

Cadernos de Pesquisa



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Fonte:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4849/493>
9. Acesso em: 30 jan. 2020.

REFERÊNCIA

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Pontos e contrapontos da historiografia sobre a institucionalização da escola primária na província do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v24n3p153-163>. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4849/493>
9. Acesso em: 30 jan. 2020.

PONTOS E CONTRAPONTO DA HISTORIOGRAFIA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ¹

POINTS AND COUNTERPOINTS OF THE HISTORIOGRAPHY ON THE
INSTITUTIONALIZATION OF PRIMARY SCHOOL IN THE PROVINCE OF PARANÁ

PUNTOS Y CONTRAPUNTOS DE LA HISTORIOGRAFIA
ACERCA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA
PRIMARIA EN LA PROVINCIA DEL PARANÁ

Juarez José Tuchinski dos Anjos
Professor Doutor da Universidade de Brasília.
Brasília, DF- Brasil.
juarezdosanjos@yahoo.com.br

Resumo: O artigo tem por objetivo analisar as narrativas historiográficas produzidas por historiadores paranaenses entre os anos de 1970 a 2015, na tentativa de compreender como a institucionalização da escola primária, na Província do Paraná, tem sido explicada e entendida. Identificaram-se duas tendências explicativas: a hegemônica, que tem enfatizado as limitações da institucionalização da escola, dando amplo destaque à precariedade como categoria explicativa; e a não hegemônica, que tem procurado, nos últimos anos, relativizar o fator precariedade para destacar as práticas efetivamente levadas a cabo no bojo do processo de produção e afirmação da escola primária no contexto do Paraná Provincial.

Palavras-chave: Historiografia da Educação. Institucionalização da escola Primária. Província do Paraná. Século XIX.

Abstract: This paper aims at analyzing the historiographical narratives produced by historians from Paraná between the years 1970 and 2015 in an attempt to understand how the institutionalization of primary school in the Province of Paraná has been explained and understood. Two explanatory trends were identified: the hegemonic, pointing out the limitations of the institutionalization of school, with more emphasis on the precariousness as an explanatory category; and the non-hegemonic, which in recent years has been trying to relativize the precariousness factor in order to emphasize the practices effectively performed in the scope of the process of production and affirmation of primary school in the context of the Provincial Paraná.

Keywords: Historiography of Education. Institutionalization of Primary School. Province of Paraná. 19th Century.

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar las narrativas historiográficas producidas por los historiadores paranaenses entre los años 1970 hasta 2015, en un intento de comprender como la institucionalización de la escuela primaria, en la provincia de Paraná, ha sido explicada y entendida. Se identificaron dos tendencias explicativas: la hegemónica, que ha enfatizado las limitaciones de la institucionalización de la escuela, dando un amplio énfasis en la precariedad como categoría explicativa; y la no hegemónica, que ha buscado en los últimos años, relativizar el factor precariedade para poner de relieve las prácticas llevadas a cabo realmente en el medio del proceso de producción y la afirmación de la escuela primaria en el contexto del Paraná Provincial.

Palabras clave: Historiografía de la Educación. Institucionalización de la Escuela Primaria. Provincia del Paraná. Siglo XIX.

1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, os historiadores da educação brasileira redobram os esforços na busca por um melhor conhecimento da história da escola primária imperial (1822-1889). Tem-se

¹ Pesquisa financiada pela CAPES, através de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado.

constituído um movimento historiográfico no sentido de superar representações sedimentadas na historiografia que, conforme resume Luciano Mendes de Faria Filho, apresentavam

[...] a educação primária do século 19 confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido, também, como a nossa idade das trevas ou como um mundo onde, estranhamente, as ideias estão, continuamente, fora do lugar. (FARIA FILHO, 2010, p. 134).

Para Maria Lúcia Hilsdorf esse tipo de entendimento sobre o passado educacional imperial foi produto da pena de Fernando de Azevedo, que, ao historiar a educação monárquica em sua obra *A Cultura Brasileira*

definiu esse período como negatividade e ausência, um tempo “fraco”, por oposição ao tempo republicano “forte”, este sim caracterizado pela existência de um sistema nacional e centralizado de ensino, datado da proclamação da República e levado à sua *acmé* pela ação dos Pioneiros da Educação Nova. (HILSDORF, 2001, p. 68).

A historiografia atual, sob o influxo das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História e, mais recentemente, da História Social e da Microhistória (LOPES; GALVÃO, 2010) tem redimensionado tais análises, não apenas perspectivando o relato de Azevedo (HILSDORF, 1999; CARVALHO, 2010) como procurando compreender o processo de constituição da escola pública primária no Império, dentro do seu próprio contexto.

A produção da última década vem identificando o Oitocentos como o momento de afirmação da escola como forma moderna de transmissão do conhecimento (INÁCIO et al., 2006) e espaço de formação do indivíduo civilizado (GOUVÊA, 2007). Essa retórica legitimadora em torno da escola insere o Brasil, claramente, no conjunto de preocupações que marcaram o século 19 Ocidental, especialmente no que diz respeito, à afirmação do poder do Estado e a produção da nacionalidade (ANDERSON, 2008; HOBBSAWM, 1996, 2009). Dentro desse contexto, no Império, ganhou corpo o discurso sobre a necessidade de instruir o povo, buscando-se pela instrução a construção da Nação (GOUVÊA, 2004b), movimento que permite, de novo, situar o país no mesmo caldo de discussões e iniciativas educacionais que se faziam na Europa, em países como França (OZOUF, 1971), Itália (CIVES, 2000) e Alemanha (HOBBSAWM, 1984), evidenciando, porém, ao contrário do afirmado por Antonio Chizzotti (1975), que por aqui as ideias não estavam fora do lugar, mas, antes, vinham sendo postas em circulação, mobilizadas e adaptadas às especificidades locais (CARVALHO, 2012).

No caso brasileiro, a grande virada que se processa ao longo do Império é que a responsabilidade pela instrução da população é tomada para si pelo Estado, que garante, já na Constituição de 1824, como direito civil e político, o acesso à instrução primária aos cidadãos – ainda que, como ressalta Carlos Roberto Jamil Cury (2012), o conceito de cidadania fosse restrito, estando dele excluídos os escravizados e indígenas – e delega às Províncias, por meio do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela efetivação deste processo. Isso resultou não em desordem e desorganização, como insistiam Fernando de Azevedo (1963) e Newton Sucupira (2003), mas, antes, em múltiplas e complexas experiências de institucionalização da escola pública primária em nosso país (CASTANHA, 2007; GONDRA; SCHUELER, 2008; GONDRA; SCHNEIDER, 2011). Nesse processo, de acordo com Maria Cristina Soares de Gouvêa e Cynthia Greive Veiga, ao constituir-se a escola como espaço de formação do indivíduo civilizado, foi eleita como alvo de sua ação a população na faixa etária de 7 a 14 anos (GOUVÊA, 2004a), sendo difundida por meio da escola uma nova condição de infância, a criança escolarizada (VEIGA, 2004) e seu lugar no mundo como aluno (VEIGA, 2005).

A historiografia paranaense também tem procurado acompanhar esse processo de reescrita da história da instrução elementar, tanto no estudo do período anterior à sua emancipação como 5ª Comarca de São Paulo (1822-1853), quanto na época de sua autonomia como Província (1853-1889). O objetivo deste artigo, assim, é analisar as narrativas historiográficas produzidas por historiadores paranaenses entre os anos de 1970 a 2015, na tentativa de compreender como a institucionalização da escola primária, no Paraná Provincial, tem sido explicada e entendida.

Parto da hipótese de que no conjunto dessa historiografia, produzida entre os anos 1970 a 2015, de acordo com o tipo de operação histórica (CERTEAU, 2002) efetuada sobre a base

empírica interrogada pelos historiadores no desenvolvimento de suas pesquisas, são identificáveis duas tendências explicativas. A primeira, hegemônica, tem posto a ênfase nas limitações da institucionalização da escola, dando amplo destaque à precariedade como categoria explicativa. A segunda, não hegemônica, tem procurado, nos últimos anos, relativizar o fator precariedade para destacar as práticas efetivamente levadas a cabo no bojo do processo de produção e afirmação da escola primária no contexto do Paraná provincial.

Por historiografia hegemônica estou denominando aquela cujas interpretações acabaram se consolidando como as mais aceitas sobre o passado que dão a ver. Entendo que o que contribuiu para tal hegemonia foi o fato de boa parte desses estudos, terem sido pioneiros no investimento de pesquisa sobre o período provincial, razão, pela qual, puderam, para usar a expressão de Eric Hobsbawm e Terence Ranger (1984), “inventar” uma tradição interpretativa sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná. Tradição fortemente ancorada em documentação de caráter oficial, que entre os anos 1970 a 2000, era praticamente inexplorada nos arquivos paranaenses.

Por contraste, a historiografia não hegemônica é aquela que, fruto de novas concepções em torno da História partilhadas no campo da história da educação brasileira nos últimos anos e, geralmente, produzidas por pesquisadores recém-doutores ou ainda doutorandos em diferentes programas, acabam matizando as interpretações hegemônicas, “inventando”, ainda que timidamente, outras tradições interpretativas. Essas “tradições em fase de invenção” têm procurado perspectivar as fontes oficiais bem como cruzá-las e relacioná-la com outros documentos, como a imprensa periódica, memórias, relatos de viajantes, dentre outros.

Esclareço desde já que não almejo escrever uma história dessas historiografias, isto é, das diferentes escritas sobre a história que as pesquisas compulsadas contêm. Isso demandaria outro movimento analítico, que os limites deste artigo não comportam. O que me interessa aqui é evidenciar os significados – os pontos e contrapontos – que tais narrativas têm atribuído ao passado educacional, quando se trata de entender e interpretar o processo de constituição da escola elementar no século 19, no Paraná, a última província criada no Império. Essa opção se mostra relevante, pois, como lembra E. P. Thompson (2009), se o passado não mudará jamais, o sentido que cada geração atribui a ele se modifica e o conhecimento histórico nada mais é que a tentativa, em cada investida de pesquisa, de desvendar novos sentidos e significados para um mesmo passado, o que faz da ciência histórica – e aqui evoco a clássica definição de Marc Bloch (2011, p. 75) –, um conhecimento em perene mudança.

O artigo divide-se em duas partes. Na primeira, analiso algumas escritas produzidas entre as décadas de 1970 e 2010, consideradas interlocuções obrigatórias para qualquer estudo sobre a escola primária no Paraná Provincial – seja pela frequência com que comparecem nos programas de ensino de História da Educação paranaense ou em balanços e estados da arte, como o realizado por Fátima Maria Neves (2011) – procurando delinear um sentido interpretativo que tais narrativas, que considero hegemônicas, têm produzido sobre a institucionalização da escola na Província do Paraná. Na segunda parte, problematizo tal sentido/significado encontrado a partir do uso de determinadas fontes que parece ter sido levado a cabo em tais trabalhos, contrapondo-o a interpretações recentes, mas não hegemônicas, que têm sido produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, nos quais algumas pesquisas têm oferecido explicações diversas daquelas da historiografia paranaense hegemônica. No fechamento do artigo, teço algumas considerações a título de conclusão.

2 PONTOS DA HISTORIOGRAFIA: a precariedade em foco

Partindo da historiografia hegemônica e das narrativas que ela produz, a precariedade emerge como uma quase personagem na história da institucionalização da escola primária paranaense. Em primeiro lugar, precariedade oriunda da falta de recursos, pois, segundo Cecília Marins de Oliveira, em sua dissertação de mestrado defendida em 1982 no PPGHIS-UFPR,

a Província do Paraná, não apresentando economia desenvolvida, que lhe permitisse maiores investimentos na área educacional, viu-se às voltas com a montagem da máquina administrativa, para a qual selecionou seus melhores elementos. Contudo, o governo

provincial enfrentou grandes dificuldades para agilizar o setor do ensino. (OLIVEIRA, 1982, p. 301).

Parcelas consideráveis das rendas da província até eram destinadas a esse ramo do serviço (OLIVEIRA, 1982), não sendo suficientes, entretanto, para a tarefa hercúlea que a manutenção das escolas primárias representava naquele momento. Mas não só da carência do vil metal padeceu e foi precarizada instrução pública elementar.

Ao investigar a legislação escolar paranaense – tomada como evidência da preocupação da administração local relativa à sua responsabilidade na organização da instituição escolar – Maria Elisabeth Blanck Miguel observou que “[...] a comparação dos conteúdos das leis com as demais fontes existentes, indicam que a lei existia enquanto intenção de provimento da educação pública à população. No entanto, não se realizava[...]” (MIGUEL, 1999, p. 92). Isto é, havia o empenho em organizar a escola, mas isso não se efetivava por uma série de razões, às vezes alheias aos próprios legisladores. Noutro trabalho, a historiadora aprofundou tais considerações a respeito do período provincial como um todo, individualizando esses motivos:

[...] a construção da escola pública primária durante a província caracterizou-se pela ausência de sistematização e pela precariedade, não se percebendo grandes movimentos de demandas que ocasionassem modificações em benefício da instrução pública. O Paraná, pelas suas condições sociais e econômicas, manteve-se durante o período provincial num estado de isolamento. No entanto, o mesmo não aconteceu com seus governantes, que, pelas leis, procuravam promover o desenvolvimento e aproximar a província do restante do país. Enquanto parte do conjunto nacional, a educação primária pública caracterizou-se pela defasagem entre as reais condições da população provincial e as determinações legais. Tais condições só iriam mudar mais tarde, quando o território completasse sua ocupação e a lavoura de café promovesse a urbanização. (MIGUEL, 2006, p. 207).

Assim, às questões de ordem orçamentária, somavam-se as de ordem socioeconômica e político-partidária, que juntas geraram os problemas da institucionalização da escola primária paranaense. No plano socioeconômico, a escola ainda não comparecia como instituição necessária para uma população que vivia um modo de produção no qual esse saber era dispensável, baseados que estavam numa agricultura de subsistência. No plano político, havia intenções de tornar a Província igual em tudo às suas coirmãs imperiais. Essa igualdade se deu, de fato, mas pelo não alcance dos objetivos das elites dirigentes em relação à instrução; antes, pelo fato de que suas propostas resultaram muitas vezes em ideias que não se realizavam. Esses dirigentes, por seu turno, culpariam a população, mormente os pais que não mandavam os filhos à escola preferindo empregá-los em todo tipo de trabalho ou então os professores, tidos por inaptos ou pouco comprometidos (OLIVEIRA, 1982; WACHOWICZ, 1984; MIGUEL; SAÍZ, 2006).

Segundo a historiografia em tela, os governantes também não parecem ter desenvolvido um sensível comprometimento com a instrução, já que não se preocuparam em produzir uma escola condizente com a realidade paranaense, mas antes, baseada num ideal de civilização que ali se queria implantar. Isso o confirma Maria Elisabeth Miguel: “Embora os discursos não se coadunassem com a realidade da Província, demonstravam a crença no poder da educação para conformar as inteligências, as vontades e concretizar uma nova realidade” (MIGUEL, 2011, p. 182). Interpretação semelhante é a de Maria Isabel Moura Nascimento, ao estudar o processo de criação da primeira Escola de professores nos Campos Gerais.

Durante quase todo o Império houve descaso com a instrução popular, apesar do discurso idealista das lideranças que comandaram a transição para a independência e, depois, nas diferentes fases do Império. O entusiasmo com a instrução popular foi devidamente esfriado mediante as dificuldades encontradas nas condições reais do país, o que era motivo para justificar os poucos resultados alcançados. Na realidade, o discurso ideológico do governo dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, porém, os recursos

a fim de criar as condições necessárias para a existência das escolas e do trabalho dos professores. (NASCIMENTO, 2008, p.197).

Além disso, no aspecto político-partidário, a rotatividade dos presidentes no cargo, ocupado em turnos por liberais e conservadores – via de regra, com curtos períodos de permanência na função, dentro do instável jogo político imperial –, era outro obstáculo para que as dificuldades fossem superadas: “os regulamentos estabelecidos por um governo, eram criticados e revogados por outro, de tal forma que as mudanças prejudicavam o trabalho nas escolas” (WACHOWICZ, 1984, p. 82).

Ainda sobre a precariedade característica da institucionalização da escola pública primária, Lilian Ana Wachowicz (1984) relata que, uma década antes da emancipação, o governo paulista já não investia nas localidades de sua 5ª comarca, limitando-se à cobrança de impostos, uma vez que a perda daquele território era uma questão de tempo. Tal situação, segundo ela, teve reflexos também na instrução pública, reflexos sentidos já nos anos que se seguiram à criação da Província do Paraná, acrescentando-se

[...] o fato de que especialmente a situação econômica da população condicionava a baixa frequência dos alunos à escola, assim como, por outro lado, o magistério não exercia atrativos como profissão. Tem-se então o quadro de grande precariedade que caracterizou a instituição escolar nesse período. (WACHOWICZ, 1984, p. 40).

Para Maria Cecília Marins de Oliveira (1982) teria sido somente a partir da década de 1880 que começou a haver uma expansão mais intensa da rede escolar paranaense, ocasionada em parte pelo considerável fluxo migratório, que trouxe para o Paraná camponeses vindos de diversas regiões da Europa, muitos dos quais já encaravam a escola como uma instituição social necessária, conforme a cultura de seus países de origem, fato que, para Maria Isabel Moura Nascimento (2008), teria sido fator decisivo para o desenvolvimento da escola primária na Província.

Reunidos em colônias, os imigrantes providenciavam escolas próprias, com melhores condições que as escolas públicas, para a instrução de seus filhos. Esses imigrantes cuidavam, assim, de conservar e transmitir a sua cultura, providenciando professores da própria etnia e dando as aulas na língua de origem. (NASCIMENTO, 2008, p. 196).

Ruy Wachowicz, ao estudar as escolas da colonização polonesa no Brasil, observou, porém, que os poloneses, de acordo com a região da qual partiram em direção ao Paraná, possuíam distintos contatos com a educação escolar. Aqueles emigrados dos domínios prussianos, não obstante viverem a dramática experiência da luta pela terra de onde tiravam o sustento (até mesmo em conflitos armados contra os proprietários da Prússia) possuíam um índice de analfabetismo baixíssimo, em torno de 3% (WACHOWICZ, 2002, p. 17). Já aqueles vindos dos domínios russo e austríaco, além de privados da terra, foram privados também do acesso à escola, com índices de analfabetismo de 60% no território russo e 41% no austríaco (WACHOWICZ, 2002, p. 18). Os emigrados da primeira região, ao chegarem ao Paraná, buscaram a escola para seus filhos, como já era costume nos domínios prussianos. Os emigrados da segunda região, em contato com seus patrícios escolarizados, aspiraram o mesmo, pleiteando a abertura de escolas em suas colônias ou então, abrindo-as eles próprios, por meio do associativismo. Em função desse associativismo – outra atitude que era negada aos poloneses em sua pátria e permitida na nova terra para a qual se mudaram – as suas escolas ficariam conhecidas como Escolas-Sociedade, cujas sedes amplas serviam tanto para o estudo como o lazer da comunidade (WACHOWICZ, 2002, p. 23).

Em que pese tais iniciativas, as escolas da imigração polonesa, nas suas origens, eram tão ou mais precárias que as escolas públicas paranaenses pintadas pela historiografia, como destaca Ruy Wachowicz:

Nem todas as colônias construíram desde o início uma Escola-Sociedade. Levados pela necessidade urgente de se construir uma escola, muitas vezes improvisavam uma sala de aula em um simples paiol. Em Tomás Coelho, colônia situada a apenas 17km de Curitiba, num campo ao lado do cemitério, construíram a escola de tábuas lascadas de pinheiro

(tábuas serradas eram muito caras e difíceis de se obterem) e cobrindo-a também com ripas de pinho. (WACHOWICZ, 2002, p. 24).

Assim, ao mesmo tempo em que os fluxos migratórios contribuíram para gerar uma demanda pela escola até então desconhecida, suas primeiras experiências de escolarização punham os imigrantes quase que ombreado os paranaenses em termos da precariedade existente, de maneira geral, nas escolas franqueadas ao “elemento nacional”.

Por fim, essa precariedade capilar que tanto atrapalhava a institucionalização da escola primária paranaense, chegava também ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ariclé Vecchia, nesse sentido, analisando o plano de ensino das escolas, foi categórica ao concluir que, por uma série de fatores, o estabelecido nos regulamentos não tenha ido além de “letra morta”. Segundo ela: “faltava uma política de formação de professores, que realimentava o problema; falta de uma atuação efetiva por parte da inspetoria da instrução pública que garantisse o cumprimento da determinação legal...” (VECCHIA, 2004, p. 158).

3 CONTRAPONTO HISTORIOGRÁFICOS: relativizando a precariedade

De maneira geral, as interpretações historiográficas até aqui analisadas, do que tenho chamado de historiografia hegemônica, tomaram por base empírica documentação produzida por agentes estatais envolvidos com a institucionalização da escola primária na Província do Paraná: presidentes de província, inspetores e professores. Com efeito, uma constante nesses trabalhos é o recurso a fontes primárias produzidas no âmbito da administração provincial, mais especificamente, leis educacionais, relatórios de presidentes de província, inspetores gerais e paroquiais, ofícios e relatórios de professores. Mesmo esses testemunhos de docentes, nos quais se localizam vozes mais próximas da realidade e do interior da escola (MIGUEL, 2011), não deixam de ser também fontes marcadas pelo seu lugar de produção, que era o de exercício de uma função oficial e reconhecida como tal pelo Estado.

Ora, como lembra-nos Michel de Certeau, o lugar é um dos condicionantes do discurso e das práticas sociais, na medida em que torna possível, permite algumas coisas e proíbe outras (CERTEAU, 2002), fazendo com que, o uso recorrente de um gênero de fonte – aquelas produzidas no âmbito estatal – acabe estabelecendo um olhar bastante específico sobre a história da institucionalização da escola primária na Província do Paraná.

Em face disso, entendo que por mais variadas que tenham sido as questões postas pelos historiadores que produziram a historiografia que tornou-se hegemônica, pelo recurso quase exclusivo a um único gênero de fontes, elas necessariamente partilharam de uma perspectiva de olhar sobre a realidade estudada: a de atores que estavam fortemente envolvidos com a organização da escola primária, para os quais o discurso da precariedade não só evidenciava os limites de sua ação, como também legitimava uma realidade rebelde a suas vontades e aspirações, dado tangencialmente observada por Maria Isabel Moura Nascimento (2008), mas não levada em conta por ela em suas interpretações.

Para os políticos, o discurso da precariedade era usado não apenas para denunciar a incúria dos pais ou incapacidade dos professores, mas também para dar conta de que na qualidade de administradores, faziam sua parte aprovando leis e abrindo escolas, cabendo os limites da ação não a eles, mas a outros atores da história, além, é claro, dos sempre citados problemas de ordem financeira, contra as quais muito pouco se podia fazer em curto prazo.

Já os professores, relatando em seus ofícios as contrariedades enfrentadas, muitas vezes, valendo-se dessas explicações para justificar os baixos resultados obtidos em suas escolas e, mesmo para não se verem privados no seu ordenado, reforçavam o discurso da precariedade, sentida por eles no cotidiano da profissão docente, mas que ao ser evidenciada a seus superiores, funcionava como um escudo de proteção às censuras e cobranças, nem sempre justas, de que a classe habitualmente era alvo.

Insisto: essa precariedade, da qual políticos e professores nos falam, inegavelmente existiu. Contudo, na experiência histórica da escola primária paranaense, uma série de outras realidades conviveu com essa, realidades das quais políticos e professores, na maior parte das vezes, não falam, pois pouco colaboraria com a retórica que precisavam produzir para justificar as condições históricas de suas ações.

Posto isso, penso que, por não estarem sendo suficientemente perspectivadas as fontes utilizadas – como defendem que se faça, Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993) –, é que a história da institucionalização da escola primária paranaense tem sido contada, na maioria das vezes, como uma história do que não foi, na qual a precariedade, argumento retórico dos atores históricos, foi elevada a uma quase categoria explicativa pela historiografia hegemônica. Contudo, se no quadro da historiografia brasileira contemporânea sobre o período encontramos evidências de que, apesar dos problemas, havia também vitalidade e realizações na escola primária imperial – como alerta Maria Cristina Soares de Gouvêa (2007) em importante balanço –, é possível que, no Paraná, essa outra faceta da sua história possa ser também desvelada se, dentre outras coisas, houver o investimento da perspectivação das fontes oficiais.

A meu ver, a perspectivação das fontes começa a ser realizada por uma historiografia não hegemônica, produzida nos últimos anos em programas de Pós-Graduação em Educação. Tal historiografia tem lançado olhares menos centrados na precariedade da escola provincial e mais nas práticas que ela engendrava e, através das quais, ia aos poucos se institucionalizando. Tais trabalhos, sem negar a precariedade, demonstram uma preocupação em superar o discurso e a retórica presentes na superfície da documentação oficial, procurando, para além do dito, as informações não menos reveladoras presentes nos “não ditos”, empreendendo aquele escopo analítico que Arlette Farge (1999) tão acertadamente intitula de “barulho por baixo da história”. Ademais, têm investido no cruzamento da documentação oficial com outras fontes, como a imprensa periódica, memórias, relatos de viajantes, dentre outros.

Nesse sentido, não obstante a precariedade e sensação de que a história da institucionalização da escola na Província do Paraná seja uma história de “ideias que não se realizam”, alguns estudos, cruzando a documentação oficial com notícias publicadas em jornais, têm enfatizado a importância que os exames finais adquiriram na escola primária paranaense, constituindo-se em uma espécie de vitrine na qual a sociedade local contemplava os resultados obtidos pela criança, transformada em aluno, no processo de escolarização. E mais, essas crianças, ao desempenharem esse papel que lhes era atribuído, contribuía para a própria institucionalização da escola primária

[...] por meio da conclusão da escolarização e da importância que seu evento conclusivo – os exames – tinha no interior do projeto de instrução pública em circulação na Província, [possibilitando] que a capacidade de exercício da profissão docente de seus mestres fosse reconhecida e a escola primária fosse se firmando – muito lentamente e não completamente no período investigado – como lugar para viver uma das fases do tempo maior da infância. (ANJOS, 2011, p. 15).

Outras pesquisas, como as desenvolvidas em torno da profissão docente, lendo e relendo a documentação oficial pelo contraste com memórias históricas, vem observando que, apesar das condições nem sempre favoráveis ao exercício do magistério e das representações negativas produzidas sobre essa classe de funcionários públicos no Oitocentos, por parte dos presidentes da província naquela retórica legitimadora já mencionada, houve diversas situações de sujeitos que souberam fazer dessa profissão um mecanismo de ascensão social, como o caso do professor Ignácio Moreira Vilella, da Vila de Castro, analisado por Fabiana Garcia Munhoz (2014).

Já no que diz respeito à formação de professores, cuja falta de uma “política” sobre o assunto foi vista por algumas fontes e apontada na historiografia hegemônica como uma das causas da precariedade da institucionalização da escola primária no Paraná Império, estudos mais verticalizados tem começado a observar que tal afirmação precisa ser relativizada. De uma parte, se a escola normal foi, na Província, uma instituição tardia, a formação dos professores pela prática, pela formação artesanal de “alunos mestres e professores adjuntos, no preparo (formação) dos candidatos a se submeterem a concursos ou exames, no cumprimento e execução das exigências e orientações quanto aos procedimentos frente ao ensino e pelas ações de regularização do corpo de docentes junto ao governo” (FRANÇA, 2015, p. 11) se constituiu, efetivamente, num processo mais ou menos ordenado e organizado de formação dos professores para a escola elementar. Nas palavras de Franciele França, há evidências de que:

[...] tanto nas ações dos gestores provinciais e inspetores de ensino para regular cada uma das categorias que compunham o corpo do professorado público, como nas dos professores

que se submetiam, se posicionavam e se adaptavam, [...] estar em cada uma dessas posições configurou-se como períodos de aperfeiçoamento e/ou legitimação de conhecimentos adquiridos durante o exercício do ofício. Assim como entende-se que os concursos e exames configuraram-se também como modos de formação de professores na medida em que os participantes se preparavam para atender requisitos mínimos. (FRANÇA, 2015, p. 12).

De outra parte, apesar das dificuldades que a Escola Normal da Província enfrentou para ser criada e, sobretudo, mantida a partir de sua instalação em 1876, Marlette dos Anjos Schaffrath e Maria Elizabeth Miguel (2011), cruzando documentação oficial com livros destinados à formação de professores, puderam observar que, a partir de 1880, investimentos foram feitos pelo Estado no sentido de equipar e colocar em funcionamento tal escola. Dentre eles, a compra de manuais portadores de ideias e modelos pedagógicos tidos por modernos e modernizadores, como o Manual “Lições de Cousas” do Doutor Saffray. Segundo elas,

Na Escola normal do Paraná (Curitiba) os livros adotados correspondiam, na maior parte das vezes, aos mesmos adotados em outras escolas de outras capitais. Especificamente sobre “Lições de Cousas”, sua adoção marca o desejo da Província do Paraná de inserir-se nos projetos de escolarização e aquisição de valores morais e profissionais, dos quais partilhavam as demais províncias de que se compunha a nação brasileira.” (SCHAFFRATH; MIGUEL, 2011, p. 11.560).

Outra manifestação da precariedade que teria atravessado e dificultado a institucionalização da escola primária na Província do Paraná foi, segundo algumas das escritas historiográficas hegemônicas, a ineficácia da inspeção, que deveria ser exercida pelo governo da província e seus agentes, buscando garantir o cumprimento do que vinha sendo prescrito para o ensino. Debruçando-se especificamente sobre essa questão, Etienne Baldez Barbosa (2013), sem ignorar os obstáculos que, de fato, se apresentavam aos inspetores de instrução na sua prática cotidiana, mas perspectivando as fontes oficiais à luz de notícias veiculadas na imprensa e do diário de viagem do Imperador à Província em 1880, percebeu que tal inspeção não somente funcionava como assumia, em diversos momentos, caráter propositivo, colaborando efetivamente para o processo de institucionalização da escola primária provincial. Em suas palavras:

Essa fiscalização, registrada por diferentes olhares, existia não somente no quesito vigilância (de professores, pais, alunos, espaço, material, mobília, matrícula e frequência) e punição (de professores e pais/responsáveis pelo aluno), mas que, dentro do seu papel de vistoriar, ganhava destaque também o de opinar e propor mudanças, métodos, compêndios, mobília e objetos para o ensino. A inspeção da instrução pública não só fiscalizava como orientava as ações voltadas para a instrução da criança/aluno que frequentava as escolas na Província.

Como se nota, mesmo em meio à precariedade, uma série de outras experiências históricas a ela coevas demonstravam que as ideias, ainda que nem sempre na sua totalidade, se realizavam e as ações que as encarnavam garantiram, mesmo que com diferentes ritmos e temporalidades, que a escola primária paranaense fosse se institucionalizando, já no período provincial. Boa parte dessas outras experiências, só evidenciadas pelo contraste da documentação oficial e ampliação dos testemunhos históricos interrogados.

4 ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO: a modo de conclusão

Analisando as narrativas historiográficas produzidas por historiadores paranaenses entre os anos de 1970 a 2015, verificou-se ao longo deste artigo a hipótese da existência de duas tendências explicativas acerca do processo de institucionalização da escola primária na Província do Paraná, por meio das quais tal fenômeno histórico vem sendo entendido e interpretado.

A primeira tendência, aqui chamada de hegemônica, entende que tal institucionalização enfrentou graves obstáculos, sendo perpassada pela precariedade, causada por uma série de fatores que, em última análise, teriam impedido que os projetos de instrução se realizassem efetivamente na Província do Paraná. Precariedade, em alguns momentos, elevada a uma categoria explicativa das experiências históricas que ela encerra.

A segunda, aqui chamada de não hegemônica, vem defendendo que apesar da precariedade e das marcas indelévels que esta deixou nas diversas dimensões pelas quais a escola primária se institucionalizava no Paraná Oitocentista, inúmeras iniciativas e ações, realizadas pelos diversos sujeitos da escola, fizeram com que, já naquele período, essa instituição estivesse se firmando como instância privilegiada de formação da criança, no tempo da infância.

Dentre as razões para a divergência interpretativa, a que, a partir do enfoque adotado neste trabalho parece ter sido decisiva, é a que diz respeito à relação estabelecida entre esses historiadores e suas fontes.

Na vertente hegemônica, a ênfase na documentação oficial, sem uma perspectivação do seu relato, acabou trazendo para o primeiro plano da explicação histórica a precariedade, que, além de um fator de entrave na institucionalização da escola primária paranaense, era recurso retórico de defesa e justificativa de autoridades e professores face a uma realidade rebelde às suas aspirações. Que essa precariedade de que falavam existiu, parece um dado difícil de ser negado. O que não se pode esquecer, porém, é o fato de ter sido ela apenas um dos ingredientes da complexa realidade vivenciada pelos diversos sujeitos que, naquele momento histórico, levavam a cabo a institucionalização da escola primária em terras paranaenses.

Na vertente não hegemônica, sem negar a precariedade, o cruzamento com outras fontes – que trazem, com isso, para o centro do debate olhares vindos de outros lugares sociais que observavam, na Província, a implantação da escola primária – as pesquisas têm permitido não somente a perspectivação das fontes oficiais e a relativização da precariedade como o seu deslocamento como categoria histórica explicativa. Tem evidenciado, assim, a complexidade do passado educacional paranaense e as realizações que, apesar das contradições históricas, também tiveram lugar na época provincial.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANJOS, J. J. T. dos. A criança no processo de escolarização primária na Província do Paraná (1867-1885): uma história ao rés do chão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: ANPED, 2011.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Brasília: Editora da UnB, 1963.
- BARBOSA, E. B. L. Inspeção da Instrução Pública no Paraná: seus sujeitos e práticas. (1854-1883). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013.
- BLOCH, M. *A apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- CARVALHO, J. M. O papel e a complexidade do liberalismo no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 391-394, 2012. Entrevista.
- CARVALHO, M. M. C. A cultura brasileira, de Fernando de Azevedo. Por Marta Maria Chagas de Carvalho. In: XAVIER, M. C. (Org.). *Clássicos da educação brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 63-80. v. 1.
- CASTANHA, A. P. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHIZZOTTI, A. *As origens da instrução pública no Brasil*. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.
- CIVES, G. La scuola elementare e popolare. In: _____. *La Scuola italiana dall' Unitá ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia, 2000. p. 55-104.
- CURY, C. R. J. Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, n. 53, p. 391-406, 2012.
- FARGE, A. *Lugares para a história*. Lisboa: Teorema, 1999.
- FARIA FILHO, L. M. A escolarização elementar no século 19. In: LOPES, E. M. S. T.; VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-156.
- FRANÇA, F. F. "Quem ensina, também aprende": a formação pela prática de professores primários na Província do Paraná. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC/UFSC, 2015.
- GONDRA, J. G; SCHNEIDER, O. (Org.). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial*. Vitória: EDUFES, 2011.
- GONDRA, J. G; SCHUELER, A. F. M. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, 2007.
- _____. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 189-212.
- _____. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004b.
- HILSDORF, M. L. S. A série ofícios diversos do Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a história da educação brasileira. In: VIDAL, D. G.; SOUZA, M. C. C. C. de. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13-20.
- _____. Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1840-1860). In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 67-96.
- HOBSBAWM, E. J. *A era do capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A era dos Impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. A produção em massa de tradições: Europa, 1870-1914. In: HOBSBAWM, E. J.;
- RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 271-316.

- HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- INÁCIO, M. S. et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.
- LOPES, E. M. S. T.; GALVÃO, A. M. O. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.
- MIGUEL, M. E. B. A história da escola primária pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006. p.187-239.
- _____. O significado da educação pública no Império (Paraná Província). In: FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. p. 87-94.
- _____. Práticas escolares e processos educativos na escola provincial paranaense (1854-1889). In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (Org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículos, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 179-204.
- MIGUEL, M. E. B.; SAÍZ, P. G. A organização da escola primária pública no Paraná: período provincial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, p. 39-53, jun. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art04_22.pdf>. Acesso em: 12/01/2016
- MUNHOZ, F. G. Experiência docente em circulação entre instituições imperiais e províncias Castro PR 1844-1863. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2014, Toluca. *Anais...* Toluca: CM, 2014.
- NASCIMENTO, M. I. M. *A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2008.
- NEVES, M. F. Educação e instrução na Província do Paraná. In: GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. (Org.). *Educação e instrução nas Províncias e na corte Imperial*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 397-424.
- NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. História da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.
- OLIVEIRA, M. C. M. de. *O ensino primário na Província do Paraná 1853-1889*. 1982. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.
- OZOUF, M. *L'École, L'Église et la République 1871-1914*. Paris: Armand Colin, 1971.
- SCHAFFRATH, M. dos A. S.; MIGUEL, M. E. B. Livros para a escola normal do Paraná: modelos e projetos que se viabilizam. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 11552-11561.
- SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 55-68.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Curitiba: Copyflex, 2009.
- VECCHIA, A. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e o Estado. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 7, p. 135-160, jan./jun. 2004.
- VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 9, p. 73-107, 2005.
- _____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.
- WACHOWICZ, R. *As escolas da imigração polonesa*. Curitiba: Editora Champagnat, 2002.
- WACHOWICZ, L. A. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez, 1984.