

DENILSON ROBERTO SCHENA

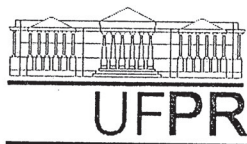
**O LUGAR DA ESCOLA PRIMÁRIA COMO PORTADORA
DE UM PROJETO DE NAÇÃO:
O CASO DO PARANÁ (1890-1922)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Temática de História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA

2002



PARECER

Defesa de Dissertação de **DENILSON ROBERTO SCHENA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.


Os abaixo-assinados, DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI; DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA E DR. LUIS FERNANDO CERRI argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O LUGAR DA ESCOLA PRIMÁRIA COMO PORTADORA DE UM PROJETO DE NAÇÃO: O CASO DO PARANÁ (1890-1922)”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:


Professores

Apreciação

DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente)

APROVADO 

DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA (Membro Titular)


APROVADO 

DR. LUIS FERNANDO CERRI (Membro Titular)

APROVADO 



Curitiba, 17 de outubro de 2002


Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

“Para a sociedade continuar a existir, a recordação social é tão importante quanto o esquecimento e a ação a partir do zero.”

Mannheim

“As revoluções têm que lidar ao mesmo tempo com a organização de uma nova vida social e política e com a construção de um imaginário capaz de recuperar um equilíbrio perdido ao longo do tempo. Assim, ao se iniciar um momento novo, precisa-se evocar um tempo remoto. Lá estariam as raízes, o sentido verdadeiro do homem e da sociedade”.

Lúcia Lippi Oliveira

Para meu Pai e minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Prof^a Dr^a Serlei Maria Fischer Ranzi pela competente orientação, pelas demonstrações de amizade, pelo incentivo e compreensão no decorrer da construção deste estudo.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira e ao Prof. Dr. Luis Fernando Cerri pelas importantes recomendações na banca de qualificação, contribuindo assim com a conclusão deste trabalho.

Aos professores da Área Temática de História e Historiografia da Educação, em especial, ao Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta e ao Prof. Dr. Gilberto de Castro.

Às funcionárias da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Darci e Francisca pelo auxílio prestado aos mestrandos.

À Prof^a Maria José Franco Ferreira da Costa por ter me disponibilizado documentos do acervo do Memorial "Lysimaco Ferreira da Costa".

Aos amigos do mestrado, especialmente à Ana Lúcia Martins de Souza, Célia Lazzarini, Maria Lúcia de Andrade e Névio de Campos.

A todos os amigos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná pelo apoio e incentivo.

Ao Fernando, irmão e amigo de todas as horas. À Deriana pelas provas de amizade. Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram da construção desta pesquisa. A todos, o meu sincero agradecimento.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
1 INOVAÇÕES EDUCACIONAIS NO PARANÁ	19
1.1 O PARANÁ EM BUSCA DE UM MODELO DE SISTEMA ESCOLAR	19
1.1.1 Seriação e reforma do programa de ensino	32
1.1.2 Nova reforma da instrução pública: em nome da defesa da pátria	38
2 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	45
2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL E A SUA REPERCUSSÃO NA ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	45
2.1.1 Ensino de história e formação cívica.....	51
2.2 COMEMORAÇÕES CÍVICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA	65
2.2.1 A comemoração do Centenário da Independência	76
2.2.2 O culto à Bandeira Nacional	81
2.2.3 Tiradentes: o herói dos heróis para os republicanos	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
FONTES	104
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	113

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA COM FESTA ESCOLAR NO CAMPO DO INTERNACIONAL.....	81
FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO DE CAPA DO LIVRO DIDÁTICO “NOSSA PÁTRIA”.....	83
FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO DE TIRADENTES EM “NOSSA PÁTRIA”	92
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DE TIRADENTES EM “A PÁTRIA BRASILEIRA”.....	94
FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DE TIRADENTES EM “PEQUENA HISTÓRIA DO BRASIL”.....	95
FIGURA 6 - ALFERES JOAQUIM JOSÉ DA SILVA XAVIER.....	96

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o lugar da escola primária republicana como portadora de um projeto de nação no Estado do Paraná, no período compreendido entre 1890 e 1922 e verificar em que medida a história e a moral e cívica foram, respectivamente, disciplina e conteúdo escolares importantes nesse processo. O texto examina as práticas de escolarização cívico-patrióticas da infância que predominaram na escola primária nos primeiros trinta anos da República, destacando, neste sentido, a introdução das comemorações cívicas nos programas de ensino. A demarcação temporal deste estudo inicia-se em 1890 tendo em vista a aprovação do primeiro regulamento da Instrução Pública no Estado do Paraná de acordo com os novos princípios político-ideológicos. A pesquisa encerra-se em 1922, ano em que se comemorou o Centenário da Independência do Brasil. Para a realização deste estudo foram utilizadas fontes escritas encontradas na Biblioteca Pública do Paraná, Divisão de Documentação Paranaense, no Arquivo Público do Paraná, na Biblioteca do Museu Paranaense, Círculo de Estudos Bandeirantes e no Memorial “Lysimaco Ferreira da Costa”. A metodologia desenvolvida nesta pesquisa utilizou as fontes escritas, as mais importantes são os regulamentos, os códigos de ensino, os relatórios das autoridades de ensino, livros didáticos e artigos da revista “A Escola” e do jornal “Gazeta do Povo”.

ABSTRACT

The purpose of this research was the analysis of the republican primary school role when it comes to building a nation project. It focuses Paraná State in the gap between 1890 and 1922. This analysis verifies how important were history - as discipline - and moral and civic - as content - in this process. The text examines children in-school patriotic and civic practices for primary school that predominated during the first thirty years of Republic. To do so, it highlights the civic celebrations that were introduced in the school program. The time gap under study starts in 1890, the year in which the first Public Instruction Regulation was approved in Paraná State in tune with the political and ideological new views. It ends in 1922, year for the first century Celebration of the Independence in Brazil. The sources written for this study come from Paraná Public Library (Biblioteca Pública do Paraná), Paraná Museum Library (Biblioteca do Museu Paranaense), Settlers Study Group (Círculo de Estudos Bandeirantes) and "Lysimaco Ferreira da Costa" Memorial (Memorial "Lysimaco Ferreira da Costa"). The methodology developed in is research focuses sources written, especially regulations, teaching codes, teaching authorities reports, didactic books and articles from 'A Escola' magazine and 'Gazeta do Povo' newspaper.

INTRODUÇÃO

“O melhor lugar do mundo é a escola, porque é onde nasce o Brasil dentro de nós.”¹

Este trabalho constitui o aprofundamento de nossa monografia de final de curso de graduação em História (SCHENA, 1994), na qual concluímos que a discussão sobre a questão nacional possui sua historicidade. Até o desenvolvimento daquela monografia, entendíamos que determinadas práticas escolares (conteúdos de história do Brasil, comemorações cívicas) transmitidas na escola primária (1977 – 1980) constituíam uma invenção dos militares. Posteriormente, constatamos que os militares simplesmente resgataram uma produção bem anterior a 1964.

Muitos de nós que estivemos presentes na escola primária recordamos alguns de seus aspectos, de algumas de nossas aulas ou dos nossos livros escolares:

No limiar de sua vida cultural, iniciando a experiência difícil e exaltante da leitura, nossos filhos devem enfrentar os livros didáticos das escolas elementares. Educados nós mesmos com livros muito parecidos com os atuais, com a memória ainda cheia de recordações que são, necessariamente, queridas e repletas de ternura, ligadas às ilustrações e às frases daquelas páginas, é-nos difícil instaurar um processo contra o livro de leitura. E isto nos é difícil porque, provavelmente, muitas das nossas câibras morais e intelectuais, muitas das nossas idéias correntes mais contorcidas e banais (e difíceis de morrer) nascem justamente dessa fonte. Portanto, a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura, não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram. (BONAZZI; ECO, 1980, p. 15)

¹ Frase vencedora do 4º Encontro Cívico promovido pelo Ministério da Educação, em comemoração ao V Centenário do Descobrimento do Brasil.

FERRO (1983) recomenda para não nos enganarmos uma vez que a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Segundo este autor, essa história nos marca para o resto da vida. “Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções”. (FERRO, 1983, p. 11)

De acordo com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1980, p. 12), o ensino de 1º grau tinha dentre outros objetivos, proporcionar ao educando preparo para o exercício consciente da cidadania. Portanto, naquele contexto, o ensino de educação artística, educação física e de estudos sociais deveria cumprir esse objetivo. Estas disciplinas, dentre outras, integravam o programa das escolas de Ensino de 1º Grau e traduziam, ao menos em tese, aspectos do que era estabelecido pela legislação educacional vigente.²

Ao planejar as aulas de estudos sociais, os professores utilizavam-se de estratégias que levavam os alunos a memorizar nomes de certas personalidades, o significado de datas como 1500, 1822, 1889, 1964 as quais estavam diretamente relacionadas aos “heróis” nacionais e seus grandes feitos históricos. Nas aulas de educação artística, ensinava-se a cantar o Hino Nacional, a desenhar e pintar a Bandeira do Brasil, enquanto nas aulas de educação física ensinava-se aos alunos a marchar. Os trabalhos realizados pelos alunos eram apresentados na comemoração

² A respeito da disciplina estudos sociais ver dissertação de Cláudia R. K. Martins, “O ensino de história no Paraná, na década de setenta: legislações e práticas”. Esta disciplina foi ensinada nas escolas de Ensino de 1º Grau, durante a década de 70 e 80, congregando conhecimentos de história e de geografia num currículo organizado de forma bastante reducionista.

de determinadas datas nas quais se cantava o Hino Nacional além de outros hinos pátrios na hora cívica. Constata-se, portanto, que essa forma de trabalhar os conteúdos didáticos representa uma permanência no espaço escolar.

Um conjunto de símbolos identificados – músicas, gestos, movimentos, bandeiras, festas – são usados pelo Estado, na intenção de tocar o coração e a sensibilidade populares. Este universo simbólico dá concretude a algo que já foi inculcado nas pessoas, é a reafirmação do poder cívico. Foi um recurso particularmente muito utilizado durante os governos militares. Neste período, eram promulgadas orientações para a comemoração de datas chamadas “cívicas” aos professores de Educação Moral e Cívica, pelo Diário Oficial. (...) Neste contexto, as festas exercem grande função social pois mobilizam o corpo e a alma pelo controle dos movimentos, dos desfiles, das ginásticas e dos hinos”. (ZAMBONI, 1992/93, p. 192)

Os alunos das escolas primárias, desde o início do século XX, deparavam-se no cotidiano escolar com um conjunto de imagens dos “heróis da pátria” como Tiradentes, Dom Pedro I, Duque de Caxias, dentre outros. Aqueles ícones eram acompanhados pelos hinos cívicos, com os quais os alunos aprendiam que o progresso do Brasil era fruto da ação dos “heróis” nacionais. Neste sentido, verificase a relevância atribuída à instituição escolar na formação dos educandos. Partimos da hipótese que a história como disciplina e a moral e cívica como conteúdo escolar desempenharam importante papel na definição de certos valores morais, pois, elas se prestavam para a ritualização das comemorações cívicas, impondo regras e condutas, institucionalizando a escola como local de excelência para a constituição do cidadão nacional.

O presente trabalho é uma investigação histórica sobre a organização da escola primária paranaense no período de 1890 a 1922. Este estudo incide sobre a

história das disciplinas do ensino primário, como a história, e às práticas escolares de caráter cívico-patrióticas: as comemorações cívicas.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o lugar da escola primária republicana como portadora de um projeto de nação no Estado do Paraná, no período compreendido entre 1890 e 1922, objetiva, portanto, examinar o papel desempenhado pelo Estado em relação à inovação educacional. Além deste objetivo, pretende-se verificar em que medida a história, como disciplina, e a moral e cívica, como conteúdo escolar, foram importantes naquele processo. O texto examina também as práticas de escolarização cívico-patrióticas da infância que predominaram na escola primária nos primeiros trinta anos da República. Neste sentido, destaca a introdução das comemorações cívicas nos programas de ensino.

Quanto à história das disciplinas escolares, CHERVEL (1990) refere-se a este estudo como uma nova possibilidade de pesquisa no campo da história da educação ao afirmar que “uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes na aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas também na história cultural.” (CHERVEL 1990, p. 184)

A demarcação temporal deste estudo inicia-se em 1890, tendo em vista a aprovação do primeiro regulamento da Instrução Pública no Paraná de acordo com os novos princípios político-ideológicos. A pesquisa encerra-se em 1922, ano em que comemorou-se o Centenário da Independência do Brasil, comemoração esta que refletiu sua importância dentro e fora do espaço escolar.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas fontes escritas encontradas na Biblioteca Pública do Paraná, Divisão de Documentação Paranaense, no Arquivo Público do Paraná, na Biblioteca do Museu Paranaense, Círculo de Estudos Bandeirantes e no Memorial “Lysimaco Ferreira da Costa”.

A metodologia desenvolvida na pesquisa utilizou as fontes escritas, as mais importantes são os regulamentos, os códigos de ensino, os relatórios das autoridades de ensino. Outras fontes analisadas foram artigos da revista “A Escola” e do jornal “Gazeta do Povo”.³

De iniciativa do Grêmio dos Professores do Estado do Paraná, a revista “A Escola” foi dirigida inicialmente pelo professor Sebastião Paraná e em seguida pelo professor Dario Vellozo; e circulou inicialmente em fevereiro de 1906.⁴

A análise de parte dos artigos da revista “A Escola” nos pareceu importante tendo em vista a possibilidade de ela representar em determinados momentos um discurso ora em apoio, ora em oposição ao governo. Durante o período em que a revista circulou com certa normalidade (1906 – 1910), os editores contaram com subsídios do governo estadual. Professores públicos e diretores das escolas particulares do Estado receberam o primeiro número da revista, como forma de tornarem-se assinantes da “A Escola”.

³ Os editores da revista contaram com a colaboração de expressivos escritores paranaenses: Sebastião Paraná, Dario Vellozo, Dr. Emiliano Pernetta, Azevedo Macedo, Euclides Bandeira, Nestor de Castro, Leôncio Correia, Rocha Pombo, Nestor Victor, Antonio Braga, Generoso Borges, Domingos Nascimento, Cônego Braga, Serafim França, Ricardo de Lemos, Dr. Ermelino de Leão, Alluizio França, Jullio Pernetta, Dr. Claudino dos Santos, Carvalho de Mendonça, Chichorro Junior, Romário Martins, Lucio Pereira, Lysimaco Ferreira da Costa dentre outros.

⁴ Sobre a trajetória e a prática educacional de Dario Vellozo ver dissertação de Maria Lúcia de Andrade “Educação, Cultura e Modernidade: o projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1918)”.

Considerando o auxílio financeiro prestado pelo governo estadual, era natural, portanto, que a revista destinasse um espaço para uso dos poderes públicos. Na coluna denominada “Noticiário”, assim se referiu “A Escola” ao Presidente do Estado do Paraná, Vicente Machado:

Chefe do poder executivo estadual, e, portanto, a primeira autoridade da instrução pública, que ele dirige de modo alteroso.

No que toca a instrução pública, o eminente estadista têm envidado cordiais esforços no intuito de colocar esse importantíssimo serviço da administração em nível acima do comum.

(...) Relativamente, o Paraná é um dos Estados que mais despendem com a instrução popular, certo de que as grandes verbas orçamentárias votadas em favor do ensino são padrões de glórias dos governos verdadeiramente democráticos. (A ESCOLA, fev. 1906, p. 12)

Enquanto a revista contava com o auxílio financeiro do governo, as notícias demonstravam que o Paraná promovia avanços em relação ao ensino. “(...) É, pois, com verdadeiro júbilo que registramos os melhoramentos que dia a dia vão sendo postos em prática em benefício do ensino popular no Paraná”. (A ESCOLA, jun. 1906, p. 113). No entanto, na última edição da “A Escola”, já sem contar com os recursos financeiros do Estado, a revista já expressava a sua crítica aos “magnatas da política”.

A falta de recursos pecuniários nos constringe a suspender temporariamente a publicação da Escola.

Temos consciência de que, desde seu início até hoje, primeiro sob a direção do Dr. Sebastião Paraná e depois sob a do Sr. Dario Velozo, prestou esta revista inestimáveis serviços a instrução pública do Estado, a que se consagrou sempre com o maior devotamento.

O Grêmio dos Professores, de que a Escola foi órgão, tem concretizado os maiores esforços pela educação popular, mas esteve quase sempre isolado na arena onde

combateu valorosamente pelo mais exalçável dos ideais, nem sequer merecendo a cooperação da totalidade dos pedagogos, quanto mais o apoio e incentivo dos magnatas da política, esses para quem os guias espirituais da infância constituem uma classe de ilotas, digna dos seus menoscabos e alvo das suas iniquidades. (A ESCOLA, jul/dez/1910, p. 348)

Outra fonte importante para esta pesquisa foi o livro didático. O livro didático constitui-se num importante instrumento portador de um determinado sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. CARVALHO (1993), indicando a riqueza de determinadas fontes, bem como, a necessidade de usar a imaginação na sua identificação, aponta a importância do livro escolar, o qual considera "um instrumento estratégico para qualquer regime formar novas gerações dentro de novos valores, dentro do modelo de ser humano que procura incutir". (CARVALHO 1993, p. 20)

Há uma diversidade de pesquisas, dentre elas BONAZZI; ECO (1980), BITTENCOURT (1998) e CORRÊA (2000) que demonstram como os textos e as ilustrações dos livros didáticos definiram estereótipos e valores dos grupos sociais dominantes. O livro didático presente nas escolas, em alguns momentos históricos, constituiu-se num importante porta-voz dos grupos políticos dominantes.

A presente pesquisa tem como referência a história cultural, fundamentada em CHARTIER (1990), procurou compreender a relação entre as práticas e as representações, além da eficácia simbólica do Estado. "A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler". (CHARTIER, 1990, p. 16).

Para CHARTIER (1991) toda reflexão metodológica enraíza-se, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O seu trabalho organiza-se em torno do estudo crítico dos textos, da história dos livros e de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito e da análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas.

A apropriação visa a uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Um dos desafios que os historiadores têm, é o de perceber que cada época possui a sua forma de pensar e os seus próprios conceitos. CHARTIER (1991) propõe rearticular as práticas culturais sobre as formas de exercício do poder. A perspectiva supõe um distanciamento em relação ao “retorno do político”. E, também, quer compreender, a partir das mutações no modo de exercício do poder, tanto as transformações das estruturas da personalidade quanto a das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas.

Em uma perspectiva mais específica de análise sobre a memória, NORA (1993) organizou um estudo sobre a constituição da memória da república francesa e os caminhos trilhados por ela na formação do cidadão e de seu espírito cívico republicano. O trabalho traçou um painel histórico dos elementos constitutivos de uma memória nacional. Estudou o símbolo da república e realizou análise histórica dos elementos fundantes da nação.

Os historiadores procuraram encontrar os lugares onde se alojavam os elementos mais significativos da memória republicana, configurando os traços mais marcantes para a formação da cidadania. Analisaram os símbolos republicanos, a

bandeira, o calendário, os monumentos, a pedagogia aplicada dentro e fora das escolas e as grandes comemorações. Os historiadores procuraram apreender esses suportes pouco estudados da memória coletiva, mas que se constituem em elementos importantes para a formação do cidadão. O esforço do trabalho representou uma tentativa de resgate de uma memória coletiva espontânea produzida por símbolos, comemorações, livros e monumentos e que conservou lugares apropriados por meio de vivências.

Para DE DECCA (1992), a memória coletiva encontra-se refugiada em lugares pouco visíveis, preservada por meio de rituais e celebrações, onde alguns grupos a mantêm resguardada do assalto da história, ou então, em lugares mais imperceptíveis ainda, como em nossos gestos, nos saberes de nosso silêncio e em nossos hábitos.

Considerando ainda o conceito de memória, reportamo-nos a POLLAK (1992) quando afirma que, a princípio, a memória parece constituir-se num fenômeno individual, da natureza de cada pessoa. No entanto, compartilhando com HALBWACHS (1990), defende a tese de que a memória deve ser compreendida sobretudo como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente sujeito a constantes transformações.

Segundo POLLAK (1992), os elementos constitutivos da memória individual e coletiva são os acontecimentos vividos pessoalmente e os acontecimentos “vividos por tabela”, isto é, acontecimentos vividos pelo grupo ao qual a pessoa se sente pertencer. Esses são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, adquiriram tamanha importância que ela passa a se sentir como testemunha de determinado acontecimento.

Aprofundando este elemento, os acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar a todos os eventos que não se situam dentro do espaço de uma pessoa ou grupo social. Possivelmente, através da socialização política ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com um determinado passado, tão forte que é possível falar numa memória quase herdada. A escola tem sido uma das instituições responsáveis por manter um passado vivo através de várias gerações que herdaram uma determinada memória.

Além desses acontecimentos, a memória é formada por pessoas e personagens. Aqui também é possível aplicar o mesmo esquema, falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens freqüentadas por tabela, indiretamente, mas que se transformaram quase em conhecidas, e ainda de personagens que não pertenceram necessariamente ao tempo-espaço da pessoa. Além dos acontecimentos e das pessoas, pode-se falar dos lugares. Existem lugares de memória relacionados a uma lembrança baseada no tempo cronológico ou num determinado espaço. Na memória mais pública pode haver lugares de apoio da memória que são os lugares de comemoração. Os momentos cívicos podem servir de base a uma relembração de um período que a pessoa viveu por tabela.

O ensino da história no Brasil foi, por muito tempo, uma forma de reforçar e instituir uma memória na qual se legitimava o discurso de determinados grupos políticos. O poder da história institucional permanece através dos tempos e das culturas, esta legitima um regime pela história que esse poder produz. Como afirma FERRO (1989), "a história institucional é também a transcrição de uma necessidade, de certa forma instintiva, de cada grupo social, de cada instituição, que assim

justifica e legitima sua existência, seus comportamentos, quer se trate da Igreja, do Estado, do Islão ou do Partido” (FERRO, 1989, p. 11). Portanto, daí se justifica a necessidade de educar o futuro cidadão para garantir a existência da pátria, ensinando-lhe a história e o seu sentido.

Para compreender o motivo das mudanças na educação a partir da República, é preciso analisar o contexto histórico educacional referente aos anos de 1890 a 1922, em que medida existia interesse do Estado sobre os assuntos da educação, qual era o perfil de cidadão que o Estado republicano aspirava formar e de que forma o Paraná referendou ou não esse discurso.

Além da situação do ensino brasileiro ser muito precária no fim do Império, os quinze primeiros anos do século XX são caracterizados por uma certa desolação dos poucos homens públicos que ainda nutriam esperança na difusão de novos hábitos e modos de pensar, em consequência das virtudes do novo regime, bem como da multiplicação das instituições escolares.

Segundo WEREBE (1971), a questão da instrução, com vistas à formação para a cidadania, foi por várias vezes discutida dentro do parlamento do Império. Com a proclamação da República, a discussão sobre a necessidade de difundir a instrução pública, passa a ser o atributo fundamental à consolidação do novo regime político. A República veio encontrar o País, na área educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária freqüentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da Nação.

A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa mas – o que era mais grave e mais difícil de ser modificado – uma deficiência qualitativa. Em todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica e que somente conseguiu fazer de alguns, indivíduos alfabetizados, de poucos, conhecedores de Latim e Grego, e, de pouquíssimos, “doutores”. (WEREBE, 1971, p. 382)

Com os republicanos liberais à frente do poder, a tese defendida por eles era a não intervenção do Estado na educação. Prova disso foi a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ou o “esdrúxulo Ministério” como foi denominado, em 19 de abril de 1890, sob o comando de Benjamin Constant. A criação deste Ministério foi muito mais uma manobra política do que uma resposta às necessidades da instrução pública no País.

Com a extinção do Ministério da Instrução Pública, os assuntos da instrução foram transferidos ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O Brasil não criou, nesse contexto, seu sistema nacional de educação, com finalidade de criar a tão sonhada unidade nacional, apesar das várias iniciativas e da tendência internacional.

De acordo com SCHELBAUER (1998), no âmbito nacional, o discurso dos candidatos republicanos revelava a importância que a discussão educacional adquiria, sob a ótica do interesse público, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Neste contexto, em contrapartida às transformações que estavam ocorrendo nas relações de trabalho, a reestruturação do Estado é apontada como uma questão fundamental na organização do projeto modernizador da sociedade brasileira.

certos de que as instituições de um povo consolidam-se por sua conformidade com o sentimento nacional, (...) É nesta crença que julgamos de máximo alcance a educação pública, germe da regeneração do país e sólida base onde se firmará uma nova ordem de coisas nascida do progresso e consciência da Nação, quando convencida da esterilidade do primeiro e segundo império. (Programa dos Candidatos Republicanos Paulistas, 1881, citado por SCHELBAUER, 1998, p. 55)

Os discursos passaram a girar em torno da crítica às instituições do regime monárquico, as quais eram vistas como pouco democráticas pela reduzida representatividade política, pela centralização de poderes e pela repressão às liberdades de imprensa e ensino. Mesmo nos momentos finais do regime imperial, a educação da população iletrada passa a ser vista como condição básica para garantir a participação do povo na condução dos negócios públicos. O regime monárquico, atacado por vários lados, perdia inevitavelmente a sua estabilidade. Em 3 de dezembro de 1870, no Rio de Janeiro, o jornal “A República” veicula, em seu primeiro número, o Manifesto Republicano, escrito por Quintino Bocaiúva, com a colaboração de Salvador de Mendonça e assinado, conjuntamente, pelos adeptos do Partido Republicano. (SCHELBAUER, 1998, p. 57)

A educação do povo passou a ser vista como uma ação essencial na formação da cidadania, uma vez que o Estado seria o responsável pela sua propagação com a finalidade de tornar a sociedade participativa e democrática. Além disso, restava ao Estado criar a unidade nacional, ameaçada pela presença progressiva de imigrantes. A difusão da instrução primária e a criação de um sistema nacional de educação eram exigências de muitos discursos da época, baseados no que já existia em países europeus. Ocorre é que este debate sobre a origem de um sistema nacional de educação esbarrava em entraves na discussão constitucional sobre a intervenção do Estado na educação. As divergências de princípios existiam

entre os próprios partidos liberais, impossibilitando acordos sobre esta questão. Dentre os grupos de opositores à intervenção do Estado na educação, no Brasil, estavam os republicanos liberais.

As discussões sobre a instrução elementar voltam-se para a criação de um sistema nacional de educação com o objetivo de unificar a luta pela existência da nação brasileira, formando a partir da educação, uma alma nacional, dificultada pela disputa entre os poderes locais e o poder central, que a descentralização criava. “O problema mais instante da administração pública é o que se refere ao ensino nacional. Não é de reorganização, reforma, remodelagem que se trata: é preciso cria-lo, pois o que há no nosso país, neste particular, é a confusão primitiva, é o caos”. (VERÍSSIMO citado por SCHELBAUER, 1988, p. 77)

O debate sobre um novo regime político mais democrático foi, portanto, foco de intensa agitação nas décadas que antecedem a queda do Império e a proclamação da República, trazendo ao mesmo tempo o problema da educação. A solução para os problemas do país estava sustentada nas reformas das instituições, as quais se tornariam possíveis à edificação de um novo regime político adequado à nova organização do trabalho que estava se estruturando.

O advento da República e a presença dos imigrantes fazem emergir a necessidade de criar uma alma nacional, inexistente aos olhares da época. A preocupação em criar a nação brasileira em torno de uma alma nacional incluía também o elemento imigrante, de forma que, assimilado à língua e à cultura da nova pátria, suas pretensões quanto ao futuro não fossem influenciadas pelo sentimento de nacionalismo que o ligava ao seu país de origem.

Aos olhos da imprensa, dos educadores e dos parlamentares da época, a educação poderia encaminhar a solução para os problemas que advinham da precária unidade nacional, através de uma formação comum, de uma alma comum, considerada como fundamental para conduzir o País ao desenvolvimento e à modernização.

Foi a partir da última década do século XIX que a escola passou a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o País no rumo do progresso e da civilização. Segundo SCHELBAUER (1998), verifica-se nos relatórios ministeriais, na fala dos parlamentares, dos educadores e da imprensa, uma acentuada preocupação com o estado precário da instrução pública. Como forma de superar este quadro, a uniformização e a difusão do ensino eram concebidas como condição de ordem social, integridade nacional, civilização e progresso.

Liberato Barroso, na condição de Ministro do Império, em 1865, em relatório apresentado sobre o estado da instrução pública no país, aponta a falta de uniformidade do ensino e a precária difusão da instrução por parte do Estado: “Não é lisongeiro o estado da instrução primaria no paiz, quer se considere em relação aos sistemas e metodos empregados no ensino, quer em relação ao numero de pessoas que recebem este beneficio do Estado. (...) Em minha opinião, os poderes publicos devem ter fim, principalmente, a uniformização do ensino, que é uma condição de ordem social, e de integridade nacional”.(MOACYR citado por SCHELBAUER, 1998, p. 65)

Lúcia Lippi OLIVEIRA (1990) dedicou-se à análise do pensamento social brasileiro, tendo como foco as concepções sobre a nação. Esta autora observou que

a nação é uma questão presente no pensamento social do país, por outro lado, verificou que nem sempre ela ocupou uma posição privilegiada e o seu significado nem sempre foi o mesmo. Foi nos momentos de crise que a questão nacional passou a englobar e sintetizar as demais, e o nacionalismo se transformou em um conceito inclusivo.

De acordo com Lippi OLIVEIRA (1990), foi a partir de 1870 que surgem os primeiros movimentos de idéias que rompem com a visão romântica característica do século XIX no Brasil. No início dos anos 1920, novos movimentos assumiram a dianteira dos debates sobre a nação, como a chamada geração “ilustrada”, onde outros ingredientes foram produzidos, obrigando a se repensar a idéia de nação. Com a crise resultante da Primeira Guerra Mundial, novas versões sobre o nacionalismo surgiram no Rio de Janeiro entre a década de 1910 e início dos anos 20. O Rio de Janeiro, devido a sua condição de capital federal, era o centro polarizador e divulgador do que se pretendia novo, a caixa de ressonância, “*locus* privilegiado da consagração de autores, o sonho de todo intelectual de província”. (OLIVEIRA, 1990, p. 23)

A história da luta entre perspectivas nacionais distintas evidencia determinados momentos significativos. O início do período republicano é marcado por dois grandes modelos de identidade nacional. Um avaliava, de forma positiva, o passado colonial e imperial, acreditava na excelência das tradições, fruto da colonização portuguesa e da ação da Igreja Católica. Para este modelo, a nacionalidade simbolizava a defesa e a valorização da referência européia. Daí a repulsa em tomar como modelo a sociedade norte americana, fruto da colonização inglesa e do protestantismo. E o outro modelo de interpretação sobre o Brasil

identificava a República como a ruptura necessária com o passado português corporificado no regime monárquico. O ideal de rompimento com a presença portuguesa na vida sócio-econômica do Brasil, ou seja, com o passado histórico, esteve presente nas vertentes republicanas radicais que tiveram um papel marcante na vida da cidade do Rio de Janeiro. Os republicanos desejavam integrar o Brasil ao mundo americano, identificado assim com o regime republicano e com a modernidade. Para os republicanos, a nacionalidade significava o resultado da luta contra o passado, a construção de uma nova sociedade organizada politicamente pelos nacionais. (OLIVEIRA, 1990, p. 23)

OLIVEIRA (1990, p.24) situa, ainda, frente a esta luta no campo ideológico entre conservadores monarquistas e progressistas republicanos, a presença da intelectualidade cientificista da época. Adeptos dos princípios evolucionistas, tendo como um dos fundamentos a desigualdade das raças, estes foram pessimistas quanto aos destinos do Brasil, uma vez que a miscigenação comprometeria os alicerces da nação.

Outra versão do nacional que participou deste debate no início do século XX foi o ufanismo. Para os adeptos desta corrente, a nacionalidade é pensada como fruto das condições da terra, diferenciando-se, portanto, das demais correntes que pensavam a nacionalidade como resultado dos regimes políticos.

A natureza prodigiosa e abençoada garantiria um futuro promissor para além e independente dos regimes políticos e das querelas partidárias. O ufanismo – juntando às qualidades da terra os valores das três raças originárias – operava assim a paz dos espíritos prometendo dias melhores no futuro, já que a natureza dava fundamento a tais esperanças. O ufanismo (...) pode ser visto como a construção simbólica de maior constância e penetração no pensamento social brasileiro da Primeira República. (OLIVEIRA, 1990, p. 24)

De acordo com OLIVEIRA (1990), em suas formas de ver e interpretar a nação, o ufanismo, com base em Afonso Celso e Olavo Bilac, dentre outros pensadores ufanistas, deixou sua marca na cultura brasileira e se fez presente em várias construções simbólicas que pretenderam marcar a identidade nacional.

Nos anos 20, outros movimentos intelectuais como o modernismo paulista de 1922, fizeram o Rio de Janeiro perder a posição de modelo e de vanguarda das propostas nacionalistas. O Rio de Janeiro, como sede da Academia Brasileira de Letras, foi identificado com o passado. “Se o Rio não deixa de ser o principal centro político e cultural do país, a nacionalidade passa a ser identificada com outros modelos regionais que competem entre si na definição do mosaico da cultura brasileira”. (OLIVEIRA, 1990, p. 25)

Não obstante o Rio de Janeiro representar o “locus” privilegiado da consagração da intelectualidade, conforme assinala OLIVEIRA (1990, p. 23), é o Estado de São Paulo, na área educacional, que constituiu uma das referências para o Paraná implantar seu novo sistema de educação.

1. INOVAÇÕES EDUCACIONAIS NO PARANÁ

1.1 O PARANÁ EM BUSCA DE UM MODELO DE SISTEMA ESCOLAR

Este capítulo pretende analisar o desenvolvimento do processo de organização do sistema escolar paranaense, especialmente do ensino primário, considerando a necessidade de implantação de reformas e programas de ensino de acordo com os princípios político-ideológicos estabelecidos pela República.

Como ainda o Paraná não estava emancipado de São Paulo, foram a legislação e a administração paulista que regeram a educação paranaense. Foi a Lei nº 34 de 16 de março de 1846, lei orgânica do ensino público da Província que se encontrou em vigor ao período da emancipação política do Paraná, em 1853. Foi ela que deu a estrutura que serviria como base da estruturação e organização posterior.

A lei determinava que:

nas povoações em que a escola do sexo masculino tiver freqüência superior a 60 alunos, poderá haver mais uma escola; e, neste caso, serão adicionadas, na segunda escola, as seguintes matérias: noções gerais de história e geografia, especificamente do Brasil, noções de ciências físicas aplicadas aos usos da vida. Nas escolas do sexo feminino de freqüência superior a 40 alunos, também haverá mais de uma escola, adicionada as noções gerais de história, geografia e música. (Lei nº 34 citada por PILOTTO, 1954, p. 53)

Foi a Lei nº 34 que determinou a divisão do ensino primário em dois graus, estrutura que permaneceu no sistema de educação paranaense até a reforma Azevedo Macedo em 1914, reforma esta que originou o “Código de Ensino de 1915”.

Ao final do século XIX, as escolas primárias refletiam muito as diretrizes das Escolas Normais. “Nas escolas públicas primárias só serão admitidos livros e compêndios autorizados pela Escola Normal. O modo de ensino nas aulas de instrução primária elementar será o misto ou simultâneo-mútuo. Adotar-se-á o método intuitivo, fundado no conhecimento direto das cousas”. (PILOTTO, 1954, p. 59). Neste método, os professores ficavam incumbidos de organizar museus escolares, com plantas e minerais da região, usando, para isso, como contribuição, a curiosidade das crianças.

No Paraná, em virtude dos problemas de ordem política e econômica, as determinações legais encontravam condição desfavorável a sua implementação. Além disso, havia um certo distanciamento entre o pretendido e o realizável. Nos aspectos educacionais, verificou-se a execução de estratégias como continuidade daquilo que já se realizava no Império.

Os governos locais, fruto da instalação das oligarquias regionais, exerceram pressão sobre o governo federal a fim de garantirem benefícios e investimentos na educação. O Estado de São Paulo, como um dos maiores beneficiados daquela política, reformulou sua estrutura educacional, a ponto de tornar-se referência para os demais Estados, como o Paraná.

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. Assim, a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo

sentido: na lógica que presidiu sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados. (CARVALHO, 2000, p. 225)

Esse contexto político teve como característica as mudanças ocorridas no aspecto social, resultado das transformações nas relações de trabalho, devido à abolição da escravatura e do ingresso de novos grupos populacionais, representados pelo elemento imigrante que reforçaram a diversidade étnico-cultural existente, configurado por aqueles grupos já radicados no Paraná e, ainda, pelos nacionais, responsáveis pela ocupação e exploração do solo, como paulistas e mineiros, em espaços desabitados ao norte do Estado.

As transformações sócio-econômicas ocorridas no território paranaense repercutiram na área do ensino, devido à ampliação da rede escolar, que gerou novas medidas regulamentares devido ao aumento da população em idade escolar, do quadro do magistério, exigindo a ampliação do quadro técnico-pedagógico, representado, naquele momento, pela Inspeção e pelo Conselho de Ensino.

Segundo Cecília de OLIVEIRA (1994), o Paraná, na Primeira República, contou com variada legislação de ensino, originando ao todo nove regulamentos, isso sem levar em conta as leis isoladas, alterando dispositivos ou inovando com base em alguma determinação federal. Todos os regulamentos destinaram-se ao ensino em geral e, de certa maneira, retrataram a política de educação do governo, nem sempre cumpridas com o rigor exigido pela lei. Por motivos econômicos, muitas pretensões regulamentares deixaram de ser atendidas.

Quanto à normatização do ensino, os regulamentos foram abrangentes, destinando-se ao ensino primário, secundário, escola normal e inspeção de ensino.

Como tarefa relevante, apontada pelas autoridades, deveria ocorrer, a cargo do Estado do Paraná, a organização do ensino primário.

Segundo Etelvina TRINDADE (1992), na Curitiba republicana, a escola pública primária foi uma reivindicação constante das autoridades de ensino, desde o final do século XIX, dessa forma, verifica-se a ampliação da rede escolar após a proclamação da República. Os relatórios dos inspetores gerais de ensino solicitavam com frequência a construção de prédios destinados especificamente às práticas escolares. As autoridades de ensino rejeitavam as pequenas salas de aula sem ar ou luz, apontavam os inconvenientes das casas de aluguel, de onde se ausentavam as mínimas condições das tão preconizadas “práticas de higiene”. Por outro lado, defendiam uma medida mais adequada aos preceitos modernos da Pedagogia do que as pequenas escolas isoladas, derivadas das antigas “cadeiras de instrução primária”.⁵

No relatório de 1893, Caetano Alberto Munhoz, Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, apresentava as precárias condições, mesmo na capital do Estado, para garantir a instrução às crianças.

Em todas as localidades é sensível à falta de prédios apropriados às escolas, construídos segundo os preceitos da higiene aliada à estética, de maneira que a escola seja para a infância uma espécie de templo que lhe estimule o gosto para o estudo. É pela falta de casas próprias, que nesta Capital não pude distribuir melhor as escolas de sorte que algumas tem mais de uma escola, quando há falta em muitas outras. (PARANÁ, 1893, p. 6)

⁵ Pela denominação “cadeira de instrução primária” classificam-se, na época, as escolas públicas primárias que funcionavam em uma sala de aula única sob a regência de um só professor, embora comportem, muitas vezes, mais de uma série do ensino.

Com o propósito de amenizar o problema da falta de prédios escolares, o governo estadual contava com o apoio de recursos dos municípios ou de instituições particulares para a construção de escolas. A exemplo disso, através da Lei nº 10 de 16 de Maio de 1892 (PARANÁ, 1892), o governo foi autorizado a contratar com a Sociedade de Propaganda da Erva Mate, a construção, em Curitiba, do edifício da “Escola Tiradentes”, que se destinaria à instrução primária. E também, “na cidade da Lapa acha-se quase concluído, a expensas da municipalidade e de donativos particulares, um vasto edifício escolar que, (...), vai ter a denominação de Escola “Benjamin Constant” em homenagem ao glorioso fundador da República Brasileira e primeiro Ministro da Instrução Pública”. (PARANÁ, 1893, p. 6)

Além da falta de edifícios escolares que caracterizou a Instrução Pública paranaense nos primeiros anos da República, as poucas escolas existentes achavam-se mal providas de mobiliários, que eram insuficientes ou imprestáveis. Segundo o relatório de 1894, a Superintendência do Ensino recebia diariamente reclamações de professores, solicitando mobiliário para as escolas e livros didáticos para distribuir aos alunos pobres.

As leis que visavam a reforma do ensino público no Estado do Paraná, embora inspiradas em “modelos adiantados” e estabelecendo preceitos do ensino moderno da época, não conseguiram promover as mudanças esperadas, diferentemente dos Estados de São Paulo e Minas Gerais apontados desde o final do século XIX como importantes referências pelos resultados que vinham demonstrando em relação à Instrução Pública. (PARANÁ, 1895, p. 17)

Em relatório referente ao ano de 1909, Jayme Dormund dos Reis, Diretor Geral interino da Instrução Pública, dizia que uma de suas preocupações foi a de

estudar as condições das escolas públicas, salas e mobiliário e método adotado no ensino infantil. A impressão que recebeu não foi agradável. Segundo ele, as escolas que funcionavam em prédios próprios achavam-se, relativamente, melhor aparelhadas que as instaladas em casas alugadas. Em muitas escolas, faltava mobiliário adequado, obrigando as crianças a sentarem-se em caixotes, tijolos e outros móveis na ocasião arranjados. De uma forma geral, os alunos que freqüentavam as escolas públicas nas cidades eram os filhos dos menos favorecidos. (PARANÁ, 1910a, p.4)

No ano de 1912, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Diretor Geral da Instrução Pública, também considerava que nem mesmo na capital o Estado possuía uma casa de ensino com condições essenciais de técnica e estética escolares. Embora reconhecesse a inexistência de um grande número de edifícios escolares, de arquitetura relativamente apropriada, na capital e algumas cidades do interior, o Diretor Geral dizia que o conforto do edifício não repousava simplesmente nas suas linhas arquitetônicas ou na divisão de seus cômodos.

A escola deve ser atraente, alegre, empolgante, desde o mestre até aos seus mínimos detalhes, compreendendo mobiliário, quadros, mostradores e demais assuntos decorativos, eminentemente práticos, ligados ao ensino, estabelecendo-se fartamente a comunhão de afetos entre todos os elementos associativos da escola; entre o mestre e o aluno, entre este e a sala, entre este e tudo mais que a orna, tendentes todos a modelagem da alma e do caráter que nesse ambiente se enfeita e se arma para as complexidades da vida futura, dos destinos da nacionalidade que se forma necessariamente nos bancos das escolas, na suave temperatura desses recintos, desses templos de instrução e de luz. (PARANÁ, 1913a, p. 7)

Para que a escola fosse atraente, segundo o Diretor Geral Claudino dos Santos, seria necessário que além do prédio, de sua posição topográfica, das linhas arquitetônicas, ela se revestisse interiormente de tal aparato decorativo que o seu aspecto constituísse uma fonte segura de ensinamento, não sendo esse referido aparato meramente cenográfico, estéril e improfícuo, mas que despertassem na criança a cultura do belo.

Segue-se daí a necessidade de darmos às nossas escolas uma feição pedagógica, dotando-as de todo esse preparo que não só suaviza, facilita, abrevia o ensino, como desperta pela visão no espírito infantil, o gosto pela aprendizagem, existente e nulo nessas salas desguarnecidas, onde o olhar se esbate, fastidioso e cansado, nas paredes nuas, de onde a retentiva sai apagada e imóvel, a falta de exercícios que irrompam, pela visão na retina, festiva e docemente, para daí transportar-se ao cérebro, enriquecendo-o. (PARANÁ, 1913a, p. 8)

Em comissão organizada pelo Governo do Estado, Victor Ferreira do Amaral, Diretor Geral da Instrução Pública (1900 – 1904), teve a oportunidade de conhecer o sistema de ensino do Estado de São Paulo. Com uma condição financeira bastante favorável e com a presença de importantes nomes na área educacional fizeram de São Paulo uma organização modelo, comparável ao sistema educacional dos países mais avançados.

Na revista “A Escola”, artigo de 1909, denominado “O Regulamento de Ensino”, a crítica se refere ao Regulamento de 1901, que se encontrava ainda em vigor naquela data. Comparando com o Estado de São Paulo, segundo a revista, significava dizer que em dez anos nada adiantou o Paraná em matéria de Instrução Pública.

Dois regulamentos do ensino foram organizados e postos em execução, e ambos revogados, o primeiro em menos de um mês, e o outro depois de quatro.

Significará isso que não existem no Paraná pessoas competentes para organizar uma boa lei do ensino?

(...)

O Paraná é mesmo uma infeliz terra, e nunca terá a importância de S. Paulo e muitos outros Estados da República. Aqui só se trata de política, e nada mais. (A ESCOLA, nov. dez. 1909, p. 260)

Dentre as inovações apresentadas pelo Estado de São Paulo que serviram de parâmetro para outros Estados, dentre eles o Paraná, estavam os grupos escolares. Os grupos escolares foram criados naquele Estado, a partir de 1890 e representaram uma importante inovação no campo educacional, consistindo-se numa nova organização administrativa e pedagógica concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho.

Os grupos escolares do início do século XX foram fonte de vários símbolos, ostentaram representações políticas e sociais, uma referência autêntica e notória ao regime republicano e à cultura urbana. Criados inicialmente em São Paulo, os grupos escolares foram adotados posteriormente nos demais Estados do país. Durante aproximadamente sete décadas, aquelas escolas primárias foram responsáveis pela consolidação de uma identidade pedagógica e social.

Apologista dos grupos escolares, Victor do Amaral, Diretor Geral da Instrução Pública, foi um dos entusiastas pela criação dos grupos nas principais cidades do Estado do Paraná. Em Curitiba, por volta de 1903, existiam três meios grupos, cada um com duas escolas de séries ou graus diferentes: na Escola Tiradentes, na Escola Oliveira Bello e na Escola Carvalho. Havia apenas um grupo completo em construção, o Grupo Escolar Xavier da Silva. Propunha que ao ser

instalado o Grupo Escolar Xavier da Silva, o novo estabelecimento deveria contar com a presença de um diretor. Segundo Victor Ferreira do Amaral, o cargo poderia ser ocupado por um professor normalista de reconhecida competência, sendo suficientemente remunerado, podendo conciliar suas funções a de inspetor escolar da Capital. (PARANÁ, 1903, p.7)

Para BENCOSTTA (2001), no Paraná, o processo de institucionalização dos grupos escolares foi um dos resultados da reorganização do ensino público no Estado. Segundo este autor, “as mudanças que não ficaram restritas à transposição didática e pedagógica, foram conduzidas no sentido de se pensar, debater e destinar espaços específicos para a escola primária”.⁶ (BENCOSTTA, 2001, p. 136)

Victor do Amaral pretendia dotar as escolas de um regimento interno, uma espécie de código de ensino, que deveria servir como norma de proceder ao professor e ao aluno. Como este regimento interno até então não havia sido colocado em prática, cada professor dirigia sua escola da maneira que lhe conviesse, alguns segundo a mais intransigente rotina; nem métodos, nem programas. Em 1903 foi aprovado o Regimento Interno das Escolas Públicas (PARANÁ, 1903b). Procurando suavizar as horas de trabalho, as aulas foram intercaladas de recreios e descanso, juntamente com os exercícios físicos e cânticos escolares. O Regimento Interno preocupou-se em acabar com o “método inquisitorial” de lições decoradas automaticamente, que faziam com que as crianças saíssem da escola detestando o ensino e abominando o seu mestre.

Victor do Amaral tecendo comentários a respeito do Regulamento de 1901 que se encontrava ainda em vigor em 1903, era da opinião de que o mesmo

⁶ Estudo a respeito dos projetos arquitetônicos de edifícios destinados aos grupos escolares construídos em Curitiba durante a fase de implantação desse tipo de escola (1903 – 1928).

satisfazia às necessidades daquele momento, não precisando modificá-lo. Dizia ele que não era de reformas de que a instrução pública precisava. “Sendo dotada de recursos para ser executada em sua íntegra, a lei atual já é o suficiente para o ensino oficial produzir os benefícios que é lícito esperar de uma organização democrática como a nossa”. (PARANÁ, 1903a, p. 14)

Em 1912 o Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, foi encarregado pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública de ir à capital do Estado de São Paulo, em comissão do Governo, a fim de estudar a organização do ensino público naquele que era considerado o mais adiantado Estado na área educacional. A incumbência era trazer de lá ensinamentos que fossem compatíveis com a realidade social e financeira do Estado do Paraná. (PARANÁ, 1912, p. 3)

No propósito de formar professores e apoderar-se das novidades em matéria de ensino, as autoridades paranaenses achavam conveniente a organização de comissões de professores para estudos em outros países. Argentina, Uruguai, Chile e Equador, Estados Unidos e países europeus eram apontados como modelos de sistemas escolares a serem visitados. Como os recursos financeiros não permitiam essas expedições, o Diretor Geral da Instrução Pública propôs ao menos que fossem destacados alguns professores para uma temporada em São Paulo, pois lá, já havia o que ver e aprender.

Com Enéas Marques, a frente da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 1916, foi constituída nova comissão de professores paranaenses que foi a São Paulo com o propósito de trazer daquele Estado, um plano prático de processos de ensino para aplicação nas classes

primárias. Quando voltou ao Paraná, a comissão reuniu uma equipe seleta de professores, preparou-a e confiou-lhe as classes de um grupo que serviria como grupo escolar modelo. O grupo escolhido foi o Grupo Escolar Xavier da Silva. Turmas de professores do Estado fizeram lá, estágios controlados até a obtenção de domínio prático dos novos processos de ensino.

No ano de 1920, assumiu a Presidência do Estado Caetano Munhoz da Rocha reunindo as secretarias de Estado numa só, a Secretaria Geral, sendo nomeado para o cargo de Secretário Geral Marins Alves de Camargo. Ao mesmo tempo, apresentava ao Congresso a Lei nº 1999 criando a Inspeção Geral do Ensino (PARANÁ, 1921d). Ficava ainda o Governo autorizado a remodelar o ensino primário. A instrução pública do Estado estava a exigir reforma e atualização. Para esse fim, o governo optou pela vinda de um técnico do Estado de São Paulo. Lysimaco Ferreira da Costa, nomeado Diretor do Ginásio e Escola Normal e pela sua influência nos meios nacionais de educação, foi a pessoa indicada pelo governo do Estado para escolher o futuro Inspetor Geral de Ensino do Paraná. (COSTA, 1987, p. 77). RANZI; SILVA (2002, p. 8) ao analisarem a imprensa da época, demonstraram que a vinda de Prieto Martinez evidenciou uma certa resistência por parte dos professores, dos funcionários das escolas e da própria imprensa paranaense.

Na visão de PILOTTO (1954) se deu, em 1920, um novo momento significativo para a educação no Paraná em decorrência da vinda do professor César Prieto Martinez do Estado de São Paulo, com a tarefa de assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino, cargo esse chave na administração escolar do Estado, com a missão especial de remodelar o aparelho escolar.

Segundo PILOTTO (1954), foi com Prieto Martinez que as escolas públicas passaram a receber muito prestígio. No entanto, o mais fundamental na atuação de Martinez, segundo este autor, foi “a sua presença vitalizadora em toda a parte, ensinando, observando, orientando, estimulando. Neste sentido, a maior influência que a educação pública receberá até então. As escolas públicas adquirem grande prestígio”. (PILOTTO, 1954, p. 67)

Na gestão de Martinez, organizaram-se cursos para o magistério, publicou-se uma revista pedagógica, instituiu-se prêmios aos professores pelo seu rendimento; organizou-se um serviço de distribuição gratuita de material escolar para os alunos das escolas públicas; promoveu o atendimento à saúde escolar, estimulou a educação física nas escolas, enfatizou a importância das histórias, dos contos nas classes e estimulou a realização de festas escolares.

Prieto Martinez defendia a tese de que a escola pública primária e gratuita era o instrumento necessário que deveria garantir a prosperidade e o progresso. Não atribuía ao número de escolas a disseminação do alfabeto, mas, sobretudo a eficiência das escolas e dos professores.

O Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez, relatou que na maioria dos grupos escolares e escolas isoladas os métodos se afirmaram e os resultados atingiram aumento nas promoções de fim de ano. A escola pública primária além de preparar as gerações do futuro para que pudessem com mais inteligência empregar o trabalho honesto era ainda responsável por inculcar-lhes deveres e direitos sociais. Martinez enfatizava em seu relatório o que o governo do Paraná vinha fazendo pela instrução do seu povo, representava esforço, inteligência e patriotismo.

A experiência já comprovou que o que se está fazendo é o que nos convém: um aparelho simples, administrado diretamente por pessoal técnico, com mira no interesse coletivo, aproveitando tempo e dinheiro, escolhendo e preferindo os mais hábeis, nivelando necessidades, preparando novos paladinos para que se derrame cada vez mais, de dia para dia, a luz bendita do ensino que germina as inteligências e abre os corações para Deus. (PARANÁ, 1921a, p. 6)

Segundo Martinez, o trabalho realizado conservou tudo que de bom foi encontrado e o que foi modificado não foi por capricho, mas por ter sido de precisão e interesse para o ensino. Para ele “todas as reformas de gabinete, puramente teóricas, cheias de fantasia e ocas de sucesso, deram sempre maus resultados”. (PARANÁ, 1921a, p.8)

No final do segundo ano de seu mandato, o Inspetor Geral reuniu os diretores dos grupos do interior e da capital, quando proferiu palestra a respeito dos grupos escolares: sua direção e organização; cuidados relativos à disciplina escolar, conservação do mobiliário e do edifício, higiene do estabelecimento, regime de trabalho. Prieto Martinez tratou ainda sobre a estabilidade dos métodos, amplitude dos programas, escolha de livros, preparo das lições e entusiasmo pelo ensino que, segundo ele, era a base de todo sucesso.

Constata-se que já nos primeiros anos da República as autoridades paranaenses enfatizavam a instrução do povo como sendo o padrão por onde se poderia medir o estágio de civilização de uma nação. A instrução representava a base estável da prosperidade pública. Não obstante a defesa da educação estivesse na pauta dos discursos oficiais, essas idéias não se concretizavam com a mesma intensidade. As autoridades de ensino revelavam que, apesar de ter-se conseguido fazer algo pela Instrução Pública nos primeiros anos do regime republicano,

percebiam que havia muita coisa ainda por fazer, principalmente, quando as condições financeiras do Estado permitissem. Os poucos recursos cerceavam muitos melhoramentos de grande utilidade para a Instrução.

Os republicanos, como demonstra SOUZA (1998, p.18) “mitificaram o poder da educação” depositando nela a esperança de consolidação do novo regime e a regeneração da Nação. A implantação dos grupos escolares ocorreu como parte da política educacional do projeto republicano, o qual submeteu a educação a um poder mítico capaz de consolidar o novo regime político. Dessa forma, a escola, com a missão de formar almas, foi uma das principais divulgadoras dos valores republicanos.

1.1.1 Sérição e reforma do programa de ensino

A Lei nº 1236, de 1912 (PARANÁ, 1913b, p. 139), determinou que as matérias do curso elementar fossem distribuídas em quatro anos de estudo, cada ano constituindo uma série, de maneira que o ensino fosse ministrado gradativamente. A referida Lei estabeleceu, ainda, o ensino seriado em todas as escolas de instrução primária do Estado, correspondendo cada série a cada um dos anos de estudos em que foram distribuídas as matérias do curso respectivo.

Nos grupos escolares de ensino elementar, os alunos seriam distribuídos de acordo com o grau de seu adiantamento, em quatro séries cada uma, correspondendo a cada um dos anos de estudos em que seriam distribuídas as matérias do curso elementar. De acordo com os projetos arquitetônicos, os grupos

escolares só seriam organizados com um mínimo de 100 alunos na capital não podendo exceder de 240.

Em agosto de 1913, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo substituiu Claudino dos Santos no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. Este assumiu o cargo de Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. No relatório referente ao ano de 1913, o novo Diretor Geral expunha as medidas que lhe pareciam necessárias em benefício da organização da Instrução Pública do Estado.

É um trabalho leve, desprezioso, feito ao correr da pena e no qual apenas tive a preocupação de dizer com clareza o que me parece necessário fazer-se para a reorganização do ensino público neste Estado: como paranaense, como professor e agora ocupando o alto cargo de Diretor Geral da Instrução, do qual me investiu a generosa confiança do Governo do Estado, todo o meu empenho neste trabalho é colocar a nossa instrução pública na altura da dos povos mais adiantados. (PARANÁ, 1914, p. 6)

Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo passou a ser o responsável pela organização do ensino no Estado do Paraná. A reforma apresentou dois caracteres essenciais: a seriação do ensino e a reforma do programa de ensino.

A seriação do ensino é a aplicação das leis econômicas de divisão do trabalho e do maior resultado com o menor esforço. Temos hoje, nas cidades mais importantes do Estado casas escolares onde funcionam, independentes, quatro escolas, cada uma com excessivo número de alunos, distribuídos em quatro classes. É evidente a imensa vantagem que há na fusão de tais escolas, organizando-se, com os seus elementos, um instituto com uma só direção e formando-se quatro grandes classes de alunos, cada uma a cargo de um professor. Nas casas escolares onde funcionam duas escolas, far-se-á também a sua fusão de modo que cada professor fique com duas classes a seu cargo. Nas vilas ou cidades, onde diversas escolas funcionam em casas diferentes, poder-se-á também fazer a seriação do ensino, ficando cada escola com uma só classe, se forem

quatro as escolas do lugar, ou ficando cada uma com duas classes, onde houver só duas escolas. Lucra o ensino, porque o professor exercerá a sua atividade só com uma classe ou com duas, quando muito; lucra a disciplina, porque todas as lições interessando ao mesmo tempo a todos os alunos, entre estes não haverá ociosos ou desocupados, nem tempo haverá traquinices. Lucra o professor, cujo trabalho é mais suave; lucra o aluno, cujo proveito é maior. (MACEDO, 1983, p. 126)

Sobre a reforma do programa de ensino, pensava-se numa substituição de um programa anacrônico, por outro próprio para o novo momento, onde eram postas em prática as conquistas da Pedagogia, de maneira a produzir homens de ação, bem formados de corpo e espírito. O reformador pretendia que o programa colocasse a escola primária paranaense numa das mais adiantadas do mundo⁷.

Os pontos centrais da reforma baseavam-se em:

- 1ª. Levantamento do nível moral e intelectual dos professores e melhor aparelhamento da Escola Normal para a formação dos futuros professores;
- 2ª. Criação das Escolas Complementares;
- 3ª. Inspeção técnica das escolas;
- 4ª. Organização de grupos escolares;
- 5ª. Meios de executar a obrigatoriedade do ensino.

Francisco Azevedo insistia que a instrução paranaense necessitava de uma completa reorganização. No seu ponto de vista, o Regulamento de 1901, que ainda estava em vigor, não satisfazia mais as exigências da década de 10. Dizia que o maior mal que dele advinha para o ensino estava no programa de matérias:

⁷ Para tratar da reforma, a comissão especial do Congresso Legislativo do Estado foi composta por: deputados João Pernetta, Corrêa de Freitas, Romário Martins, Manoel Carrão e Azevedo Macedo, acrescidos de alguns subsídios da crítica sensata de diversos lentes do Ginásio e da Escola Normal (Drs. Euzébio Mota, Sebastião Paraná, Teixeira de Freitas, Cônego Braga e Padre Pethers).

A meu ver, programas não são matéria para fixar-se em lei ou regulamento, matéria essencialmente pedagógica, deve ser de fácil modificação ou alteração, acompanhando as necessidades instáveis decorrentes da evolução social; por isso a organização de programas deve ser considerada de competência do Conselho da Instrução ou do Diretor Geral, ainda que sujeita a aprovação do Secretário do Interior ou do Presidente do Estado. (PARANÁ, 1914, p. 11)

Durante o ano de 1914, foram colocadas em prática em Curitiba e em outras localidades do Estado, as instruções expedidas pela Diretoria Geral e aprovadas pela Secretaria do Interior (Portaria nº 4 de 17 de Janeiro de 1914) para a reorganização das escolas públicas primárias, nas quais o ensino foi dividido em quatro séries, com um programa de todas as disciplinas essenciais para a educação popular, de acordo com os “mais adiantados ensinamentos da Pedagogia”, colocando em prática o ensino seriado proposto anos atrás.

As escolas foram reunidas, os trabalhos sistematizados e divididos por séries, entre os respectivos professores e a um deles foi confiada a função de diretor. Assim, foram formados os chamados grupos e semigrupos escolares.

De acordo com o programa, o ensino ministrado nos grupos, nos semigrupos e nas escolas simples, seria objetivo e prático.

As escolas paulistas, principalmente os grupos, são ricas de materiais técnicos importados da Europa e da América do Norte, as escolas paranaenses são ainda pobrezinhas, achando-se a dos lugares principais já dotadas de alguns objetos mais necessários, sendo suprido o mais pela habilidade e boa vontade dos professores, por meio de coisas de uso comum. Nos lugares que pude visitar pessoalmente, durante o ano, implantei com proveito a reforma pedagógica, tendo depois a satisfação de verificar que os professores trabalharam com verdadeiro entusiasmo. Foi o que se pode fazer no atual momento financeiro do Estado. (PARANÁ, 1915a, p.4)

Francisco de Azevedo enfatizava que deveria se insistir no novo código de ensino, cujas experiências produziram bons resultados durante o ano de 1914. Porém, alertava que, mesmo com todos os esforços, sem uma rigorosa inspeção técnica, seriam ineficazes. Como exigia as instruções, a inspeção deveria tratar dos métodos, do emprego do tempo, do cumprimento do programa, do aproveitamento dos alunos, dos livros adotados, da disciplina, da moralidade, da higiene, da localização da escola.

O Diretor Geral acreditava que da organização dos grupos e semigrupos escolares advinha não somente as vantagens econômico-pedagógicas da divisão do trabalho e do maior resultado com o menor esforço, mas também as vantagens pedagógico-administrativas da fiscalização direta e indireta que sobre os professores seus subordinados exerce constantemente o respectivo Diretor.

Em cada casa escolar que tivesse acomodação suficiente, organizar-se-ia um grupo escolar, ficando cada série ou classe a cargo de um professor; se a casa tivesse acomodações para apenas dois professores, organizar-se-ia um semigrupo escolar, ficando duas séries a cargo de cada professor. Nas vilas ou cidades, onde houvesse escolas diversas para o mesmo sexo, seria feita também a seriação do ensino, ficando cada escola com uma série.

Em cada grupo ou semigrupo escolar, um dos professores, por designação do Diretor Geral da Instrução Pública, deveria acumular as funções de diretor, sem direito à gratificação alguma, por esse trabalho, enquanto não fosse criada lei a esse respeito. Ao Diretor do grupo ou semigrupo competia, em geral, a direção interna do estabelecimento, tendo como subordinados os outros professores e o zelador, e a representação do estabelecimento perante as autoridades do ensino.

A cada professor do grupo ou semigrupo competia manter a disciplina de sua aula e lançar nos livros próprios as notas de aproveitamento e de faltas, levando ao conhecimento do respectivo diretor todas as ocorrências diárias. Para as diversas séries havia em comum os recreios, durante os quais os professores auxiliavam na manutenção da disciplina. Havia no grupo ou semigrupo um só livro de matrícula a cargo do diretor, bem como um livro para termos de visita e outro para atas de exames.

O diretor do grupo ou semigrupo deveria organizar mensalmente a folha de vencimentos dos professores e do zelador, a qual, visada pelo respectivo Inspetor Escolar e pela Diretoria da Instrução Pública, serviria de base para o pagamento dos vencimentos da Secretaria da Fazenda. Nos grupos e semigrupos, cada professor acompanharia a sua turma de alunos, passando de uma série para outra, em consequência das proporções anuais, resultantes dos exames.

Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo (PARANÁ, 1914, p.5) apresentou as seguintes inovações introduzidas no programa:

- a sistematização do ensino de coisas;
- os exercícios próprios para a cultura dos sentidos e das faculdades do espírito, criando o hábito de atender e observar, enriquecendo o vocabulário, para que as crianças pensem e digam com desembaraço, clareza e correção;
- os exercícios próprios para a cultura da vontade e do sentimento, para formação do caráter;
- os cânticos escolares, completados na 4ª. série, pelas noções fundamentais da Música, como meio de educação estética, moral e cívica;
- os exercícios de ginástica;
- as noções de Física, Química e História Natural, com aplicações úteis às artes e aos ofícios e especialmente à Agricultura e à Higiene;
- as noções fundamentais e práticas de Moral, de Agronomia, de Higiene e de Economia Privada e Política, na 4ª. série, etc, etc.

1.1.2 Nova reforma da instrução pública: em nome da defesa da pátria

Em 1915, através da Lei nº 1510 (PARANÁ, 1915c, p. 39), o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública passou a denominar-se Superintendente de Ensino. Além disso, foi instituído em Curitiba, o Conselho Superior do Ensino com atribuições principalmente para o estudo dos horários, programas, métodos e processos a adotar nas escolas primárias, para a escolha dos livros didáticos, para a direção e apuração do recenseamento da população escolar do Estado.

Posteriormente à gestão de Francisco de Azevedo Macedo, no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, a educação do Paraná conta com a de Enéas Marques dos Santos, nomeado como Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, cargo correspondente ao de Superintendente de Ensino. A nova gestão também representou um momento importante na configuração da educação primária no Paraná.

Enéas Marques dos Santos, em relatório ao Presidente do Estado, Afonso Alves de Camargo, afirmou ter procurado executar o Código do Ensino de 1915. O Código representava para ele vigoroso impulso, que conduziria o Paraná a novas conquistas no setor educacional, “desde que os governos, ao em vez de cruzarem criminosamente os braços ante a magna causa nacional, trabalhem, observem e, de acordo com as necessidades e com os recursos financeiros do Estado, saibam dispensar-lhe a merecida atenção”. (PARANÁ, 1917a, p. 4)

O Código do Ensino de 1915 determinou o seguinte programa para o ensino primário:

Art. 55 – É dividido em quatro séries graduais o ensino primário completo, cujo programa será organizado de acordo com as conclusões mais adiantadas da Pedagogia e com as necessidades do meio paranaense, devendo ser observadas as regras seguintes:

1ª A primeira série constará principalmente:

- a) de colóquios variados e interessantes e de lições de coisas, tendentes a suprir, quanto possível, em seus pontos essenciais, o ensino infantil de que tenham sido privados os alunos, por não haverem frequentado um jardim da infância;
- b) dos passos iniciais da leitura, da escrita, da Aritmética e da Geografia;
- c) de exercícios próprios para melhorar a linguagem, cultivar a memória e despertar os sentimentos superiores.

2ª No ensino, em todas as classes, serão adotados os métodos, e processos de maior resultado com menor esforço.

3ª Da vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente, deve a escola dar às crianças algumas noções gerais, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo.

4ª O ensino de generalidades e da Geografia e da Corografia do Brasil será sempre acompanhado de representações práticas, de planos de viagens e de exercícios cartográficos.

5ª O ensino da História da Civilização no Brasil, como meio de educação cívica, será sintético e ministrado em lições graduais, adequadas a cada série, limitando-se:

- a) aos fatos que se caracterizam como degraus da evolução social e política da nossa nacionalidade, estudadas as causas e os efeitos principais;
- b) a alguns episódios dos quais resulte ensinamento moral ou cívico;
- c) aos perfis de grandes homens, recomendáveis à gratidão nacional pela sua ação, na paz ou na guerra, em prol dos mais altos interesses da nossa Pátria.

6ª Entre outras matérias do ensino primário, devem ser compreendidas:

- a) Para todas as séries, em cursos graduais: - Lições de Coisas; Desenho, Exercícios de Reflexão, de Memória e de Elocução; exercícios de Caligrafia.
- b) Para todas as séries, em comum: - cânticos escolares, exercícios de Ginástica.
- c) Para as séries 3ª e 4ª: - aplicações úteis das ciências naturais aos ofícios ou artes, especialmente à Agricultura.
- d) Para a 4ª série: - noções fundamentais e práticas das Constituições da República e do Estado, de Economia Privada e Política, de Agronomia, de Higiene e de Música.

7ª A educação moral, de caráter prático, nas quatro séries, acompanhará todos os atos das crianças, quer pessoais, quer em suas relações de qualquer ordem, devendo ser ministrada também por meio de colóquios ou leituras comentadas, sem esquecer a propaganda contra o álcool, o jogo, o fumo, e contra atos de crueldade para com as árvores e os animais. (PARANÁ, 1915b, p. 16)

Face às novas disposições legais e com a finalidade de regular o funcionamento do grupo modelo, o Secretário propôs modificações no Código do Ensino de 1915, que, segundo ele, eram indispensáveis. Os pontos principais da reforma eram:

- instituição da Bandeira Nacional e culto à mesma nas escolas públicas do Estado;
- programa especial para o grupo modelo;
- desdobramento de grupos escolares que poderiam vir a funcionar diariamente, em 2 períodos, medida essa que pretendeu a extinguir escolas isoladas, que, quase sem proveito funcionavam em torno de grupos, onerando ainda o Estado com os aluguéis de casas;
- assegurar aos alunos a criação de escolas destinadas a crianças operárias e filhos de operários, para funcionarem nas proximidades das fábricas com horários feitos de acordo com os diretores destas;
- rigorosa inspeção em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, superior e profissional que tiverem subvenção do Estado.

A Primeira Guerra Mundial fez emergir a questão nacional, transformando o significado anterior do nacionalismo. O sentimento de amor à pátria, característico do nacionalismo ufanista, sustentado na grandeza do território e nas qualidades das raças que formavam o homem brasileiro, não era mais suficiente naquele contexto. Segundo Lippi OLIVEIRA (1990), “as novas bandeiras nacionalistas propunham um programa de luta e a necessidade de organização de movimentos que deveriam atuar na salvação do país”. (OLIVEIRA, 1990, p. 145)

De acordo com NAGLE (1974), as duas primeiras décadas do século XX representam um período de fértil desenvolvimento e estruturação de ideais nacionalistas no Brasil. Esse nacionalismo, pode conter um sentido patriótico, e possuir elementos sentimentais ou românticos. Foi no campo da educação escolar, que as primeiras manifestações nacionalistas ocorreram.

Em 1916, foi fundada a Liga de Defesa Nacional que pretendia:

dentro das leis vigentes do País, congregar os sentimentos patrióticos dos Brasileiros de todas as classes; manter a idéia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associação de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos, avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo. (NAGLE, 1974, p. 45)

O Secretário da Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos, em relatório ao Presidente do Estado Afonso Alves de Camargo, apresentava o que ele considerava “grandes resultados” alcançados pela instrução pública paranaense. Enéas Marques dos Santos, nesse relatório, reproduziu o trabalho apresentado à Liga de Defesa Nacional e que, segundo ele, foi publicado nos mais importantes jornais brasileiros da época. O teor do trabalho sugeria idéias contra o analfabetismo e a desnacionalização. No Paraná, o ensino da língua portuguesa nas escolas particulares passou a ser obrigatório.

A Liga de Defesa Nacional tendo como um dos seus fins a propagação do ensino primário, que reputo o mais importante dos problemas nacionais.

Assim pensarão, estou certo, todos aqueles que aspirarem para o nosso Brasil um verdadeiro País Republicano onde se pratiquem com firmeza os princípios democráticos.

País de governantes educados e de governados conscientes; de eleitores seguros de seu valor, de soldados com adestramento e disciplina; de operários e lavradores aptos a colher melhores frutos dos seus esforços abnegados.

Não é, porém, tornando federal o ensino primário que havemos de conquistar os elementos indispensáveis à regularização do ensino. Basta que uma lei federal estabeleça princípios gerais relativos ao ensino obrigatório da língua portuguesa, da geografia e da história do Brasil, em todas as escolas que funcionam no País, ao par de severo regime de fiscalização afim de que as disposições legais sejam rigorosamente cumpridas. (PARANÁ, 1917b, p.8)

Por essa época, a Primeira Guerra já ia se desenrolando, com repercussões na esfera educacional brasileira em relação aos ânimos dos nacionais contra os estrangeiros, notadamente aqueles que dirigiam estabelecimentos de ensino. No Paraná, não foram poucas as manifestações contra os estrangeiros e seus descendentes. Com o fim da guerra, novas idéias de nacionalidade ganharam espaço, provocando uma revisão regulamentar. Em 1917, o governo aprovou outro Regulamento, o “Código de Ensino” (PARANÁ, 1917c).

As idéias positivistas associadas às democráticas e liberais, advogando a formação cívico-patriótica, por meio da educação, para garantir a consolidação da ordem republicana, foi a origem do sentimento nacionalista que se intensificou na década de 1910, notadamente no período da Primeira Guerra. O civismo e o patriotismo exaltados pelos educadores ganharam nova concepção em virtude do nacionalismo crescente, que atribuía à escola o papel de transformadora da sociedade. (OLIVEIRA, 1994, p. 53)

De acordo com SOUZA (2000), após a Primeira Guerra Mundial,

o Brasil viveu uma onda de nacionalismo efervescente. Vários movimentos e campanhas nacionalistas eclodiram, tendo como finalidade a elevação moral e política do país e como principais temas o voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório. O fervor nacionalista, alimentado por alguns grupos políticos e intelectuais descontentes com a oligarquia no poder e os desvirtuamentos da República, trouxe à

baila a questão da nacionalidade brasileira, o combate à estrangeirização do Brasil, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação. (SOUZA, 2000, p. 109)

Considerando o contexto pós-guerra, em 1920, uma legislação especial determinou que as escolas estrangeiras seriam obrigadas a realizar o ensino na língua vernácula, bem como a ministrar disciplinas relativas às coisas do Brasil, fato sempre enfatizado em regulamentos estaduais anteriores.

Nas “Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná” (1921b), publicação da Inspetoria Geral do Ensino, organizadas por Prieto Martinez há um item que se refere às “Escolas estrangeiras”. Martinez inicia o texto com o fragmento de uma mensagem do então Presidente do Estado do Paraná, Munhoz da Rocha: “O professor que luta e vence em meio de estrangeiros avessos à nossa língua e à nossa gente é um herói. Defende a Pátria com o mesmo valor do soldado, merece as bençãos da Nação”.

O Inspetor Geral do Ensino reconhecia que em muitos municípios do Paraná era grande o número de estrangeiros que dedicados ao cultivo da terra, dela tiravam o bem estar para si e contribuíam significativamente para o aumento da riqueza pública. Contudo, esperava que os imigrantes se sensibilizassem quanto à educação de seus filhos.

Homens do trabalho e da perseverança, animados pelo ideal de prover e melhorar a família, de lhe preparar o terreno para o dia do amanhã e de cravar fundas raízes que hão de dar a esse tronco a firmeza e a pujança da vida em todo o seu esplendor, - são por isso dignos da nossa justa admiração. Como elementos de grande progresso material, devemos-lhe muito. Mais lhe deveríamos se em reconhecimento da liberdade e do agasalho fraternal que lhes proporcionamos – porque somos positivamente generosos

e hospitaleiros – se adaptassem à nossa língua e às nossas tradições e se na escola brasileira formassem os filhos nascidos aqui para serem nossos irmãos.

Infelizmente, nem todos compreendem que assim deviam proceder, beneficiado-nos e beneficiando os próprios filhos, os quais, estranhos ao solo em que se educaram, amam um país longínquo que não é o seu e falam uma língua que não é a do berço em que nasceram.

Cabe-nos a nós professores a tarefa difícil mas honrosa de combatê-los por meios os mais brandos, catequizá-los pela palavra e pelo exemplo, catando-lhes a confiança nas nossas intenções, fazendo-lhes compreender que esta é de fato a Pátria que devem ambicionar porque daqui não sairão, dadas as magníficas condições que o Brasil proporciona aos seus semelhantes. (PARANÁ, 1921b, p. 14)

O Inspetor Geral Prieto Martinez propôs a união de esforços, uma vez que “para essa cruzada que é santa e saibamos agir com prudência e acerto. Contribuiremos desse modo para a nacionalização de uma infância que, sendo brasileira, ignora o Brasil, porque desconhece a sua língua e a sua gente”. (PARANÁ, 1921b, p.14)

Observa-se, portanto, que naquela época, as autoridades salientaram o risco de desnacionalização que as escolas estrangeiras provocavam entre as crianças, embora se atribuísse esse comportamento à idéia de preservação da cultura dos grupos de diferentes nacionalidades, que procuraram manter sua identidade cultural. Em muitos casos, a língua nacional foi inteiramente desconhecida, falando-se a língua do grupo – polonês, alemão ou italiano. Era necessária a conscientização, entre os colonos, de que seus filhos, nascidos no Brasil, eram brasileiros.

2. A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL E A SUA REPERCUSSÃO NA ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

O presente capítulo procura demonstrar o papel do ensino de história na formação do cidadão republicano. Para tanto, são necessárias algumas considerações sobre um dos fatores que influenciaram o processo sofrido pelo conhecimento histórico, ao longo do século XIX. Refere-se, nesse sentido, ao surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além do seu similar em âmbito regional, o Instituto Histórico do Paraná. Para este estudo, o que interessa é mostrar a orientação adotada por esses institutos, em relação à produção do conhecimento histórico e à forma como esta produção repercutiu nos programas de ensino das escolas primárias.

O pensar a história da nação é uma das características do século XIX e esse pensar a história articula-se num quadro mais amplo, no qual a questão nacional é discutida por várias instituições e movimentos. No Brasil, o lugar privilegiado da produção historiográfica permaneceu a um grupo muito restrito, muito próximo a uma tradição iluminista. E este lugar de onde o discurso historiográfico foi produzido desempenhou um papel decisivo na construção de uma certa historiografia e das visões e interpretações que ela proporá na discussão da questão nacional.

De acordo com GUIMARÃES (1988) foi durante o processo de consolidação do Estado Nacional que se viabilizou um projeto de pensar a história brasileira de

forma sistematizada. Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, ocorreu a materialização desse empreendimento. “Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a ‘Nação brasileira’, capaz de lhe garantir uma identidade no conjunto mais amplo das ‘Nações’, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX”. (GUIMARÃES, 1988, p. 6)

A questão que se coloca é, como esta historiografia definiu a nação brasileira? Assim como os historiadores revolucionários franceses não ignoraram o Antigo Regime, a construção da idéia de Nação Brasileira não se opôs à antiga metrópole portuguesa, longe disso, a nova Nação Brasileira se reconheceu enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora, iniciada pela colonização portuguesa. “Nação, Estado e Coroa aparecem enquanto uma unidade no interior da discussão historiográfica relativa ao problema nacional”. (GUIMARÃES, 1988, p. 6)

Francisco Adolfo Varnhagem foi um dos historiadores que apresentou fundamentos, através de correspondência a D. Pedro II, definidores da identidade nacional brasileira, enquanto herança da colonização européia: “Em geral busquei inspirações de patriotismo sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração; tratei de pôr um dique à tanta declamação e servilismo à democracia; e procurei ir disciplinando produtivamente idéias soltas de nacionalidade”. (VARNHAGEM, citado por GUIMARÃES, 1988, p. 6)

Foi no mesmo movimento de definição de Nação Brasileira que se definiu também o “outro” em relação a ela, no plano interno. Índios e negros ficaram excluídos desse projeto por não serem portadores da noção de civilização, “o

conceito de nação operado é eminentemente restrito aos brancos". (GUIMARÃES, 1988, p. 7)

Foi com base nestas questões que o IHGB encaminhou suas reflexões acerca do Brasil, realizando a tarefa de sistematizar uma produção historiográfica capaz de definir um conceito de Nação Brasileira. Esse projeto consistiu em levar a cabo uma idéia de novos tempos cuja marca era a soberania do princípio nacional enquanto critério fundamental definidor de uma identidade social.

O Instituto Histórico tinha como diretrizes centrais para o desenvolvimento dos trabalhos, coletar e publicar documentos relevantes para a história do Brasil e incentivar o ensino público. Incentivava ainda, a criação de institutos provinciais, procurava manter vínculos com entidades congêneres. No entanto, o IHGB colocou-se sob a proteção do Imperador, o Estado dispensou grande ajuda material para a concretização da tarefa apreendida pelo Instituto.

No Paraná, com a necessidade de criar uma história regional, por iniciativa de Romário Martins foi criado em 1900 o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, onde a sua principal preocupação, em um período de grande imigração, era a de aglutinar a diversidade étnica presente no Estado na construção de uma identidade regional para os paranaenses.

Segundo BITTENCOURT (1992/93), com o advento da República e as mudanças das elites políticas no centro do poder, surgiu uma história regional como foi o caso de São Paulo e demais Estados da Federação.

No final do século XIX e início do XX, os novos estados, sob a ótica federativa, com suas fronteiras delimitadas sobretudo pelas disputas das oligarquias locais, buscaram pela Geografia e História legitimar sua condição "independente" e suas "fronteiras naturais". Passou-se a construir tradições específicas para os "paulistas", os "gaúchos", os

“mineiros”, destacando as contribuições de cada região para a “grandeza” da nação. (BITTENCOURT, 1992/93, p. 214)

O presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, Romário Martins, era o principal líder do Movimento Paranista. Este Movimento, tendo como base a crença na ciência, na tecnologia e a fé no progresso, se encarregou de construir uma história regional. Os Paranistas teriam que “inventar um Estado que era tão incharacterístico e que mal tinha suas fronteiras geográficas bem delimitadas, lançando as bases de uma identidade que passe a fazer com que seus habitantes nutram um mesmo sentimento de pertencimento à terra paranaense”. (PEREIRA, 1998, p.70)

O Movimento Paranista valeu-se de suas ligações com as instituições governamentais na medida em que o próprio governo paranaense teve grande interesse em forjar tal identidade. Em 1911, o Executivo do Estado concedeu auxílio financeiro ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná para a manutenção e publicação de sua revista. De acordo com PEREIRA (1998, p. 71), “era preciso construir uma história regional que mostrasse o Paraná como um local que possuía uma tradição”.

Como destaca SCHWARCZ (1993, p. 99), o papel reservado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e aos institutos regionais foi o de construir uma história da nação, de recriar um passado, de solidificar mitos de fundação, de ordenar fatos, que buscavam homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. A tarefa dos institutos vinculou-se à composição de uma história nacional para um país tão vasto e carente de delimitações não apenas territoriais.

Unificar a nação significava, portanto, a construção de um passado que se pretendia único, embora marcado pela influência dos grupos econômicos e sociais que participavam dos diversos institutos, onde os sócios eram escolhidos antes de tudo por suas relações sociais. Os participantes dessas instituições associaram-se na construção de uma história nacional e regional que tendo como alvo o presente, forjava o passado como tradição. Criar uma história brasileira e paranaense significou dar um passado ao País e ao Estado e generalizar histórias de certos grupos influentes à sociedade.

Na Europa, o processo de escrita e disciplinarização da história ocorreu nas universidades, enquanto no Brasil estas tarefas ficaram ainda conservadas nas academias de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passavam pela teia das relações sociais e pessoais. Foi, portanto, o Estado Nacional o eixo central que serviria de fonte para a construção da nossa história.

Os esforços do IHGB se direcionaram no sentido de escrever a história brasileira, enquanto um palco de atuação de um Estado iluminado e civilizador. Seus componentes, presos à concepção herdada do iluminismo, de tratar a história enquanto um processo linear e marcado pela noção de progresso, empenharam-se na tarefa de explicitar para o caso brasileiro essa linha evolutiva.

Para a definição do quadro nacional, a história e a geografia vinham fornecendo o instrumental: "(...) história e geografia enquanto dois momentos de um mesmo processo, ao final do quadro da Nação, na sua integralidade, em seus aspectos físicos e sociais, estaria delineado". (GUIMARÃES, 1988, p. 14)

Os historiadores do IHGB na construção do projeto da história nacional deveriam dar conta da totalidade, construindo a Nação em sua diversidade e

multiplicidade de aspectos. O Instituto ainda se propunha a premiar trabalhos que elaborassem planos para se escrever a história do Brasil. Um dos trabalhos vencedores, dizia que o historiador deveria mostrar a missão específica reservada ao Brasil: "realizar a idéia da mescla das três raças". (GUIMARÃES, 1988, p. 16)

Ao final da dissertação vencedora, von Martius deixava explícita as relações profundas entre o saber e o poder. O discurso histórico era concebido como o instrumento mais adequado para produzir a visibilidade da nação em construção, capaz de forjar uma unidade interpretativa do passado e de também converter-se em um discurso de coesão e de legitimação.

A História é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo a minha opinião, ter igualmente tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros o amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas... Nunca esqueça, pois, o historiador do Brasil, que para prestar um verdadeiro serviço à sua pátria deverá escrever como autor Monárquico-Constitucional, como unitário no mais puro sentido da palavra". (VON MARTIUS citado por SCHAPOCHNIK, 1992/93, p. 79)

Os institutos históricos e geográficos constituíram-se em espaços de produção de um saber histórico característico do século XIX, de caráter oficial, composto pela elite intelectual e econômica e financeira, com evidentes interesses políticos, uma vez que a concepção de história difundida nesses locais relacionava-se à busca de eventos que possibilitassem a construção de uma identidade nacional e ao mesmo tempo uma identidade regional. Os institutos tornaram-se verdadeiros

guardiães da história oficial e portadores de uma nova forma de entender a História, centrada num modelo determinista, sendo considerado como o único científico.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro dedicou-se à produção de biografias, contribuindo dessa forma, para a construção da galeria dos heróis nacionais. Mereceram destaque os bandeirantes e também as ordens religiosas, nas produções do Instituto, evidenciando, portanto, um projeto que estabelecia o branco enquanto civilizador. O negro foi visto como um fator de impedimento do processo de civilização.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi um dos responsáveis pela construção de um projeto de nação, elaborou uma determinada escrita da história nacional, servindo de parâmetro para os historiadores republicanos, para os autores de livros didáticos repercutindo inclusive na organização dos programas das escolas primárias.

2.1.1. Ensino de história e formação cívica

NADAI (1985/86) ao analisar programas curriculares de história da década de 70 do século XX, identificou o resgate por parte dos militares de princípios e valores bem anteriores, "1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de história que já vinha de longa data". (NADAI, 1985/86, p. 105) Segundo REIS (1953), foi a partir da independência que o Estado passou a "cuidar" da tarefa educativa das populações. Tanto a história geral como principalmente a história do Brasil, mereceram um lugar destacado no ensino primário e secundário. "A história

nacional, sendo o país um Império, naturalmente era tratada de molde a servir ao fortalecimento da Monarquia, do mesmo modo por que era utilizada na formação cívica da mocidade" (REIS, 1953, p. 11)

Desde a formação do Estado brasileiro, em 1822, a história tem sido disciplina constante do currículo da escola primária. Esta se destinava a fornecer conhecimentos políticos elementares e uma formação moral cristã aos alunos que tinham acesso à escola. A história compreendia a história civil articulada à história sagrada que se aproximava do conhecimento histórico como catequese, com o propósito de promover a moral cristã. "O ensino de história, no Brasil, passou a ser delineado logo após a elaboração da Constituição de 1824, pelos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais. Parte dos intelectuais pretendia construir uma história laica, uma espécie de "ciência social" da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica". (BITTENCOURT, 1992/93, p. 194).

Segundo NADAI (1994), a constituição da história como disciplina escolar ocorreu no interior dos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil.

Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, destinado à educação secundária das elites, a história passou a constituir-se em disciplina autônoma. Sob uma atmosfera de embate entre concepções científicas com setores vinculados a um ensino moralizante dominado pela Igreja Católica, os programas curriculares incorporaram as disciplinas de ciências físicas, de história natural e a inclusão de tópicos sobre a história e a geografia universal, história do Brasil e história regional.

O ensino de história era ministrado através de lições de leitura, as quais abordavam temas acessíveis ao nível de compreensão dos alunos com a finalidade de fortalecer o senso moral, voltado à instrução cívica, disciplina que viria a substituir a “instrução religiosa”.

Com a reformulação dos currículos ao final da década de 1870, pretendeu-se criar um programa de história laica mais extenso e eliminar a história sagrada. Este fato refletia o contexto político, econômico e social, agitado com o fim do trabalho escravo, a transição do regime político da Monarquia para a República, a separação entre o Estado e a Igreja. Como resultado destas transformações, o ensino laico e a ampliação da educação para outros agentes sociais marginalizados da escola até então, começou a ser estruturado.

A história do Brasil, até a década de oitenta do século passado, limitara-se a criar um tipo de nacionalismo onde aliavam-se Estado-Nação e excluía-se o povo. A partir do final dos anos setenta, com os avanços do processo abolicionista, retomou-se o discurso sobre a democracia, renascendo alguns princípios da Revolução Francesa e tornou-se urgente equacionar a tríade Estado-Nação-povo. (BITTENCOURT, 1992/93, p. 213)

Mesmo após a implantação do regime republicano, embora houvesse, do ponto de vista legal, a divisão entre a história profana e a história sagrada, o ensino da doutrina religiosa permaneceu na sala de aula, predominando ainda sobre a história civil nacional. Esta permanência indica que as reformas educacionais não são implantadas exatamente como queriam e previam os juristas e o poder oficial.

Os programas curriculares de história do Brasil baseavam-se no modelo definido pela história sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida das figuras religiosas por ações históricas realizadas pelos heróis, estes considerados os responsáveis pela formação da nação, especialmente governantes e clérigos.

Segundo BITTENCOURT (1992/93, p. 210), a apresentação dos conteúdos estava organizada pela sucessão cronológica de reis, governantes e pela luta travada contra os invasores estrangeiros, culminando com os grandes acontecimentos da Independência e da formação do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil com destino à civilização.

De acordo com CORRÊA F^o (1953), Rui Barbosa, em 1882, considerou em um dos seus discursos a história que se lhe afigurava ser: "o nexo contínuo, gradual, progressivo da evolução que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade incomparável acima das violências, das conquistas, das efusões de sangue, as influências sólidas, virtuosas e enérgicas da fé". (BARBOSA, citado por CORRÊA F^o, 1953, p. 4). Rui Barbosa defendeu a inclusão da educação física, da história e da cultura moral e cívica no programa das escolas primárias.

CORSETTI (2000), entende que no Rio Grande do Sul, na Primeira República, houve significativa expansão do ensino, num contexto de modificações sociais e domínio político do Partido Republicano Rio-Grandense. Os conteúdos escolares, nesse processo, foram utilizados pelos dirigentes como instrumento de construção do cidadão rio-grandense dos novos tempos do capitalismo. Para esta autora, a tentativa dos dirigentes gaúchos, na área da história, foi a de adequá-la à concepção evolucionista da ciência, ao mesmo tempo em que davam a ela papel expressivo na formação cívica e moral, interagindo com os conteúdos de instrução moral e cívica.

Nestas disciplinas que implicavam a formação de valores sociais e políticos, éticos e morais, CORSETTI (2000) constatou a manutenção de antigas orientações

idealistas. No que se refere à história essa situação ficou evidenciada, significando mais uma forma de acomodação com a Igreja Católica.

A história foi transformada, pelos governantes do Estado, não apenas em instrumento de manipulação ideológica, pois isso não teria sido prerrogativa dos republicanos. Mais do que isso, a história foi utilizada também como forma de mediação do Estado com a Igreja, na medida em que a manutenção do modelo dedutivista de organização do conhecimento histórico possibilitou mais uma acomodação entre as duas instituições. Ou seja, enquanto a Igreja Católica passou a reconhecer a importância da ciência empírica, adotando-a em boa parte dos conteúdos que ministrava nas escolas religiosas, no que concerne às matérias ditas “científicas”, o Estado gaúcho manteve, nas disciplinas que tinham relação com a formação de valores éticos, morais, sociais e políticos, o mesmo padrão de estruturação que o adotado pela Igreja”. (CORSETTI, 2000, p. 191)

Considerando uma das hipóteses desta pesquisa, ou seja, que a disciplina história e a moral e cívica como conteúdo escolar desempenharam importante papel na formação do cidadão nacional, pode-se verificar o lugar que estes conhecimentos escolares ocuparam nos regulamentos de ensino do Paraná.

Em 1890, José Marques Guimarães, Governador do Estado do Paraná, fez expedir o Decreto nº 31 que criou o Regulamento para a Instrução Pública, sendo este, portanto o primeiro regulamento do regime republicano no Estado do Paraná.⁸ “Embora tivesse muitas das marcas do liberalismo pela liberdade de ensino conferida aos particulares e pelo livre exercício do magistério em qualquer dos níveis de ensino, a filosofia positivista emprestou-lhe seu caráter prático, utilitário, patriótico e antidogmático por meio da obrigatoriedade do ensino moral e cívico, em lugar do

⁸ O Regulamento de 1890 foi elaborado por uma comissão composta por Eusébio Silveira da Mota, Emiliano David Pernetta, Generoso Marques dos Santos, João Pereira Lagos, José Joaquim Franco Valle e Justiniano de Mello e Silva.

ensino religioso, sempre presente nos regulamentos provinciais”. (OLIVEIRA, 1994, p. 46)

O Regulamento de 1890 (PARANÁ, 1890) estabeleceu o ensino da moral destinado a completar e consolidar todos os outros ensinamentos da escola. O professor que ficou impossibilitado de doutrinar uma moral teórica, deveria, por outro lado, inculcar no espírito das crianças noções essenciais de moralidade humana, consideradas comuns a todas as doutrinas e necessárias a todos os homens civilizados. Ficou proibida a discussão sobre as seitas ou dogmas religiosos e recomendou-se maior atenção ao desenvolvimento moral dos alunos. Nesse regulamento, não consta a oferta da história como disciplina em nenhuma das séries do ensino primário.

No Ato de 30 de Março de 1891 (PARANÁ, 1911, p. 320) , o Governador do Estado do Paraná aprovou o novo regulamento da Instrução Pública. O ensino primário permaneceu dividido em dois graus. O primário, ou elementar, compreendeu basicamente as matérias do Regulamento de 1890 com a inclusão da geografia e da história, particularmente do Brasil. O segundo, ou complementar, manteve as mesmas matérias do regulamento anterior.

No Estado do Paraná, uma das grandes intenções de Victor Ferreira do Amaral, à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública, foi a implantação do ensino cívico nas escolas. Tendo em vista o ensino tornar-se leigo, pela extinção do ensino religioso, a instrução cívica seria de grande importância.

Que o sentimento cívico seja um poderoso imã de coesão, um foco luminoso a irradiar sentimentos nobres, qual uma verdadeira religião erigida nas aras sagradas da pátria. Considerando a educação cívica como o fator mais valioso da formação do caráter nacional, mormente num povo como o nosso oriundo de elementos tão heterogêneos,

julguei de indubitável proveito, como fiz há mais de um ano, instituir nos dias de festa nacional conferências de ensino cívico, em lugar público, com assistência dos alunos das escolas públicas e particulares com seus respectivos professores. (PARANÁ, 1903a, p. 13)

Pelo Regulamento da Instrução Pública de 1907 (PARANÁ, 1907), a educação moral e cívica não poderia ter o caráter de curso teórico ou filosófico, mas abordada em forma experimental e simples. O ensino público continuou leigo e gratuito. Cinco anos depois, de acordo com a Lei nº 1236 (PARANÁ, 1913b, p. 145), a educação moral deveria ter caráter prático, acompanhando todos os atos das crianças quer pessoais ou em assuntos de outra ordem. Nas vésperas das datas nacionais, feriados instituídos por lei, os professores deveriam concluir os trabalhos escolares expondo, de forma simples, os motivos que determinaram essa comemoração.

Retomando o Código de Ensino de 1915 (PARANÁ, 1915b), observa-se que o programa do ensino primário deveria constar de:

1ª A primeira série constará principalmente:

(...)

3ª Da vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente, deve a escola dar às crianças algumas noções gerais, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo.

(...)

5ª O ensino da História da Civilização no Brasil, como meio de educação cívica, será sintético e ministrado em lições graduais, adequadas a cada série, limitando-se:

aos fatos que se caracterizam como degraus da evolução social e política da nossa nacionalidade, estudadas as causas e os efeitos principais;

a alguns episódios dos quais resulte ensinamento moral ou cívico;

aos perfis de grandes homens, recomendáveis à gratidão nacional pela sua ação, na paz ou na guerra, em prol dos mais altos interesses da nossa Pátria.

6ª Entre outras matérias do ensino primário, devem ser compreendidas:

Para a 4ª série: - noções fundamentais e práticas das Constituições da República e do Estado, de Economia Privada e Política, de Agronomia, de Higiene e de Música.

7ª A educação moral, de caráter prático, nas quatro séries, acompanhará todos os atos das crianças, quer pessoais, quer em suas relações de qualquer ordem, devendo ser ministrada também por meio de colóquios ou leituras comentadas, sem esquecer a propaganda contra o álcool, o jogo, o fumo, e contra atos de crueldade para com as árvores e os animais. (PARANÁ, 1915b, p. 16)

Os “Programas de Ensino” de 1916 (PARANÁ, 1916, p. 4) determinaram, de acordo com cada uma das séries, os conhecimentos que deveriam ser ensinados:

2ª. Série

Noções essenciais de história pátria.
Pequenas lições de moral e de civismo.

3ª. Série

Noções essenciais da história da civilização no Brasil, especialmente no Paraná.
Continuação progressiva das noções de moral e de civismo.

4ª. Série

Recapitulação e ampliação da história da civilização no Brasil, especialmente do Estado do Paraná.
Ampliação das noções de moral e de civismo; estudo dos pontos fundamentais da Constituição da República Brasileira.
Noções fundamentais e prática de economia individual, doméstica e política

A observação dos programas de 1915 e 1916 indica que os conteúdos apresentavam um desenvolvimento gradual, iniciando com conhecimentos elementares, ampliados para os mais complexos. A análise destes programas revela que, também, no Paraná, a exemplo do Rio Grande do Sul conforme demonstrou CORSETTI (2000), houve a preocupação de adequar a história à uma concepção

evolucionista da ciência. A história ocupou um lugar expressivo na formação cívica e moral, à medida que estava diretamente relacionada aos conteúdos de educação moral e cívica.

Constatou-se, através da análise dos conteúdos de 4^a série desses programas, a tentativa do Estado em transformar o aluno em “cidadão” levando em consideração que este passava a conhecer direitos e deveres constituídos da cidadania brasileira, aprendendo na escola, o significado e a necessidade de se pagar impostos e atuar na sociedade como um “homem civilizado”.

Como decorrência do Código de Ensino de 1917 (PARANÁ, 1917b) foi dada

maior propagação do ensino e à promoção de conferências sobre a instrução pública retratou a postura de valorização da educação, acompanhada da idéia de nacionalidade que foi praticada nos conteúdos programáticos relativos às disciplinas da Língua Nacional, Geografia e Corografia do Brasil e História da Civilização no Brasil, destacando-se a última, por meio da qual se enfatizaram as idéias de nacionalidade e os estudos propiciadores da formação moral e cívica, com conotações ligadas à idéia de pátria. (OLIVEIRA, 1994, p. 54)

Em 1921, a Inspeção Geral do Ensino, dirigida por Cesar Prieto Martinez, publicou as “Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná”. “A Inspeção Geral do Ensino com o intuito de regularizar a administração dos trabalhos e melhorar, tanto quanto possível, a parte técnica, vem por meio desta prestar-vos todos os esclarecimentos que julga indispensáveis a fim de saberdes como vos deveis conduzir no desempenho do vosso cargo”. (PARANÁ, 1921b, p. 3)

O analfabetismo era considerado pelas autoridades de ensino como um dos maiores problemas da educação paranaense naquele momento, sendo necessário, portanto, reduzir o espantoso número de crianças que não sabiam ler, escrever e

contar e que “sem as luzes da escola cresceriam cegas, privadas de conviver na comunhão dos que usufruem os deliciosos frutos do saber”. (PARANÁ, 1921b, p. 3). Aos professores era solicitado cuidar com especial dedicação das crianças que não sabiam ler.

Ao lado da língua materna, a história e a geografia foram disciplinas consideradas indispensáveis na formação do aluno. Segundo a Instrução, a geografia e a história proporcionariam à infância os meios indispensáveis para conhecer, compreender e amar o Brasil, do passado, do presente e do futuro. A Instrução recomendava “ensinai pois, a ler, a escrever, e a contar, sem vos esquecerdes que, durante o horário escolar, para amenizar e completar o ensino, deveis lecionar a história, a geografia pátria e todos os conhecimentos que visam preservar a saúde contra as doenças, ou aconselhar a cura dos males que nos afligem”. (PARANÁ, 1921b, p.5)

Ainda em 1921, a Inspeção Geral do Ensino fez publicar o “Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1921c, p. 7). De acordo com o programa a história pátria e a instrução moral e cívica apresentavam os seguintes conteúdos:

1º. ANO

HISTÓRIA PÁTRIA
Conhecimento dos vultos mais notáveis da nossa história: - José Bonifácio, Pedro I, Pedro II, Ozorio, Caxias, Marcílio Dias, Barrozo, Tiradentes, Deodoro, Floriano, Rio Branco, etc.

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA
Pequenas histórias adequadas ao desenvolvimento da inteligência infantil e que sirvam para despertar sentimentos de amor para com os pobres e infelizes, para com os companheiros, irmãos, pais e benfeitores.

Palestras sobre noções de civilidade que a criança precisa aprender a observar nas suas relações sociais.

Observações relativas ao modo de proceder na rua, em casa e na escola.

Como tratar os mendigos, pessoas aleijadas, etc.

Conselhos sobre o tratamento que se deve dar aos animais.

O que representa a nossa bandeira e os deveres que todo o cidadão tem em relação a esse símbolo.

Datas nacionais

2º. ANO

HISTÓRIA DO BRASIL

Continuação dos estudos iniciados no 1º ano.

Fundação da cidade de São Paulo e do Estado a que deu origem.

Desmembramento e fundação do Estado do Paraná.

Principais governadores do Estado no regime monárquico e na República.

Datas nacionais.

Narração de fatos históricos desenrolados antes da Independência, no Império e na República.

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Palestras sobre os deveres para com os pais, parentes, professores, colegas, etc. Comportamento das crianças na escola, nas reuniões, nas ruas e nos jardins.

Conselhos repetidos e insistentes sobre o modo de se conduzir nas ruas, nas casas estranhas, etc.

Conselhos sobre o respeito devido às pessoas velhas, aos mendigos e maltrapilhos, idiotas e aleijados.

Conselhos sobre o modo de tratar os animais, bem como as plantas das ruas e jardins.

Conselhos sobre a linguagem a ser usada em qualquer parte, reprovando-se sempre os termos indecorosos e ofensivos a moral.

Conselhos sobre as companhias que se devem procurar.

Conselhos sobre o mau hábito de se riscarem as paredes, os móveis, etc.

A Bandeira como símbolo de todas as aspirações da Pátria; significação de suas cores e de seu dístico. Homenagens que lhe são devidas.

O Programa orientava aos Grupos Escolares que os alunos do 3º e 4º ano possuísem um compêndio de história e um atlas para se habituarem a recapitular as lições em casa. Quanto aos conhecimentos históricos e geográficos, o programa assim se referia: “os fatos históricos serão reproduzidos pelo educando, em linguagem sua, de modo a ficar bem claro que não os aprende de cor. Os conhecimentos geográficos serão adquiridos à vista do mapa e, nas argüições, deve-se ter em vista que o aluno responda com liberdade, de acordo com o seu pensamento natural”. (PARANÁ, 1921c, p. 28)

Como é possível observar através da análise do “Programa dos Grupos Escolares”, de 1921, cabia ao ensino de história no 1ª ano, mostrar os feitos dos grandes líderes, considerados como construtores da nação brasileira. Já os conteúdos de instrução moral e cívica, 1ª e 2ª anos, pretendiam fazer com que o aluno incorporasse boas atitudes e comportamentos. As datas e os símbolos nacionais foram conteúdos ensinados no 1º e 2º ano, tanto em história como em instrução moral e cívica.

O referido programa revela também uma preocupação com a história regional para o conteúdo do 2º ano, muito embora os estudos iniciassem com a fundação da cidade de São Paulo, complementado com os estudos do Paraná. Posteriormente, iniciava-se o estudo político do Paraná, no qual deveriam ser destacados os principais governadores do Estado na Monarquia e na República. Concluía-se o 2º ano com a narração dos fatos históricos numa seqüência cronológica a partir da independência do Brasil.

Dos livros didáticos acessados nesta pesquisa (Nossa Pátria, Pequena História do Brasil e A Pátria Brasileira), observou-se que em parte eles atendiam aos

programas de ensino do Paraná, no entanto, nem mesmo em "Nossa Pátria", obra escrita pelo paranaense Rocha Pombo e aprovada oficialmente pelo Estado do Paraná, não há proposta de conteúdos referente à história regional, embora ele fosse uma exigência dos programas de ensino.

Verifica-se a preocupação do Estado e dos grupos ligados a ele de se sustentar um discurso em defesa da unidade nacional a partir de uma educação moral e cívica ensinada nas escolas primárias. A história, desde a sua origem como disciplina escolar, desempenhou papel significativo. Os programas curriculares demonstram que "a história enquanto disciplina educativa ocupou nas suas origens, (...) um 'lugar' específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as idéias de nação e de cidadão". (NADAI, 1994)

BITTENCOURT (1990) ao analisar o caso do Estado de São Paulo, entende que a história pátria ensinada nas escolas primárias tinha o objetivo de "criar a imagem de um único passado, capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação. A construção desse passado, com seus heróis e tradições homogeneizadoras, foi disputada entre os grupos políticos que se revezavam no poder, ou que estavam próximos a ele". (BITTENCOURT, 1990, p. 220)

O Estado, figura principal da ação educacional, ligado aos interesses de determinados setores sociais, dispensou certa atenção ao ensino de história. "(...) a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares (...) em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola". (NADAI, 1994).

Nos primeiros anos da República, verifica-se o processo de reestruturação ou construção de uma nova identidade nacional, processo atestado pelos programas de ensino e livros didáticos voltados para a socialização das novas gerações. Construiu-se uma história republicana para substituir a imperial. Como afirma OLIVEIRA (1990), esta nova história da nação, porém teve que dialogar com outra, não mais defensora do regime monárquico, mas organizada sobre valores naturais e de longa duração como a terra e o caráter do ser humano que a habita”. (OLIVEIRA, 1990, p. 143). A interpretação da história da nação pelo modelo “ufanista” está recheada de elementos que reforçam o otimismo, o que fez com que esta corrente tivesse uma grande aceitação.

Concordando com CHERVEL (1990), entende-se que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Portanto, a análise dos regulamentos, dos programas de ensino e dos relatórios indica a tentativa dos dirigentes educacionais de se incutir na infância escolar, através do ensino de história, um sentimento de pátria, de unidade e identidade nacional e determinados modelos de heróis. Esse autor, parte do pressuposto de que a sociedade impõe à escola suas finalidades, “estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola”. (CHERVEL, 1990, p. 219)

2.2 COMEMORAÇÕES CÍVICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA

Comemorar é uma forma de evitar o esquecimento. Os feriados nacionais, que a escola, a mando da República, passou a guardar, instituíram uma determinada memória nacional. Por meio das comemorações cívicas, a escola ajudou a preservar uma memória coletiva construtora da identidade nacional. Esses rituais, marcados no tempo histórico, constituem uma manifestação dos mitos, uma maneira de lembrar a origem, e, assim, reforçar a coexistência do grupo e os laços de solidariedade social.

As festas cívicas constituem rituais e expressões da inserção da escola no tempo histórico e social. Enquanto práticas simbólicas permitem evidenciar como a escola primária pode articular práticas educativas com o imaginário sociopolítico republicano.

Em relação aos valores patrióticos, a escola primária defendeu sua missão pedagógica, reforçando o imaginário republicano com todos os símbolos mobilizadores das consciências e das almas através das conferências, passeatas, festas e solenidades. Por meio dessas manifestações cívicas, ela ajudou a instituir formas de falar e sentir sobre a pátria e a nação.

A pátria consistia, pois, no símbolo da unidade da nação e a República foi considerada como a melhor forma de organizá-la tal como advogavam os republicanos. A sacralização da idéia e do termo República encarna o sentido mais elevado de um projeto e de um destino comum. A unidade nacional foi o ideal perseguido no Brasil na construção do imaginário republicano.

Lúcia Lippi OLIVEIRA (1989) explora alguns traços que distinguem a República do Império no Brasil, tratando da questão que envolve a quebra de uma tradição e a construção de um novo universo simbólico capaz de conferir legitimidade à nova nação republicana. “As revoluções têm que lidar ao mesmo tempo com a organização de uma nova vida social e política e com a construção de um imaginário capaz de recuperar um equilíbrio perdido ao longo do tempo. Assim, ao se iniciar um momento novo, precisa-se evocar um tempo remoto. Lá estariam as raízes, o sentido, o sentido verdadeiro do homem e da sociedade”. (OLIVEIRA, 1989, p. 173)

OLIVEIRA (1989) procura mostrar a relevância da invenção das tradições destacando a importância das festas oficiais. “Ao proporem a lembrança de fatos, de feitos históricos passados a serem recuperados, as festas contribuem para legitimar e dar coesão social à nação”. (OLIVEIRA, 1989, p. 181)

O Decreto nº 153B de 14 de janeiro de 1890 tratou dos dias de festa nacional:

O Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, considerando:
que o regime republicano se baseia no profundo sentimento de fraternidade universal;
que esse sentimento não se pode desenvolver convenientemente sem um sistema de festas públicas destinadas a comemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas;
que cada pátria deve instituir tais festas segundo os laços especiais que prendem os seus destinos aos destinos de todos os povos:

Decreta:

São considerados dias de festa nacional:

- a) 1 de janeiro – comemoração da fraternidade universal;
- b) 21 de abril – comemoração dos precursores da independência brasileira, resumidos em Tiradentes;
- c) 3 de maio – Descoberta do Brasil;

- d) 13 de maio – fraternidade dos brasileiros;
- e) 14 de julho – república, liberdade e independência dos povos americanos;
- f) 7 de setembro – Independência do Brasil;
- g) 12 de outubro – Descoberta da América;
- h) 2 de novembro – Mortos;
- i) 15 de novembro – comemoração da pátria brasileira.⁹ (SOUZA; SOUZA, 1912, p. 174)

Segundo OLIVEIRA (1989, p. 182), as festas republicanas podem ser divididas em duas categorias: aquelas que privilegiam a fraternidade universal e as que se referem diretamente à fraternidade nacional.

Considerando a educação cívica um fator poderoso na formação do caráter nacional, principalmente num povo, como o brasileiro, oriundo de elementos heterogêneos, resolveu o Diretor da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, instituir, nos dias de festas nacionais, conferências de ensino cívico, em lugar público, com a participação dos alunos das escolas públicas e particulares.

Essas conferências foram solenemente inauguradas a 7 de Setembro passado, sendo orador o lente do Ginásio, Dr. Sebastião Paraná.

Nos dias 12 de Outubro, 15 de Novembro e 19 de Dezembro, data da instalação da nossa província, foram realizadas outras pelos lentes Dario Velloso, Dr. Emiliano Pernetta e Chichorro Junior.

Elas continuarão a ser feitas por lentes do dito estabelecimento e por cidadãos de reconhecida competência. (PARANÁ, 1901, p. 12)

Entendendo ser de utilidade aos seus leitores, a revista “A Escola” publicou comunicado de Sebastião Paraná, à época Inspetor Escolar do distrito da capital. O aviso solicitava aos professores que explicassem o significado de cada um dos dias

⁹ O Decreto nº 153B foi assinado por: Manoel Deodoro da Fonseca, Quintino Bocayuva, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Eduardo Wandenkolk, Aristides da Silveira Lobo, M. Ferraz de Campos Salles e Demetrio Ribeiro.

feriados a seus alunos. “Nas vésperas dos dias de festa nacional e estadual os professores deverão explicar sucintamente aos seus alunos o motivo que determinar o feriado. É conveniente que os professores procurem revestir esse ato de certa solenidade, afim de que sua alocução cale fundo no espírito de seus discípulos”. (A Escola, fev. 1906, p. 16)

Os referidos dias feriados são:

- 1º. de Janeiro, consagrado á comemoração da fraternidade universal;
- 24 de Fevereiro, comemorativo da promulgação da Carta Constitucional da República
- 7 de Abril, comemorativo da promulgação da Constituição do Estado do Paraná;
- 21 de Abril, consagrado á comemoração dos precussores da independência brasileira, resumidos em Tiradentes;
- 3 de Maio, consagrado á comemoração da descoberta do Brasil;
- 13 de Maio, consagrado á comemoração da fraternidade dos Brasileiros;
- 14 de Julho, consagrado á comemoração da Republica, da Liberdade e da Independência dos povos americanos;
- 7 de Setembro, consagrado á comemoração da Independência do Brasil.
- 12 de Outubro, consagrado á comemoração da descoberta da América;
- 2 de Novembro, consagrado á comemoração geral dos mortos;
- 15 de Novembro, consagrado á comemoração da Pátria Brasileira
- 19 de Dezembro, instalação da Província do Paraná (A Escola, fev. 1906, p. 16)

Comparando este comunicado veiculado na revista paranaense com o Decreto Federal de 1890, verifica-se, naturalmente, a semelhança existente entre as datas comemorativas em âmbito federal e estadual, não fossem as datas 7 de abril referente à comemoração da Constituição do Estado do Paraná e 19 de dezembro data relativa à instalação da Província do Paraná. Isso representa uma forma de conciliar o projeto de construção de uma identidade nacional e regional.

Reconhecendo a importância das festas escolares na vida escolar, em 1912, o Diretor Geral, Claudino dos Santos, assim se dirigiu ao Secretário da

Instrução Pública. “Não é só nos bancos das escolas, na área dos recreios, que o professor estuda e transporta-se à alma do aluno para sondar-lhe os mistérios e as complexidades. Nos Estados Unidos como na Argentina, na França como na Bélgica, as festas escolares, os passeios dos alunos acompanhados de seus respectivos professores ao campo, aos museus e às oficinas, produzem excelentes resultados”. (PARANÁ, 1912, p. 6)

O “Programa de Ensino” de 1916, quando tratou das “observações sobre a marcha dos trabalhos escolares” recomendou que “na véspera de um feriado da República ou do Estado o professor substituirá, para todos os seus alunos, uma das lições do dia por uma lição de civismo, explicando o fato que esse feriado comemora”. (PARANÁ, 1916, p. 14)

Considerando a relevância dessas datas festivas no calendário escolar, o Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino dos Santos propôs que fossem instituídos os seguintes dias:

- 1º de Fevereiro para a Festa das Aves (bird day);
- 24 de Junho para a Festa das Árvores (arbor day);
- 21 de Setembro para a Festa das Flores;
- 19 de Novembro para a Festa da Bandeira.

Além dessas datas, recomendava-se a instituição de outras tendentes a cultivar os nossos feitos memoráveis e nossos grandes homens, bem como a adoção de um hino inicial dos trabalhos escolares, consagrado ao Trabalho e outro ao encerrar dos mesmos, consagrado à Natureza; assim como os passeios ao campo, aos museus, aos jardins e às oficinas, feitos às quintas-feiras ou aos

sábados, pelas escolas que foram escaladas, com os seus respectivos professores. (PARANÁ, 1912, p. 11)

Em 1917, a Inspeção Geral do Ensino fez publicar o “Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e similares” (PARANÁ, 1917c, p. 14). Quanto às festas escolares, o Regimento apresentava três artigos que regularizavam o seu funcionamento. As datas destacavam aspectos relacionados à natureza, como comemoração do Dia das Aves, ao Dia das Árvores e também os acontecimentos políticos como a Independência do Brasil e a Proclamação da República.

As festas eram acontecimentos de destaque no cotidiano escolar, devendo inclusive repercutir nos espaços sociais externos à escola, na medida em que autoridades políticas, a imprensa e os pais dos alunos eram convidados a participar dessas festividades. Verifica-se, assim, como o calendário escolar fixa nas datas comemorativas temporalidades cíclicas, repertório ritual de significação religiosa, política e social. Por isso, o calendário escolar de datas comemorativas não pode ser visto como um desvirtuamento do ensino, mas como uma prática social que se torna uma prática educativa. No caso do “Dia da Árvore” e do “Dia da Ave”, nota-se a tentativa do Estado em inculcar valores relacionados à natureza num contexto crescente de urbanização e industrialização. “Uma certa nostalgia da sociedade rural se manifesta nessa busca de preservação de valores. Já as datas cívicas objetivam reforçar os símbolos de unidade e solidariedade social e legitimar o regime político, enquanto as festividades religiosas e profanas mostram a inserção na escola de costumes enraizados na prática social”.(SOUZA, 1998, p. 274)

Prieto Martinez, Inspetor Geral de Ensino (1920 – 1924), também valorizava as datas festivas. Segundo o Inspetor, não se podia admitir que se

comemorassem as datas e feitos da nação, e até mesmo os acontecimentos dos países amigos, decretando-se o feriado e fechando-se as escolas. Esses dias representavam, segundo Martinez, lições que podiam ser aprendidas mediante aulas adequadas que gravassem fundo nas almas infantis. Para o Inspetor Geral era impossível compreender a vida de uma escola sem as suas festas escolares. As festas deveriam ser vistas como parte da educação.

As festas reúnem em torno de uma data, de um personagem ou de um princípio as alminhas em flor que se habituam na fraternização do trabalho suave e diário, sobre os mesmos bancos, lendo os mesmos livros, escutando as mesmas vozes, cantando os mesmos hinos e amando a mesma pátria.

Nas vozes dulcíssimas de seus cantos as almas se fundem. Na recitação de poesias e de discursos os corações se irmanam, pulsando os mesmos acordes.

Nos sorrisos, nas palmas e nos vivias, os abraços se estreitam e os peitos se unem.
(PARANÁ, 1921a, p. 50)

Para Prieto Martinez, as festas escolares tomavam notabilidade quando comemoravam ou glorificavam o passado. “Que espetáculo mais sublime do que esse que nos oferece a infância, nos dias de festa nacional? É a esperança abrindo as asas para o futuro, como a dizer: a pátria se perpetuará”.(PARANÁ, 1921a, p. 50)

Segundo o relatório de 1921, em todos os municípios do Estado foram festejadas as principais datas nacionais, 21 de Abril, 3 a 13 de Maio, 7 de Setembro, 15 de Novembro e o dia da Bandeira.

De acordo com BITTENCOURT (1988), a história, enquanto disciplina escolar, não tem sido ensinada apenas nas aulas específicas destinadas exclusivamente a este saber. Conteúdos históricos estão presentes em aulas de

literatura, música, geografia, artes, considerado-se que a história tem permanecido como disciplina escolar exatamente por ser a legitimadora da tradição nacional.

O professor de história, tendo como tarefa transmitir uma “memória nacional”, não apresenta condições de cumprir isoladamente com este trabalho. O poder governamental, ao veicular pelos diversos programas de ensino para a escola, a memória histórica desejável, tem examinado a necessidade de se valer de outros instrumentos educacionais para sustentar e fazer perpetuar, na memória dos alunos, quem deve ser considerado agente histórico responsável pelos “destinos do país”.

Os programas de ensino das escolas primárias no Paraná, no período considerado, passaram a incluir uma série de atividades que se incorporaram ao currículo. As atividades programadas para a escola pública compunham-se de comemorações relacionadas às “datas nacionais”, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. Além da “história pátria” ser tema preferencial de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional.

A escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela “nação” para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos. A escola deveria “cuidar de transformar o caboclo, o imigrante e o operário em cidadãos brasileiros”. (BITTENCOURT, 1988, p. 45)

O regime republicano no Brasil, ao restringir o direito de voto aos alfabetizados, colocou a escola em posição destacada para a constituição do direito

político dos cidadãos brasileiros. “A instrução é a base mais estável da prosperidade pública. Nos regimes democráticos sobretudo, em que os membros da comunhão são solicitados pelo voto a influir nos negócios públicos, a instrução pública não pode deixar de ser uma verdade fundamental.” (PARANÁ, 1899, p. 10)

A escola, ao tratar dos direitos e deveres do conjunto da população, abordava temas que desmascaravam as desigualdades da sociedade brasileira, questão delicada que passou a ser cuidadosamente planejada pelos educadores no sentido de organizar uma nova versão capaz de diluir o problema. Em vários discursos de autoridades públicas, a escola era apontada como a solução para as desigualdades sociais, como é possível verificar em relatório de Prieto Martinez: “Eis aí a escola verdadeiramente republicana: o pobrezinho, o remediado e o rico desconhecem, nesses momentos, suas posições para conhecerem apenas o amor e a simpatia que os aproxima. Quando um dia o destino tiver de escolher os eleitos do povo, eles bem sabem que cada um pode ser o chamado, porque todos são iguais”.(PARANÁ, 1921a, p. 50)

Embora o discurso colocasse a questão educacional como solução das desigualdades sociais, a luta pela ampliação dos direitos das classes populares estava ocorrendo em vários espaços, justificando a preocupação dos educadores no sentido de planejar a ação da escola nesse aspecto.

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das “elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das “tradições inventadas” –

preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação -, justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória. As tradições nacionais não poderiam, dentro deste contexto, ser tratadas apenas pelos livros didáticos acompanhados das preleções dos professores em sala de aula. As festas e comemorações tornaram-se partes integrantes da educação escolar.

Para SOUZA (1998), utilizando como exemplo o caso de São Paulo, a escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Segundo esta autora, em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. "Festas, exposições escolares, desfiles de batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República".(SOUZA, 1998. p. 241)

A escola pública tornou-se palco de realização das comemorações cívicas, mais um entre os traços da aliança da escola primária com a República e com os valores cívico-patrióticos. Tais festas tinham como objetivo solenizar datas "notáveis" da nossa história. Portanto, as festas eram oportunidades de homenagear o governo republicano e a pátria.

Nas "Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná", de 1921, as festas nacionais para a Inspeção Geral do Ensino, tinham uma função especial

no espaço escolar. A Instrução orientava para que os professores não esperassem por avisos que recomendassem a comemoração das datas nacionais. “Festejai sempre esses dias memoráveis, explicando antecipadamente a sua significação. O Hino Nacional e o Hino da Bandeira devem ser cantados com toda correção”. (PARANÁ, 1921b, p. 9)

O culto às datas cívicas fazia parte dos dispositivos regimentares, segundo os quais, na véspera dos dias de festa nacional, cada professor faria nos momentos finais da aula prelação a respeito da data que iria comemorar. Ao fazer das datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola um instrumento de lembrança e de memória histórica.

No processo de elaboração do imaginário da República, a escola primária exerceu um papel fundamental. Coube a ela “formar almas”, como fora atribuído à escola republicana francesa (PETITAT, citado por SOUZA, 1998, p. 266), participando da construção da identidade e da unidade da nação, não só pela transmissão de uma cultura comum e pela difusão de valores morais e cívicos, mas atuando no nível do imaginário, dos sonhos, das aspirações, das esperanças e do inconsciente. “Assim, na escola, a Proclamação da República, a exaltação a Tiradentes, as datas históricas, a bandeira, o hino, os símbolos nacionais eram ensinados de acordo com a versão oficial, significando bem mais que simples lições de história”. (SOUZA, 1998, p. 266)

No início do século XX, a escola pública estava se constituindo não só como o lugar onde se ensinavam os valores cívicos, mas como instituição guardiã desses valores, cuja ação moral e pedagógica se estendia para parte da sociedade.

Concordando com SOUZA (1988), entende-se que as escolas primárias desempenharam importante papel social e cultural na vida urbana, tornando-se um espaço de solenidades e comemorações. As festas cívicas evidenciam as várias formas pelas quais a escola primária construiu sua identidade institucional e estendeu sua pedagogia à parte da sociedade. “Dimensão simbólica da cultura escolar, os rituais e espetáculos (...) estiveram implicados na construção da identidade institucional e desempenharam a função de sacralizar o grupo escolar como uma expressão da pátria e da República”. (SOUZA, 1998, p. 277)

2.2.1 A comemoração do Centenário da Independência

Dentre todas as datas cívicas, Sete de Setembro era considerada a mais importante. O Sete de Setembro, segundo classificação de OLIVEIRA (1989, p. 182), é uma das datas que se refere à fraternidade nacional, que fala da história brasileira e das gerações que merecem a solidariedade republicana. O Dia da Pátria, tributo maior prestado pelo povo à nação, era festejado solenemente nas escolas públicas do País.

A comemoração do Sete de Setembro manteve-se como uma data consagrada pelos republicanos, no entanto, minimizou-se a participação de D. Pedro I, fundador de uma monarquia estranha aos anseios do povo brasileiro. Sob a ótica republicana, a Independência deveria prevalecer como uma comemoração da “conquista da liberdade”, diluindo-se os nomes das personagens e a importância do representante monárquico.

O relatório referente ao ano de 1922 (PARANÁ, 1923), apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Prieto Martinez, tratou a respeito das festas do Centenário da Independência, nas quais participaram as escolas públicas de todas as localidades do Estado. Nas capas de 25.000 cadernos distribuídos aos alunos das escolas, durante o ano letivo, foi impresso um resumo dos fatos que deram origem ao grito do Ipiranga, com o intuito de preparar o espírito das crianças para a comemoração.

No início da Semana da Pátria, a imprensa paranaense apresentava à sociedade a programação referente à comemoração do Centenário no interior do Estado. No início da manhã do dia 7 de Setembro haveria alvorada, onde as bandas locais tocariam os hinos da Independência e o Nacional, sendo hasteada a bandeira Nacional nas repartições públicas e associações particulares.

Em vários momentos das festas, a presença dos alunos dos grupos escolares era evidenciada. Em Guarapuava, “pelas 14 horas, então em garbosa passeata cívica a juventude de todas as escolas públicas e particulares, sairá do Grupo Escolar `Visconde de Guarapuava` e percorrerá diversos trechos da cidade. Nesse itinerário falarão vários oradores em saudações à gloriosa data.” (Gazeta do Povo, 1º/09/22, p.2)

Em Campo Largo, com grande presença dos alunos dos grupos escolares, assim estava programada as festas comemorativas do 1º Centenário da Independência no dia 7 de Setembro:

Às horas 5 de 7 – Alvorada pela banda musical “Carlos Gomes”, e salva.

Às horas 10 – Missa campal celebrada pelo Revdo. Padre Ladislau Kula, vigário da Paróquia.

Às horas 12 – Plantio da Árvore da Independência, no Pátio do Grupo Escolar “Macedo Soares”; hasteamento da bandeira; juramento à bandeira pelos alunos, falando por essa ocasião o Diretor do Grupo e diversos alunos.

Às horas 14 – Saída do cortejo cívico, do Grupo Escolar, formando os alunos do mesmo Grupo e escolas isoladas do município, Associações com os respectivos estandartes, sendo nessa ocasião inaugurada e franqueada ao público a rua do “Centenário” e em seguida, no edifício da Câmara Municipal, uma placa de mármore com legenda comemorativa da data, sendo lavrada circunstanciada ata, que será organizada pela Corporação Municipal e mais pessoas presentes, falando então o senhor Prefeito Municipal.

Será fundada também a Escola da Independência, subvencionada pela Câmara Municipal. Após essa cerimônia seguirá o preito pela rua Rio Branco, dirigindo-se à Praça Marechal Floriano, onde será hasteada a bandeira Nacional, sendo pelos alunos das escolas reunidas, cantando os hinos, Nacional, da Bandeira e da Independência.

Às horas 19 – Na praça Marechal “Floriano” em tablado preparado para tal fim, será executado um belo programa pelos alunos do Grupo Escolar “Macedo Soares”.

Os festejos terminarão com grandioso baile popular, nos vastos salões da Câmara Municipal. (Gazeta do Povo, 1º/09/22, p.2)

Segundo o relatório referente ao ano de 1922 (PARANÁ, 1923, p. 99) apresentado pela Inspeção da Instrução Pública, foram as crianças das escolas as escolhidas pelo povo para a comemoração daquela data, pois todas as festas se destacaram pelo seu realce e imponência e despertando entusiasmo entre os convidados. Uma das cerimônias, ocorrida em quase todos os pontos do Estado, foi o plantio da Árvore da Independência. A Inspeção escolheu a Araucária para tal cerimônia, pois ela representava uma das riquezas da flora paranaense. Reunidos alunos e professores, o pinheiro foi plantado num dos pátios ou em frente dos edifícios escolares, ou em alguma das praças das cidades, vila ou povoação, com a presença das autoridades e pessoas ilustres.

Em Curitiba, Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, realizou essa cerimônia na praça Santos Andrade, onde num dos seus canteiros plantou

sementes de Araucária. Naquele ano, em comemoração ao Centenário da Independência, realizou-se a inauguração oficial do Palácio da Instrução, mandado construir por Caetano Munhoz da Rocha de acordo com o novo plano de reforma da instrução primária e normal. Estiveram presentes ao ato, além das autoridades do Estado, os alunos da Escola Normal, dos Grupos Escolares Modelo, Tiradentes e Oliveira Bello, uniformizados de branco e acompanhados do respectivo pessoal docente. Falou sobre esse ato Lysimaco Ferreira da Costa, diretor do Estabelecimento.

No edifício do Ginásio Paranaense, à noite, houve a inauguração da exposição de trabalhos gráficos e manuais de todos os grupos escolares do Estado. A referida exposição ocupou dez salões, inclusive o destinado às festas daquela casa de ensino.

Foram expostos os cadernos de caligrafia, linguagem, aritmética, desenho e cartografia, de todas as classes, feitos durante o ano letivo, e trabalhos de agulha, costura, recorte de papel, entalhes e serrilhados de madeira, vários tecidos de barbante, linhas, papel, etc. Anexo a uma das salas de exposição, o Almoxerifado Geral do Estado expôs os diferentes tipos de mobiliário adotados pela Inspetoria Geral, bem como o material didático fornecido às escolas. (PARANÁ, 1923, p. 100)

A exposição ficou aberta ao público durante 10 dias e, foi visitada, segundo o relatório referente ao ano de 1922, por “muitos milhares de pessoas”. No Teatro Guaíra, os alunos dos grupos escolares de Curitiba, Modelo, Tiradentes e Oliveira Bello cantaram o Hino Nacional, da Independência e da Bandeira, acompanhados pela banda da Força Militar do Estado. (PARANÁ, 1923, p. 101)

O jornal "Gazeta do Povo" (14/09/1922) descreve a comemoração do Centenário com festa escolar na capital paranaense. No campo do Internacional, realizou-se no dia 14 de setembro, pela manhã, o festival infantil que fazia parte do programa oficial para as festas do Centenário, e que deixou de ser realizado no dia 8, devido à forte chuva que então ocorreu .

No campo do Internacional realizou-se hoje de manhã o grande festival infantil que fazia parte do programa oficial para as festas do Centenário, e que deixou de se realizar no dia 8 do corrente, devido a chuva que então reinava.

Como o festival estava marcado para as 9,30, já horas antes era grande o movimento em toda a cidade.

Os bondes do Portão e Buenos Ayres, partiam de seus pontos, apinhados de gente, que se dirigia ao local da festa.

Belíssimo era o aspecto do Campo do Internacional.

O Campo achava-se repletíssimo. As arquibancadas comportavam uma colossal assistência.

As gerais estavam da mesma forma todas tomadas pelo povo.

Em local reservado na arquibancada achava-se o Sr. Dr. Munhoz da Rocha presidente do Estado, Dr. Albuquerque Maranhão chefe de Polícia, Dr. Marins Camargo, D. João Braga bispo desta Diocese, e demais pessoas gradas.

O campo do Internacional estava, ainda, cheio de automóveis e carros que conduziam famílias.

Às 9,30 teve início o festival.

As crianças em número de 1.500 penetraram a essa hora no campo, tomando logo a formação para ginástica, que ocupou toda a área do campo.

A impressão causada pelas crianças, todas uniformizadas de branco, foi simplesmente admirável.

Deu início ao festival o Hino Nacional que executado pela banda de música da Força Militar do Estado, foi cantado pelas 1.500 crianças.

Após o Hino Nacional teve lugar a série de exercícios suecos, acompanhados pela entoação da "Canção Brasil" letra e música do Tenente Aristoteles Xavier.

Aos exercícios, seguiu-se a entoação do "Hino da Glória" letra do poeta conterrâneo Francisco Leite e música do maestro Romualdo Suriani.

Terminando o "Hino da Glória", foram, pelas crianças levantados urras à Independência do Brasil, ao Paraná e ao Dr. Presidente do Estado.

Em seguida 15 escoteiros fizeram juramento, sendo por último cantado o Hino da Independência.

E assim terminou a aprasível festa que a todos deixou uma ótima impressão, pela correção com que a criançada desempenhou os diversos números do programa.

Após o festival, no campo do Internacional, mesmo, foi feita a distribuição de pacotes de bombons á criançada que tomou parte no festival. (Gazeta do Povo, 14/09/22, p.1)

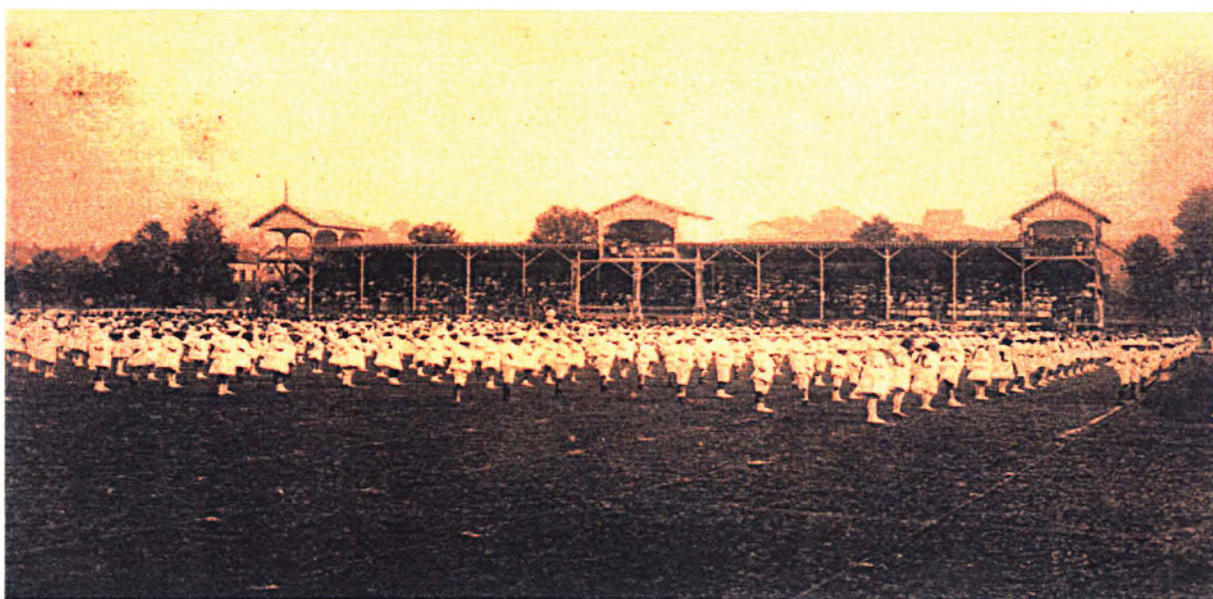


FIGURA 1 – COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA COM FESTA ESCOLAR NO CAMPO DO INTERNACIONAL
FONTE: Acervo do Memorial “Lysimaco Ferreira da Costa”

2.2.2 O culto à Bandeira Nacional

Em 1915, Carlos Cavalcanti de Albuquerque, então Presidente do Estado do Paraná, considerava que era um dever dos poderes públicos estimular o sentimento cívico do povo pelo culto à bandeira e que esse culto deveria ser intensificado, de preferência no seio da infância e, da mocidade, nas escolas. Nesse sentido, o Decreto nº 808, assinado pelo Presidente do Estado, estabeleceu que por ocasião

da festa da bandeira que seria realizada em 19 de Novembro de cada ano e, no momento do hasteamento nos edifícios escolares, deveria ser feita, com toda a solenidade, a leitura da Oração à Bandeira de Olavo Bilac, ante os alunos em forma. (Decreto nº 808 citado por STRAUBE, 1987, p. 29)

A formação moral baseada no civismo republicano não se restringiu às escolas públicas, mas foi amplamente perpetuada nas escolas particulares, confessionais e leigas, nas escolas nacionais e estrangeiras. O Secretário da Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos em 1917 assim relatou ao Presidente do Estado do Paraná, Afonso Alves de Camargo:

Uma das escolas estrangeiras comunicou-me que estava pronta a substituir o retrato do Imperador da Alemanha, então exposto em cada uma das suas salas, pela fotografia do brasileiro que a Secretaria da Instrução indicasse. Respondi: _ já institui a Bandeira Nacional como obrigatória nas escolas públicas, para o culto respectivo e para isso estão cuidadosamente colocadas sob o respeitoso cuidado de professores digno. Acho que não devemos levar a Pátria ao espírito e a adoração da criança senão representada pelo nosso símbolo sagrado, respeitoso e belo. (PARANÁ, 1917b, p. 10)

A escola pública serviu para reforçar nos alunos, e de certa forma, na sociedade da época, os símbolos da pátria e da República. Um ponto básico e aceito com certa “universalidade” e que a escola assim como as demais instituições incorporaram, foi o ritual referente aos símbolos da Pátria expressos pela Bandeira Nacional, Hino Nacional e o Escudo das Armas. O ritual em homenagem à Pátria, consistia em produzir junto aos alunos atitudes sacralizadas: “Diante da nossa bandeira, ouvindo a música da Pátria, ficamos em atitude de culto, descobertos como diante de um altar, e sempre ufanos de ver o sagrado pendão cada vez mais alto entre os da outras nações”. (POMBO, 1920, p. 8)

A ilustração da capa de “Nossa Pátria” (1920), apresentada também como a primeira ilustração desse livro didático, destaca ao centro da imagem a bandeira do Brasil e uma menina prostrada, beijando-a em sinal de respeito e reverência ao símbolo nacional. Essa ilustração reforça o texto do capítulo denominado “A Bandeira da nossa Pátria”, como viu-se anteriormente.



FIGURA 2 – ILUSTRAÇÃO DE CAPA DO LIVRO DIDÁTICO “NOSSA PÁTRIA”
FONTE: POMBO, 1920.

A história da atual bandeira brasileira demonstra como instituição do novo regime implicou a imediata necessidade de um símbolo próprio para a República. A nova bandeira, uma vitória dos positivistas, tomou como referência a bandeira imperial, que manteve as cores verde, amarela e a esfera azul, que introduziu como principal mudança o dístico positivista “ordem e progresso”.

O culto à bandeira também foi um dos temas prediletos dos militantes da Liga de Defesa Nacional, do qual Enéas Marques, Secretário da Instrução Pública do Estado do Paraná, era adepto. Para BITTENCOURT (1988), Olavo Bilac, naquela

época, foi o maior expoente do civismo patriótico. Este intelectual, autor do Hino à Bandeira e de inúmeras poesias patrióticas que foram declamadas por alunos em várias gerações, dedicou-se, nos anos finais de sua vida, à difusão do espírito nacionalista entre a juventude. Olavo Bilac denunciava a ausência de patriotismo dos brasileiros como fonte principal dos males do país. Considerava o antipatriotismo dos brasileiros fruto de uma educação mal conduzida e que a solução estaria no exército e na escola.

As autoridades educacionais assumiram o ideário bilaquiano, renovando seus pressupostos no decorrer das décadas seguintes. O culto à bandeira, acompanhado do Hino Nacional, tornou-se parte integrante do conteúdo das escolas. Ao lado desse ritual, os alunos liam as obras didáticas de Olavo Bilac que foram adotadas, na maioria das vezes, em caráter obrigatório, nas escolas primárias. Como decorrência dessa decisão nacional, no Paraná em 1916, a Secretaria de Instrução Pública acrescentando itens ao Código de Ensino de 1915, instituiu o culto à Bandeira Nacional nas escolas públicas do Estado. Em sessão referente ao Centenário da Independência, Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado do Paraná, determinou considerar como único hino oficial o Hino Nacional e como única bandeira a Bandeira Nacional, suprimidos, portanto, o hino e a bandeira do Estado do Paraná. (PARANÁ, 1923, p. 101)

Em discurso pronunciado por Caetano Munhoz da Rocha ao encerrar a sessão cívica referente ao Centenário da Independência, realizada no Teatro Guaíra na noite de 7 de Setembro de 1922, o Presidente do Estado leu a mensagem que dirigiu ao Poder Legislativo e passava às mãos daquele Presidente no sentido de

submetê-la a reunião do Congresso, à consideração de seus pares, como naquele momento entregava a mensagem à sanção popular:

No dia que o Povo Brasileiro comemora o primeiro Centenário da Independência Política da Pátria, dirijo-me a essa ilustre Corporação para sugerir a idéia de serem revogadas as disposições de lei pelas quais foram adotados o hino e a bandeira do Estado. O Paraná que já tem edificado as demais unidades da Federação com belo exemplo de civismo, fazendo desaparecer as divergências de limites com os Estados vizinhos, que tome agora a iniciativa de um gesto tão patriótico que virá estreitar ainda mais os laços da Federação. (PARANÁ, 1922, p.6)

Segundo Munhoz da Rocha, quando se considerava a grandeza da pátria, imensa não só pela sua extensão territorial, não só pelas suas inúmeras riquezas, que se descortinavam em cataratas possantes, em rios caudalosos, em florestas opulentas, em campos magníficos ou em jazidas preciosas, mas, principalmente, grande pelas conquistas intelectuais dos seus filhos, pelas idéias nobres que povoavam o cérebro e elevados sentimentos que enchiam o coração do seu povo; quando se contemplava a trilha em um século percorrido, compreendia-se que altos destinos estavam reservados ao Brasil, no governo do mundo.

Mas, segundo o Presidente do Estado, mesmo diante de tanta grandeza e de tão promissores destinos, havia uma ligeira dúvida, um receio que lhe perturbava, sem que, todavia, “para honra dos brasileiros e felicidade da Pátria, fato qualquer, caso concreto algum justificasse dúvidas e receios tais, oriundos, talvez, de um zelo patriótico que nunca será exagerado, de uma dedicação cívica que jamais será extremada”. (PARANÁ, 1922, p. 8) Munhoz da Rocha compreendia que o Brasil, somente, unido e forte, poderia realizar os seus destinos, cumprindo, assim, estreitar, cada vez mais, os elos da Federação e abolir, das tradições e das leis,

absolutamente tudo, que, de alguma forma, como bandeiras e hinos de Estados, pudesse afrouxar os laços que entre si deveriam unir os Estados da República.

Perguntava Munhoz da Rocha: “para que as bandeiras de Estados, que não representam mais que pedaços, verdadeiros retalhos, sem cor e sem expressão?” E ainda, “para que hinos de Estados que eram apenas acordes dispersos desse hino magnífico, cuja nota vibrante sacode os nossos nervos, faz bater intenso o nosso coração, acordes dispersos, cuja harmonia o Povo não sente?” (PARANÁ, 1922, p. 9)

Para Munhoz da Rocha existia a dúvida: para que deveria existir bandeiras de Estados, quando já se possuía “pavilhão tão belo que há inspirado tantos heroísmos e tantos sacrifícios?”

Pavilhão sagrado que fortaleceu Tiradentes no patíbulo, guiou Ozório em Tuiuti, Barroso em Riachuelo; pavilhão bendito que inspirou idéias liberais a Baenjamim Constant, iluminou a mentalidade possante de Rio Branco, na defesa dos nossos direitos, em pendências internacionais, acendeu, na conferência de Haia, o gênio extraordinário de Rui Barbosa, o expoente máximo das gerações contemporâneas, pavilhão gentil que há criado tantos artistas da palavra, artistas na escultura, na pintura, na música, na poesia; pavilhão querido que falta tão suavemente ao nosso coração”. (PARANÁ, 1922, p. 9)

De acordo com a sua análise, Munhoz da Rocha propunha: “nem bandeiras, nem hinos de Estados”. A sua expectativa era de que de norte a sul do Brasil, ecoasse aos ouvidos dos brasileiros, “fazendo pulsar inteira a nossa alma, a alma patriótica, a música, unicamente essa música maravilhosa que encanta e arrebatava – o Hino Nacional”. (PARANÁ, 1922, p. 10)

E que os filhos desta pátria, brasileiros do Amazonas e brasileiros do Rio Grande e brasileiros do Paraná, “se abriguem todos sob a mesma bandeira,

confundido-se, irmanando-se tão intimamente, que todas as nossas aspirações, todos os anseios da nossa alma, todos os afetos do nosso coração se vão cristalizar ali, em um sentimento só, sentimento brasileiro, precisamente ali, à sombra do Pavilhão Sagrado da Pátria.” (PARANÁ, 1922, p. 10)

Esse projeto de Caetano Munhoz da Rocha deu origem à Lei nº 2.182, de 15 de março de 1923, que aboliu a bandeira adotada como representativa do Estado do Paraná. (Lei nº 2.182 citada por STRAUBE, 1987, p. 30)

A determinação do Presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha em privilegiar os símbolos nacionais aos estaduais representa, naquele contexto histórico, o propósito de diferentes movimentos nacionalistas de se implantar o projeto de uma “única” identidade nacional, responsável por garantir uma única cultura, um conjunto único de tradições, uma única história.

2.2.3 Tiradentes: o herói dos heróis para os republicanos

CARVALHO (1990) ao analisar o mito do herói mostra que “todo regime político busca criar seu panteão cívico e salientar figuras que sirvam de imagem e modelo para os membros da comunidade. O processo de “heroificação” inclui necessariamente a transmutação da figura real, a fim de torná-la arquétipo de valores ou aspirações coletivas”. (CARVALHO, 1990, p. 14)

As indicações, para o ensino da história do Brasil com base “no esboço biográfico de homens ilustres”, exemplificam esta preocupação de se educar pelos modelos, destacando as virtudes morais e cívicas de personagens apresentados

como referência de comportamento a ser seguido. Entre todos esses personagens ilustres da história brasileira, destaque especial deve ser dado a Tiradentes.

Desde o início do novo regime, os republicanos elegeram Tiradentes como o símbolo do movimento; no entanto, com a proclamação da República, elevaram-no à categoria de herói-nacional, declarando o dia 21 de abril – data de sua morte – feriado nacional. De acordo com PEREIRA (1998, p. 48), o jornal “A República” (11/dez/1889, p. 3) destacava a figura de Tiradentes ao afirmar que “a República se fez, e a República vai se firmar para sempre na livre Pátria de Tiradentes e dos famosos heróis da inconfidência”. Os republicanos foram, portanto, os responsáveis pela intensificação do culto cívico a Tiradentes.

No cenário urbano ocorreram transformações, na medida que uma série de ruas e praças mudam de nome para se adequarem às novas condições impostas pelo regime republicano. Em Curitiba, a Rua da Imperatriz passou a denominar-se Rua XV de Novembro e a do Imperador, Marechal Deodoro e a Praça D. Pedro II, Tiradentes.

Em reverência à República, os paranaenses batizaram “uma das principais ruas da Capital (ex Rua do Imperador) de Deodoro, o chefe da República, mudam o nome de Rua da Imperatriz para XV de Novembro, lembrando a data da proclamação e contribuindo com a construção da imagem de Tiradentes como o grande herói da Pátria, dão seu nome à principal praça de Curitiba, a praça da Igreja Matriz, isto já no início de dezembro de 1889”. (PEREIRA, 1998, p. 51)

A perpetuação da figura desse herói, segundo CARVALHO (1990), ocorreu devido a sua identificação com a simbologia cristã. Tiradentes morreu como um mártir. Seu suplício, o cadafalso, a morte e o esquartejamento lembram o martírio de

Cristo e foram utilizados como elementos potenciais dessa associação na construção da figura do herói: barbas e cabelos longos, camisola branca e barão no pescoço. Em Curitiba, na Praça Tiradentes, a estátua inaugurada, obra do artista plástico João Turim, foi uma das primeiras imagens de Tiradentes que procuraram representá-lo como Cristo, de barba e cabelos longos e vestes cumpridas. (PEREIRA, 1998, p. 51)

No Rio de Janeiro, em 1862, ocorreu o que CARVALHO (1990) chama de o primeiro conflito político em torno da figura de Tiradentes. Esse conflito ocorreu por ocasião da inauguração da estátua de D. Pedro I no então largo do Rocio, ou praça da Constituição, atualmente praça Tiradentes. “A ocasião e o local eram a própria materialização do conflito. No lugar onde fora enforcado Tiradentes, o governo erguia uma estátua ao neto da rainha que o condenara à morte infame. Teófilo Otoni, o liberal mineiro líder da revolta de 1842, chamou a estátua de mentira de bronze, e a expressão virou grito de guerra dos republicanos”. (CARVALHO, 1990, p. 61)

A luta entre a memória de D. Pedro I, promovida pelo governo monárquico, e a de Tiradentes, símbolo dos republicanos, tornou-se aos poucos emblemática da batalha entre a Monarquia e a República. Mesmo após a proclamação, o conflito continuou, só que desta vez representando as correntes republicanas distintas.

Em 1893, o Clube Tiradentes tentou encobrir a estátua de Pedro I para as comemorações do dia 21 de abril. Houve protestos, e as comemorações acabaram sendo canceladas. Em 1902, pensou-se em erguer um monumento no local que se julgava ser o do enforcamento, mais ou menos onde existe hoje a Escola Tiradentes na avenida Visconde do Rio Branco. A Câmara Federal votara lei em 1892 mandando desapropriar o local. O monumento acabou sendo construído em frente ao novo prédio da Câmara, inaugurado em 1926 com o nome de Palácio Tiradentes. Nesse local existira a Cadeia

Velha, onde o inconfidente ouvira a sentença de morte e de onde partira para a execução. D. Pedro I ficou onde estava, mas foi-lhe imposta a convivência cívica com o rival: sua praça passou a chamar-se praça Tiradentes. (CARVALHO, 1990, p. 61)

Na ausência de um rosto e de uma descrição minuciosa do alferes, foi preciso inventar a figura do herói, a mesma que até hoje é reproduzida nos livros escolares utilizados nas escolas. Além disso, o episódio da Inconfidência, aliado às características de Tiradentes, um rebelde de origem humilde e popular, possibilitou a identificação do herói com todo o povo brasileiro. Também nesse caso, a escola pública contribuiu para reforçar a figura de Tiradentes, celebrando anualmente o culto cívico-religioso. Esse exemplo é denotativo da forma como a escola republicana trabalhou a figura de Tiradentes como um herói exemplar.

O primeiro artigo de abril de 1906 da revista “A Escola”, denomina-se “O Herói dos Heróis” onde Tiradentes é representado através da simbologia cristã. Em todo o seu conteúdo, o artigo estabelece uma comparação entre o martírio de Cristo e a execução de Tiradentes.

E pois, cheios do mais justo entusiasmo que devemos sempre comemorar o 21 de Abril. Este dia para todo o sempre memorável, marca a época mais briosa minas foi o Thabor sagrado onde transfigurou-se o herói dos heróis da Inconfidência.

Naqueles tempos de obscurantismo em que pesava sobre o Brasil um duplo despotismo, qual mais feroz, o de Portugal e o da ignorância, em que era um crime, não o falar mais só pensar em liberdade, causa verdadeiro assombro o aparecimento deste vulto homérico, que sentindo no peito a fragosa ardente do patriotismo, pretendeu quebrar os grilhões que arroxavam os pulsos de sua pátria.

Embora sem instrução, todavia naquele grande cérebro, como por uma revelação, já brilhavam as idéias patrióticas mais adiantadas.

É assim que ele não pretendia liberar-nos ao não menos cruel despotismo dos monarcas. Não! Ele pretendeu dar-nos uma verdadeira liberdade, proclamando no Brasil a Republica Federal.

Aquele nobre coração de Nazareno, sacrário das mais acrisoladas virtudes, abria-se a todos os sentimentos generosos.

Por isso a sua primeira idéia foi a abolição do cativo, foi lavar essa mancha hedionda que tanto nos desmoralizava e nos rebaixava perante o conceito das nações civilizadas.

Mas, como diz Emilio Castelharr, onde surge uma idéia levanta-se um Calvário.

Ao lado de vulto magestoso de Cristo aparece o pérfido Judas.

Ao lado de Tiradentes deparamos com Joaquim Silvério, nota dissonante no sublime concerto dos heróis.

Por isso o grande Apóstolo da Democracia foi esquartejado brutalmente!

Antítese vergonhosa!

Na França proclamava-se a soberania popular e rolava na guilhotina a cabeça do déspota.

No Brasil o despotismo erguia feroz, implacável, sanguinário; e na força pendia o grande herói, em cuja frente gravaram o estigma da infâmia porque ele sonhava com a liberdade da sua pátria!

Lá, nos arroubos do entusiasmo, cantava-se a Marselhesa, o Te Deum da liberdade.

Aqui rezava-se o De Profundis e soavam lúgrubos os dobres de finados!

O sublime revolucionário não teve sequer uma sepultura para descansar o corpo!

Mas sua alma imortal, coroada pelas bênçãos da humanidade, repousa no panteon da glória. (A ESCOLA, abr/1906, p. 47/48)

Os livros didáticos de história e moral e cívica, produzidos desde o final do século XIX, apresentavam a configuração de uma moral patriótica, a qual contribuiu para a criação do panteão de heróis.

Sobre a Inconfidência Mineira, o livro didático “Nossa Pátria” (1920) assim se refere a Tiradentes: “Este é um homem dos mais dignos entre os que figuram na nossa história como exemplos de amor à pátria. Também, soube ele morrer como um verdadeiro herói, amaldiçoando, com o seu silêncio, a sua coragem e a sua resignação cristã, aquela tirania que pesava sobre os povos da colônia como uma grande mão de ferro”. (POMBO, 1920, p. 92)



FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DE TIRADENTES
EM "NOSSA PÁTRIA"
FONTE: POMBO, 1920, p. 91

Em a "Pátria Brasileira", os autores Coelho NETTO e Olavo BILAC (1915), narram o martírio de Tiradentes: "Um sacerdote ouviu-o, dando-lhe a beijar o crucifixo; e quando o carrasco, revestindo-a da alva lhe pediu perdão da morte, o mártir, meigo e sereno, disse: "Oh! Meu amigo! Deixe-me beijar-lhe as mãos e os pés: também o nosso Redentor morreu por nós". E sem mais palavras, com os olhos pregados no crucifixo, entregou-se ao algoz". (NETTO, BILAC, 1915, p. 201)

Os republicanos protestaram. Negavam que Tiradentes tivesse beijado as mãos e os pés do carrasco; não concordavam com a versão de que teria caminhado para a forca com o crucifixo. Os republicanos reagiam a qualquer idéia de que Tiradentes, durante o período de prisão, se tivesse transformado numa figura mística, perdendo com isso o impulso de rebeldia que fizera dele a principal figura da conspiração. (CARVALHO, 1990, p. 63)

A representação de Tiradentes presente na “Pátria Brasileira” corresponde ao quadro “Martírio de Tiradentes” de Aurélio de Figueiredo, datado de 1893, pertencente ao acervo do Museu Histórico Nacional. O quadro apresenta o herói, onde “o mártir é visto de baixo para cima, como um crucificado, tendo aos pés um frade, que lhe apresenta o crucifixo, e o carrasco Capitania, joelho dobrado, cobrindo o rosto com a mão. É uma cena de pé-da-cruz”. (CARVALHO, 1990, p.65)

Para MILLIET (2001), o quadro é mais um flagrante do que uma natureza-morta, buscando colher a emoção do instante, e não congelar a cena.

O espectador estaria situado na zona escura, bem abaixo do patamar da forca, cujas tábuas formam um plano em acentuada diagonal. Sobre esta linha, duas massas escuras recortadas na contraluz absorvem o religioso e o carrasco que ladeiam o volume claro e vertical do Tiradentes. O frade, crucifixo numa das mãos, brada aos céus. No lado oposto, o carrasco cobre o rosto, contrito. Ente eles, ergue-se o vulto de longas barbas, o corpo volumoso metido numa túnica branca, barço ao pescoço. O homem prepara-se para morrer. Na derradeira hora, volta os olhos para o alto. No céu, a bonança contrasta com o drama humano: o vô das gaivotas sugere a liberdade dos caminhos aéreos num céu que se abre em rosa sobre fundo azul.

Bem resolvida a composição, Aurélio não resiste ao reforço simbólico. Introduce uma pomba branca a meio do segmento inferior da tela, em perfeita coordenação com o crucifixo acima, estabelecendo assim uma relação entre o sofrimento e paz espiritual, dado atenuante que acena com a recompensa moral à dor. Uma aura de santidade envolve o condenado. (MILLIET, 2001, p. 177)

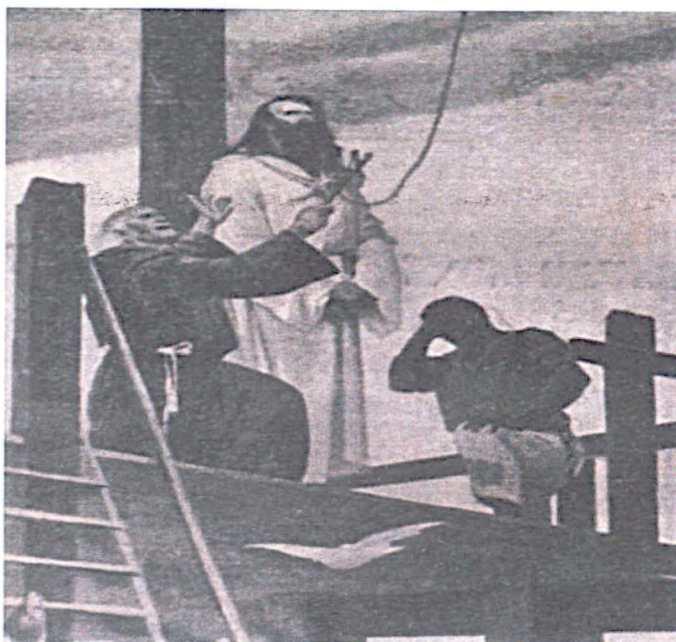


FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DE TIRADENTES EM
 "A PÁTRIA BRASILEIRA" - MARTÍRIO DE TIRADENTES,
 DE AURÉLIO DE FIGUEIREDO
 FONTE: NETTO; BILAC, 1915, p. 200

Coelho NETTO e Olavo BILAC (1915) atribuíram a Tiradentes a tarefa de ter plantado a semente da República, "mas as gotas de sangue do herói não caíram em terreno estéril, porque a árvore de sacrifício se fez árvore de redenção, e a República é o fruto da semente de martírio lançada à terra nessa manhã de Abril". (NETTO ; BILAC, 1915, p. 201)

Em a "Pequena História do Brasil" (1918), produção didática dos irmãos maristas, produzida, portanto, por uma ordem religiosa, predomina a representação de Tiradentes como um alferes, um rebelde revolucionário:

Sobresaiu entre os conjurados, pelo seu zelo propagandista, o alferes **Joaquim da Silva Xavier**, alcunhado o **Tiradentes**; partiu para o Rio de Janeiro afim de obter a adesão dessa capitania e o apoio da força armada.

No mesmo ano em que rebentou a nefasta **revolução francesa** (1789), devia romper a **revolta mineira**, tomando por ensejo o lançamento da *derrama* pela cobrança dos

quintos atrasados. Mas o fogaoso **Tiradentes** não tinha prudência na sua propaganda pelos quartéis: despertou logo suspeitas... (1918, p. 70)

Na descrição do castigo de Tiradentes, os irmãos maristas não estabeleceram em nenhum momento relação do martírio de Cristo com a execução do alferes: "julgado indigno da real clemência, este apóstolo de nossa independência foi enforcado e barbaramente esquartejado no Rio de Janeiro, a 21 de abril de 1792". (Pequena História do Brasil, p. 71). Mesmo na ilustração presente na "Pequena História do Brasil" (1918, p. 70) Tiradentes é representado como um alferes.



FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DE TIRADENTES
EM "PEQUENA HISTÓRIA DO BRASIL"
FONTE: PEQUENA HISTÓRIA DO BRASIL, 1918, p.70

Foi a partir do final da década de 20 do século passado que, os militares reivindicaram o predomínio do ideal republicano para si. Tiradentes naquele

momento se consolidaria como símbolo das tradições republicanas. A justificativa se dava pelo fato de Tiradentes ter sido alferes da cavalaria.

Segundo CARVALHO, em 1940 ocorreu a primeira tentativa de modificar a representação de Tiradentes, estilo nazareno. “José Walsht Rodrigues, especialista em uniformes militares, colaborador do integralista Gustavo Barroso, pintou Tiradentes como alferes da 6ª Companhia do Regimento dos Dragões. O herói cívico é aí um militar de carreira”. (CARVALHO, 1990, p. 71)

Para MILLIET (2001), o tipo garboso nem de longe se parece com o homem barbado de corda ao pescoço identificado como Tiradentes. “O quadro feito em 1940 (...) não tem grandes méritos: a pintura lisa e comedida, a centralidade da figura, a ausência de qualquer ousadia pictórica ou compositiva são bem de quem dedicou longo tempo a pintar soldadinhos vestidos com o fardamento próprio das diversas companhias a serviço da Colônia”. (MILLIET, 2001, p. 105)

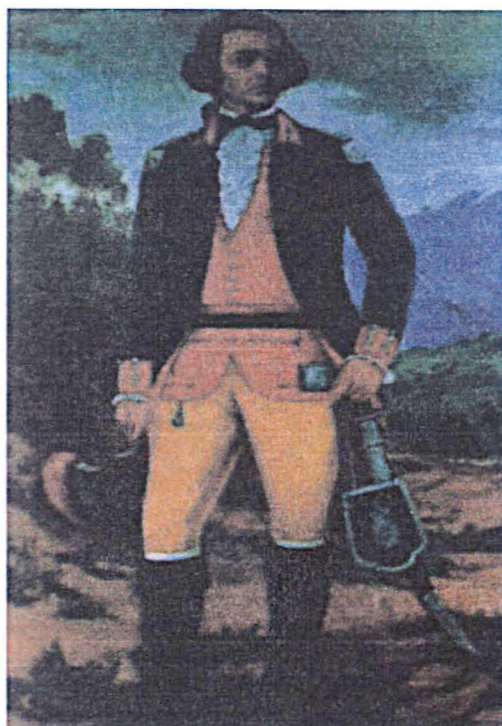


FIGURA 6 – ALFERES JOAQUIM JOSÉ DA SILVA XAVIER, DE JOSÉ WALSHT RODRIGUES
FONTE: CARVALHO, 1990, p. 99

Verifica-se, a partir da análise do artigo da revista “A Escola” (abr/1906, p. 47/48) e dos textos das obras didáticas, “Nossa Pátria” e “Pátria Brasileira”, que seus autores, laicos, defensores de uma moral cívica, apresentaram Tiradentes vinculado à uma representação cristã. As ilustrações desses livros didáticos reforçam essa representação. Por outro lado, a “Pequena História do Brasil”, obra didática produzida pelos irmãos maristas, Tiradentes é representado como um militar agitador. Esta obra nem sequer refere-se ao mártir como um precursor da República, mas sim como precursor da independência do Brasil.

CARVALHO (1990, p. 67) ao justificar o título de herói de Tiradente em relação à outros “candidatos” como Frei Caneca, diz que este e seus companheiros tinham-se envolvido em lutas reais, em que houvera sangue e morte. Frei Caneca morreu como herói desafiador, quase arrogante, num ritual de fuzilamento. Foi, ainda, um rebelde, acusador, agressivo, não vindo a morrer como vítima, mas sim como líder cívico e não como mártir religioso, apesar de tratar-se de um frade.

Segundo CARVALHO (1990), Tiradentes foi exatamente o contrário. Nesse caso, foi o patriota que virou místico. A coragem demonstrada no ritual de enforcamento vinha do fervor religioso e não fervor cívico. Tiradentes assumiu a postura de mártir, seguindo o exemplo de Cristo.

O cerimonial do enforcamento, o cadafalso, a forca erguida a altura incomum, os soldados em volta, a multidão expectante – tudo contribuía para aproximar os dois eventos e as duas figuras, a crucificação e o enforcamento, Cristo e Tiradentes. O esquartejamento posterior, o sangue derramado, a distribuição das partes pelos caminhos que antes percorrera também serviram ao simbolismo da semente do sangue do mártir, que como dissera Tertuliano, era semente de cristãos. (CARVALHO, 1990, p. 68)

Considerando estas visões divergentes em torno de Tiradentes, desses textos e imagens, reportamo-nos a CHARTIER (1990) quando afirma que as representações do mundo são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, há a necessidade de relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio". (CHARTIER, 1990, p. 17).

Concordando com CARVALHO (1990), entende-se que houve um evidente apelo dos republicanos à tradição cristã do povo, fato este que facilitava a transmissão da imagem de um Cristo cívico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras décadas da República teve como característica a organização e a sedimentação da estrutura do regime republicano, normatizada pela Constituição de 1891. Conforme esta Constituição, foi conferida autonomia aos Estados, uma continuidade herdada do Império através do Ato Adicional de 1834, a competência de legislar dentre outros assuntos, a educação. Aos Estados continuou assegurado o direito de organizar o ensino em geral e a União a criação de instituições secundárias e de nível superior. O projeto de criação de um sistema nacional de educação foi deixado de lado.

No Estado do Paraná, apesar dos vários regulamentos, poucos, porém, foram inovadores; os regulamentos não garantiram efetivamente o funcionamento das escolas de nível primário, por eles próprios. Os legisladores aprovavam leis, sem se atentarem na viabilidade financeira de executá-las e na adequabilidade à realidade educacional paranaense. Em parte, essa prática explica a permanência de determinações, nos diversos regulamentos. (OLIVEIRA, 1994)

As inovações, na organização escolar e no ensino, fizeram-se por leis especiais, como se deu com a implantação dos grupos e o ensino seriado. A pretensa regulamentação, dessas ou de outras alterações, ocorreu pelo empenho e pela insistência dos Diretores da Instrução Pública, como foi o caso de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo e Enéas Marques dos Santos, para aprovação dos Códigos de Ensino de 1915 e 1917, que teriam sido de certa forma pouco inovadores, justamente por regulamentarem o que já acontecia na prática: criação de meio-grupos, de grupos escolares e seriação do ensino. O fato de serem dois

códigos de ensino, com intervalo de dois anos e com características semelhantes entre si, evidencia a persistência de educadores e autoridades de ensino quanto à necessidade de regulamentar a organização escolar, principalmente em relação ao ensino primário.

Se no Império a escola pública era muitas vezes a extensão da casa do professor, no projeto republicano de difusão da educação popular foi considerada fundamental a organização de espaços escolares específicos para a educação de crianças. Os grupos escolares foram fonte de vários símbolos, ostentaram representações políticas e sociais, uma referência notória ao regime republicano. Na vida urbana, as escolas primárias desempenharam importante papel social e cultural, tornando-se um espaço de solenidades e comemorações.

Concordando com BENCOSTTA (2000), o pioneirismo paulista de organização do ensino elementar público, através dos grupos escolares, iniciado nos fins do século XIX, certamente instigou as demais unidades da federação republicana em adotar a experiência desse tipo de escola em seus Estados, como foi o caso do Paraná. No início do século XX nas cidades paranaenses, algumas vezes em lugares de destaque na cena urbana, foram construídos os primeiros prédios dos grupos escolares. Desta forma, a implantação dos grupos escolares ocorreu como parte da política educacional do projeto republicano, o qual submeteu a educação a um poder mítico capaz de consolidar o novo regime político. Dessa forma, a escola, com a missão de formar cidadãos, foi uma das instituições divulgadoras dos valores republicanos.

Conclui-se que, em alguns momentos, o Paraná representou uma caixa de ressonância dos padrões definidos pelos sistemas de ensino mais avançados,

principalmente, pelo Estado de São Paulo. O que diferenciava muitas vezes a adoção desses modelos na íntegra, era a dificuldade financeira do Estado do Paraná. Por exemplo, enquanto em São Paulo os grupos escolares contavam com a presença de um diretor, com remuneração específica para esse cargo; no Paraná, um dos professores acumulava também a função de diretor do grupo escolar, sem contar com vencimentos referente ao cargo.

Constatou-se que a história, voltada para uma formação cívica, constituiu numa das disciplinas escolares fundamentais no processo de construção de uma identidade nacional. Este aspecto foi reforçado na instituição escolar “pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas.” (NADAI, 1990, p.25).

Se por um lado o poder executivo estadual não colocava em prática as determinações do legislativo com vistas ao aperfeiçoamento do sistema de ensino, verifica-se, por outro lado, o interesse do Estado e de grupos ligados a ele, em legitimar uma determinada concepção de história fortemente atrelada à uma perspectiva de formação cívica. Não foi por acaso que esta disciplina tornou-se obrigatória nos programas, sendo reconhecida como essencial na formação do cidadão nacional.

Em 1922, por ocasião da comemoração do Centenário da Independência do Brasil, Caetano Munhoz da Rocha, então Presidente do Estado do Paraná, determinou como único hino oficial, o Hino Nacional, e como única bandeira, a Bandeira Nacional, suprimindo, portanto, o Hino e a Bandeira do Paraná. Em 1947,

Moysés Lupion, então Governador do Estado, considerando que a instituição dos símbolos estaduais em nada concorria para o enfraquecimento da unidade nacional, aprovou o Decreto-Lei nº 2.457 de 31 de março de 1947, restabelecendo a Bandeira, o Escudo e o Hino do Estado do Paraná. (Decreto-Lei nº 2.457 citado por STRAUBE, 1987, p. 37)

Com objetivo semelhante, cinqüenta e quatro anos após esse Decreto-Lei, foi aprovada a Lei nº 13.381, de 18 de dezembro de 2001 (PARANÁ, 2001), assinada pelo Governador do Estado do Paraná, Jaime Lerner, estabelecendo que a Bandeira, o Escudo e o Hino do Paraná devem ser incluídos nos conteúdos da disciplina história do Paraná. O hasteamento da Bandeira do Estado e o canto do Hino do Paraná deverão se constituir em atividades semanais regulares e, também, nas comemorações festivas nos estabelecimentos da Rede Pública Estadual. Essa Lei torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina história do Paraná, na Educação Básica, objetivando a formação dos cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do Estado do Paraná.

Nesse sentido, constata-se que, em tempos de globalização, há uma grande necessidade de se construir, através da escola, uma identidade nacional e regional como fator indispensável para a sobrevivência cultural do povo brasileiro, do povo paranaense.

Com mais de um século de existência de escola pública organizada pela República, não surpreende a frase de uma aluna do Ensino Fundamental, da rede pública estadual do Paraná, vencedora do 4º Encontro Cívico promovido pelo Ministério da Educação em comemoração ao V Centenário do Descobrimento do

Brasil: “O melhor lugar do mundo é a escola, porque é onde nasce o Brasil dentro de nós”. Esta frase representa os esforços de um regime político que, foi e, ainda tem sido responsável por construir, através da escola, um projeto de nação a partir da infância escolar.

Entendeu-se, portanto, que o ensino de história, como discurso legitimador, contribuiu para a construção de uma memória histórica de acordo com a visão institucional que o Estado e os seus representantes pretendiam enfatizar. Nessa perspectiva, ainda, o ensino de história, em nome da identidade nacional, preencheu, em parte, o lugar então pretendido pela memória coletiva dos diversos grupos sociais.

FONTES

1 - RELATÓRIOS

PARANÁ. Governador (1893: Silva). *Relatório apresentado ao Exm. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva Governador do Estado do Paraná por Caetano Alberto Munhoz Secretario dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 29 de Setembro de 1893*. Curitiba: Typ. e Lith. a vapor da Companhia Impressora Paranaense, 1893.

PARANÁ. Governador (1894: Silva). *Relatório apresentado ao Exm. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva Governador do Estado do Paraná por Caetano Alberto Munhoz Secretario dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 29 de Setembro de 1894*. Curitiba: Typ. e Lith. a vapor da Companhia Impressora Paranaense, 1894.

PARANÁ. Governador (1895: Silva). *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva Governador do Estado do Paraná por Caetano Alberto Munhoz Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública 31 de agosto de 1895*. Curitiba: [s.n.] 1895.

PARANÁ. Governador (1898: Andrade). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. José Pereira Santos Andrade Governador do Paraná pelo bacharel Antonio Augusto O. Chaves Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de Dezembro de 1898*. Curitiba: Typ. D'República, 1899.

PARANÁ. Governador (1901: Silva). *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva Secretario de Estado dos negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública 31 de dezembro de 1901*. Curitiba: Atelier Novo Mundo, 1901.

PARANÁ. Governador (1903: Silva). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva Diretor Geral da Instrução Pública 31 de dezembro de 1903*. Curitiba: Typ. E Lith. Impressora Paranaense, 1903a.

PARANÁ. Governador (1909: Lima). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Luiz Antonio Xavier Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Jayme Dormund dos Reis Diretor Geral interino da Instrução Pública do Estado. 24 de dezembro de 1909*. Curitiba: Typ. d'A República, 1910.

PARANÁ. Governador (1912: Silva). *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos Diretor Geral da Instrução Pública (em virtude do ofício de 24 de junho de 1912)*. Curitiba: Typ. do Paraná Moderno, 1912a.

PARANÁ. Governador (1913: Silva). *Relatório apresentado ao Exm. Snr. Dr. Marins Alves de Camargo Secretário do Interior, Justiça e Instrução pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos Diretor Geral da Instrução Pública*. Curitiba: Typ. do Diário Oficial, 1913a.

PARANÁ. Governador (1914: Silva). *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Claudino Rogoberto F. dos Santos Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo Diretor Geral da Instrução Pública*. Curitiba: Typ. do Diário Oficial, 1914.

PARANÁ. Governador (1914: Albuquerque). *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de dezembro de 1914*. Curitiba: Typ. do Diário Oficial, 1915a.

PARANÁ. Governador (1916: Camargo). *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Afonso Alves de Camargo Presidente do Estado pelo Dr. Enéas Marques dos Santos Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública 31 de dezembro de 1916*. Curitiba: Typ. d'A República, 1917a.

PARANÁ. Governador (1917: Camargo). *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Afonso Alves de Camargo Presidente do Estado pelo Dr. Enéas Marques dos Santos Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública 31 de dezembro de 1917*. Curitiba: Typ. d' A República, 1917b.

PARANÁ. Governador (1920: Rocha). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor César Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920.

PARANÁ. Governador (1921: Rocha). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor César Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1921a.

PARANÁ. Governador (1922: Rocha). *Discurso pronunciado pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado do Paraná, ao encerrar a sessão cívica realizada no Teatro Guayra, em Curitiba, na noite de 7 de Setembro de 1922*. Curityba: [s.n.], 1922.

PARANÁ. Governador (1922: Rocha). *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor César Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino (1922)*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1923.

2- LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Presidente (1980: Figueiredo). Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1980.

PARANÁ. Governador (1890: Guimarães). *Decreto n. 31. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná*. 1890.

PARANÁ. Governador (1892: Silva). *Lei nº 10 de 16 de Maio de 1892*. Autoriza o governo estadual a construção de um edifício para a escola de instrução primária, com a denominação perpétua de "Escola Tiradentes". Curitiba: [s.n.], 1892.

PARANÁ. Governador (1895: Silva). *Decreto n. 35. Decretos e Regulamentos de 1895-1896*. Curitiba. Typ. d' A República. 1929.

PARANÁ. Governador (1901: Silva). *Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná (1901)*. Curitiba: Typ. d'A República. 1910.

PARANÁ. Governador (1903: Silva). *Regimento interno das escolas públicas*. 1903b.

PARANÁ. Governador (1907: Lima). *Decreto n. 479 de 10 de Dezembro de 1907. Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná – 1907. Atos do Poder Executivo*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1907.

PARANÁ. Governador (1911: Silva). *Decretos, Regulamentos, Leis e Atos. 1890 a 1892*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1911.

PARANÁ. Governador (1912: Silva). *Leis de 1912. Lei n. 1236 de 2 de Maio de 1912*. Curitiba: Typ. do Diário Oficial. 1913b.

PARANÁ. Governador (1915: Albuquerque). *Código do Ensino do Estado do Paraná. (Decreto n. 710 de 18 de Outubro de 1915)*. Curitiba: Typ. d'A República, 1915b.

PARANÁ. Governador (1915: Albuquerque). *Lei 1510 de março de 1915. Leis de 1915*. Curitiba: Typ. d' A República, 1915c.

PARANÁ. Governador (1917: Camargo). *Código do Ensino do Estado do Paraná. (Decreto n. 17 de 9 de Janeiro de 1917)*. Curitiba: Typ. d'A República, 1917b.

PARANÁ. Governador (1917: Camargo). *Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e similares*. Curitiba: Typ. d'A República, 1917c.

PARANÁ. Governador (1919: Camargo). *Coleção de Decretos e Regulamentos. 1919*. Curitiba: Typ. d'A República, 1919.

PARANÁ. Governador (1920: Rocha). *Lei nº 1999. Leis de 1920*. Curitiba: Typ. d'A República. 1921d.

PARANÁ. Governador (2001: Lerner). *Lei nº 13381*. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, 2001.

3 - PROGRAMAS DE ENSINO:

PARANÁ. Governador (1916: Camargo). *Programas de ensino e sua execução nos institutos públicos do curso primário*. Curitiba: [s.n.], 1916.

PARANÁ. Governador (1921: Rocha). *Instruções aos professores do Estado do Paraná*. Curitiba: Livraria Econômica, 1921b.

PARANÁ. Governador (1921: Rocha). *Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná*. Curitiba: Irmãos Guimarães & Cia, 1921c.

4 – JORNAL e REVISTA:

Jornal Gazeta do Povo

Gazeta do Povo. Curitiba, 1º de set. 1922. O 7 de Setembro no interior: Os grandes festejos de Campo Largo e Guarapuava.

Gazeta do Povo. Curitiba, 14 de set. 1922. Em Comemoração do Centenário: a grande festa escolar de hoje no Internacional.

Revista "A Escola" - Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná. Curitiba (1906 – 1910)

A Escola. Curitiba, n. 1, fev., 1906. Noticiário – Dr. Vicente Machado; Colaboração.

A Escola. Curitiba, n. 3, abr., 1906. O Herói dos Heróis.

A Escola. Curitiba, n. 10 e 11, nov. e dez., 1909. O Regulamento de ensino.

A Escola. Curitiba, n. 7 a 12, jul. a dez., 1910. Nossa Revista.

5 - LIVROS DIDÁTICOS:

NETTO, C. & BILAC, O. *A Pátria Brasileira – moral e cívica - (Para os alunos das Escolas Primárias)*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

Pequena História do Brasil. Rio de Janeiro: FTD, 1918.

POMBO, J. F. da R. *Nossa Pátria: narração dos fatos da história do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas*. 10. ed. São Paulo: Weisflog irmãos, 1920.

SOUZA, V. de ; SOUZA, L. de. *Pontos de nossa história*. Curitiba: Rocha & Velloso, 1912.

6 - OBRAS:

COSTA, M. J. F. F. da (Org). *A dimensão de um homem: Lysimaco Ferreira da Costa*. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.

MACEDO, J. P. *Professor Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo e sua obra*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1983.

PILLOTTO, E. *A Educação no Paraná*. Rio de Janeiro: MEC, 1954.

STRAUBE, E. C. *Símbolos do Paraná: evolução histórica - 1853 a 1984*. Curitiba: Imprensa Oficial, 1987.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. de. *Educação, Cultura e Modernidade: o projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1918)*. Curitiba, 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
- BENCOSTTA, M. L. A. *Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 103-142, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. *As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas*. In: PINSKY, J. (Org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1988. (Repensando o Ensino)
- _____. *Pátria, Civilização e Trabalho: ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana*. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193 – 222, set. 1992/ago. 1993.
- _____. (Org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o ensino)
- BONAZZI, M.; ECO, H. *Mentiras que Parecem Verdades*. São Paulo: Summus, 1980. (Novas buscas em educação; v. 6)
- CARVALHO, J. M. de. *Entre a Liberdade dos Antigos e a dos Modernos: A República no Brasil*. In: *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 277, 1989.
- _____. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *A Nova Historiografia e o Imaginário da República*. In: *Revista do Curso de Pós-Graduação em História*, Porto Alegre, n. 1, p. 11-21, 1993.
- CARVALHO, M. M. C. de. *Reformas da Instrução Pública*. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Historial)
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. (Memória e sociedade)

CHARTIER, R. O Mundo como Representação. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2. p. 177 – 227, 1990.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: *Caderno Cedes*, Campinas, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

CORRÊA F^o, V. O Ensino Primário no Brasil. In: REIS, A . C. F. *O Ensino da História no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953.

CORSETTI, B. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. In: *História da Educação*, Pelotas, v. 4 p. 175-192, set. 2000.

DECCA, E. S. de. Memória e cidadania. In: *O Direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania / DPH*. São Paulo: DPH, 1992.

FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.

_____. *A História Vigida*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

MARTINS, C. R. K. *O Ensino de História no Paraná, na Década de Setenta: legislações e práticas*. Curitiba, 1999. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

MILLIET, M. A . *Tiradentes: o corpo do herói*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NADAI, E. A Escola Pública Contemporânea – propostas curriculares e ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99 - 116, set. 1985/fev. 1986.

_____. O Ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". In: PINSKY, J. (Org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1988. (Repensando o Ensino)

_____. O Ensino de História no Brasil: história e perspectivas. In: VÁZQUEZ, J. & AIZPURO, P. (compiladoras). *Ensenanza de la historia*. n. 29, 1994. (Interamer)

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FNME, 1974.

_____. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. Tomo III. *O Brasil Republicano*. 2. v. Sociedade e Instituições (1889 – 1930). Rio de Janeiro / São Paulo: DIFEL, 1977. (História Geral da Civilização Brasileira)

NORA, P. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In: *PROJETO HISTÓRIA: Revista de Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC, São Paulo*, v. 10, p. 7-29, dez. 1993.

OLIVEIRA, L. L. As Festas que a República Manda Guardar. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n. 4, p. 172-189, 1989.

_____. *A Questão Nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, M. C. M. de. *Ensino Primário e Sociedade no Paraná durante a Primeira República*. São Paulo: USP, 1994. 311f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PEREIRA, L. F. L. *Paranismo: O Paraná Inventado; cultura e imaginário no Paraná da I República*. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

POLLACK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos: Teoria e História*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RANZI, S. M. F.; SILVA, M. C. da. *O ensino secundário no Paraná: 1891 – 1925*. (Projeto de pesquisa). Curitiba, 2002. Texto digitado.

REIS, A . C. F. *O Ensino da História no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953.

SCHAPOCHNIK, N. Como se escreve a história? In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 67 - 80, set. 1992/ago. 1993.

SCHELBAUER, A . R. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 à 1914*. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHENA, D. R. *O Ensino da História na Primeira República*. Curitiba, 1944. 68 f. Monografia (Graduação em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

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

SOUZA, R. F. de. A Militarização da Infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: *Caderno Cedes*, Campinas, n. 52, p. 104-121, nov. 2000.

TRINDADE, E. M. de C. *Clotildes ou Marias*: mulheres de Curitiba na Primeira República. São Paulo: 1992. 353 f. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. *Normas para apresentação de documentos científicos*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

WEREBE, M. J. G. A Educação. In: HOLANDA, S. B. *O Brasil Monárquico*. Declínio e Queda do Império. São Paulo: DIFEL, 1971. (História Geral da Civilização Brasileira)

ZAMBONI, E. O conservadorismo e os paradidáticos de história. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 175 - 192, set. 1992/ago. 1993.

ANEXO – REGULAMENTOS DE ENSINO

Regulamento de 1890

Matérias do curso primário ou elementar:

Instrução moral e cívica	Leitura e escrita	Elementos de aritmética compreendendo o sistema métrico
	Noções gerais e práticas de gramática portuguesa	Desenho com aplicação à indústria às artes
		Prendas domésticas nas escolas de meninas

No segundo, ou complementar além das disciplinas mencionadas se ensinaria:

Aritmética aplicada	Noções de ciências físicas e naturais com aplicação à agricultura, às artes e à indústria
Elementos do cálculo algébrico e da geometria	Desenho geométrico e de ornamento
Regras da contabilidade usual e a escrituração mercantil	Geografia industrial e comercial

Regulamento de 1895

Matérias do ensino primário

1º grau:

Leitura e caligrafia	Aritmética, compreendendo as quatro operações sobre todas as espécies de números
Gramática, compreendendo somente etimologia e fonologia	Noções de desenho linear
Recitação e leitura em voz alta	Ginástica de salão
Composição e descrição elementar de cartas, objetos e assuntos da vida comum	Trabalhos de agulha e obras de mãos para as meninas.

2º grau:

Gramática, compreendendo análise etimológica e sintática e a morfologia	Aritmética em geral; noções de geometria plana	Noções gerais de geografia e história pátrias, especialmente do Estado
Decoração e explicação de trechos de escritores nacionais		Noções dos direitos e deveres dos cidadãos
Ginástica de salão		
Composição e estilo epistolar e descritivo		
Costura, bordado e corte, para as meninas		

Ensino misto:

Leitura e caligrafia	Aritmética em geral	Noções de direitos e deveres dos cidadãos
Gramática em geral	Desenho linear	Noções de geografia e história pátrias, especialmente do Estado
Recitação em voz alta		
Ginástica de salão		
Redação e estilo epistolar		
Trabalhos de agulha e corte, para as meninas		

Regulamento de 1901

Matérias do ensino primário:

1º grau:

Leitura e caligrafia	Aritmética, compreendendo as quatro operações sobre todas as espécies de números
Gramática, compreendendo somente etimologia e fonologia	Noções de desenho linear
Recitação e leitura em voz alta	Ginástica de salão
Composição e descrição elementar de cartas, objetos e assuntos da vida comum	Trabalhos de agulha e obras de mãos para as meninas.
Princípios de moral	Noções elementares de agronomia

2º grau:

Gramática, compreendendo análise etimológica e sintática e a morfologia	Aritmética em geral; noções de geometria plana	Noções gerais de geografia e história pátrias, especialmente do Estado
Decoração e explicação de trechos de escritores nacionais		Noções dos direitos e deveres dos cidadãos
Ginástica de salão		
Composição e estilo epistolar e descritivo		
Costura, bordado e corte, para as meninas		

Lei nº 1236, de 1912

Matérias do curso elementar:

Português: leitura, exercícios de redação e composição, escrita e caligrafia	Aritmética: prática das quatro operações sobre números inteiros e fracionários, noções sobre números e sistemas de numeração; Geometria: - noções fundamentais e conhecimento das principais formas geométricas, desenho a mão livre e geométrico	Noções rudimentares de sociologia e moral
	Noções rudimentares de astronomia, física, química e história natural; noções rudimentares de biologia	Noções de geografia geral do Brasil, especialmente do Paraná
	Noções práticas de agronomia	Fatos principais da história do Brasil e especialmente do Paraná
	Trabalhos manuais	