leitura* (SANTOS, 1904), com duas edições; *Pontos de nossa história*, dos irmãos Souza (1912); *Lições de história* (VELLOZO, 1902), com sete edições; e, por fim, *Brazil e o Paraná* (PARANÁ, 1903), um dos livros didáticos paranaenses de maior difusão da época, com 22 edições. Segue abaixo o quadro de levantamento das obras didáticas do grupo de *A Escola*:

QUADRO 4 – OBRAS DIDÁTICAS EDUCACIONISTAS*

Autor	Título da obra	Edições
Claudino dos Santos	Primeiro livro de leitura	s. ed.
	Segundo livro de leitura	Curitiba, Livraria Economica, 1904. Curitiba, Livraria Economica, 1906.
	Ligeiras excursões pelos dominios da psychologia do ensino. Conferência.	Curitiba, Tipografia A Republica, 1911.

Dario Vellozo	Lições de história. (1º. fascículo): A Antiguidade Oriental.	Curitiba, Imprensa Paranaense, 1902.
	Lições de história. (2º. fascículo): Antiguidade Clássica.	Curitiba, Imprensa Paranaense, 1903.
	Lições de história (3º. fascículo): Idade Média.	Curitiba, Imprensa Paranaense, 1903.
	Lições de história. (4º. fascículo): Tempos Modernos.	Curitiba, Imprensa Paranaense, 1903.
	Lições de história. (reunião dos quatro fascículos anteriores)	Curitiba, Imprensa Paranaense, 1902-03.
	Compêndio de pedagogia.	Curitiba, Mundial, 1907 (duas edições)
Lourenço de Souza	Pontos de nossa história.	Curitiba, Rocha e Vellozo, 1912.
	Educação da mulher.	Sem referência completa.
	Puerilcultura.	Sem referência completa.
Sebastião Paraná	Corografia do paraná	Curitiba, Livraria Econômica, 1899.
	O Brasil e o paraná.	Algumas das 22 edições: Curitiba, Imprensa Paranaense, 1903. Curitiba, Livraria Econômica, 1912, 1913, 1915. Curitiba, Livraria Mundial, 1925 e 1928. Curitiba, Empresa Gráfica Paranaense, 1929. São Paulo, Editora Nacional, 1937. São Paulo, “Revista dos Tribunais”, 1940. Curitiba, Livraria Ghighone, 1941.
Veríssimo de Souza	Pontos de nossa história	Ver acima, em “Lourenço de Souza”.
	Cartilha brasileira	Sem referência completa.

* o quadro acima apresentado, foi construído com base nas informações do dicionário bibliográfico (MOREIRA, 1957), complementadas com a catalogação sobre as obras dos intelectuais mencionados acima. As obras que não possuem *referência completa*, não foram localizadas nos arquivos pesquisados, e, às quais Moreira, já em 1957, apenas faz breve menção.

A nona tese e última tese do congresso atesta para o caráter de legitimação do evento para o grupo do Grêmio. Responsável por trazer a debate a real conveniência de uma mobilização dos professores, a questão encerra-se com a importância dos educacionistas, da mobilização dos docentes e da implementação de seu projeto. Segundo o parecer da Comissão, era “indiscutível a conveniência de uma associação que vigie os interesses da classe e do ensino” (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 129). Se indiscutível, conclui-se que tal tese não visava, propriamente, a por o assunto em debate: pretendia reafirmar a importância de se organizar um Grêmio dos Professores Públicos, e ressaltar o trabalho daqueles que já vinham dedicando-se a tal tarefa já havia alguns anos.

Além propriamente da discussão das teses, o evento contou com alguns trabalhos de destaque, cuja autoria é dos próprios educacionistas, tais como

srs. conego Evangelista Braga, Dr. Azevedo Macedo, Lysimaco Costa, que expoz, em synthese, um excelente trabalho sobre a educação em geral; Veríssimo de Souza, apresentando uma these sôbre a educação physica, intellectual, militar e esthetica, e a hygiene pedagogica; Lourenço de Souza, que fez uma palestra sôbre a educação da mulher; o insigne tribuno Dario Vellozo, expondo brilhantemente a

sua preciosa instituição – ESCOLA MODERNA..., Dr. Sebastião Paraná, que encerrou as sessões promunciando um formoso discurso. (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p. 126).

Dos trabalhos apresentados pelos outros participantes, não se tem notícia de sua existência, fato que nos leva à constatar que o Congresso foi menos um evento de debate do professorado que de promoção das idéias educacionistas.

Comparando o projeto de Dario Vellozo, as propostas da Liga do Ensino de 1907 e o Congresso dos Professores, identifica-se que o caráter utilitário da Educação, ressaltado pelos dois primeiros, desaparece do conjunto de questões discutidas no último evento, no qual não houve menção para a importância do ensino agrônômico, tampouco a questão da educação prática, capaz de tornar o indivíduo apto à sobrevivência. Uma das hipóteses sobre o desaparecimento desse último aspecto é o fato de que, entre os intelectuais da época, houve aqueles que criticaram essa postura eminentemente prática do projeto educacionista. Esse grupo que defendeu o caráter humanista do ensino, principalmente do secundário, afirmou que o utilitarismo advindo do “sopro de materialismo que varreu o mundo no decurso de toda a metade do século XX inferiu na organização do ensino secundário. Queriam fazer deste, apenas um reflexo do momento que passa. Os estudos não iriam além das linguas vivas, das ciencias phisicas e naturaes. A proscipção do humanismo foi completa quase” (MENDES, 1923, p. 3).

O relato acima é apenas um indício das vozes que refletiram sobre os efeitos dos projetos promulgados pelos educacionistas. Por meio dele, pode-se perceber a existência de um acirrado debate instigado pelas mudanças pretendidas pelos defensores da idéia de uma educação moderna para o Paraná. O caráter utilitário da Educação, à medida que avançou a década de 1910, foi amenizado. O discurso em favor do ensino humanista retomou sua força, reafirmando a importância da tradição e do humanismo na escola, tendo em vista que se acreditou que era “no passado, na sabedoria acumulada [...] que a intelligencia contemporanea renovara ou tonificara a cultura” (MENDES, 1923, p. 3).

Os efeitos do Congresso de 1909 e da luta educacionista pela legitimação não tardaram. A partir do ano seguinte, quando se encerrou a publicação de *A Escola*, seu grupo de escritores atingiu considerável destaque em cargos governamentais, principalmente na instância educacional. Ao longo da década de 1910, assumiram a Diretoria da Instrução Pública os intelectuais Claudino dos Santos (1912-13) e Azevedo de Macedo (1913 – 1914).

O primeiro também assumiu a Secretaria dos Negócios do Interior e Instrução Pública, na mesma época em que tinha Macedo era diretor da instrução (NICOLAS, 1954, p. 290-1). Juntamente com estes dois, atuou Sebastião Paraná na mesma instância como superintendente do Ensino e diretor do gymnasio e Escola Normal (Ibidem, p. 261- 02).

A união dos três intelectuais na Instrução Pública Paranaense, a partir de 1912, certamente auxiliou na implementação de algumas reformas. Azevedo de Macedo, na Diretoria da Instrução, foi responsável por organizar o Código Estadual de Ensino, por estabelecer os programas das escolas isoladas e seriar as classes desses estabelecimentos. O código de ensino que ele elaborou permaneceu em vigência até 1931.⁴⁰

Lourenço de Souza, que em 1906 voltou a Curitiba após longo tempo na Lapa, também conquistou destaque com a legitimação de seu grupo. Assumiu a direção de um dos grupos escolares mais importantes da capital, grupo Xavier da Silva, e em 1917 ele foi designado como inspetor escolar da capital.

Dario Vellozo, após deixar a redação de *A Escola*, trabalhou como editor da revista *Brazil Cívico*, além de fundar um estabelecimento de ensino privado com o mesmo nome. A escola Brazil Cívico, fundada em 1914, oferecia, para além das disciplinas como português, cálculo e ciências, cursos profissionalizantes de agricultura, comércio, arte e indústria (PARANÁ, 1922, p. 169). Seguindo os preceitos da Escola Moderna, esse estabelecimento foi um colégio iniciático que concebia a atividade rural como base para o ensino. Estariam inclusos no projeto laboratório e gabinetes de estudo, assim como a exploração de indústrias extrativas e manufatureiras. Além disso, os iniciados deveriam aprofundar seus estudos por meio de viagens. Com a eminente ameaça da Guerra do Contestado, esse estabelecimento se viu sem condições para continuar suas atividades, durando menos de um ano (BALHANA *et al.*, 1991, p. 542) .

O Congresso rendeu ao grupo educacionista ampla difusão de suas idéias e reconhecimento público. Conforme se tem notícia, por meio desse evento o Estado ganhou destaque nacional, chegando um jornal gaúcho a alegar que

No Paraná se tem o que pode haver de mais intuitivo, de mais hodierno, e de mais útil na matéria de ensino [...] porque no facto de professores publicos do Paraná se concentrarem para um congresso de tão grande valor, de apresentar um programma livre de preconceitos bairristas e com mira nos sagrados interesses da Patria, de sobrepôr a instrucção á politica local, della isolando se para melhor aparelhar a consciênciã das novas gerações, há um exemplo de altivez e de superioridade moral, um exemplo de independencia e de capacidade intellectual, bem difficeis de serem comprehendidos quanto mais de aqui

40 Vale notar, contudo, que esta reforma também desagradou outros colaboradores de *A Escola*, como o jornalista Raul Gomes. Ver: GOMES, 1914.

serem tolerados. (ESCOLA, 1910, n. 1-3, p.175).

A legitimação do grupo também se fez valer diante do aparelho administrativo do estado, cujos cargos referentes à Instrução Pública foram ocupados por boa parte de seus integrantes.

Após a extinção da revista, em 1910, o grupo de *A Escola* pareceu sofrer uma série de mudanças, fato que indicia a importância do periódico para a manutenção da identidade do grupo. No momento em que passam a assumir cargos públicos de destaque, fosse na própria Instrução ou em outras áreas, cada qual dos escritores analisados se direcionou para uma espécie de atuação mais isolada e particular, correspondente às especificidades de seu projeto. Com os novos compromissos políticos assumidos, boa parte dos educacionistas exonerou-se de seus cargos de lentes do Gymnasio.

Não cabe a este trabalho buscar entender o que teria sido realmente efetivado do projeto educacionista. Sabe-se que, mesmo após a desmobilização do grupo, muitos de seus integrantes procuraram viabilizar algumas das antigas metas.

A importância da luta do grupo não está no que conseguiu efetivar, mas no fato de representar o conjunto de crenças daqueles que desejaram uma educação adaptada aos tempos considerados modernos na ambiência cultural paranaense do início do século XX.

Vale destacar que, apesar de conquistada a legitimação política, o grupo dos educacionistas também buscou se legitimar de uma outra forma – ele desejava que seu reconhecimento transpusesse os limites de sua própria época, fazendo com que fossem lembrados pelas gerações vindouras. O magistério foi, para esses educacionistas, a principal forma de se fazer lembrar, assegurando a importância do grupo perante os anos seguintes.

Modernidade, Memória e Docência

A consciência da própria durabilidade tornou-se marca distintiva do homem moderno, quando percebeu que todas as coisas que cria, advindas da sua individualidade, tais como feitos, obras e palavras – são perecíveis, como que contaminadas com a mortalidade de seus autores (ARENDDT, 1997, p. 70). Daí o paradoxo do homem que, diante do conhecimento dos

limites de sua existência, descobre-se em um universo imortal e infinito. Parte, então, em busca de prolongar sua existência ao máximo, desejando sobreviver às coisas que o circundam e em cuja companhia foi admitido por curto tempo.

Diante de tal condição, a humanidade tem buscado meios de sobreviver ao seu tempo de vida, que é tão curto. Quando a garantia de sobrevivência inexistente e impera a crença na efemeridade da vida, pode-se compreender a urgência do homem moderno em imortalizar pessoas e objetos (ARENDETT, 1997, p. 84).⁴¹ Segundo a autora já mencionada, uma das únicas formas de se recuperar a imortalidade na época moderna se dá por meio da memória e da recordação, pois “o que se passa entre os mortais, a palavra falada e todas as ações e feitos, não podem nunca sobreviver ao momento de sua realização e, jamais deixariam qualquer vestígio sem o auxílio da recordação” (Ibidem, p. 73).

O ambiente escolar, por sua vez, constituiu-se, por excelência, como o lugar de memória na modernidade, como se percebe na maneira com que professores e alunos construíam e reconstruíam suas relações e significações. Tendo consciência disso, os professores de *A Escola* buscam sua imortalidade e, com ela, a legitimação diante das futuras gerações, no próprio exercício do magistério. Nos artigos, fragmentos de pensamentos e opiniões contidos no dito periódico, encontra-se a necessidade de *se fazer lembrar*, por meio da construção e da manutenção de uma memória expressa nos discursos dos professores. Juntamente com a manutenção desta memória, dá-se a consolidação de uma tradição cultural que busca a permanência de certos valores de outras gerações mais antigas enfatizadas pelo grupo de professores aqui estudado.

Acredita-se que os artigos aqui analisados podem nos aproximar de tais experiências, possibilitando uma compreensão maior do processo de constituição de uma determinada cultura moderna calcada na memória e na tradição.

Se pensarmos a arte do ensino como propiciadora da construção de identidade, podemos afirmar que *lecionar* significava também transmitir memórias, através da comunicação de experiências de professores para alunos. O ensino escolar pode ser entendido como baseado na recepção de uma informação cujo crédito se sustenta na fé de outrem. O

41 Provavelmente, essa preocupação em fazer-se imortal, enquanto indivíduo, tornou-se mais evidente com o processo de individualização das massas presente desde meados do século XVIII. Antes, como nos esclarece Arendt, na concepção e experiência grega de natureza, o homem - enquanto ser natural e pertencente ao gênero humano, é dotado de uma imortalidade, já que a natureza assegura para as coisas que nascem e morrem o mesmo tipo de eternidade que para as coisas que são e não mudam. Dentro dessa vertente, todas as criaturas vivas, inclusive o homem, acham-se compreendidas nesse âmbito do ser-para-sempre, e Aristóteles nos assegura explicitamente que o homem, enquanto ser natural e pertencente ao gênero humano, possui imortalidade (ARENDETT, 1997, p. 69).

professor, nesse contexto, assume papel fundamental, pois o ouvinte, o aluno, confere-lhe completa confiança. Como nos lembra Paul Veyne (1983, p. 40), quando algo se separa de nós por abismos, só nos resta dar credibilidade àquele que enuncia uma *verdade*. Essa se define para o jovem por meio de um locutor. A informação só pode se realizar se o destinatário reconhecer de antemão, no emissor, competência e honestidade – de modo que a informação se situa de imediato fora do campo do verdadeiro do falso. A esse caráter subjetivo da transmissão de conhecimento atentou também um professor da época, alegando que para se ensinar

é preciso essencialmente que existam entre elle e seos alumnos certas relações moraes que se tornam indispensaveis. Assim, nas primeiras lições, deverá procurar estabelecer, o mais possível, a confiança nos alumnos, procurando augmentar a *sympathia* que possam ter para consigo estabelecendo desse modo uma intimidade mutuamente respeitosa, onde procurará nivelar-se aos alumnos e fazer com que estes elevem-se até elle: não há professor nem alumnos; há amigos. Aquelle deve ter a consciencia aberta para dar, e fazer com que os alumnos abram as suas para receberem. (ESCOLA, COSTA, 1907, n. 6-7, p. 74).

Era durante as aulas e conferências ocorridas no Gymnasio Paranaense que o grupo de intelectuais aqui estudado, exercendo o magistério, transmitia suas idéias de mestres para alunos e, fundamentalmente, de uma geração de eruditos para outra futura. Nessas exposições, ou ainda nas reuniões informais, ocorria o processo de rememoração, de “retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (GAGNEBIN, 1994, p. 3).

Em seus textos, freqüentemente o grupo estudado faz alusões às obras e memórias de seus antecessores, daqueles que teriam sido seus antigos mestres, como por exemplo Euzébio Motta e Laurentino de Azambuja, quando ainda professores do Parthenon Paranaense. Do mesmo modo com que lembravam, desejavam também ser lembrados, incluídos na *história do mundo*, a qual suscitava queixas por costumar acolher e eternizar em sua memória apenas “valerosos generaes, illustres chefes de nações e notáveis estadistas [entregando] ao olvido esses também beneméritos da pátria – os educadores da infância” (ESCOLA, SOUZA, 1906, n. 1, p. 2).

Essa *luta contra o esquecimento* é o que mobilizou esses intelectuais a buscarem uma identificação com as gerações do passado juntamente com a formação e a educação de seus futuros herdeiros. O lamento de Nestor Vítor, por exemplo, deixa-nos claro o apelo por uma

coordenação entre as gerações, ou seja, qualquer aspecto que faria uma estar ligada a outra: “Tudo até certo ponto pela incultura da nossa terra, mas também muito em consequência de que as nossas forças intelectuais não se coordenam, não se solidarizam entre si. Vivem como que em compartimentos estanques, sem notícia de uma classe de outra classe” (VÍTOR, 1920, p. 173).

Mesmo assim, eles consideravam que a integração entre o hoje e o ontem era indispensável, justamente porque sem ela seriam abandonados os valores e as tradições da Pátria, quando só estas e aqueles poderiam pôr os brasileiros em contato com o que foram e da mesma forma saber o que seriam.

Eis outro trecho retirado do periódico *A Escola*, de 1906, um trecho que ajuda a concluir tal idéia:

O tempo em sua marcha rápida renova sem cessar as gerações. Ellas se succedem como as ondas de um rio que corre impetuoso para o oceano. Cada dia os homens úteis ao seu paiz desaparecem no tumulto. Cada dia também novos cidadãos attingem a idade de servir a pátria como soldados ou como cidadãos eleitores, afim de tomarem parte da vida publica.

É por este modo que a nação se modifica incessantemente em sua marcha para o futuro. Este futuro só poderá ser prospero se a nação que receber estes elementos novos receber delles os alimentos para sua grandeza e força.

Eis o cargo que vos espera. Estareis em estado de o preencher sem desanimo? (ESCOLA, DROZ, 1906, n. 6, p. 103).

Eis aqui uma convocação, um apelo àqueles que se pretendiam futuros cidadãos, em que se explicita a responsabilidade que a futura geração teria para com o futuro da sua pátria. Também se pode detectar aqui o sentimento de efemeridade das gerações que *se* “succedem como ondas”. A Educação tornaria os jovens *úteis* para a República, ensinando-lhes os valores e tradições adequados.

A memória dos professores que narram suas experiências conforma uma identidade específica. Eles formam um grupo social específico, partilham de uma determinada memória que uma vez foi vivida, e que seria vivida pelos seus alunos futuramente. A volta ao passado, buscando as memórias de antigos professores, procurando coordenar as gerações, foi essencial para que os valores fossem mantidos ante à onda modernizadora que ameaçava as verdades individuais. A partir do momento em que o homem busca se identificar com homens do passado, reconhece-se e se afirma. Também deseja que seus alunos sigam seu exemplo. O professor é a voz de uma memória.

6 CONCLUSÃO

O trabalho apresentado encontra-se ao lado dos esforços investigativos cuja motivação primeira foi compreender o peculiar momento da educação paranaense e brasileira do início do século XX. A particularidade desse contexto se dá por sua importância para a compreensão do processo de consolidação da instância educacional no país.

Para que essa época pudesse ser mais bem compreendida, a opção pela análise de um periódico da década de 1900 mostrou-se extremamente profícua. Primeiramente, por meio dos discursos dessa fonte foi possível se chegar a uma ampla compreensão da dinâmica social de seu contexto. O modo com que os escritores do periódico *A Escola* faziam uso da linguagem de sua época pôde revelar seus posicionamentos políticos, bem como suas dissidências ideológicas e suas agremiações, dentre outros aspectos.

Além disso, a análise do contexto lingüístico em questão permitiu que os escritores do periódico fossem identificados como intelectuais, tendo em vista sua capacidade para traduzir sua realidade social por intermédio de palavras e discursos. A medida que presenciavam a instauração da República, o desenvolvimento da vida urbana de Curitiba e a aplicação de várias descobertas científicas, esses escritores foram, ao mesmo tempo, atores e espectadores de um cenário fluido, heterogêneo e complexo.

Tomou-se cuidado para que os discursos em análise fossem devidamente interpretados, de acordo com o local de sua enunciação e a origem social de seus autores. Somente assim as falas contidas na revista puderam servir como fontes, permitindo uma compreensão detalhada do contexto que esta pesquisa buscou conhecer.

Com as passagens de *A Escola*, foi possível trazer à tona a existência de uma identidade entre os escritores do periódico, baseada em um léxico por eles compartilhado. O conjunto de vocábulos presente nos discursos analisados evidencia, dentre outros aspectos, o caráter moderno e ambivalente do momento em que foram escritos.

A intelectualidade da revista, ao se referir à época vivida, deixa transparecer seu conjunto de crenças, como seu entusiasmo com teorias científicas defensoras da paz e do progresso nacionais. Não obstante, os discursos de *A Escola* também revelam o mal-estar gerado pela condição social moderna. Esse sentimento, compartilhado por boa parte dos escritores em questão, foi evidenciado pelo seu envolvimento com a estética simbolista e

decadentista. Essas vertentes literárias revestiam-se, para além do carácter meramente artístico, do questionamento humano suscitado pela modernidade. A época, apesar de contar com significativos avanços da ciência e da razão humana, também esteve marcada por catástrofes, como as duas Guerras Mundiais, cuja responsabilidade se atribuiu à ganância e ao egoísmo do homem.

Os benefícios da razão humana, naquele momento, foram intensamente questionados, fazendo com que boa parte dos intelectuais de *A Escola*, experienciassem um sentimento de vazio existencial, ou ainda um mal-estar próprio da modernidade. Tal sentimento fez com que buscassem o desenvolvimento de uma religiosidade livre dos dogmas católicos.

Dizendo-se defensores do livre pensamento, a intelectualidade analisada não ficou imóvel diante das dificuldades impostas por sua época: pelo contrário, assumiu o papel de guia da população brasileira e lutou em prol do progresso nacional pela via educacional. Por isso, o otimismo com relação ao futuro, nos discursos educacionistas, acaba por relativizar seu carácter decadentista e pessimista.

A literatura simbolista foi, para o grupo de *A Escola*, menos uma postura que o distanciasse de um engajamento político que um meio de identificação entre seus integrantes. Da figura do literato, o grupo adotou apenas o suficiente para conquistar a distinção social com relação aos demais grupos de intelectuais de sua época. Além disso, esteve profundamente imbuído pelos seus objetivos de intervenção social, fato que lhe conferiu amplo carácter político.

A preocupação com a sobrevivência da população brasileira nos tempos modernos, considerados mais árduos que os de outrora, fez com que os intelectuais de *A Escola* optassem pela via educacional para a efetivação de seus projetos. Conforme apontam seus discursos, essa instância constituiu-se como uma das únicas alternativas encontradas para propulsionar um rápido e amplo desenvolvimento sócioeconômico para o Brasil.

Acreditava-se que a principal lacuna que impedia a efetivação de tal ideal era a falta de civilidade da população brasileira, ainda pouco adaptada à vida moderna. A educação, mais uma vez, seria a responsável por mostrar ao povo as exigências do novo tempo, ordenando esse povo e atribuindo-lhe funções que o afastariam da indolência e da indigência social.

Ao contrário do que se pode imaginar, os discursos de *A Escola* demonstram que a indolência não era dada apenas entre as classes mais pobres do Brasil. Os bacharéis, filhos da elite abastada, também eram considerados parasitários e inúteis à nação por alimentarem os quadros do funcionalismo público. Uma vez que conquistavam o cargo em alguma repartição

do governo, não mais se preocupavam com os destinos da nação. Por isso, os educacionistas passaram a afirmar que a educação deveria visar menos à formação de bacharéis que a de indivíduos conscientes de sua cidadania e da importância de garantirem a sobrevivência por meio do próprio trabalho.

Partindo de tal premissa, o conceito de educação que inspirou boa parte dos discursos educacionistas, buscou a redução da carga teórica das aulas, a diminuição do tempo de formação do aluno e a defesa de uma pedagogia científica, baseada em métodos considerados modernos, como o intuitivo-dedutivo.

Visando a formar indivíduos aptos a angariarem independentemente a própria subsistência, os educacionistas também defenderam uma educação de base utilitária, voltada para o exercício das profissões consideradas mais importantes para a vida moderna. Dentre elas, as atividades da agricultura e da pecuária assumiram maior importância, tendo em vista a crença de que o estado do Paraná contava com excelente potencial agrícola, até então pouco aproveitado.

A princípio, a concepção educacional de *A Escola* mostrou-se de difícil implementação. Uma das tentativas de efetivá-la foi expressa pelo Regulamento da Instrução Pública de 1909, que denota o reconhecimento que o grupo em questão já havia adquirido. Contudo, suas idéias suscitaram considerável resistência por parte do professorado paranaense, o principal responsável por sua efetivação. Esse corpo docente foi apontado como despreparado para a aplicação da nova pedagogia porque acaba se perdendo diante de tantas lições e roteiros de aula previamente estabelecidos.

Os jovens que haviam se formado pela Escola Normal do Paraná, eram os únicos que haviam sido preparados para a aplicação da pedagogia moderna. Contudo, as teorias de sua formação se mostravam infrutíferas diante da realidade da maioria das escolas do estado, que se encontravam desprovidas das condições materiais suficientes para a aplicação dos novos métodos.

O pauperismo da rede escolar, aliado ao despreparo e a resistência de alguns professores ante a nova pedagogia, permite que se deduza o caráter utópico do projeto educacional engendrado por boa parte dos discursos do periódico aqui analisado.

Essas dificuldades que, inicialmente impediram a efetivação dos ideais educacionistas, tornaram-se menores a partir dos esforços do grupo por validar seus ideais e conquistar o reconhecimento de seus pares e das demais autoridades políticas.

Buscando a viabilização de seus projetos, os educacionistas estabeleceram estratégias

para reorganizar a ambiência cultural de sua época, vendo na instância educacional uma das vias mais rápidas para atingir esse objetivo. Fosse por meio da atuação no *Gymnasio Paranaense*, da revista, da Liga do Ensino e do Congresso dos Professores Públicos do Estado, eles buscaram o apoio do restante do professorado paranaense e garantiram algumas reformas embasadas nos preceitos educacionistas.

Também se buscou a intervenção por meio do aparelho estatal, em combativo diálogo travado entre o grupo e aquela instância. Os frutos dessa disputa política, que durou dez anos, foram evidenciados com a ocupação, por parte dos escritores de *A Escola*, dos cargos referentes à Instrução Pública no Paraná.

A partir de 1910, portanto, aqueles intelectuais tiveram sua atitude política modificada. Em vez do engajamento na imprensa, os educacionistas passaram a compor os quadros governamentais referentes à Instrução Pública, e nesse momento buscaram efetivar seus antigos ideais.

O recorte temporal desta pesquisa impossibilita qualquer asserção sobre as conquistas educacionistas dadas a partir da década de 1910. Considera-se suficiente afirmar aqui que tais homens encontraram, no magistério, algo mais permanente que a própria existência. A crença de que tanto a vida como o mundo tornaram-se perecíveis, mortais e fúteis fez com que, por meio de suas aulas e ensinamentos, lembrassem e fossem lembrados.

Para que se responda se o objetivo do grupo foi conquistado basta, se ater à cultura da urbe curitibana, cidade do sul da América Latina. Ainda hoje, cá se escutam os nomes educacionistas na boca das pessoas, no vai-vem do carros, em meio ao barulho de bipes e fumaça. Ainda se fala “Dario Vellozo”, “Sebastião Paraná”, “Ermelino de Leão”, todavia não da maneira almejada pelos educacionistas. Atualmente, tais nomes não passam de placas de rua, organizando e otimizando a modernidade curitibana, que nem sequer chegou a ser sonhada pelos intelectuais de outrora.

A intenção daqueles que pensaram em preservar a memória paranaense dando às ruas os nomes dos mestres de outrora tem sua ingênua coerência: tanto quanto antes, ainda hoje esses nomes nos servem como referência, apontando-nos certamente os caminhos.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 1906-1910, todas as publicações.

ANDRADE, M. L. **Educação, cultura e modernidade**: o projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1918). Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2002.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

AZAMBUJA, L. **Nova Selecta Franceza**. Curitiba: M. Roesner, 1920.

BALAKIAN, A. **O simbolismo**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

BALHANA, A. P.; CAROLLO, C. L.; WESTPHALEN, C.M.W.; BENGUI, L.; COSTA, M.M. **Dicionário histórico-biográfico do Paraná**. Curitiba: Chain, 1991.

BALHANA, C. A. F. **Idéias em confronto**. Curitiba: Grafipar, 1981.

BASTOS, M. H. C. A imprensa Periódica Educacional no Brasil (1808-1944). In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Educação em Revista – A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

BARROS, R. S. M. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Convívio/Edusp, 1986.

_____. **A evolução do pensamento de pereira barreto**. São Paulo: Grijalbo/UDUSP, 1967.

BARTHES, R. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

BAUMER, F. **O pensamento europeu moderno**. Vol. II. Séculos XIX e XX. Lisboa: Edições 70, 1990.

BLAVATSKY, H. P. **Glossário Teosófico**. São Paulo: Ground, s. ed.

BEGA, M. T. S. **Sonho e Invenção no Paraná**: geração simbolista e a construção de identidade regional. Tese (doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, 2001.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**; ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERLIN, I. **Limites da utopia**: capítulos da história das idéias. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na

sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP, 1997.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme: por entre memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

BULLOCK, A. A dupla imagem. **In: BRADBURY, Malcon; MCFARLANE, James. Modernismo: guia geral – 1890-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CATANI, D; BASTOS, M. H. C. **Educação em revista**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARNEIRO, D. **Dr. João Candido, saudação por ocasião do seu jubileu médico**. Discurso realizado em 22 de dezembro de 1938. Curitiba: Tipografia A Cruzada, 1939.

CARNEIRO, N. **As Artes Gráficas em Curitiba**. Curitiba: Paiol, 1975.

CARVALHO, A. I. **Nestor Vítor: um intelectual e as idéias de seu tempo (1890-1930)**. Dissertação (mestrado em história). Universidade Federal do Paraná, 1997.

CARVALHO, J. 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.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

COELHO, M. **Paraná Mental: estudo literário**. Curitiba: Livraria Econômica, 1908.

CORDIOLLI, M. O olhar de um ponto diverso: as gêneses de um idílio: a trajetória de Dario Vellozo (1890 – 1909). **Boletim do Departamento de História**, 1988, n. 1, mar., p. 5-26. Série Monografias.

CORREIA, L. **Perfis**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

_____. **Meu Paraná**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1954.

CRISPIM, M. **Confraternização Republicana**. Rio de Janeiro: s.ed., 1918.

DE BONI, M. I. M. **O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba**. (1890 – 1920) Tese (doutorado em história) Universidade de São Paulo, 1985.

DECHAND, D. **Voltaire e os anticlericais do Paraná**. Curitiba: Typographia do Der Kompass, 1906.

DENIPOTI, C. **A sedução da leitura. livros, leitores e história cultural no Paraná (1880 – 1930)**. Dissertação (doutorado em história). Universidade Federal do Paraná, 1998.

DIÁRIO DO PARANÁ, 6 jan. 1976, 2. caderno, p. 7.

DIVULGAÇÃO, 1949, n. 14-15-16, jan./ mar., p. 45.

FALCON, F. História e poder. In: CARDOSO, C.; VAINFAS, R. (orgs.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GALLAGHER, C.; GREENBLATT, S. **A prática do novo historicismo**. Bauru: EDUSC, 2005.

GAZETA DO POVO, 16- 22 abr. 1998, cad. NB, p. 8.

GYMNASIO PARANAENSE. **Livro de Atas das reuniões da Congregação dos Professores**. vol. 1 e 2, 1900-1910. (Museu do Colégio Estadual do Paraná; sem catalogação).

GOMES, R. **Instrução Pública no Paraná**. Curitiba: Tipografia da República, 1914.

_____. **Ação e civismo**. Curitiba: J. Haupt, 1918.

_____. **Missão e não profissão**. Curitiba: Empresa Graphica Paranaense, 1928.

_____. **Sugestões para uma história da literatura do Paraná**. s. ed., 1936.

_____. **Um mestre do jornalismo**. Curitiba: Centro de Letras do Paraná, 1949

_____. **Pernetta; o homem, o agitador, o artista**. Curitiba: GERPA, 1959.

GOODSON, I. F. **História del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor: 1995.

GOVERNO DO PARANÁ. SECRETARIA DO INTERIOR, NEGÓCIOS E INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório do Secretário ao Governador do Estado, 1913.

GOVERNO DO PARANÁ. SECRETARIA DO INTERIOR, NEGÓCIOS E INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório do Secretário ao Governador do Estado, 1909.

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria da Educação e da Cultura. Coordenação de Educação Moral e Cívica do Paraná. **Centenário de Nascimento de Lourenço de Souza**. Publicação n. 14, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos impérios**. 1875-1914. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2001.

_____. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULLIARD, J. La Politique. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (ogs.). **Faire de L'histoire: Nouvelles Approches**. Paris: Gallimard, 1974.

LEÃO, E. A. **Contestado Norte Paraná-São Paulo**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1903.

_____. **Subsídios para o estudo dos Kaingangues do Paraná**. Congresso Brasileiro de

Geografia. Curitiba: Livraria Econômica, 1910.

_____. **A Ouvidoria de Paranaguá**. Curitiba: Livraria Econômica, 1911.

_____. **Homens e Fatos da Idade Arqueológica à Cidade**. Curitiba: Tipografia Gonçalves, 1918.

_____. **Vultos do passado paulista**. Curitiba: Empreza Graphica Paranaense, 1923.

_____. **História Política do Estado do Paraná**. São Paulo: Capri & Olivero, 1923.

_____. **Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná**. I vol. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1926.

_____. **Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná**. II Vol. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1928.

_____. **Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná**. III, IV e V vol. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1929.

LEÃO & E. GARCEZ, J. M. **Limites entre os Estados de São Paulo e Paraná**. Curitiba, Econômica, 1919.

LIMA, E. C. **João Cândido Ferreira**. Curitiba: Scientia e Labor; Fundação Santos Lima, 1988.

LOPES, M. A. L. (org.) **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

MACEDO, F. R. A. **Estou julgado**. Curitiba: União, 1907.

MACIEL, O. **Bastidores Políticos**. Curitiba: s. ed., 1925.

MARTINS, R. **Terra e gente do Paraná**. Curitiba: CLICHEPAR. (coleção Farol do Saber), 1995.

MARTINS, A. R. **O Paraná antigo e moderno**. Curitiba: A Rocha, 1900.

MENDES, N. E. **Parthenon Paranaense fundado em 1884 pelo Dr. Laurentino de Azambuja**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1923.

MOREIRA, J. S. **Dicionário Bibliográfico do Paraná**. Curitiba: Museu Paranaense e Imprensa Oficial do Estado, 1957.

MOSCATELI, R. História Intelectual: a problemática da interpretação de textos. **In:** LOPES, M. A. L. (org.) **Grandes nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

MURICY, J. C. A. **Emiliano Pernetá**; subsídios para a história da poesia brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: América Latina, 1919.

_____. **A Festa Inquieta**, seguida da partida para a Europa. Rio de Janeiro: Lux, 1926.

_____. **Sonata pagã**: pela festa da primavera. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1913

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro:

Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NEGRÃO, F. **Genealogia Paranaense**. Curitiba: Impressora Paranaense, 1926-1950. 8v.

NEVES, L. M. B. P. **Corcundas e constitucionais: a cultura política da Independência. (1820-1823)**. Rio de Janeiro: Revan/ FAPERJ, 2003.

NICOLAS, M. **100 anos de vida parlamentar...** Deputados provinciais e estaduais do Paraná. Assembléias Legislativas e Constituintes. 1854-1954. Curitiba: s. ed., 1954.

_____. **Vultos Paranaenses**. Curitiba: s. ed., 1948.

NÓVOA, A. A Imprensa de Educação e Ensino. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

OLIVEIRA, L. L. **A questão nacional na Primeira República**. Brasiliense: São Paulo, 1990.

PARANÁ, S. **Esboço Geographico da Província do Paraná**. Rio de Janeiro: Pinheiro & Cia, 1889.

_____. **Chorographia do Paraná**. Curitiba: Econômica, 1889.

_____. **Questão de limites**. Discurso pronunciado a 7 de setembro de 1904, no Palácio do Congresso Legislativo do Estado. Curitiba: Grêmio dos Professores Públicos, 1904.

_____. **Os Estados da República**; para estudo nos gymnasios e nas escolas normaes. Curitiba: Bezetti-Mori, 1911.

_____. **O Brazil e o mundo**; para uso das escolas primarias. Curitiba: Economica, 1918.

_____. **Galeria Paranaense: notas biographicas**. Edição commemorativa do 1º centenário da Independência do Brasil. Curitiba: Livraria Mundial, 1922.

_____. **O Brasil e o Paraná**; para uso das escolas primarias. Curitiba: Livraria Mundial, 1925.

_____. **Países da Europa**; postilhas de geographia. Curitiba: Moderna, 1926

_____. **Notas retrospectivas sobre o ensino secundário do Paraná**. s.n. [191?], inédito.

PEREIRA, L. F. L. **O espetáculo dos maquinismos modernos: Curitiba na virada do século XIX ao XX**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 2002.

PEREIRA, M. R. M. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense (1829 –1889)**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

PERNETTA, J. D. **Edade Moderna**, estudos sociais. Curitiba: s. ed, 1903.

_____. **Os dois apóstolos**. Curitiba: Centro de Propaganda do Positivismo, 1929

PILOTTO, E. **Emiliano**. Curitiba: GERPA, 1945.

_____. **Dario Vellozo: Cronologia**. Curitiba: Imprimax, 1969.

_____. **Mallarmé**. Tomo II. Curitiba: Imprimax, 1976.

PLAISANT, A. C. **Scenário Paranaense**. Descrição geográfica, políticas e histórica do Estado do Paraná. Curitiba: Typographia d' A República, 1908.

POCOCK, J. G. A; MICELI, Sergio (org.). **Linguagens do ideário político**. São Paulo: Edusp, 2003.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POMBO, J. F. R. **O Paraná no Centenário**. (1500-1900). Rio de Janeiro: José Olympio. Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Estado do Paraná, 1980.

QUELUZ, G. L. **Rocha Pombo**: romantismo e utopias. (1880-1905). Dissertação. (mestrado). Universidade Federal do Paraná, 1994.

RÉMOND, R. Por que a história política? **Estudos históricos**, vol. 7, n. 13, 1994, p. 7-19.

REVISTA do Centro de Letras, vol. LXV, p. 5, 1958.

RIBEIRO, L. C. **Urbanização e crise social em Curitiba (1890 – 1920)**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1985.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROCHA, A. F. **Paraná Intellectual**. Ponta Grossa: Marques, 1919.

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura, política e pensamento educacional no Brasil. Distrito Federal: Editora Plano, 2004.

RODRIGO Jr. **Paisagem Modernista**. Curitiba: Escola de Artífices, 1941.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVEIRA, T. A. **Tendências do Pensamento Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

_____. **Dario Vellozo**; Perfil Espiritual. Rio de Janeiro: s. ed., 1921.

SILVEIRA NETO. O Paraná e o Simbolismo. In: _____. Conferências. Rio de Janeiro: s. ed., 1940.

SOUZA, V. e L de. **Pontos de nossa história**. Curitiba: Rocha & Vellozo, 1912.

NOVAIS, F. A.; SEVCENKO, N. **A história da vida privada no Brasil**. Vol. 3 República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

- SOUZA, M. C. C. C. **Escola e memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH; Edusf, 2000.
- STRAUBE, E. C. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná**. 1846-1993. Curitiba: Fundepar, 1993.
- _____. **O prédio do gymnasio**. (1903-1990). Curitiba: SEEC, 1990.
- SUSSEKIND, F. **Cinematógrafo das letras: literatura, técnica e modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- VARGAS, T. Dr. João Cândido Ferreira: sua vida política. In: MACIEL, Ottoni. **Bastidores Políticos**. Curitiba: s. ed., 1925.
- VENTURA, R. **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914**. São Paulo: Companhia das das Letras, 1991.
- VELLOZO, D. **Obras**. Curitiba: Instituto Neo-Pitagorico, 1969.
- _____. **Club Curitibano**, 1894, junho.
- _____. **Lições de História**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1904.
- _____. **Compêndio de Pedagogia**. Curitiba: Mundial, 1907.
- _____. **Escola Moderna: Plano e Programa de Estudos**. Curitiba, s. ed., 1907.
- _____. **Da tribuna e da Imprensa**. Curitiba: Myrto e Acacia, 1915.
- _____. **O habitat e a integridade nacional**. Tese apresentada no IV Congresso de Geografia de Belo Horizonte. Curitiba: s. e., 1920.
- _____. **Elogio ao dr. Euzébio Motta na Academia de Letras do Paraná em 26 de março de 1924**. Rio de Janeiro:s. ed., 1924.
- VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Foucault revoluciona a História. In: **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UnB, 1998.
- VIEIRA, C. E. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, 2001, n. 18, p. 53-73.
- _____. Intelectuais e o discurso da modernidade na primeira conferência nacional de educação (Curitiba - 1927). IN: BENCOSTA, M.L. A (Org). **História e Cultura Escolar**, 2007.
- VÍTOR, N. **Folhas que ficam**. Emoções e pensamentos, 1900-1914. Rio de Janeiro: Ed. Leite Ribeiro & Marillo, 1920.
- WITHE, E. **A arte de ensinar**. Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessem pelo verdadeiro ensino da mocidade. Trad. de Carlos Escobar. São Paulo: Siqueira Nagel & Comp., 1911.

8 ANEXOS

1. DECRETO SOBRE INSTITUTOS AGRONOMICOS

(A ESCOLA, 1909, p. 75-6).

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. – Fica creado em um dos Estados de S. Paulo, Minas Geraes ou Rio de Janeiro um único Instituto Superior para o ensino de agricultura e zootechnia, tendo annexo uma fazenda com 2.000 hectares, pelo menos, de terra aravel, campo e matto, assim como laboratorios, machinas agricolas, museos, bibliothecas, etc., de modo que os alumnos adquiram os conhecimentos scientificos, o tirocinio pratico sobre os diversos ramos e especialidades da industria, pecuaria e veterinaria, tão completos como nos paizes mais adiantados em agricultura.

Art. 2º. – Para constituir o corpo docente desta nova instituição de ensino, o governo contractará professores de reconhecida competencia e reputação comprovada por trabalhos já publicados, verdadeiros especialistas nas materias que vão leccionar.

Paragrapho único. – Esses professores não poderão absolutamente cuidar de objecto estranho ao instituto, devendo occupar-se, fora das horas destinadas ás prelecções, com pesquisas e investigações scientificas de sua especialidade, taes como ensaiar novas culturas, estudar as molestias das plantas e dos animaes, fazendo estudo dos diversos solos, dos fertilisantes, das plantas forrageiras, das novas raças de animaes, etc., publicando relatorios minuciosos dos trabalhos que realisarem.

Art. 3º. – Annexa ao instituto funcionará uma repartição especialmente encarregada de classificar todos os trabalhos apresentados pelos professores e chefes de laboratorios, etc., fazer a sua publicação em boletins mensaes.

§ 1º. – Essa repartição se esforçará por adquirir os trabalhos que forem publicados por todos os centros de investigações scientificas e praticas de agricultura e pecuaria, nacionaes ou estrangeiros, e os colleccionará, fazendo publicar em boletins um extracto do que houver de mais importante.

§ 2º. – Esse departamento scientifico deverá tambem orientar e aconselhar as estações experimentaes dos Estados em suas investigações e fiscalizar o emprego da subvenção federal aos institutos estadoaes, devendo apresentar a resenha de todos os seus trabalhos em um relatorio ao ministro da agricultura.

Art. 4º. – O governo da União subvencionará com a quantia de 400.000\$000 annuaes, pagaveis em prestações mensaes, as escolas praticas secundarias de agricultura e zootechinnia, fundadas ou que se fundarem nos Estados, satisfazendo as exigencias da presente lei:

§ 1º. – So poderá ser subvencionada uma escola em cada Esatdo ou no Districto Federal.

§ 2º. – As escolas deverão dispor de edificios apropriados, tendo annexo ou proximo um campo de experiencia ou demonstração com a area de 500 hectares, pelo menos, machinas agricolas e um laboratorio para pesquisas, etc.

§ 3º. – As escolas deverão ministrar um ensino francamente pratico, baseado nos conhecimentos scientificos fundamentaes a cada um dos ramos especiaes que constitue o objecto de seo curso.

§ 4º. – Os ramos do curso variarão conforme as condições geologicas e climatologicas inherentes a cada Estado, sujeitando se seos programmas á aprovação do governo federal, mediante parecer do Instituto Agricola Nacional.

§ 5º. – As escolas terão um corpo docente habilitado, contractado entre especialistas reconhecidos, assim como auxiliares technicos necessarios para trabalhos de laboratorio e de campo.

§ 6º. – Nas escolas haverá uma secção para o ensino do manejo, montagem, concerto e reparação das machinas agricolas.

§ 7º. – A subvenção federal não poderá ser despendida em edificações ou construcções.

§ 8º. – Será cassada a subvenção se a escola deixar de preencher os fins a que foi destinada.

Art. 5º. – Sob a dependencia das escolas praticas poderá ser aproveitado para fazer cursos resumidos para adultos e prelecções uteis do programa agricola, especialmente na epoca de menor actividade rural.

Art. 7º. – As escolas promoverão pelos meios ao seo alcance, a divulgação de sementes novas e plantas adaptaveis á região, cuja cultura seja vantajosa, assim como procurarão diffundir conhecimentos scientificos ou factos novis interessando a agricultura ou a pecuaria, como novos processo de cultura, rotação do solo, fertilisantes, raças aperfeiçoadas de animaes, etc., por meio de boletins trimensaes e publicações avulsas.

Arto. 8. – Para a execução desta lei, depois de regulamentada, fica o governo autorizado a abrir os necessarios creditos, submettendo-os á aprovação do Poder Legislativo.

Art. 9. – Revogam-se as disposições em contrario.

Sala das sessões, 20 de 1907.

9 APÊNDICES

a) LEVANTAMENTO DO EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES DO GYMNASIO*

Nomes	1895	1900	1902	1909	1913	1917
João Pereira Lagos	*					
Camillo Vanzolini	*					
F. Carvalho de Oliveira	*					
Franco do Valle	*					
C. Silveira da Motta	*					
J. José de Carvalho	*					
B. Silveira de Miranda	*	*				
Paulo I. Assumpção	*	*				
Dario Velloso	*	*		*	*	*
Álvaro Pereira Jorge				*	*	*
Emiliano Pernetta		*		*	*	*
Chichorro Júnior	*	*				
Reynaldo Machado		*		*	*	*
F. Lobe					*	
Euzébio Motta						
Cônego Braga				*		
Affonso T. Freitas			*	*	*	*
Lysimaco F. Costa				*	*	*
Sebastião Paraná				*	*	*
Alcebiades Bittencourt				*		
Luiz Silva Bastos				*	*	*
Dulce Loyola				*	*	*
Hugo G. Simas					*	*
Azevedo Macedo					*	*
Elysio Vianna						*
Laurentino Azambuja						*
R. Macedo da Costa						*
Arthur Loyola						*
Gomes Veigas		*		*		
Mariano de Lima		*				
João Baptista Petters					*	*

* fontes: Relatórios da Secretaria da Educação de 1885, 1900, 1902, 1909, 1913, 1917.

b) PARTICIPAÇÃO DOS PRINCIPAIS COLABORADORES DE A ESCOLA

	1	2	3	4	5	6	7	8, 9 &	1-4	5	6, 7	8, 9	1	2	3-5 &	6-8	1	2, 3	4-5	1-3	4-6	7-12
A. Munhoz																						
Cyro Silva															&							
C. Braga	&			&				&	&				&		&	&	&	&	&	&	&	&
C. Santos															&							&
D. Vellozo							&	&	&	&	&	&	&	&	&	&	&	&	&	&	&	&
Droz							&															
Elvira Paraná	&																					
E. de Leão														&						&		
E. Silva	&																					
Esculápio																				&	&	
E. Souza														&	&							
E. Bandeira								&														
E. Motta																&	&					
F. Vitel																				&		&
Azevedo Macedo	&							&	&	&	&											
Enrico Ferri																				&		
Gama Rosa																				&		
G. Junqueiro		&	&																			
I. C. Pinto								&														
J. B. Peters													&									
J. Veríssimo									&													
J. Payot									&													
L. Azambuja																&						
L. Correia																				&		
L. Souza	&								&				&	&						&	&	&
L. Queiroz																&						
L. Murat															&							
L. F. Costa										&												
M. Frazão													&									
N. M. Luz																&						
M. Tourinho																				&		
P. Tavares											&		&									
P. Assumpção																					&	&
R. Gomes																				&		
R. Prado																				&		
R. Pombo												&										
R. Barbosa			&																			
S. Paraná	&	&	&	&	&																	
S. Tullio														&	&							
V. Souza								&	&			&		&	&				&	&	&	&
V. Amaral																				&		
H. Simas						&																
Vilhena Alves		&																				
V. Coaracy																&						