



JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

COISAS QUE EM CRIANÇAS VIRAM, REMINISCÊNCIAS QUE EM ADULTOS CONTAM:

A institucionalização
da escola primária na
Província do Paraná
através de egodocumentos
(1853-1889)

Pintura de Nikolai Bogdanov-Belsky
À porta da escola (1897)

**COISAS QUE EM CRIANÇAS VIRAM,
REMINISCÊNCIAS QUE EM ADULTOS CONTAM:**

**A institucionalização da escola primária na Província
do Paraná através de egodocumentos (1853-1889)**

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

**COISAS QUE EM CRIANÇAS VIRAM,
REMINISCÊNCIAS QUE EM ADULTOS CONTAM:**

**A institucionalização da escola primária na Província
do Paraná através de egodocumentos (1853-1889)**



Copyright © Juarez José Tuchinski dos Anjos

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: A institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 165p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2057-4 [Impresso]

978-65-265-2058-1 [Digital]

1. História da Educação. 2. Infância. 3. Egodocumentos. 4. Século XIX. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Arte da capa: Nikolai Bogdanov-Belsky – *À porta da escola* (1897)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Dedico este livro às minhas alunas e alunos:
Do curso de Pedagogia da UFPR
– dos quais guardo alegres reminiscências de um passado recente;
Do curso de Pedagogia e das Licenciaturas da UnB
– meu motivo para pesquisar e ensinar a História da Educação, hoje.

Sumário

Apresentação	9
Capítulo 1 – A historiografia paranaense como problema	13
Capítulo 2 – Egodocumentos como fontes sobre a infância e a escolarização	37
Capítulo 3 – Interpretando reminiscências da escola e da escolarização	81
Considerações finais	119
Fontes	121
Referências	125
Apêndices	
A – Produção historiográfica sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015)	145
B – Egodocumentos relativos à Província do Paraná não utilizados neste estudo	155
C – Breves biografias dos autores dos egodocumentos utilizados neste estudo	159

Apresentação

Durante alguns anos, me dediquei ao estudo da história da educação no século 19, tomando como espaço geográfico a Província do Paraná e como ator histórico privilegiado a criança com as infâncias por ela vividas e/ou construídas socialmente nas relações intergeracionais.

Durante uma dessas idas e vindas ao passado e seus arquivos (ANJOS, 2015), tomei contato e acumulei em banco de dados um conjunto de fontes praticamente inexplorado na historiografia sobre a institucionalização da escola primária no Paraná provincial: egodocumentos¹ escritos por pessoas que, em crianças, viveram ali suas infâncias e experiências de escolarização. À semelhança do ogro que sente o cheiro de carne humana e sabe que ali está a sua presa, como na alegoria utilizada por Marc Bloch (2011) para definir uma das facetas do ofício do historiador, percebi que esse *corpus documental* trazia consigo, por isso, a possibilidade de compreensão da história da escola naquela região sob outra perspectiva, a da criança. Ou melhor: a dos adultos rememorando, por meio de uma operação retórica – a retórica de infância (BECCHI, 1994) – as crianças que um dia foram e as marcas que a instituição escolar que viram e

¹ Por egodocumentos entendo aqui, preliminarmente, com Antônio Viñao, “...aqueles textos nos quais o sujeito fala ou se refere a si mesmo, nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência” (VIÑAO, 2000a, p. 11, *tradução livre*). Essa categoria documental, porém, abrange, para o caso paranaense, gêneros textuais específicos, cujas peculiaridades, para fins de crítica documental, serão devidamente discutidas no segundo capítulo deste livro.

experimentaram deixou em suas vidas, possibilitando, por isso, a apreensão de tal institucionalização por um prisma diferente daquele que, habitualmente, tem sido adotado na interpretação da questão na historiografia paranaense.

Uma tentativa de construir explicações históricas a partir dessa empiria foi feita em um breve artigo, ainda hoje inédito, apresentado à disciplina de História da Educação no Paraná, em 2013. Foi ministrada pela professora Maria Elisabeth Blank Miguel, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, disciplina que cursei como aluno externo, por conta de convênio, há muito, estabelecido entre aquela instituição e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, onde era doutorando. Embora essa investida inicial tenha se revelado fecunda foi deixada de lado, uma vez que, àquela época, meu objeto de estudo era a educação da criança pela família e os esforços precisavam ser concentrados na elucidação daquela dimensão histórica.

No apagar das luzes da pesquisa de doutorado, novamente aquele manuscrito e a intenção de pesquisa que ele anunciava voltaram à minha mesa de trabalho. Foi quando surgiu a possibilidade de transformar a proposta nele ensaiada em uma investigação maior e que pudesse oferecer resultados mais amplos e aprofundados ao campo da história e da historiografia da educação paranaense e, por que não, brasileira. Isso se deu por ocasião de realização de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, junto à linha de História e Historiografia da Educação, financiado pela CAPES, entre os anos de 2015 e 2017, sob supervisão da professora doutora Gizele de Souza. A pesquisa a partir de então desenvolvida e cujos resultados este livro apresenta intitulou-se “Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: a institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889)”.

Dito isso, convém apresentar alguns elementos que servirão de protocolo de leitura para este livro.

O *problema* histórico que proponho estudar pode ser resumido na seguinte questão: que história sobre a institucionalização da escola primária na província do Paraná se pode contar se tomarmos como fonte privilegiada os egodocumentos produzidos por adultos que, em criança, frequentaram as escolas paranaenses daquela época? A *hipótese* que servirá de bússola é que a história que a partir daí se pode escrever é a da institucionalização da escola primária paranaense num outro nível temporal e social: o vivenciado e percebido pelas crianças. Uma institucionalização não no aspecto quantitativo, mas qualitativo da história. Uma institucionalização pensada em termos da experiência de ser aluno e no dia a dia ter sentido as marcas dessa instituição sendo gravadas, aos poucos e muito lentamente, na sua vida e na vida das demais pessoas que integravam a sociedade paranaense. Marcas que, levadas pela vida afora, podem, ainda hoje, ser apreendidas e interrogadas nos egodocumentos produzidos por cada protagonista desta história.

Um primeiro *conceito* que permeia minha concepção de institucionalização é o da noção de “escolarização do social”, cunhado por Luciano Mendes de Faria Filho. Segundo ele,

podemos dizer que, na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente a escola e o seu entorno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: das formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso modifica-se, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização (FARIA FILHO, 2008, p. 81).

Ainda no diálogo com Faria Filho é que, neste ensaio, escolarização se constitui em outro *conceito* fundamental, já que

estará sendo entendida, conforme propõe aquele historiador, sempre em dupla acepção. De um lado, designando

o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar de leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (..) [De outro lado] o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados (FARIA FILHO, 2008, p. 78).

Assim sendo, o *objetivo geral* deste livro é o de investigar a institucionalização da escola primária na Província do Paraná a partir do ponto de vista da criança, através de egodocumentos produzidos por adultos que, na meninice, frequentaram as escolas da região e, nessas escritas de si, legaram testemunhos sobre suas experiências de escolarização no tempo da infância.

Já os *objetivos específicos*, diluídos ao longo dos capítulos de que se compõem a narrativa histórica, são três: 1) Analisar as narrativas historiográficas que têm sido produzidas por historiadores/as paranaenses, com foco na empiria nelas mobilizadas, na tentativa de compreender como a institucionalização da escola primária, no Paraná Provincial, entre os anos de 1853 a 1889, têm sido explicada até aqui; 2) Problematizar e inventariar os egodocumentos com fontes para a escrita da história da infância e da educação no contexto do Paraná Provincial; 3) Analisar os sentidos produzidos nos egodocumentos sobre algumas das práticas/elementos constituintes das culturas escolares configuradoras de um processo de institucionalização da escola primária na Província do Paraná, conforme vivenciados pelos egoautores nas suas infâncias.

Apresentados os protocolos de leitura, convido o leitor ou leitora a empreender, comigo, mais uma de minhas visitas ao passado das crianças no Paraná Oitocentista.

Capítulo 1

A historiografia paranaense como problema²

1.

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 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*

² Parte deste capítulo foi publicada na Revista Cadernos de Educação (UFMA) sob o título “Pontos e contrapontos da historiografia sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná” (ANJOS, 2017a).

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 e 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; HOBSBAWM, 1996; HOBSBAWM, 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, 2004a), 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 (HOBSBAWM, 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, o que 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 e SCHUELER, 2008; GONDRA e 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, 2004b), 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). Porém, isso tem se dado de forma bastante específica, como procurarei demonstrar ao longo deste capítulo, cujo objetivo é analisar as narrativas historiográficas que têm sido produzidas por historiadores e historiadoras paranaenses, com foco na empiria nelas mobilizadas, na tentativa de compreender como a institucionalização da escola primária, no Paraná Provincial, entre os anos de 1853 a 1889, têm sido explicada até aqui.

Esclareço desde já que não almejo escrever uma história dessa historiografia, isto é, das diferentes escritas sobre a história que as pesquisas compulsadas contêm. Isso demandaria outra operação analítica, que os limites deste capítulo não comportam. O que me interessa aqui é evidenciar os significados 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) –, um conhecimento em perene mudança.

O capítulo divide-se em três 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 hegemônicas³, 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 hegemônicas⁴, que têm sido produzidas no âmbito dos Programas

³ Por historiografia hegemônica entendo aquela cujas interpretações acabaram se consolidando como as mais aceitas sobre o passado que dão a ver. 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 (1988), “inventar” uma tradição interpretativa sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná.

⁴ Por comparação, a historiografia não hegemônica é aquela que, por conta de variados alinhamentos teóricos ou metodológicos, 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

de Pós-Graduação em Educação e História, nos quais algumas pesquisas, mesmo se valendo de documentação semelhante, têm oferecido explicações diversas daquelas da historiografia paranaense hegemônica. Na terceira parte ensaio uma crítica historiográfica das produções analisadas nas duas seções anteriores, ampliando-as à luz de um balanço mais exaustivo realizado (ANJOS, 2017b), apontando algumas limitações da empiria que tem embasado, até o presente, a historiografia paranaense – tanto hegemônica como não hegemônica – sobre a institucionalização da escola primária no período provincial e enunciando um relevante problema e hipótese de pesquisa que esse percurso analítico propõe.

2.

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 e publicada como livro quatro anos depois

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, 1986, p. 301).

Parcelas consideráveis das rendas da província até eram destinadas a esse ramo do serviço (OLIVEIRA, 1986), não sendo suficientes, entretanto, para a tarefa hercúlea que a manutenção

interpretações hegemônicas, “inventando”, ainda que timidamente, outras tradições interpretativas.

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, 2006a, 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, 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, 1986; WACHOWICZ, 1984, MIGUEL, 2006b).

Segundo a historiografia em tela, os governantes também não parecem ter desenvolvido um sensível engajamento 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, tida por 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, 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 (1986) 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, coisa 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 (Idem, 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 coisa 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 ombreando 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. Ariclê 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.

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. 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 e historiadoras que produziram a historiografia 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, coisa tangencialmente observada por Maria Isabel Moura Nascimento (2008), mas não aprofundada 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 os 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 colaborariam com a retórica que precisavam produzir para justificar as condições históricas de suas ações.

Posto isso, é possível afirmar 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, quase que invariavelmente, 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 provável que, no Paraná, essa outra faceta da sua história possa ser também desvelada se, dentre outras coisas, houver o investimento na 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 e História. 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”.

Nesse sentido, em que pese 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, por exemplo, 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, contribuíam 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, 2011a, p. 15).

Outras pesquisas, como as desenvolvidas em torno da profissão docente, 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. Ainda 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, mesmo com as 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), puderam observar que, a partir de 1880, investimentos foram feitos pelo governo 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. Para 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 Louzada Barbosa (2013), sem ignorar os obstáculos que, de fato, se apresentavam aos inspetores de instrução na sua prática cotidiana, 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:

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 (BARBOSA, 2013, p. 13).

Também uma suposta apatia da sociedade paranaense quando o assunto era a educação pública, por vezes mencionada na documentação e potencializada a quase autoexplicação da precariedade da escolarização no Paraná, tem sido posta à prova histórica em trabalhos como o de Iriana Vezzani e Dulce Osinski (2017). Investigando os impactos causados pela medida legislativa do presidente da Província Balbino Cândido da Cunha que, em 1888, suprimiu, de uma só vez, 168 escolas de instrução primária e as reverberações da medida na imprensa local (e que, possivelmente, ajudaram a culminar com a reversão parcial da medida, no crepúsculo do regime monárquico, quando uma nova lei veio criar outras cem escolas na Província), essas historiadoras apontam que

Em um contexto em que as dificuldades econômicas da Província do Paraná e a necessidade de racionalização das despesas públicas foram usadas como pretextos para cortes de verbas para a instrução pública e o fechamento de 168 escolas, a imprensa paranaense foi palco de caloroso debate que colocou o tema da educação em evidência. Motivado por questões políticas decorrentes não só da polarização entre liberais e conservadores ou entre monarquistas e republicanos, mas também do forte regionalismo dos políticos locais, avessos a interferências externas, tal debate buscou exercer alguma influência sobre a opinião pública e pressionar o sistema político a rever suas decisões (...) No intuito de mobilizar e também formar a opinião pública, os jornais e revistas em circulação no Paraná lançaram mão de recursos que incluíram a veiculação de charges de apelo popular, bem como o uso de uma retórica enfática e eloquente. Ao lado dos artigos de opinião, criticando o ato e prevendo nefastas consequências futuras, notícias sobre atitudes tomadas por membros da sociedade, tais como a organização de abaixo assinados ou a mobilização para a organização de aulas em

caráter excepcional, buscavam fomentar outras iniciativas de reação. A exposição de argumentos que contrapunham instrução à criminalidade ou escolarização a vício foi estratégia discursiva recorrente num jogo que, buscando em primeira instância embate de caráter partidário, colocou em evidência outras questões pertinentes ao sistema educacional, tais como as opções pela instrução pública ou pelas escolas subsidiadas, a formação do professor, os critérios para sua contratação, a necessidade de criação de escolas normais ou o valor das verbas destinadas à instrução pública (VEZZANI e OSINSKI, 2017, p. 25-26).

Em suma: como se nota a partir dessa historiografia não hegemônica, 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.

4.

Num levantamento ampliado da produção sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná, entre os anos de 2000 a 2015⁵, localizei 74 trabalhos⁶, publicados

⁵ O balanço detalhado dessa produção resultou em um artigo, publicado em ANJOS (2017c). Ela encontra-se individualizada no apêndice A deste ensaio, acrescida, porém, de teses e dissertações que não compuseram a base analisada no artigo e na tabela 1, mas que se encontram parcialmente contempladas em artigos e comunicações que integram tal amostra.

⁶ No que diz respeito a artigos e comunicações, foram consultados os anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, dos Encontros Anuais da ANPED (apenas os veiculados no GT de História da Educação), dos Encontros Regionais da ANPED região sul (ANPEDSUL) e quatro periódicos brasileiros da área: *Revista História da Educação*, *Revista Histedbr-online*, *Revista Brasileira de História da Educação* e *Cadernos de História da Educação*. Numa segunda fase, foram consultados os currículos lattes dos historiadores cujos trabalhos foram identificados nos anais e periódicos, buscando assim sua produção em outras

em forma de artigos científicos em periódicos ou comunicações em congressos da área de História da Educação e áreas correlatas. Gostaria de chamar a atenção, aqui, para a base empírica que tem dado sustentação às interpretações construídas nesses últimos 15 anos, tanto por pesquisas alinhadas à historiografia hegemônica quanto a não hegemônica (Tabela 1).

Tipo de fonte	Quantidade	Porcentagem
Fontes oficiais	45	60,81%
Fontes oficiais e jornais	12	16,21%
Escritos memorialísticos	3	4,05%
Jornais	3	4,05%
Historiografia	2	2,70%
Impressos (livros didáticos)	2	2,70%
Fontes oficiais, jornais e materiais didáticos	1	1,35%
Fontes oficiais e documentação eclesiástica	1	1,35%
Fontes oficiais, jornais e obras do século XIX	1	1,35%
Fontes oficiais, documentação eclesiástica, memórias, dicionários e genealogias	1	1,35%
Fontes oficiais, livro didático e jornais	1	1,35%
Fontes oficiais e documentação judiciária	1	1,35%
Cartas particulares	1	1,35%

Tabela 1 – Fontes utilizadas pela historiografia sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015).

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Classificar a empiria da produção compulsada não foi tarefa fácil. A partir das indicações dadas pelos próprios historiadores e procurando organizar essas indicações em categorias de acordo com o gênero documental privilegiado nas análises (fonte oficial, imprensa, memórias, etc., categorias, por sinal, bastante

bases para além daquelas diretamente ligadas ao campo da História da Educação. Também coautores, cujos nomes não houvessem sido individualizados anteriormente, foram aqui incluídos. Optou-se pela periodização 2000 a 2015 por ser, a primeira, o ano de realização do primeiro Congresso Brasileiro de História da Educação e a última, o ano de início do estágio de pós-doutoramento.

recorrentes em balanços do campo) é que cheguei à classificação adotada, exposta na tabela acima. Todavia, tal classificação poder ser lida, ainda, de outra maneira, agrupando-a pelo tipo de fonte mais recorrente no conjunto dos trabalhos, a fonte “carro-chefe” das diferentes escritas históricas: 1) fontes oficiais; 2) fontes oficiais e outras fontes e 3) fontes não oficiais.

Nessa chave de leitura, um *primeiro grupo* que ganha corpo é o formado por 60,81% dos trabalhos da amostra, *que valeu-se*, na produção de suas interpretações, *exclusivamente de fontes de caráter oficial*: legislação, relatórios dos presidentes da Província, relatórios dos inspetores (geral e paroquiais) da instrução pública, relatórios de professores e correspondências de governo (ofícios e requerimentos).

Um *segundo grupo*, que, somado, chega a 22% da amostra, é o constituído pelos trabalhos nos quais parcela significativa dos historiadores utilizou *fontes de caráter oficial articuladas a outras*: 16,21% combinaram fontes oficiais com testemunhos da imprensa periódica (jornais); 1,35% com jornais e materiais didáticos; 1,35% com documentação eclesiástica; 1,35% com jornais e obras do século 19; 1,35% com documentação eclesiástica, memórias, dicionários e genealogias; 1,35% livros didáticos e jornais e documentação historiográfica.

Um *terceiro grupo*, cujo computo geral é de 14,85%, resulta do agrupamento de trabalhos que, na produção de suas explicações históricas, *recorreu a outras fontes, que não a documentação oficial*: 4,05% interrogaram escritos memorialísticos; 4,05% jornais; 2,70% historiografia; 2,70% impressos (livros didáticos) e 1,35% cartas particulares.

Do exposto aqui, claro está que a maior parte da produção recente sobre a institucionalização da escola primária na província do Paraná tem recorrido, primordialmente, a fontes de caráter oficial, nas quais a retórica da precariedade (como apontei anteriormente) é elemento constituinte da própria documentação, elemento, que, na maior parte das vezes, a historiografia hegemônica não tem relativizado e perspectivado em suas

análises. Alguns trabalhos representativos dessa historiografia, inclusive, mencionados páginas atrás, enquadram-se perfeitamente nessa tendência empírica do recurso maciço a fontes oficiais⁷.

Por outro lado, embora somente uma minoria de trabalhos tenham procurado articular fontes oficiais a outras ou, até mesmo, valer-se exclusivamente de fontes não oficiais, é digno de nota que muitos deles integram a historiografia não hegemônica, dos quais algumas das pesquisas foram objeto de interlocução na seção anterior. Assim, sugerem que, possivelmente, há, dentre outras, uma explicação empírica que ajuda a entender as divergências interpretativas entre a historiografia hegemônica e a não hegemônica: a primeira, ao oferecer explicações mais calcadas nos limites da institucionalização da escola, o fez baseada em um olhar sobre o passado mediado exclusivamente (salvo poucas exceções), por documentação de caráter oficial. Já a segunda, ao relativizar a precariedade como categoria explicativa, tem produzido suas análises matizando a própria documentação oficial, ora perspectivando-a, ora articulando-a a outras, ora valendo-se somente de fontes produzidas por outros atores e sujeitos.

Não quero com tais considerações minimizar a importância das fontes de caráter oficial, uma vez que como sabemos, não é o tipo de documentação, mas principalmente o gênero das questões feitas a ela que nos faz desvelar novos problemas, objetos e abordagens em se tratando da pesquisa histórica. Também é impossível contar a história de uma instituição mantida pelo Estado – como é o caso da escola pública primária e sua institucionalização –, sem um mínimo de contato com fontes de caráter estatal, como são as anteriormente mencionadas. Como

⁷ Em princípio, alguns dos trabalhos mencionados na seção II, escapam da amostra inventariada ou por serem anteriores ao ano 2000 ou por estarem veiculados em livro ou capítulo de livro, formato não contemplado no levantamento. Entretanto, boa parte de seus autores comparecem com artigos de periódicos e comunicações na amostra ora analisada, nos quais mantém a mesma operação historiográfica e empírica utilizada, o que permitiu, assim, estabelecer tal relação.

brinca o historiador italiano Carlo Ginzburg, em nosso ofício, não é coisa das mais sábias jogar a criança fora junto com a água da bacia (GINZBURG, 2006, p. 16). Outrossim, não é menos certo que, trocar de vez em quando a água na qual lavamos a criança, pode nos ajudar a enxergar melhor o fundo da tina e o próprio bebê...

Piadas de historiadores à parte, enquanto a historiografia brasileira sobre o Oitocentos Educacional já há algum tempo vem servindo-se de outros tipos de fontes para as pesquisas sobre esse período, a historiografia paranaense, em termos de empiria a ser interrogada, ainda está bastante atrelada à documentação existente nos Arquivos Públicos Estaduais e Municipais. Só recentemente e muito timidamente a imprensa periódica vem começando a ser interrogada, apesar de contarmos com coleções bastante acessíveis, tanto impressas como em suporte digital. O mesmo vale para relatos de viajantes, dentre os quais se encontra o próprio Imperador Pedro II, que em seu diário de viagem descreve em detalhes as condições de funcionamento e organização das escolas elementares paranaenses e, até onde sei, foi fonte utilizada por uma única historiadora do período (BARBOSA, 2013). Também desconhecemos a literatura ficcional produzida na Província, que, embora não seja um testemunho real, é embebida em elementos da realidade que a tornavam palatáveis aos leitores oitocentistas e por isso mesmo, particularmente reveladora para o historiador da educação, como já o tem demonstrado o estudo da escola primária em outras províncias (GONDRA, 1999; GIMENES e REZENDE, 2016; PAIXÃO, 2016, dentre outros).

Para além do cruzamento de fontes – como alternativa viável para a produção de explicações mais complexas sobre a institucionalização da escola primária no Paraná Província – existe uma possibilidade a ser considerada por parte do historiador. O que ocorreria, em termos de interpretação historiográfica, se “trocarmos” as fontes oficiais (sejam apenas elas ou articuladas a outras) como o “carro chefe” das análises, isto é, a fonte a partir

da qual interrogamos as demais, por outras, a partir da qual a documentação oficial é que seja interrogada?

Note-se que não se trata de uma mera inversão de ênfase documental, mas, de levarmos a sério a afirmação de Michelle Perrot (2005) de que é o olhar que faz a História, não só o olhar do historiador, como o olhar de diferentes atores e personagens da história que almeja narrar. O desafio, no caso paranaense, seria privilegiar, na escrita de uma história da institucionalização da escola primária, não o olhar daqueles que deixaram fartos testemunhos na documentação oficial (presidentes de província, inspetores, professores) e cuja ótica já é relativamente bem conhecida (tanto na historiografia hegemônica como não hegemônica), mas de outros atores também presentes nesse processo histórico, que ocupavam, porém, outros lugares, fora do aparelho estatal. Um desses atores que, a meu ver, valeria a pena privilegiar, seriam as crianças, no papel social de alunos. Emerge, daí, um problema histórico: que história sobre a institucionalização da escola primária na província do Paraná se pode contar se tomarmos como fonte privilegiada os egodocumentos produzidos por adultos que, em criança, frequentaram as escolas paranaenses da Província?

Entre os anos de 1853 e 1889, independente da precariedade, a maioria das escolas existentes e providas no Paraná (isto é, sob a efetiva regência de um professor) abriam suas portas quase que diariamente e os professores por elas responsáveis transmitiram certa ordem de conhecimentos às crianças que as frequentavam. Dentre essas crianças, houve as que chegaram a concluir seus estudos, prestando exames finais, que eram, geralmente, ocasião de festa e grande júbilo (ANJOS, 2011a). Um número ainda menor desses escolares deu prosseguimento a seus estudos e alguns, na vida adulta, chegaram a ser reconhecidos na literatura, na sociedade e na política no cenário paranaense ou até mesmo nacional. Outros permaneceram no anonimato, ocupando lugares e posições de relevância somente entre seus familiares. Mas, para

todos estes a escola primária, frequentada no período provincial, teve seu quinhão de participação na história de suas vidas.

Da “maioria” dos que constituem essa “minoría” que em meio à precariedade pode ser escolarizada, praticamente nada sabemos. Mas, de uma “minoría” dentro dessa “minoría”, alguma coisa podemos saber, não sobre os adultos que se tornaram (embora isso também seja possível para vários casos), mas sobre o que significou para eles ter sido alunos de uma dessas escolas na sua infância e, principalmente, como essa institucionalização – até aqui pensada em termos de números, financiamentos, escolas que abrem e fecham, professores mal pagos, políticos às vezes incoerentes em suas visões de mundo – foi percebida pela criança, o ator em função do qual toda a escola primária era pensada e organizada e sem o qual ela não tinha razão de existir, tanto que a baixa frequência sempre foi motivo dos mais imperiosos para a supressão da cadeiras no período provincial, ao passo que a frequência efetiva constituía-se no motivo fulcral para que escolas não fossem fechadas e, se injustamente suprimidas, sua reabertura fosse pleiteada por diversos segmentos da sociedade (ANJOS e SOUZA, 2015).

A possibilidade que esse tipo de olhar obtido por meio de egodocumentos abre é a de pensarmos institucionalização da escola primária paranaense num outro nível temporal e social: o vivenciado e percebido pelas crianças. Uma institucionalização não no aspecto quantitativo, mas qualitativo da história. Uma institucionalização pensada em termos da experiência de ser aluno e no dia a dia ter sentido as marcas dessa instituição sendo gravadas, aos poucos e muito lentamente, na sua vida e na vida das demais pessoas que integravam a sociedade paranaense. Marcas que, levadas pela vida afora, podem, ainda hoje, ser apreendidas e interrogadas nos egodocumentos produzidos por cada protagonista desta história.

Mas, que testemunhos são esses? De que modo franqueiam acesso às experiências da infância? Como interrogá-los? São as questões empíricas e metodológicas de que nos ocuparemos no capítulo a seguir.

Capítulo 2

Egodocumentos como fontes sobre a infância e a escolarização⁸

1.

Ao refletir sobre a operação historiográfica, Michel de Certeau afirmou que “em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2002, p. 81). O exercício epistemológico da escrita da História impõe que o historiador procure se aproximar dos homens e mulheres do passado – e, no caso deste estudo, das crianças! –, por meio dos vestígios, ora diretos, ora indiretos, que nos legaram de suas existências. É através dessa mediação, esclarece Robert Darnton, que o pesquisador consegue “... conversar com os mortos” já que “fazendo perguntas aos documentos e prestando atenção às respostas, pode-se ter o privilégio de auscultar almas mortas e avaliar as sociedades por elas habitadas” (DARNTON, 1987, p. 7). Mas, em se tratando de tentar ouvir a voz da criança do passado,

⁸ A parte inicial deste capítulo foi publicada sob o título: “Apontamentos sobre o testemunho infantil na historiografia da educação (Brasil, séculos 19 e 20)” nos Cadernos de História da Educação (ANJOS, 2021). Uma versão da terceira seção foi publicada no capítulo “Egodocumentos como fontes para a história da escolarização da criança no Brasil Império: reflexões metodológicas” (ANJOS, 2019) em que discorro sobre resultados parciais dessa e de outra pesquisa que coordenei. As demais seções são inéditas.

particularmente na condição de aluno das escolas primárias da Província do Paraná, qual a possibilidade de se apreender tal testemunho nos documentos hoje disponíveis, particularmente, nos egodocumentos?

Problematizar e inventariar tais registros com fontes para a escrita da história da infância e da educação no contexto do Paraná Provincial é o objetivo deste capítulo. Para tanto, ele está dividido em três partes. Inicialmente, iremos refletir sobre as possibilidades do testemunho infantil na escrita da História, empreendendo um breve percurso pela historiografia da infância e a historiografia da educação. Em seguida, focando-nos num tipo de testemunho de infância – os egodocumentos – por meio de uma “teorização das fontes” (FARIA FILHO, 1998; NUNES, 2005; ANJOS, 2016a), procuraremos demarcar alguns limites e alcances dessa base empírica para uma escrita histórica que quer ter como atores e testemunhas centrais as crianças do passado – ou as percepções que delas sobreviveram nos adultos que se tornaram. Por fim, apresentaremos o *corpus documental* de egodocumentos disponível para o contexto paranaense, identificando suas testemunhas – seus autores – e seus testemunhos – as informações que oferecem para o trabalho do historiador da infância e da educação.

2.

Quando, em 1960, Philippe Ariès publicava *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, inaugurava, hoje o sabemos, um novo canteiro da pesquisa histórica, a história da infância⁹. Desde então, cresceu muito o interesse dos historiadores por compreender como era o ser criança em outras épocas. Acerca disso, escreve Angela Giallongo:

⁹ No Brasil, publicado em versão reduzida, sob o título: “História social da criança e da família” (ARIÈS, 1978).

A história da infância não é mais negligenciada pela comunidade intelectual do nosso tempo. O confirma a sua difusão na literatura internacional e a proliferação dos estudos nas universidades estadunidenses e sul-americanas, nos países do Oeste, do Médio Oriente e europeus (...) Nestes últimos decênios se desenvolveu de tal modo que começa a afirmar-se como aspecto consciente e todo particular no estudo do passado humano (GIALLONGO, 2002, p. 8, *tradução livre*).

No Brasil, desde a publicação das obras coletivas organizadas por Mary Del Priore (1991; 1999), começou a constituir-se uma historiografia da infância, na interface com a história da assistência e proteção à criança (MARCÍLIO, 1998; RIZZINI, 2000) e, mais recentemente, da educação (SOUZA, 2010; FARIA FILHO e ARAUJO, 2011). No restante da América Latina, igualmente, os estudos históricos sobre a infância conheceram amplo desenvolvimento em praticamente todos os países (JÍMENEZ; MANARELLI, 2007; SOSENSKI; ALBARRÁN, 2012). No âmbito europeu e norte-americano, obras como as organizadas por Egle Becchi e Dominique Julia (1998) e Paula Fass (2003) ou de síntese historiográfica, como as escritas por Hugh Cunningham (1997), Colin Heywood (2004) e Peter Stearns (2006) também confirmam o vigor e diversidade da produção historiográfica sobre a temática.

Se o interesse dos historiadores pelo campo tem se generalizado, os enfoques são bastante variados. Isso se explica, em parte, pela diversidade teórica da produção – enquanto na Itália, por exemplo, há uma permanente preocupação teórico-conceitual com a escrita da história da infância (cf. BECCHI, 2010; BECCHI e JULIA, 1998) no Brasil, só esporadicamente se discutem tais aspectos (cf. WARDE, 2007; GOUVÊA, 2009) – mas, sobretudo, pela natureza da empiria disponível.

No conjunto do que denominamos “História da Infância”, há duas dimensões que, no plano da experiência histórica, são indissociáveis: a história da infância (isto é, a história do tempo

social da vida humana construído na relação entre as gerações e que se modifica em cada contexto histórico e social) e a história da criança (que seria a história dos sujeitos sociais desse tempo da vida humana e do modo como se relacionaram com os adultos e/ou entre si e ajudaram a produzir suas próprias infâncias). O ideal seria que essas duas dimensões pudessem ser sempre estudadas articuladamente na historiografia da infância; todavia, por razões empíricas, é geralmente em uma ou outra direção que a pesquisa tem se consolidado, quando analisamos a historiografia em âmbito internacional.

Em países como Estados Unidos, Inglaterra e Holanda, onde se dispõem de fontes produzidas por crianças, como diários infantis (POLLOCK, 2004; DEKKER, 1999; LEJEUNE, 1995); ou como a Itália, onde arquivos renascentistas abrigam cartas e correspondências de famílias de elite ducal (FERRARI *et al*, 2010); ou museus escolares custodiam cadernos com escritas infantis (MEDA; MONTINO; SANI, 2010), a historiografia tende a se beneficiar, conseguindo com frequência, dar voz e vez à criança do passado, escrevendo uma história, não raro, em primeira pessoa, uma história da criança. Já em países como Brasil, onde registros escritos por crianças são bastante escassos e, mesmo quando existentes, de difícil acesso, os historiadores têm se valido, sobretudo, de registros dos adultos sobre as crianças, como correspondências familiares, relatos de viajantes, processos crimes, relatórios de professores, etc., resultando, assim, em escritas históricas eminentemente sobre a infância.

Entretanto, de alguns anos para cá, esse enfoque tem se modificado lentamente, sobretudo, pelas contribuições vindas da labuta de algumas historiadoras e sua inventividade na busca e localização de novas fontes, mesmo que, muitas vezes, o interesse imediato não seja o de uma história da infância/ da criança, mas, antes, da educação ou de outros aspectos ligados aos pequenos no século 20. Dois tipos de fontes se destacam: cadernos escolares e correspondências infantis.

Na primeira direção, Eliane Peres (2017) se propõe a investigar escritas de alunos do que hoje denominamos anos iniciais da educação básica, relativos a viagens familiares e passeios escolares realizados, registrados em cadernos de escola existentes no acervo do HISALES, na Universidade Federal de Pelotas. Nas conclusões, propondo dois questionamentos em particular – “sob qual perspectiva as crianças, alunos e alunas da fase inicial da escolarização, registram suas experiências familiares de viagens e passeios? (...) o que os textos das crianças permitem apreender sobre viagens e passeios no espaço escolar?” (PERES, 2017, p. 306) – destaca que:

Em relação ao primeiro questionamento pode-se concluir que, no universo pesquisado, os textos das crianças indicaram aspectos como: os limites culturais e geográficos de seus passeios e viagens; a relação com familiares e amigos, aparentemente reforçadas em períodos de férias, em muitos casos em espaços rurais; a coexistência de um tempo de colaborar com os pais em pequenas tarefas domésticas, de estudar e brincar, ainda, de algumas tradicionais brincadeiras infantis, com indícios de separação de gênero no que tange a essas brincadeiras e brinquedos. Há, notadamente, uma diferença nos textos produzidos pelos alunos e alunas, quando escrevem sobre suas férias, passeios e viagens familiares e quando o fazem em referência a essas atividades realizadas no âmbito escolar. No primeiro caso, há uma escrita “mais livre”, aparentemente menos controlada e menos corrigida, diferente daquela que registra passeios e viagens escolares. Assim, em relação à segunda pergunta, pode-se enfatizar que poucos são os passeios ou viagens escolares registrados nos cadernos que revelam uma dimensão mais lúdica ou “passeio-reposo”, como denominou Sampaio (1994, p. 81), em referência à aula passeio da pedagogia Freinet. O que os dados indicaram é a existência, na escola, de “passeios-formação” (SAMPAIO, 1994, p. 181), quais sejam, aqueles feitos especificamente para aprender ou reforçar um conteúdo escolar (vegetais, bichos, meio ambiente, sistema monetário, períodos e fatos históricos, como nos exemplos mostrados). Além disso, pelos textos, é possível perceber que

passeios e viagens escolares são feitos, na maioria das vezes, a lugares associados a uma “cultura legítima”: museus, bibliotecas, cinema, casarões históricos. Nesse sentido, revelam também uma perspectiva de história, de memória e de cultura que a escola preserva e, inclusive, contribui para sua construção (PERES, 2017, p. 306-307).

Na segunda direção empírica, da indagação de produções infantis contidas em correspondências, o estudo publicado por Luciana Santos e Maria Teresa Santos Cunha (2017), é bastante significativo. Nele, as historiadoras investigam cartas enviadas por crianças leitoras ao suplemento infantil dominical do jornal *O Estado*, que circulou em Santa Catarina entre 1972 e 1987, concluindo que

A seção de cartas, existente desde os primeiros anos do suplemento, permitiu compreender como foram se estreitando as relações entre o suplemento e seus leitores, sobretudo, a partir de 1984. *O Estadinho* passou a incentivar a participação de seus leitores em várias seções do suplemento, criando cada vez mais espaços para a publicação de desenhos, reportagens, poesias e até mesmo receitas.

As cartas trocadas na coluna “cartas” evidenciaram tais participações, pois por meio delas, meninas, meninos, mesmo que incentivados por adultos, expunham seus desejos e intenções naquele ato de escrita. As cartas continham palavras de carinho e em sua maioria solicitavam a publicação de algum texto, desenho, ou mesmo uma receita culinária. Respondidas e publicadas, respondiam o tom amistoso e a promessa de publicação, que por vezes dizia ao leitor que havia necessidade de esperar (SANTOS; CUNHA, 2017, p. 251)

Em operação historiográfica semelhante, vale destacar o trabalho de Patrícia Tavares Raffaini (2015), que debruçou-se sobre cartas enviadas por crianças leitoras, nas décadas de 30 e 40, aos escritores Monteiro Lobato, no Brasil e Laura Ingalls Wilder, nos Estados Unidos. Numa análise comparativa entre as

experiências leitoras dessas crianças, manifestas aos seus autores prediletos por meio de cartas, a historiadora aponta que

Nas cartas aqui analisadas as crianças se mostram como seres completos, exercem o papel de correspondente, pois já sabem utilizar a linguagem escrita e os modelos epistolográficos, mas ao mesmo tempo se permitem algumas “liberdades”, pois se desculpam pela letra, os borrões ou a escrita a lápis. Ao utilizarem formas pessoais de tratamento, não estão sendo ingênuas, mas sim utilizando um recurso para se tornarem próximas daqueles que admiram. A documentação também nos revela que as práticas de leitura eram similares nos dois países, muitas crianças relatam ler de forma intensiva, não por não terem acesso a outros livros, mas pelo prazer de reler uma obra querida. Assim também a prática de leitura coletiva, em família, é relatada pelas crianças daqui e de lá. Durante o período aqui analisado o acesso aos livros era difícil para a maioria das crianças brasileiras leitoras, em virtude principalmente do alto custo dos livros infantis e da inexistência de bibliotecas públicas com acervos voltados para a infância. Apesar disso, as cartas nos mostram que ao ter acesso aos livros as crianças brasileiras realizavam a leitura de maneira análoga ao público norte-americano, que contava com uma rede de bibliotecas consolidada. A leitura para os leitores de ambos os países que se corresponderam com seus escritores favoritos era fonte de prazer, de divertimento e de deleite. Pelo que as cartas nos revelam tanto Lobato quanto Laura parecem ter alcançado o que pretendiam com sua produção literária (RAFFAINI, 2015, p. 157).

Da pequena amostra aqui mobilizada, parece plausível supor que, nos próximos anos, se investimentos historiográficos como estes continuarem a ser feitos, outros estudos enfocando o testemunho direto da criança possam vir a lume, contribuindo, assim, para o avanço da historiografia da infância enquanto história de meninos e meninas, no século 20. Realmente, a julgar pelo estado atual dos arquivos, é de se imaginar que, somente para o século passado, se consigam, ainda, reunir evidências e fontes de autoria infantil, desde que, enquanto é tempo, como

ênfatizam Anjos e Souza (2018), se sensibilizem os adultos sobre a importância desse patrimônio de produções dos pequenos como inestimáveis documentos sociais para a compreensão do mundo em que vivemos, tanto ontem como hoje.

Contudo, para o século 19 brasileiro, salvo alguma grande descoberta arquivística que se venha a fazer (o que, em se tratando de pesquisa histórica, é imponderável), a existência de testemunhos infantis é muito mais rara e escassa. Entretanto, como aguça Lucien Febvre (1989), cada historiador aprende a fabricar seu mel a partir das fontes de que dispõe ou a fazer flecha com qualquer madeira, na expressão provocadora de Dominique Julia (2001). Um corpus documental de onde um pouco desse mel pode ser extraído ou alguma boa madeira obtida, no caso do nosso Oitocentos nos Trópicos, parece ser o constituído pelos registros egodocumentais de pessoas que nasceram no século 19 e que oferecem testemunhos sobre sua infância e suas experiências infantis.

Um pioneiro na tentativa de dar voz à criança do passado através do adulto que ela se tornou, entre nós, foi, sem dúvida, Gilberto Freyre. Deveras conhecido, reconhecido e criticado por sua obra mestra *Casa Grande & Senzala*, pouco espaço tem havido entre seus afetos e desafetos intelectuais para a discussão do livro que fecha a trilogia que sua *opus magna* inaugurou. Na realidade, Freyre planejava escrever uma quadrilogia sobre a formação da sociedade brasileira. Das quatro obras previstas, redigiu três. À *Casa Grande e Senzala* (publicada em 1933) seguiram-se *Sobrados e Mucambos* (1936) e *Ordem e Progresso* (1957)¹⁰. A meu ver, é este último o mais inventivo de todos. Nele, Freyre adotou um método bastante inovador para os anos 1950, imaginado e colocado em prática, porém, desde uns vinte anos antes e que consistiu no

¹⁰ O quarto livro seria “Jazigos e Covas Rasas”, que jamais chegou a ser escrito, embora seu plano tenha sido exposto pelo próprio Freyre no Prefácio da 1ª edição de *Ordem e Progresso*.

estudo de considerável número de autobiografias de indivíduos nascidos em nosso país entre 1850 e 1900: indivíduos dos dois sexos, das três raças e de suas várias nuances de mestiçagens; de profissões diversas, de condições sociais e intelectuais diferentes; de credos ou fé também diferentes. Essas autobiografias, difícilísimas de recolher, foram provocadas. Mais do que isso: foram dirigidas. Dirigidas porque solicitou-se de cada autobiografado que, embora podendo-se expandir livremente naquelas reminiscências que fossem mais do seu gosto e do seu agrado ou que lhe viessem espontaneamente à lembrança, respondesse a determinadas perguntas. Tais perguntas foram feitas a mais de mil brasileiros nascidos àquela época com o fim de se conseguirem deles reações aos mesmos estímulos, informações sobre os mesmos assuntos, possíveis revelações de diferentes traumas ou euforias suscitados pelos mesmos acontecimentos com repercussões diversas sobre indivíduos da mesma época e do mesmo país. Não obtivemos mil respostas escritas ao questionário organizado com a intenção de provocar essas autobiografias dirigidas (...) Mesmo assim, chegaram a quase trezentas as respostas escritas e conseguidas durante anos de paciente colheita (...) (FREYRE, 2010, p. 18)

Tão inovador quanto a proposta de obter autobiografias provocadas, é o questionário que cada depoente foi solicitado a tomar como guia para a evocação de suas reminiscências. Algumas das perguntas feitas pelo sociólogo, ainda hoje, encontram-se nas indagações de boa parte dos historiadores da infância e da educação. Antes de nós, porém, Freyre as fez:

1. Nome
2. Lugar onde nasceu (com descrição do mesmo lugar no tempo da meninice)
3. Escola ou colégio que frequentou (métodos, professores, colegas, castigos, brinquedos, jogos, trotes, livros escolares, estudo de gramática, de caligrafia, de matemática, festas cívicas, etc.).
4. Brinquedos, camaradagens, jogos e leituras de menino fora da escola;

5. Quais os seus heróis do tempo de menino? Quem queria ser quando fosse grande? Que mais ardentemente queria ser?
6. Por que se fixou na profissão que veio a seguir? Onde fez os estudos profissionais? Professores, escolas e leituras desse período?
7. Qual a sua impressão da República ao tempo da meninice e adolescência?
8. Qual a sua impressão de Santos Dumont ao tempo da sua mocidade e quando esteve no auge da glória?
9. Qual a sua atitude de menino, de jovem, de homem-feito para com a) Paris; b) Europa; c) Igreja Católica; d) Positivismo; e) Darwin; f) os chamados Direitos da Mulher? g) O divórcio; h) o clero; i) o ensino no Brasil (primário, profissional, etc.); k) Rui Barbosa em Haia; l) Rio Branco (O Barão); m) Nietzsche; n) Karl Marx; o) A. Comte; p) Spencer;
10. Quais danças ou modinhas de sua predileção no tempo de rapaz (ou de mocinha)?
11. Frequentava café ou confeitaria? Restaurante ou Hotel? Clube?
12. Seus alfaiates ou modistas? Suas preferências de modas (inglesas, francesas, americanas)? Suas preferências em chapéus, calçados, roupas de dentro, guarda-chuvas, bengala, joias?
13. Quais os jornais e revistas brasileiros e estrangeiros, da sua preferência, do tempo de jovem?
- 14 Viagens que fez quando moço, no Brasil ou no estrangeiro?
15. Suas ideias de rapaz, de reforma social, em geral, de reforma social e política no Brasil, em particular?
- 16 a – Sua atitude para com negros, mulatos e pessoas de cor?
- 16 b – Como receberia o casamento de filho ou filha, irmão ou irmã, com pessoas de cor? De cor mais escura que a sua?
17. Outras reminiscências (FREYRE, 2010, p. 27).

Como se nota a partir deste questionário, o objetivo era compreender como se deu o processo de transição do Império para a República por meio da análise das mudanças que teriam ocorrido na vida social, material, intelectual e cultural do país, a partir das percepções de seus entrevistados, especialmente, no tempo da infância. Destaca-se, por exemplo, o fascínio que os soldados e oficiais da guerra do Paraguai exerciam sobre os

meninos durante a idade pueril, povoando seu imaginário e brincadeiras, meninos que, em 1889, já rapazes, assistiram ao golpe republicano liderado por setores militares com sentimentos contraditórios, entre admiração pelo que faziam seus heróis da meninice e o receio pelas transformações que isso por vezes acarretava, inclusive, na vida de suas famílias.

Freyre observou, também, como as mudanças na transição da educação imperial para a republicana foram lentas e práticas costumeiras, como os castigos físicos, se mantiveram por muito tempo na escolarização das gerações mais jovens. São sobre a educação, por sinal, as páginas mais interessantes de *Ordem e Progresso*. Através dos depoimentos de seus entrevistados, acompanha o nascimento da influência americana na educação, com os colégios protestantes; o surgimento do recreio nas escolas, o currículo prescrito e o ensinado, os métodos adotados no ensino da leitura e da escrita; os livros de leitura que mais marcaram a infância das crianças tanto na escola como fora dela. Temas, como se vê, ainda caros à historiografia da educação contemporânea.

Entretanto, se o estudo de Gilberto Freyre ia do Império à República, é, sobretudo, entre historiadores e historiadoras do segundo período que vamos encontrar, atualmente, a maior parte das pesquisas que, mesmo sem o saber ou enunciar, perseguem parte das pistas lançadas pelo sociólogo brasileiro antes mesmo do nascimento da História da Infância (razão, pela qual, Peter Burke (2002) já chegou a considerá-lo, de certa maneira, um dos seus precursores).

Nesse sentido, encontram-se e são relativamente bem conhecidos os estudos sobre a escrita egodocumental da jovem Helena Morley (pseudônimo de Ana Caldeira Brandt) na Diamantina de *fin de siècle* (FREITAS; CUNHA, 2001; AGUIAR, 2004;), da pequena Cora Coralina (pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas) na escola da mestra Silvina e nas suas vivências pelos becos e ruas da Goiás da primeira década republicana (VALDEZ, 2011; PERES; BORGES, 2015) ou de José

Lins do Rego e outros memorialistas paraibanos, tão bem interrogados e analisados por Ana Maria de Oliveira Galvão (1998).

Já em se tratando do período imperial, rareiam investigações que tenham privilegiado como fonte principal egodocumentos e as evidências da infância e da escolarização que eles contêm. Fazendo uma busca por trabalhos que se propusessem a interpretar a história da educação imperial a partir dessa empiria – ainda que sem a pretensão de levantamento exaustivo, mas contemplando o principal evento da área; os quatro periódicos de História da Educação mais antigos em circulação no Brasil; o conjunto de periódicos disponíveis em uma das mais importantes bases de consulta (o SCIELO); os anais e a revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica¹¹ – localizei, apenas, três pesquisas enquadradas nesse critério.¹²

Na primeira delas, Ana Cristina Pereira Lage (2006), através do registro memorialístico de Francisco de Paula Ferreira Rezende, nascido em 1832 na cidade mineira de Campanha, discute alguns aspectos da história da educação campanhense,

¹¹ Refiro-me aos Congressos Brasileiros de História da Educação (2000-2017), Revista História da Educação – ASPHE (1997-2017); Revista Hisdtebr-online (2009-2017); Revista Brasileira de História da Educação (2001-2017) e Cadernos de História da Educação (2002-2017); Periódicos disponíveis na base Scielo (1997-2017); Anais dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto) Biográfica (2004-2016) e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (2016-2017). Para esclarecimento do leitor, as datas entre parênteses referem-se à cronologia consultada em cada uma das bases, de acordo com o que pude encontrar disponível *on-line*. Para as edições do CBHE consultaram-se os anais na íntegra; do CIPA os anais ou resumos (quando disponíveis) ao passo que nos periódicos a pesquisa foi feita, no modo livre, com as palavras-chave no singular e plural: autobiografia(s), memória(s).

¹² Na realidade, seriam quatro. Contudo, uma delas é de minha autoria e de Gizele de Souza (ANJOS e SOUZA, 2015b) e que apresenta resultados parciais desta pesquisa de pós-doutorado (que serão discutidos no terceiro capítulo) de modo que, para fins de levantamento, não será aqui considerada, uma vez que ela nasce, em certa medida, visando contribuir para reduzir a escassez de estudos tomando por fonte privilegiada as memórias da infância relativas à escolarização no Brasil Império.

tomando as experiências de escolarização vividas por ele na infância como fio condutor da narrativa e interpretação históricas, cruzando-a, quando necessário, com fontes de caráter oficial. Assim munida, analisa o tipo de escola pública primária que ele frequentou, regida segundo o método mútuo; a prática de castigos físicos adotada pelo mestre (contrariando, assim, um dos pressupostos do método de Lancaster, que era a adoção de castigos morais ao invés das punições corporais); as relações interpessoais do memorialista com o professor, que parecem ter lhe tornado menos penosa a escolarização (sendo castigado apenas duas vezes e tendo a permissão para brincar com um colega no quintal da casa do mestre além de poder provar alguns quitutes feitos pela esposa do docente); a organização da escola em classes (nas quais, segundo percepção do egoautor, o professor tendia a desprezar as mais inferiores) e, também, aspectos materiais, como a adoção da caixa de madeira com areia para o ensino da escrita, considerada pelo memorialista uma novidade para aquele contexto.

O segundo estudo encontrado é da lavra de Nívio Campos (2011). Nele, o historiador se propõe a analisar a trajetória escolar, na perspectiva da história intelectual, do paranaense Victor Ferreira do Amaral e Silva, nascido na Lapa, em 1862, valendo-se, primordialmente, de sua autobiografia intitulada *“Minha infância escolar”*. Em função das informações presentes no registro memorialístico interrogado, que enfatiza mais o ensino secundário, iniciado em Curitiba e concluído no Rio de Janeiro, do que o ensino primário, realizado no Paraná, são poucas as interpretações que pode construir sobre a experiência escolarização elementar do memorialista. Entretanto, destaca que teria iniciado sua instrução na cidade natal, dando prosseguimento a ela em um colégio particular, evidenciando, assim, os múltiplos espaços em que a educação escolar se dava no momento mesmo da institucionalização da escola entre nós, no Brasil Império. Nas conclusões, observa que essa peregrinação

escolar, no caso de Victor Ferreira do Amaral, tinha objetivos bastante claros para as elites locais, das quais ele era um membro:

...por meio da trajetória de Victor Ferreira do Amaral foi possível compreender o movimento da elite política e econômica da Província do Paraná ao longo da segunda metade do século XIX que visava pôr seus filhos nas escolas de prestígio, preparando-os para ingressar no ensino superior e garantir suas presenças nos espaços públicos e privados de maior relevo no cenário paranaense (CAMPOS, 2011, p. 84).

Por fim, a terceira pesquisa encontrada é a desenvolvida por Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2017). O objetivo do trabalho foi o de “a partir das memórias de Coriolano de Medeiros (...) discutir a instrução pública e particular nas últimas décadas do século XIX, na então Província da Paraíba do Norte” (MARIANO, 2017, p. 1). A fonte privilegiada foi o texto memorialístico *O Tambiá de minha infância*, no qual Coriolano de Medeiros, nascido em 1875 na Província da Paraíba, relata suas reminiscências escolares na capital provincial, a atual João Pessoa e, à época, Paraíba do Norte. No que diz respeito à instrução primária, a historiadora, cruzando autobiografia com outras fontes, como jornais, aponta as diversas experiências de escolarização vividas pelo menino Coriolano na década de 1880: a escola mista da professora Cecília Cordeiro, onde aprendeu as primeiras letras e realizou a leitura do primeiro livro do Barão de Macaúbas; a segunda escola, onde conheceu o rigor e o desconforto da jornada escolar, já que a aula funcionava “de nove da manhã às quatro e meia da tarde, com o odor do lixo sempre rondando o ambiente, o cansaço pelo horário de estudos e a presença constante da palmatória” (MARIANO, 2017, p. 4) e a terceira e última escola de primeiras letras, também funcionando em espaço insalubre e impróprio para a saúde infantil.

A partir desse percurso historiográfico, particularmente, o que diz respeito aos textos memorialísticos e autobiografias como

alternativa, em face de ausência de registros infantis, para o estudo da história da educação brasileira no Império a partir da perspectiva da criança – ou, das reminiscências dos adultos sobre as crianças que um dia foram – uma importante consideração merece ser feita.

Mesmo falando de lugares geográfica e temporalmente distintos dentro de um mesmo período histórico, os diferentes sujeitos analisados por Lage (2006), Campos (2011) e Mariano (2017) revelam muitos pontos de convergência nos fenômenos ligados ao que temos, neste estudo, considerado institucionalização da escola primária. Assim, parecem anunciar a pertinência de que, num estudo que conecte diferentes registros memorialísticos do período, se aprofunde e compreenda, de fato, a institucionalização da escola primária sob pontos de vista e óticas ainda pouco considerados na historiografia da educação sobre o Império. O reduzido número de estudos localizados, inclusive, confirma o peso dessa última observação.

3.

O que podem (ou não) testemunhar os egodocumentos sobre as experiências vivenciadas durante a infância por adultos que, em determinado momento de suas vidas, decidiram evocar esse passado e dele deixar um registro a partir de sua própria ótica? Entre os historiadores e cientistas sociais, apesar da pluralidade de reflexões empreendidas sobre a questão, encontram-se, geralmente, duas posições: as que sublinham as limitações e perigos de sobreinterpretações a que tais evidências podem se prestar quando não interrogadas à luz de sua complexidade e as que, sem descuidar dessas limitações, enfatizam como se pode extrair delas informações históricas assertivas tanto para a história da infância quanto da educação¹³. Não se trata, a meu ver, de posições antagônicas, mas

¹³ Aqui há que se fazer uma importante observação: muito se tem escrito tanto no campo da história quando da história da educação sobre os egodocumentos

complementares e das quais podemos tirar partido na análise dos egodocumentos relativos ao Paraná provincial.

Egle Becchi, tratando das fontes para a história da infância, alerta para a sempre relativa validade do testemunho autobiográfico ou dos “documentos do eu” sobre o mundo infantil, a ser medida a partir do contexto tanto de sua produção quanto das experiências e pessoas que cabem no relato e do estilo narrativo adotado pelo autor:

É óbvio que este tipo de literatura não constitui uma documentação histórica plenamente fiável de um caso isolado, mas tem uma validade documental diferente dependendo se a narração se distancia muito ou pouco da realidade das figuras representadas, das paisagens que descreve, da organização das ações que relata, da visão de vida (pessoal) que inspira as páginas do autor (BECCHI, 2005, p. 28, *tradução livre*).

Collin Heywood, por sua vez, recorda o perigo de, diante das informações detalhadas que se pode obter nesse tipo de relato, sermos seduzidos pela miragem de estarmos diante de uma janela aberta para o passado. Segundo ele:

As autobiografias (...) podem parecer uma porta de entrada segura para o mundo da criança, mas um olhar mais próximo revela que se está lidando com uma forma literária completa, com convenções próprias (...) Pode-se ter esperança de chegar a conclusões interessantes, mas elas provavelmente revelarão tanto sobre o autor no momento da escrita quanto sobre seu passado (HEYWOOD, 2004, p. 16).

como fontes para a compreensão das experiências pretéritas; porém, muito poucas são as reflexões sobre o testemunho que tais documentos fornecem para a história da infância e da escolarização da criança. Isso explica, assim, porque o diálogo nessa seção do ensaio não se fará com os autores considerados “clássicos” da literatura sobre egodocumentos, mas se aterá, sobretudo, àqueles que se dedicaram a essa dimensão de testemunho infantil que nos interessa.

Há, ainda, autores como Arianne Baggeman e Rudolf Dekker que vão chamar a atenção para o fato de que os egodocumentos – em particular as autobiografias – são também produções que se fazem nos âmbitos da literatura enquanto gênero e da memória enquanto fenômeno psicológico:

Como forma literária, as memórias de infância são hoje escritas em todas as partes do mundo, mas o seu conteúdo e forma podem variar em diferentes culturas. A pesquisa psicológica deixou claro que há diferenças significativas no funcionamento daquilo que é chamado de memória autobiográfica de longo prazo. Pesquisadores e cientistas ainda têm muitas perguntas para responder sobre o ato de recordar os anos da infância e transformar as memórias em literatura (BAGGEMAN e DEKKER, 2003, *online, tradução livre*).

Como se percebe, as limitações apontadas por esses historiadores na indagação dos egodocumentos como fontes para a história da infância giram em torno de três aspectos essenciais: a dificuldade de estabelecimento de critérios de validade documental (Becchi); os riscos da ilusão biográfica sobre a infância que elas podem alimentar (Heywood) e os fenômenos da literatura e da memória que presidem seu processo de produção (Baggeman e Dekker) e que podem, assim, obliterar os relatos da infância.

Essas três questões me parecem perfeitamente contornáveis se levarmos em conta as ponderações efetuadas por Marianne Gullestad (2005). Quanto à validade documental das escritas de si – uma vez que falam tanto do contexto de produção quanto das experiências vivenciadas ao longo do tempo pelo seu produtor, cujos limites entre um e outro extremo são bastante tênues, mas, ainda assim, passíveis de serem apreendidos – esta pesquisadora pondera que

...os textos autobiográficos podem ser social e culturalmente definidos, o que nos permite lê-los como revelação tanto do ato de constituir significação a partir de experiências no mundo, como das experiências no mundo. Escrever sua autobiografia pode ser

considerado como uma *prática situada* que envolve o escritor e seus leitores imaginados. Essa prática resulta num texto que pode ser lido e interpretado por leitores verdadeiros, inclusive pesquisadores (...) O principal desafio para os cientistas sociais é reencontrar os diversos pontos de contato que as histórias de vida e autobiografias mantém com a história (e, de modo importante, fazem a história) sem esquecer que também são histórias. O desafio é redefinir o texto em relação a experiências, vidas e contextos sem reduzir os textos a meras reflexões de realidades anteriores (GULLESTAD, 2005, p. 520, *grifos do original*).

No que toca à ilusão biográfica – para falar com Pierre Bourdieu (2001) – a que os egodocumentos, se tomados apressadamente, podem levar o historiador a acreditar, Marianne Gullestad postula que, apesar das dificuldades que se vai encontrar, é perfeitamente possível, a partir deles, produzir pesquisas sobre experiências de infância, que possam “enfocar as crianças como atores sociais e examinar seus pontos de vista” (GULLESTAD, 2005, p. 522) desde que se entenda que “buscar o ponto de vista da criança significa não apenas recorrer a um enfoque *nas* crianças, mas antes e, mais importante, ver a sociedade e a cultura *a partir dos* pontos de vista de crianças” (GULLESTAD, 2005, p. 523). Sobre a plausibilidade de capturar esse ponto de vista na pesquisa sobre crianças, comparando as características e diferenças desse tipo de pesquisa sobre infâncias do presente – que podem ser observadas – e das do passado, que, no limite, só podem ser parcialmente recuperadas, observa que

...a pesquisa que busca recuperar os pontos de vista das crianças costuma se basear na observação direta de e em conversas com crianças. Além disso, os pesquisadores adultos podem recorrer a várias outras fontes. . Podem, por exemplo, analisar tanto os textos escritos por crianças (...) como as reminiscências de infância escritas por adultos. Ao tentarem recuperar os pontos de vista de crianças que viveram muito tempo atrás, os analistas têm de contar com os vestígios deixados por crianças e por adultos lembrando suas

infâncias. Quando estudam as experiências da infância, os pesquisadores adultos tentam habitar mentalmente as posições de crianças em tempos e lugares diferentes para retratar e analisar a vida social como vista de sua perspectiva em busca de compreensões mais gerais, além de crianças particulares (GULLESTAD, 2004, p. 523).

Já sobre as obliterações que a memória pode infligir aos registros autobiográficos bem como as variações advindas do estilo literário adotado na produção do egodocumento por quem a escreve, a pesquisadora norueguesa advoga que, apesar dessas características (e outras¹⁴) das narrativas de vida não poderem ser negadas,

...através da imaginação poética da história do adulto pode-se, às vezes, vislumbrar algo de como é ser uma criança. Numa autobiografia, a parte da infância pode ser lida como o produto de um diálogo entre a criança que o autor foi e o adulto que ele ou ela é então. As memórias de infância não são apenas parcialmente esquecidas, também são parcialmente lembradas. Além de enfatizar o quanto é esquecido, quero também, portanto, ressaltar como é notável que tanto seja realmente lembrado. Como todas as

¹⁴ Às já citadas, Gullestad acrescenta mais alguns argumentos mobilizados contra o uso de histórias de vida/autobiografias/egodocumentos para entender as experiências da infância: “Um deles é que a diferença entre o eu que escreve e o eu que era (Barthes, 1975) está no auge quando as pessoas narram suas experiências de infância. As experiências ulteriores e as preocupações do autor no seu presente dão outras cores às lembranças de infância, tornando as narrativas de vida inerentemente instáveis. As memórias de infância costumam ser continuamente reinterpretadas e retrabalhadas (e num certo sentido até repetidas) segundo o tipo de vida que uma pessoa leva. À luz de novas experiências, a avaliação de certos acontecimentos ou períodos costuma mudar. Com isso, uma infância narrada pode mudar constantemente e depender do que está ocorrendo no presente do narrador. Outro argumento é que as memórias de infância são reconstruídas a partir de uma distância no tempo e tem uma natureza particular. Por causa da distância no tempo elas são meio esquecidas e obscuras. Por causa de sua natureza particular, elas não podem ser facilmente verificadas” (GULLESTAD, 2005, p. 524).

memórias, as de infância não são apenas inerentemente instáveis, como também um tanto contínuas. Portanto, a questão mais interessante passa a ser o que é lembrado e selecionado como apresentável numa história de vida (GULLESTAD, 2005, p. 524).

Destes “contras” e “prós” ou, melhor dizendo, limites e possibilidades para a utilização de egodocumentos como fonte de informação histórica sobre as infâncias do passado, parece ser possível chegar, ao menos, a três premissas metodológicas a serem adotadas no trabalho do historiador com esse material.

Primeiro: *Necessidade de análise do egodocumento enquanto gênero narrativo e seus suportes*. Trata-se, aqui, de considerar, como observam Contardo Calligaris (1998) e Antonio Viñao (2000b) que, dentro do que denominamos egodocumento, encontra-se uma diversidade de textos do ego com características narrativas próprias, capazes de os diferenciarem uns dos outros – autobiografia em sentido restrito; diário íntimo (*journal*); diário do dia a dia (*diary*), memórias, memória material (CALLIGARIS, 1998); autobiografia, memórias, testemunhos, recordações ou impressões; autorretrato; diário; entrevista autobiográfica; escritas privadas e ordinárias autorreferenciais; autobiografias, memórias e diários administrativos (VIÑAO, 2000b). Todavia, apesar da utilidade dessas definições prévias, parece ser mais produtivo não buscar de antemão “encaixar” os egodocumentos em uma ou outra categoria, mas, principalmente, deixar que falem e, à luz de suas próprias maneiras de narrar experiências a partir do eu, com suas estratégias discursivas específicas, indiquem a melhor forma de categorizá-los no quadro do *corpus documental* de uma determinada pesquisa que eles integram. Há que se notar, ainda, as imposições que o gênero narrativo adotado pelo autor – por exemplo, prosa ou verso – deixou no egodocumento que ele produziu. Nesse sentido, alguns versos, por vezes, podem ser mais reveladores que vários parágrafos em prosa, e vice-versa. Por fim, vale dedicar alguma atenção ao suporte material do egodocumento – se um diário, um livro, uma crônica de jornal –

ou os suportes, já que, por vezes, um egodocumento publicado originalmente em um formato pode, ao longo do tempo e como resultado de determinados esforços de memória, ser republicado em outros, que vêm, com isso, a alterar ou reelaborar sentidos ao texto do eu original.¹⁵

Segunda: *análise do egodocumento enquanto produção autoral localizada no tempo e inscrita nas interseccionalidades de classe, gênero e raça*. Tão importante quanto uma categorização formal do gênero narrativo (com suas eventuais estratégias discursivas) é a identificação das marcas que as experiências vividas pelos autores e autoras dos egodocumentos podem ter deixado sobre esses testemunhos que nos legaram. Assim, há que se observar os pertencimentos de classe, as relações de gênero e raciais, não só no momento da escrita, mas no arco temporal mais longo da existência entre a infância e o ponto em que, determinada pessoa, decide escrever uma história de vida a partir de uma autorreferência. Em outras palavras: procurar ter sempre presente o homem ou mulher que o autor(a) era no momento da escrita e o(a) menino(a) que diz ter sido no passado; a condição social que tinha ao redigir seu documento do ego e a que afirma ter tido nos primeiros anos da existência; os pertencimentos raciais que assume ou silencia no momento da escrita e o modo pelo qual tais pertencimentos possam ter lhe marcado desde a infância e ao longo da vida. Levado na devida conta, o conjunto dessas interseccionalidades e trajetórias podem ajudar a revelar as coerências e incoerências apreensíveis no egodocumento, sobre

¹⁵ Aquilo que escreve Roger Chartier sobre os livros como suportes materiais em geral, parece, portanto, aplicável também aos suportes de um egodocumento: “Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. (...) Daí a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro” (CHARTIER, 1998, p. 8).

quem a pessoa era e quem ele ou ela disse ter sido, não com a intenção de flagrar verdades ou mentiras biográficas, mas as causas de algumas dimensões serem mais assertivas e outras menos no conjunto da vida que se está estudando, ainda que com foco numa etapa dessa existência, a infância.¹⁶

Terceira: *análise do egodocumento pelo cruzamento com outras fontes, relativas ao contexto das experiências relatadas*. Como pondera Sandra Carli, “investigar sobre a memória da infância supõe poder mover-se em diversas superfícies de análise e com diversos tipos de fontes: relatos autobiográficos, objetos culturais, relatos de adultos, fotografias, crônicas de periódicos, etc.” (CARLI, 2004, p. 24, *tradução livre*). É o cruzamento de fontes que ajudará, em certa medida, a contornar as armadilhas que a memória, com sua força social de lembrar e esquecer (BURKE, 2000) pode preparar para o historiador nos egodocumentos. Assim, o uso de fontes ligadas aos contextos específicos de que trata o egodocumento no que diz respeito ao tempo da infância será indispensável para a análise e compreensão das experiências relatadas. Nesse movimento de cruzamento documental, porém, há algo que o historiador não pode esquecer-se, com o risco de tornar o egodocumento só uma evidência complementar quando, em realidade, ele precisa ser tratado como testemunho central. Isso

¹⁶ Ainda sobre a questão da verdade do relato autobiográfico, vale a pena ter em mente o que escreve Angela Castro Gomes: “Uma documentação construída nessas bases exige deslocamentos nos procedimentos de crítica às fontes históricas, no que envolve questões relativas ao “erro” ou à “mentira”, digamos assim, no texto sob exame. Nestes casos está descartada *a priori* qualquer possibilidade de se saber “o que realmente aconteceu” (a verdade dos fatos), pois não é essa a perspectiva do registro feito. O que passa a importar para o historiador é exatamente a ótica assumida pelo registro e como seu autor se expressa. Isto é, o documento não trata de “dizer o que houve”, mas de dizer o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento. (...) Nesse sentido, o trabalho de crítica exigido por essa documentação não é maior ou menor do que o necessário com qualquer outra, mas precisa levar em conta suas propriedades, para que o exercício de análise seja efetivamente produtivo” (GOMES, 2004, p. 15).

porque é a partir dele e somente por ele que podemos ter a chance de apreender aquilo que é a grande meta de uma história da infância e da educação da infância: o ponto de vista da criança ou, melhor dizendo, o que desse ponto de vista pode recuperado através de um egodocumento.

4.

Na pesquisa em arquivos, bibliotecas, seções de obras raras, dicionários bibliográficos, sebos físicos e virtuais e jornais publicados no Paraná entre 1890 e 1950 (isto é, período da vida adulta das prováveis crianças nascidas na Província ou que ali tenham vivido sua infância e/ou parte dela) disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, cheguei a um total de 39 pessoas, 3 mulheres e 36 homens que, em algum momento de suas existências, registraram por si (na maioria dos casos) ou tiveram registradas por outros (em dois casos) reminiscências de suas infâncias em algum tipo de egodocumento. Todavia, apenas 15 desses autores, todos eles homens, legaram informação sobre suas experiências de escolarização ao tempo da infância, critério adotado para a constituição do *corpus egodocumental* que iremos efetivamente interrogar neste livro¹⁷. Antes, porém, nesta seção, articulando duas das três premissas anteriormente enunciadas¹⁸, procurarei realizar uma crítica documental preliminar que nos permitirá obter algum conhecimento deles e, a partir deles, evidências para o conhecimento histórico sobre a institucionalização da escola

¹⁷ A relação das outras 24 pessoas e seus egodocumentos que ficaram fora do *corpus* da pesquisa consta do apêndice B. Embora não relatem experiências escolares, trazem informações sobre festas, educação no âmbito familiar, lugares e vivências do mundo infantil. Parcela delas foi explorada por mim durante a tese de doutorado (ANJOS, 2015), mas, boa parte, ainda espera por seus historiadores e historiadoras.

¹⁸ A premissa do cruzamento de fontes será discutida na seção 1 do próximo capítulo.

primária na Província do Paraná, na perspectiva das crianças que vivenciaram esse processo ou das percepções que disso tudo sobreviveu nos adultos que se tornaram. O quadro a seguir será o ponto de partida para esse exercício intelectual (Quadro 1)

Autor	Ano de Nascimento	Local de sua escolarização	Gênero de egodocumento
Generoso Marques dos Santos	1844	Curitiba	Reminiscências autobiográficas
Albino Silva	1850	Paranaguá	Reminiscências autobiográficas
Alcebíades Plaisant	1865	Paranaguá	Reminiscências autobiográficas
Leôncio Correia	1865	Paranaguá	Reminiscências autobiográficas
Emiliano Perneta	1866	Curitiba [Pinhais]	Reminiscências autobiográficas
Rodrigo Octávio	1866	Curitiba	Autobiografia completa
Nestor Vitor	1868	Paranaguá	Fragmentos autobiográficos
Ewaldo Kruger	1869	Florestal [Borda do Campo]	Autobiografia completa
Ermelino de Leão	1870	Curitiba	Reminiscências autobiográficas
José Nogueira dos Santos	1870	Palmeira	Reminiscências autobiográficas
Pilmar (pseudônimo)	1870 (década)	Paranaguá	Reminiscências autobiográficas
Mário Alves Tourinho	1871	Curitiba	Memórias
Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo	1872	Campo Largo	Questionário autobiográfico
Eurípedes Branco	1876	Paranaguá	Reminiscências autobiográficas
Hypolito Pereira	188?	Paranaguá	Reminiscências autobiográficas

Quadro 1 – Autores e seus egodocumentos contendo informações sobre a escola e a escolarização na Província do Paraná

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Lançando os olhos sobre o quadro acima, já é possível evidenciar algumas características importantes do *corpus egodocumental* que será a base para a construção das interpretações históricas neste trabalho.

Uma primeira característica é de cunho cronológico. A partir desses egodocumentos anuncia-se a possibilidade de estudarem-se processos de escolarização de pessoas nascidas entre 1844 (mas que relatam experiências de escola do ano de 1853, aproximadamente, quando o autor – no caso, Generoso Marques dos Santos, contava com nove anos de idade, aproximadamente – e a década de 1880, período em que Hypólito Pereira, o personagem mais “jovem” da amostra, parece ter nascido e sido escolarizado. Há testemunhos, portanto, cobrindo todas as décadas da história da educação provincial paranaense.

Outra característica a se destacar é a da abrangência geográfica. Inicialmente ela parece nos sugerir certa limitação da amostra *egodocumental*, uma vez que, como revela a tabela abaixo, quantitativamente, a maior parte das *evidências do eu* de que dispomos diz respeito à cidade de Paranaguá (Tabela 2):

Região	Número de Egodocumentos
Paranaguá	7
Curitiba	5
Palmeira	1
Campo Largo	1
Florestal	1
Total	15

Tabela 2 – Distribuição geográfica das experiências de escolarização

Relatadas no *corpus egodocumental* da pesquisa

Fonte: Elaboração do pesquisador

Porém, mais do que uma limitação, essa característica do *corpus* de egodocumentos é, por diversos motivos, significativa. De um lado porque, apesar da importância da cidade de Paranaguá no século 19 paranaense – a ponto de ter disputado com Curitiba a condição de capital na década de 1850, por seu

desenvolvimento cultural, intelectual e econômico, mantido ao longo de todo período provincial além de sua privilegiada localização no litoral – ainda não dispomos de muitos estudos de história da educação que tenham se debruçado sobre esta cidade. De outro lado, pelo fato de que o processo de institucionalização da escola pública primária como projeto estatal de instrução da população era o mesmo enquanto estratégia de governabilidade posta em movimento no Brasil Império (INÁCIO *et al.*, 2006), ao enfatizar uma ou outra região paranaense – por força da própria topografia das fontes – sempre será possível chegar ao que, neste trabalho, é a preocupação central: observar os modos como diferentes crianças, em diferentes tempos e espaços, vivenciaram esse processo e perceberam, em suas vidas, a força da escola e da escolarização. Ademais, se comparada ao quadro geral da distribuição geográfica, Paranaguá responde por somente 7 de um total de 15 testemunhos egodocumentais, o que garante, em termos metodológicos, a possibilidade de cotejamento e confronto das evidências mais “parnanguaras” com outras de Curitiba, Campo Largo, Palmeira e uma região entre o litoral e o planalto denominada “Florestal” (localizada em algum ponto onde hoje fica a localidade do município de São José dos Pinhais denominada Borda do Campo, aproximadamente). Por fim, há que se sinalizar que as três grandes regiões em que se dividia o Paraná ao tempo do Império – Marinha, Planalto e Campos Gerais –, encontram-se devidamente representadas nesta amostra, permitindo que se fale, apesar de eventuais lacunas das fontes, em institucionalização da escola na Província do Paraná.

Já a tentativa de categorização dos egodocumentos com base nos gêneros autobiográficos previamente delimitados por Contardo Galligaris (1998) e Antonio Viñao (2000b), se revelou bem mais difícil de empreender, especialmente, por conta dos tipos de suportes e estratégias escolhidas pelos autores para registro de suas autobiografias ou, ao menos, de parte delas. A solução encontrada foi procurar, por essa razão, categorizá-los a partir do *gênero de egodocumento* e tipo de *suporte* em que

originalmente foi produzido/divulgado. Vejamos o que cada uma dessas formas de classificação – ou leitura à contrapelo, para falar com Walter Benjamin (1985) - revela.

5.

A tabela abaixo procura sintetizar e quantificar uma tipologia dos egodocumentos desta pesquisa por gênero autobiográfico (Tabela 3).

Gênero de egodocumento	Quantidade
Reminiscências autobiográficas	10
Autobiografia completa	2
Fragmentos autobiográficos	1
Memórias	1
Questionário autobiográfico	1
Total	15

Tabela 3 – Tipologia dos egodocumentos por gênero autobiográfico

Fonte: Elaboração do autor

O gênero autobiográfico mais recorrente no *corpus egodocumental* em questão – dez textos – é o que estou definindo, a partir do próprio conteúdo (que é similar entre os diversos egodocumentos assim classificados), por *reminiscências autobiográficas*. Trata-se de breves relatos em que o autor procura rememorar algum acontecimento específico de sua vida ou um pequeno conjunto de acontecimentos que ele, mais ou menos, interliga no decorrer da narrativa e que procura dispor em torno de um motivo que justifica tal rememoração. É o que ocorre, por exemplo, com o egodocumento de Albino Silva (1896) que, ao abordar a infância difícil que teve na década de 1850, em Paranaguá, vai desfiando no rosário das recordações os maus tratos recebidos por ele na meninice, tanto em casa – da parte de seus padrinhos que faziam as vezes de seus pais – como na escola; passado que contrapõe ao presente de sua escrita, 1896, para ele, período em que a sociedade e as famílias estariam dando

tratamento mais humano e afetuosos às crianças, não sem um inegável ressentimento pelo pretérito difícil que afirma ter tido¹⁹. Movimento semelhante, conquanto em tom mais alegre e em testemunho de uma infância feliz e privilegiada, é o que faz Ermelino de Leão (1910) que, para discorrer sobre as relações estudantis do fim da sua infância e começo da adolescência, decide rememorar as brincadeiras infantis, os folguedos e os demais espaços de sociabilidade pueril da Curitiba dos anos 1880, que ele e seus colegas vivenciaram e frequentaram. É importante frisar que, nesse gênero, não se perde em momento algum o caráter autorreferencial próprio de um escrito do ego, embora as narrativas tendam a constituírem-se em textos relativamente breves e nos quais, por vezes, as informações mais relevantes para o trabalho do historiador da infância e da educação são dadas *en passant* ou bruscamente abandonadas, para se passarem a outros tópicos de interesse do egoautor.

O segundo gênero autobiográfico – que responde por dois textos dentro da amostra – parece encaixar-se perfeitamente ao que Contardo Calligaris define como *autobiografia* “escrito recapitulativo, quase sempre retrospectivo, que visa a construir ou inventar a imagem no tapete de uma vida” (CALLIGARIS, 1998, p. 46). A expressão “completa”, que acrescentei por minha conta, visa apenas destacar que se trata de textos bem mais longos abordando a trajetória do autor desde sua infância até o ponto da vida em que se achava no momento da escrita, geralmente, dos 50 anos em diante. A autobiografia escrita por Rodrigo Octávio (1934 [1919]), vai da sua infância, transcorrida nas décadas de 1860 e 1870 entre Campinas, Rio de Janeiro e Paraná (esta última região por conta da posse de seu pai como presidente da Província, o que impôs a mudança da família e sua fixação na terra dos pinheirais pelo período de aproximadamente um ano) até sua maturidade e vida familiar, já em princípios do século 20. Aborda diversos

¹⁹ A respeito de Albino Silva e do ressentimento como fenômeno na história da educação ver o estudo de Anjos e Barbosa (2018).

momentos de sua vida, com especial ênfase às perdas sofridas: do pai, da mãe e de um de seus filhos. Essa morbidez, inclusive, parece justificar o caráter por vezes introspectivo adotado por ele na construção de sua narrativa do eu. Já a autobiografia escrita por Ewaldo Kruger (1937) ocupa-se de uma narração de sua vida, da infância passada em uma serraria no litoral do Paraná nas décadas de 1870 e 1880 até sua aposentadoria como engenheiro da Rede de Viação Paraná - Santa Catarina, no segundo quartel do século 20, abordando, nesse intervalo de tempo, as várias experiências e ocupações em que ele se envolveu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ambos os livros autobiográficos, atualmente, são obras extremamente raras. O primeiro precisou ser adquirido por mim em um sebo e o segundo foi consultado junto à biblioteca do Museu Paranaense, em Curitiba. A vantagem desse gênero em relação ao anterior é que tende a trazer descrições mais detalhadas e demoradas dos eventos que evoca, mas abre, por consequência, maior espaço para a imaginação e reinterpretção desses mesmos eventos da parte do egoautor, impondo, de antemão, uma leitura vagarosa e atenta, a fim de flagrar contradições, silêncios e ênfases que com frequência são manifestas no conjunto do relato.

O terceiro gênero presente no *corpus egodocumental* é o que chamo de *fragmentos autobiográficos* e é representado por um único documento. O que o diferencia das reminiscências autobiográficas, a meu ver, é que, no caso em questão – o egodocumento da lavra de Nestor Vitor, crítico literário nascido em Paranaguá em 1868 – trata-se, efetivamente, de pequena parcela do que, segundo o próprio autor, seriam “elementos para minha autobiografia” (VITOR, 1946, p. 72), autobiografia que, até onde pude verificar, nunca chegou a ser escrita. A dimensão fragmentária fica evidente no caráter que ele apresenta de um texto de ego preliminar que, possivelmente, seria posteriormente retocado, reelaborado, revisado. Prova disso são as repetições presentes no texto, evocadas em distintos momentos, dando, em princípio, sensação de *dejavù*, mas que, num segundo momento,

revelam diferentes perspectivas e impressões infantis de uma mesma situação ou pessoa da sua história de vida. À época da publicação desses fragmentos, o autor já se encontrava falecido havia 14 anos. Essas repetições ou diferentes “formas do mesmo”, é bom observar, representam um terreno potente para análises historiográficas, na medida em que possibilitam ao historiador tentar desvelar as diversas camadas de impressões que uma mesma pessoa ou acontecimento da meninice parece ter causado e fixado na memória do escritor.

O quarto gênero de que se pode falar a partir deste conjunto documental é o que denomino, na esteira de Contardo Calligaris, como *memórias*, “anotações dos fatos, sobretudo os acontecimentos externos, como para se lembrar e lembrar o que aconteceu” (CALLIGARIS, 1998, p. 46). Essa definição se coaduna, perfeitamente, com o egodocumento da autoria de Mario Alves Tourinho (1982), general reformado que, redige, pouco antes de falecer, aos 88 anos, um manuscrito intitulado “Lembrando o passado”. Na introdução ao texto, feita por seu filho Ney Tourinho, em publicação do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense em comemoração aos 80 anos da instituição, evidencia-se plenamente o caráter memorialístico do egodocumento: “redigido, à feição de narrativa, compreende diversos assuntos, alguns, porém, versando fatos de natureza histórica que, de certo modo, - direta ou indiretamente, apresentam conotações com o torrão paranaense” (TOURINHO, 1982, p. 537). No manuscrito publicado, o autor, nascido em 1871, em Antonina (mas vivendo posteriormente em Curitiba), relata acontecimentos da história local de que foi testemunho na sua infância – como a visita do Imperador D. Pedro II à Província do Paraná, em 1880; aspectos, costumes sociais e religiosos de Curitiba na década de 1880 (cemitério, ruas e praças; teatro; igreja festas populares) – ou na juventude e vida adulta – Implantação da República; Revolução Federalista, dentre outros. Embora se tratem de acontecimentos externos, é sempre o seu olhar a referência a partir da qual produz e atribui sentidos aos eventos

relatados. É, ainda, uma escrita de si, na qual, concordando com Ângela Castro Gomes, “o mesmo período da vida de uma pessoa pode ser ‘decomposto’ em tempos e ritmos diversos: um tempo da casa, um tempo do trabalho, etc.” (GOMES, 2004, p. 13). Se o olhar para a sociedade nos priva de conhecer em detalhes a intimidade de sua família ou das escolas que frequentou, fornece, porém, evidências amplas do contexto em que ele e a educação escolarizada se encontravam no Paraná do Oitocentos.

Por fim, temos no *corpus egodocumental* um gênero peculiar: um *questionário autobiográfico*. Trata-se de uma espécie de entrevista conduzida por meio de um questionário com vistas a obter informações autobiográficas do entrevistado. É um verdadeiro “arquivo provocado”, para usar a expressão cunhada por Jacques Ozouf (1967). O questionário autobiográfico em questão é o texto, produzido por Francisco de Azevedo de Macedo (nascido em Campo Largo, no ano de 1872), por demanda da Academia Paranaense de Letras que, em 1939, requisitou desse seu agremiado que respondesse a um conjunto de perguntas que visava releva-los elementos centrais de sua formação literária. Todavia, Macedo superou-se na encomenda e restou por escrever longas e meditadas respostas, enfatizando, sobretudo, sua infância passada em Campo Largo e as diversas experiências de escolarização que vivenciou em casa, em uma escola pública, em uma escola particular e junto de um mestre a modo de preceptor, na década de 1880. Embora as questões demarquem os aspectos a serem rememorados, é evidente as liberdades que ele tomou no sentido de criar, a partir daquele questionário, um refúgio do eu, ou seja, um egodocumento.

6.

Outro elemento a se considerar na crítica egodocumental, como afirmei anteriormente, é o tocante aos *suportes* escolhidos pelos autores para registrar seus escritos do ego. Veja-se, nesse sentido, o quadro abaixo (Quadro 2).

Autor	Suporte original do egodocumento
Albino Silva	Crônica de Jornal
Alcebiades Plaisant	Crônica de Jornal
Emiliano Perneta	Crônica de Jornal
Nestor Vitor	Crônica de Jornal
Ermelino de Leão	Crônica de Jornal
Pilmar (pseudônimo)	Crônica de Jornal
Hypólito Pereira	Crônica de jornal
Rodrigo Octávio	Livro
Ewaldo Kruger	Livro
Generoso Marques dos Santos	Discurso público
José Nogueira dos Santos	Poesia
Leôncio Correia	Poesia em Revista
Eurípedes Branco	Programa radiofônico
Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo	Questionário
Mário Alves Tourinho	Texto memorialístico

Quadro 2 – Suportes dos egodocumentos utilizados pelos autores interrogados nesta pesquisa

Fonte: Elaboração do pesquisador.

O suporte de um egodocumento é compreendido, aqui, na esteira das considerações de Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993) e Roger Chartier (1994) como um objeto cultural no qual foram inscritos os diversos gêneros autobiográficos anteriormente analisados; mas que, ao serem fixados em determinado suporte/objeto, tiveram de adaptar-se, também, a certas formalidades, próprias destes dispositivos, de modo que, a compreensão mais acurada de *como o eu se construiu como texto* passa, necessariamente, pela ponderação do que cada suporte possibilitava e/ou limitava ao autor.

O suporte em que mais frequentemente foram encontrados os nossos egodocumentos é o de *Crônica de Jornal*. Foi nele que Albino Silva (1896), Alcebiades Plaisant (1936), Emiliano Perneta (s.d.), Nestor Vitor (1946), Ermelino de Leão (1910), Pilmar (1900) e Hypólito Pereira (1900) produziram seus testemunhos de si. Como texto público, o egodocumento que tem na crônica o seu suporte, necessariamente, será um texto autocensurado e, certamente, escrito tendo em mente a publicidade que

recordações e impressões, pontos de vista sobre pessoas, coisas ou situações, ganharia nas páginas de um jornal ou revista literária. Se, de uma parte, isso pode limitar o alcance de certas considerações e afirmações, para evitar comprometimentos ou indisposições com determinados personagens do passado narrado a partir da autorreferência, de outra, ao colocar o foco em alguns temas – e a escola é um deles – torna-se revelador da importância que ela parece ter tanto para o autor do egodocumento em crônica como para os leitores aos quais aquele texto, espera-se, fará sentido, ainda que, como a história cultural nos ensina, as significações, depois que um texto sai das mãos do autor, tornem-se móveis e múltiplas (CHARTIER, 1991). O fato, também, de todos os autores mencionados terem assinado seus textos e, salvo Pilmar, se identificado²⁰, é mais um elemento de autocensura que pode ter colaborado para que o alcance de suas análises não fosse ilimitado, mas pesasse as devidas responsabilidades legais da publicação de textos autorais em jornais, sobretudo nas conturbadas primeiras décadas da República, período em que a maioria dos egodocumentos em forma de crônica veio a lume.

O segundo suporte com maior recorrência na amostra é o do *livro autobiográfico*, como vimos, opção de Rodrigo Octávio (1934 [1919]) e Ewaldo Kruger (1937). Aqui, por certo, os mesmos mecanismos de autocensura e de possibilidades indicados para uma crônica de jornal são igualmente válidos (em verdade, penso que o são para todo egodocumento tornado público ainda em vida do autor). Porém, deve-se recordar, com pontuei parágrafos atrás, que a extensão textual própria de um livro dá espaço para que ele apresente muitos outros dados que, via de regra, não “caberiam” numa crônica, sobretudo, os de mote pessoal e íntimo,

²⁰ Pilmar, embora não tenha sido identificado, parece ter sido colega de Leôncio Correia, uma vez que dedica seu egodocumento “Tempos de Escola” a esse poeta paranaense, também egoautor de uma das fontes desta pesquisa. Outra situação é a de Ermelino de Leão que, embora tenha usado o pseudônimo Olívio Lívio, tem sua identidade também revelada logo em seguida no jornal onde publicou seu egodocumento.

quando não de caráter psicológico. Recursos que talvez causassem enfado a um leitor de jornal, mas cujo preço o leitor de um livro autobiográfico provavelmente estava disposto a pagar. Elementos, em todo caso, de grande interesse para o historiador da educação e da infância hoje, sobretudo, se estiver interessado em uma história sensorial da escola e da escolarização, nos termos em que a propõe Vera Lúcia Gaspar da Silva e Diana Gonçalves Vidal (2013). Entretanto, não se deve, apenas por essa observação, imaginar que haja menos autocensura num livro do que na crônica de jornal. Enquanto esta última é publicada num suporte maior – o periódico – que tem, por característica essencial, a rápida eliminação (tanto que as crônicas encontradas só o foram porque algumas coleções de publicações sobreviveram e acabaram recolhidas por pessoas ou instituições preocupadas com a memória local/ nacional, ao passo que a maior parte deles, saído dos prelos no Paraná, se perdeu nas outras bricolagens de que podem ter sido objeto – como embalar produtos, por exemplo) o livro, em tese, é feito para ser lido, guardado, arquivado, preservado para a posteridade, quando não vendido, trocado e, infelizmente, às vezes também desprezado e/ou ignorado. Isso tudo pode trabalhar tanto a favor da fidedignidade do egodocumento em tal suporte como da necessidade de redobrar a auto coerção narrativa, já que a durabilidade do que ali vai relatado poderia impor fortuna ou problemas de longa data ao egoautor ou seus familiares. Será sempre tendo presente essas múltiplas questões que a crítica do egodocumento encontrado em forma de livro terá de se mover para não cair ou elaborar armadilhas interpretativas.

Os demais egodocumentos da amostra encontram-se espalhados entre seis suportes, bastante diversos entre si.

Generoso Marques dos Santos (1988), dando vazão às lembranças de infância sobre a Curitiba de 1853, produziu seu egodocumento na forma de um *discurso público*, feito por ele, um político respeitado, durante as comemorações de mais um aniversário da instalação da Província, na década de 1920. Tal

suporte dirigiu e lhe impôs um tema para as evocações: a situação de Curitiba ao tempo da emancipação conforme ele, um menino de 9 anos e aluno de uma das cadeiras públicas de instrução masculina, teria visto e experimentado. Por conta do contexto em que seu egodocumento foi apresentado pela primeira vez, são bastante perceptíveis certo bairrismo e crítica contundente ao modo como a política adotada pelos paulistas teria deixado em situação não muito favorável o que veio a ser a última província criada no Império. Não obstante, é a autorreferência que guia os elogios e as críticas que, a partir do ponto de vista da criança que ele foi, vão sendo construídas e moldadas no suporte egodocumental de que Generoso fez uso.

Já José Nogueira Santos, nascido em Palmeira em 1870 e Leôncio Correia, nascido em Paranaguá em 1865, registraram suas reminiscências em forma de poesia. Ambos eram poetas e, quase que “naturalmente”, optaram por redigir seu egodocumento naquele tipo de escrita de que eram mais íntimos e reconhecidos por seus contemporâneos. A diferença fica por conta de uma pequena variação: enquanto José Nogueira parece ter veiculado seu egodocumento unicamente na forma de uma *poesia* publicada em coletânea com outras de sua lavra; Leôncio Correia, originalmente, fez de uma *poesia em revista* literária de circulação em Paranaguá, o suporte do seu documento do eu. Diversamente dos autores até aqui mencionados, os poetas devem ter tido que trabalhar, além dos mecanismos de censura e autocensura já analisados, com aqueles da estética poética, que acaba por pintar, ao menos no caso deles, informações quase que instantâneas e sem maior desenvolvimento, mas que, se lidas vagarosamente, podem vir a ser bastante reveladoras ao historiador da infância e da educação.

Distinto foi o suporte egodocumental de Eurípedes Branco, um *programa radiofônico*. Nascido em Paranaguá em 1876, viveu o suficiente para conhecer o fascínio que uma invenção moderna, o rádio, exerceu sobre a sociedade no Brasil dos anos 1940. Tanto que, em um programa dedicado a exaltar as chamadas “Coisas

Nossas” de Paranaguá, teve oportunidade de relatar algumas lembranças da vida naquela cidade ao tempo do Império, conforme percebidas por ele em criança. Singularmente aos demais suportes vistos até aqui, este teria tudo para não deixar registros, já que gravações radiofônicas raramente sobrevivem, salvo notáveis exceções como as existentes no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Mas seu relato sobreviveu, porque foi escrito e anos mais tarde reunido em coletânea junto a outros textos radiofônicos, o que nos alerta, em termos de crítica documental, para um duplo peso de dispositivo na elaboração egodocumental. Tendo em mente um egodocumento para ser ouvido, Eurípedes precisou, porém, registrá-lo por escrito para ser enunciado, a modo de crônica²¹. Os limites da folha de papel e do formato de programa de rádio, portanto, são as fronteiras de censura e autocensura com que ele trabalhou. A natureza do programa – exaltar as coisas de Paranaguá – parece justificar certo ufanismo e o saudosismo presentes no seu egodocumento. Nem por isso esse moderno relato do eu deixa de ser revelador, já que, na tensão entre o ontem da infância e o hoje da saudade, conduz com bastante habilidade os ouvintes – assim como, agora, o historiador – aos labirintos das relações sociais e das percepções da criança que um dia ele foi.

Francisco de Azevedo Macedo, campo-larguense de 1872, ao contrário, fez de um *questionário* recebido o suporte sobre o qual

²¹ Seu egodocumento foi veiculado no dia 7 de dezembro de 1945, às 19h, dentro do seguinte programa: “COISAS NOSSAS” apresentará hoje, 7 de dezembro de 1945, às 19h, na parte musical, o Fox de José Itiberê de Lima, de nome – ORIENTAL – em solo de piano pelo prof. Randolfo Arzua. Na parte literária, um belo trabalho da professora Pompília Lopes dos Santos, denominado: “AMIZADE”, da lavra e apresentado pela autora seguindo-se de uma crônica de evocações, de Eurípedes Branco, intitulada: “PARANAGUÁ SOCIAL”, na palavra do diretor do Programa, Dr. Ginés Gibran. Não deixem, pois, de ouvir mais este bonito número do já consagrado programa “COISAS NOSSAS”, o “seu” programa, caro rádio-ouvinte.” (PREFEITURA DE PARANAGUÁ, 197-. p. 5) O programa era transmitido ao vivo, do auditório da ZYC5, Rádio Difusora de Paranaguá.

materializou, com certa expansividade, seu texto autorreferencial. Neste caso, as perguntas feitas a ele, em certa medida, limitam e enquadram o foco do egodocumento; mas, *pari passu*, suas respostas longas e detalhadas foram como que abrindo outras margens no dispositivo, quando não longos parênteses como para falar do seu mestre particular, já velhinho, mas aparentado do famoso literato português Almeida Garret ou de todo o drama vivenciado em casa por conta de uma punição corporal sofrida na escola, ambos, claras digressões e deslocamentos à simples pergunta sobre como foi sua educação. Tal questionário, ainda, foi respondido para ser tornado público e, portanto, não se pode esquecer que Macedo, muito hábil escritor, deva ter tido isso em vista, mesmo nos momentos em que dava vazão às suas reminiscências e recordações da infância. Entretanto, importante registrar: feito por encomenda da Academia Paranaense de Letras, não parece ter sido jamais publicado em veículos a ela pertencentes, só o sendo posteriormente, de forma póstuma, na coleção de obras completas de Macedo, organizada por seu filho, James Portugal Macedo.

Por fim, temos o egodocumento da lavra de Mario Alves Tourinho – o mais recente em termos de redação – exarado na década de 1960, em Curitiba. O suporte por ele escolhido é o de um *texto memorialístico* que, para além das características narrativas/discursivas já apontadas parágrafos atrás, parece ter representado, para o memorialista, a oportunidade de deliberadamente prestar uma contribuição à própria memória do Paraná, uma vez que registra informações bastante pessoais não só de fatos que ele teria vivido na infância, mas de acontecimentos que marcaram profundamente a sociedade paranaense, como os dramas da implantação da República decorrentes da sangrenta Revolução Federalista de 1894. De todos os egodocumentos, esse é o que aparenta ser o mais ambicioso em termos de fortuna crítica, pois mais do fazer de sua vida uma obra – parafraseando o título do famoso artigo de Michel Fabre (2011) – quis legar um testemunho histórico de alguém que viveu, de fato, no arco de sua

vida, momentos que, na tradição republicana e na historiografia regional, eram considerados fundamentais para uma correta compreensão do que veio a ser o Paraná, coisa, inclusive, que não escapou de seu filho que, após a morte do pai, resolveu dar publicidade a este texto.

7.

A partir das interseccionalidades de classe, gênero e raça, tanto na infância vivida como no presente em que ela é narrada, também se podem evidenciar algumas características do testemunho *egodocumental* do nosso *corpus do ego*. Ou melhor: das suas testemunhas e suas vidas²²

Classe, como vai observar E. P. Thompson, diz respeito não a um elemento externo aos homens e mulheres em sociedade, mas a um fenômeno histórico que “acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e, contra outros homens, cujos interesses diferem e, geralmente, se opõem aos seus” (THOMPSON, 2004, p. 10). Tendo em mente isso, parece ser possível apontar que a maioria dos autores dos egodocumentos de que dispomos, tanto na infância como no momento de suas escritas, viveram, segundo se depreende de suas trajetórias, relativa estabilidade social, não saindo, destarte, de determinadas classes sociais ao longo da vida.

²² Para a realização desta análise, vali-me, sobretudo, de pequenas biografias dos autores dos egodocumentos. Como, à exceção de Rodrigo Octávio e Ewaldo Kruger, só dispunha de fragmentos autobiográficos, precisei recorrer a biografias escritas por outras pessoas acerca destes personagens. Entretanto, me ative somente a extrair delas dados ligados às interseccionalidades que me parecem importantes para a crítica documental. Não ignoro que a biografia apresenta problemas próprios enquanto gênero literário e fonte histórica (cf. LORIGA, 2012), mas, aqui, as utilizo deliberadamente tão somente como referência de trajetórias (BOURDIEU, 2002) para a crítica dos documentos do ego. As sínteses biográficas que embasam esta seção podem ser encontradas no apêndice C.

Aqueles que, em crianças, integravam o que poderíamos chamar de classes médias da sociedade paranaense – filhos de empregados públicos, pequenos comerciantes, militares, advogados (com envolvimento ocasional na política local) – em adultos, ocuparam postos e profissões próximas, quando não idênticas as de seus pais. Mario Tourinho, por exemplo, era filho do engenheiro militar Francisco Antonio Monteiro Tourinho e, em adulto foi, também ele, militar (com rápida passagem pela política), embora de patente até mais alta que a de seu progenitor. Já Emiliano Pernetta era filho de um comerciante e, em adulto, mesmo não seguindo a profissão paterna, seu trabalho como poeta e advogado não o devem ter afastado muito da experiência de classe anterior. Há, logicamente, algumas exceções.

Ermelino de Leão e Francisco de Azevedo Macedo, embora não insistam nisso em seus egodocumentos, integravam uma das duas elites sociais da província do Paraná, a burguesia do mate²³. Isso lhes permitiu, sem dúvida, desfrutar de uma tranquilidade e estabilidade social (quando não de uma infância alegre, feliz, despreocupada) bem maior que a dos outros personagens, estabilidade que, assim como aqueles, parecem ter mantido ao longo de toda a vida. Já com Albino Silva ocorreu, senão uma ascensão social, ao menos, uma mudança na qualidade de vida.

²³ Segundo explica-nos Magnus Pereira (1996) as duas elites paranaenses no século 19 eram a burguesia do mate e a elite campeira. A burguesia do mate era constituída por comerciantes ligados ao fabrico e venda da erva-mate, burguesia urbana geralmente moradora do litoral ou do planalto curitibano. Já a elite campeira era formada por fazendeiros de gado dos Campos Gerais e, conseqüentemente, mais ligada às regiões agrícolas e pastoris. Essas burguesias locais detinham o poder econômico e político, dividindo-se em tendências ligadas ao partido Conservador (burguesia do mate) e ao partido Liberal (elite campeira). Ainda segundo Pereira (1996), durante o período provincial, a elite campeira cedeu pouco espaço à burguesia do mate. Mas, com o advento da República, esta atingiu o auge do seu poder. Para Ruy Cristovam Wachowicz (2007), inclusive, a força econômica dessa elite está no caldo das causas que tornaram possível a criação da Universidade do Paraná (atual UFPR) em princípios do século 20.

Na infância, fora tutelado de seus tios-padrinhos, comerciantes portugueses de Paranaguá, mas que lhe proporcionaram, segundo ele, uma vida dura e difícil. Tanto que, segundo um de seus biógrafos, teria ficado na escola apenas alguns meses, precisando ingressar no mundo do trabalho como madrinheiro de tropas, ainda em menino. Porém, quando adulto, o trabalho de professor e redator de jornais parece ter lhe garantido uma vida um pouco mais tranquila e menos sofrida que a que conhecera na década de 1850. Outro caso de ascensão parece ter sido o de outro parnanguara, Nestor Vitor. Na infância parece ter gozado de uma situação financeira menos confortável, como sugerem alguns fatos narrados em seu egodocumento e que analisaremos detidamente no capítulo seguinte. Contudo, na vida adulta, ascendeu socialmente como crítico literário, vivendo no Rio de Janeiro e incorporando a identidade de elite, senão econômica, ao menos, intelectual.

Desse perfil de classe, aqui apenas esboçado, emerge um testemunho essencial: a escola pública primária foi, no Paraná, frequentada por crianças do que estamos chamando de classes médias e, eventualmente, de classes altas²⁴. Todavia, a historiografia nos aponta que elas não foram as únicas. A presença de crianças pobres, tal qual nas Minas Gerais analisadas por Cynthia Greive Veiga (2008) também foi uma realidade nas escolas paranaenses (ANJOS, 2011b; ANJOS e SOUZA, 2013, dentre outros). Mas, essas – que muitas vezes não conseguiam concluir seu processo de escolarização, à exceção de Albino Silva (que precisou cedo trocar a escola pelo trabalho) e Nestor Vitor (que na sua infância, repito, parece ter gozado de uma situação financeira menos confortável) –, não se encontram representadas em nosso *corpus documental*, talvez, justamente, porque a

²⁴ Ermelino de Leão frequentou apenas escolas particulares, ao passo que Francisco Macedo iniciou sua instrução numa escola pública de Campo Largo, passando, depois, a um professor particular e uma escola particular, isto tudo, somente no processo de instrução primária. Situação semelhante também se deu com Rodrigo Octávio e Ewaldo Kruger.

conclusão da escolarização tenha sido um elemento decisivo para os rumos que os nossos autores tomaram em suas vidas, garantindo-lhes a possibilidade de manutenção de sua experiência de classe, desde a infância.

Em realidade, para todos os demais autores do nosso corpus documental, o processo de escolarização parece ter funcionado como uma forma de prolongamento de suas infâncias, poupando-lhes do mundo do trabalho árduo e reservando seu tempo e suas forças (físicas e intelectuais) para o aproveitamento de sua instrução. O fato de quase todos eles terem dado continuidade aos estudos, fazendo os preparatórios do secundário e em alguns casos a faculdade, revela-nos que concluíram a escolarização primária – fato raro à época, como também tem evidenciado a historiografia, não só paranaense, como a brasileira. Para estes, portanto, a escola foi fator fundamental em suas histórias de vida. Tão fundamental que ela não pode deixar de figurar em seus egodocumentos.

Essa escolarização – somada a outros fatores, por certo, mas que nos limites deste ensaio não é possível apreender – ajudou-os, assim, a chegar às profissões e pertencimentos sociais em que os encontramos já na vida adulta, no momento em que redigiram seus egodocumentos: advogados, comerciantes, literatos, professores, engenheiro. Profissões, como se nota, distantes do trabalho braçal, tanto quanto o foram nas suas infâncias, salvo os casos emblemáticos de Albino Silva e Nestor Vitor, para os quais a escola, nesse sentido, pode ter sido um dos elementos que lhe granjearam certa mobilidade social. Obviamente que a escola sozinha não pode tudo – como por vezes querem os defensores da meritocracia em nossos dias; mas é notável que, nos casos aqui analisados e por conta de certas condições sociais vividas por esses personagens (que em suas variáveis, insisto, nos escapam), pode tomar alguma parte na vida e na experiência de classe de todos e cada um.

Gênero – conceito tão debatido atualmente, tanto na academia como fora dela – não se refere a uma mera ideologia,

teoria ou moda de militância identitária do século 21, como alardeiam seus críticos nem sempre bem fundamentados. Antes, como já observava Joan Scott em um dos seus textos seminais, gênero nos remete “a um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p 86) e essas diferenças relacionais produzem o ser homem e ser mulher – bem como outras identidades de gênero –, por meio de relações de poder (SCOTT, 1995), ao longo da história. Nesse sentido, o conceito, enquanto lente teórica para enxergar experiências históricas reais também nos fornece importantes dados acerca do nosso *corpus* documental e seus autores.

Trata-se, como o leitor já deve ter notado, de textos escritos apenas por homens, relatando experiências de infância vivenciadas por eles na meninice. Assim, a história da institucionalização da escola primária que eles ajudam a escrever será, necessariamente, uma história sobre meninos e sua educação. Isso, contudo, não diminui a relevância empírica dessa documentação. Curiosamente, se os estudos de gênero têm feito avançar uma pujante historiografia das mulheres – escrita por mulheres! – é bem menor a quantidade de estudos, no caso da história da educação e da infância, preocupados em compreender como a educação toma parte na produção das características tidas por masculinas e próprias da experiência de ser homem em cada época histórica. Estudos como os de Matheus da Cruz e Zicca (2008) são, ainda, exceção na historiografia da educação. Nesse sentido, é que se pode destacar outro nível testemunhal do nosso conjunto de egodocumentos.

São relatos cheios de episódios do que, em princípio, poderíamos chamar de culturas infantis, mas que, sob a ótica das relações de gênero, começam a revelar-nos culturas infantis no masculino: a competitividade pelos melhores lugares nas classes escolares; as brigas e sopapos trocados entre meninos para afirmarem seu poder ou força em relação aos demais; as brincadeiras que reproduziam, a seu modo, o mundo dos adultos do ponto de vista de meninos; ou, ainda, a masculinidade

emasculada – ou reafirmada – quando a palmatória – as vezes empunhada por outro menino ou homem – lhes lembrava as relações de força que também permeavam a vida masculina, fosse na infância ou na maturidade. Ademais, as carreiras que seguiram, em adultos, eram também consideradas, à época da escrita dos egodocumentos e à exceção da de professor (que se transformava, em parte, pela feminização do magistério), eminentemente masculinas: militar, engenheiro, advogado, literato... É como se, aqui, houvesse também um nó a ser desfeito pelo historiador, que “amarra” educação, escolarização e culturas infantis como um fenômeno da produção das masculinidades e da incorporação de certas atitudes e comportamentos masculinos, desde a infância, que esses e outros elementos ajudam a produzir e construir na história. Elementos que, ao serem evocados quase que de forma natural (ou melhor: naturalizada) nos relatos que estamos analisando, revelam a força com que foram gravados nas experiências de gênero de cada um desses autores, no arco maior de suas vidas.

Por fim, temos a questão racial como um último elemento a ser considerado na crítica desses documentos. Numa sociedade racista como a brasileira – e o Paraná, nesse ponto, em nada difere dela, desde o século 19 – o pertencimento ou não pertencimento ao grupo étnico-racial que se alçava como norma, no caso, o da população branca, tinha também força suficiente para demarcar determinadas experiências de infância e da vida adulta. Nestes termos, todos os autores parecem ter tido – ou, no limite, assumido para si – o pertencimento ao grupo étnico-racial que, naquela sociedade escravista, era considerado privilegiado. Isso se reafirma, por sinal, por meio dos silêncios que apresentam em relação à própria condição racial, mas também por algumas representações que produzem sobre outros indivíduos, sobretudo, os da população negra. Assim é que, nos relatos de Mario Tourinho, ele deixa escapar algumas representações do racismo que legitimavam parte das desigualdades sociais e preconceitos na sociedade paranaense. Ao recordar o esmoler da Irmandade de

São Benedito – possivelmente negro a considerar-se o perfil geral desse tipo de agremiação segundo a historiografia –, lembra que “as más línguas diziam que Fidêncio, o constante pedinte para a cera de São Benedito, terminada a colheita, ia jogar o paca u com São Benedito (...) e como o santo não conhecesse bem os segredos do jogo (...) o Fidêncio sempre saia ganhando”. (TOURINHO, 1982, p. 548). Já do esmoler da Irmandade de Nossa Senhora da Luz – provavelmente formada por homens brancos ou que assumiam os padrões da branquitude – nem as más línguas nem Mário Tourinho tinham uma opinião formada sobre a conduta moral dos seus membros...

Todavia, apesar de considerar importante demarcar o corte étnico-racial que atravessa estes egodocumentos, ao menos com as evidências de que disponho atualmente, não é possível tentar outras formas de tensionamento no que diz respeito às questões raciais, pois o risco de sobreinterpretações, a meu ver, seria demasiado grande. Que o registro, porém, de que tais questões também se fazem neles presentes, ajude, ao menos, a situá-los num quadro mais amplo de todas as interseccionalidades que os produziram enquanto experiências históricas e relatos de vida de determinados personagens do passado do Paraná Provincial.

Ora, que história, então, poderemos escrever sobre a institucionalização da escola primária na Província paranaense a partir desses testemunhos que, como vimos, carregam determinados limites e possibilidades para a construção de interpretações históricas que tentem tomar o ponto de vista das crianças – ainda que mediados pelos adultos que se tornaram – como chave de explicação? É a questão de que nos ocuparemos no capítulo que segue.

Capítulo 3

Reminiscências da escola e da escolarização²⁵

1.

A institucionalização da escola primária, conforme tem sido proposta neste livro, dialoga, diretamente, com a noção de cultura escolar, isto é, de que aquilo que a escola faz produz sentidos e significados na vida das crianças e da sociedade da qual elas fazem parte. Ora, como expôs Dominique Julia, essa cultura escolar pode ser definida como

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas [que] não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional de agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais

²⁵ Versões preliminares deste capítulo foram publicadas sob os títulos “Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: a institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889) (ANJOS, 2024a) e “Da história das culturas escolares à história das culturas infantis no Oitocentos Paranaense: uma primeira aproximação por meio de egodocumentos” (ANJOS, 2025b).

professores (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que representam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

Mais do que “dizer” ao historiador o que sejam as culturas escolares, essa definição nos apresenta os elementos que a constituem – normas e práticas –; seus atores – os agentes do ensino e as crianças enquanto alunos; e, ao mesmo tempo, a metodologia que a pesquisa acerca de tais culturas pode adotar para seu estudo histórico bem como a necessidade de se pensar as bases empíricas a partir das quais podem ser analisadas.

As culturas escolares são constituídas por conjuntos de normas, que, para o caso paranaense oitocentista, podem ser recuperadas historicamente pela análise da legislação escolar, enfatizando, nesse caso, a sua dimensão prescritiva. Mesmo não sendo a realidade do que ocorre no interior da escola, essas normas legais tornam-se tentativas mais ou menos exitosas (a depender de como são colocadas em prática) de organização e intervenção do Estado e seus agentes nessa realidade (CHERVEL, 1990). Nesse sentido, ajudam a identificar as possíveis finalidades de que o ensino escolar, naquele contexto, estaria a serviço.

Porém, tais normas materializam-se no cotidiano escolar por meio de práticas – e, aqui, a concepção de que elas são apropriações, isto é, diferentes interpretações como propõem Roger Chartier (1991) e Luciano Mendes de Faria Filho (1998) é fundamental – práticas que, naquilo que nos interessa, podem ser recuperadas em ótica privilegiada pelos egodocumentos. Mas, para fins de crítica documental, não o devem ser somente por eles, de modo que outras fontes se tornam, direta ou indiretamente, indispensáveis para a compreensão dessa segunda dimensão das culturas escolares para o caso paranaense.

Um primeiro conjunto de documentos nos quais se podem apreender algumas práticas ou vestígios delas são os *relatórios*

oficiais – sejam os escritos por professores, por inspetores de ensino ou pelos presidentes da Província. Neles se revelam os êxitos e fracassos no complexo processo de verter normas em práticas, uma vez que é na realidade rebelde – sobre a qual essa documentação fala e por vezes, como vimos no primeiro capítulo, produz retóricas legitimadoras – que ocorre, de fato, o processo de produção da escolarização e da cultura que a escola é chamada, em cada contexto, a ser o vetor social.

Um segundo conjunto, que poderíamos, com Dario Ragazzini, referir-mo-nos como fontes da escola “ou seja, aquelas que provém diretamente das práticas escolares” (RAGAZZINI, 2001, p. 19) é o constituído, na verdade, por um documento escolar em particular: o livro de matrículas da 1ª cadeira do sexo masculino de Paranaguá, cujos registros foram feitos pelo professor José Cleto da Silva entre os anos de 1867 a 1875. Tais registros podem fornecer, ainda que de modo indireto, informações sobre as diferentes infâncias vivenciadas pelos alunos daquela escola, auxiliando na obtenção de alguns dados qualitativos e quantitativos que podem ser de grande valia para a análise do que dizem, sobre as práticas e as experiências de infância escolarizada, determinados egodocumentos.

Ao *corpus* já mencionado podemos ajuntar, ainda, a *imprensa periódica* que, no século 19 brasileiro e paranaense, assume um papel de registro do que se passava na sociedade, mas, concomitantemente, de produtora dessa mesma sociedade, por meio da valorização do que – ela e seus leitores – consideravam bom e pela crítica do que entendiam que precisava ser modificado. Nesse sentido, ela dá testemunho tanto intencional quanto não intencional sobre as práticas escolares, embora não deixe de ser um testemunho indireto e cujo peso na operação historiográfica aqui em movimento, na maior parte das vezes, será o de contraste entre os relatos de práticas e destas com as normas.

Legislação, egodocumentos, relatórios oficiais e imprensa, juntos, portanto, podem nos permitir o acesso ao interior da sala de aula para flagrarmos como determinadas normas vertidas em

práticas educativas deixaram marcas na vida dos alunos que, na infância, frequentaram as escolas da Província do Paraná e, por meio dessas experiências, vivenciaram, a seu modo, o complexo processo de institucionalização da escola naquela sociedade e momento histórico.

Porém, alerta-nos Dominique Julia, não são somente as práticas ocorridas no interior das salas de aula – geralmente mediadas pelos professores, os “agentes do ensino” – que produzem a totalidade da cultura que a escola e a escolarização têm o poder de disseminar na sociedade e na história. Há, ainda, uma cultura muito mais difícil de apreender e que, a ela, está, segundo o historiador francês, indiretamente associada: as culturas infantis. Na definição de William Corsaro, tais culturas dizem respeito a “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Pensando essas culturas em termos da história da institucionalização da escola primária no Paraná Provincial, elas podem ser identificadas nos sentidos que se produzem naquelas relações que, em decorrência da necessidade de viver parte de sua infância na escola, as crianças tiveram oportunidade de fabricar nas relações entre si tendo essa instituição e sua cultura como referência ou marca diferenciadora; culturas das quais os egodocumentos dão, sem dúvida, valioso testemunho.

Em face de tudo o que foi dito até aqui, o objetivo deste capítulo é o de analisar os sentidos produzidos nos egodocumentos sobre algumas das práticas/elementos constituintes das culturas escolares configuradoras de um processo de institucionalização da escola primária na Província do Paraná, conforme vivenciados pelos egoautores nas suas infâncias. Dados os limites do capítulo, três práticas/elementos serão analisados: as práticas educativas e o papel dos professores na institucionalização da escola pública primária conforme percebidos pelas crianças que foram seus alunos; a constituição dos tempos escolares como elementos demarcadores de

identidade e lugar da escola na vida das crianças e na sociedade paranaense provincial e, por fim, algumas das experiências configuradoras de culturas infantis mais ou menos relacionadas às culturas escolares e decorrentes, em última análise, do processo de institucionalização da escola primária, então vivenciado naquela região²⁶.

2.

A precariedade, essa nossa conhecida, é evocada nas memórias de Generoso Marques dos Santos, político paranaense que na infância frequentou a escola primária em Curitiba nos primeiros anos da emancipação, quando tinha por volta de nove ou dez anos. Aquela que disputava com Paranaguá a condição de Capital – o que viria a ser definido ainda no primeiro ano de emancipação – podia ser classificada como “uma cidade pequena e atrasadíssima”, cuja evidência mais clara era a da situação de suas escolas por volta de 1854:

Para fazer-se uma ideia deste deplorável estado, devido ao abandono em que esteve por parte dos governos provincial e geral, basta lembrar que só havia em Curitiba duas escolas primárias, uma para o sexo masculino, regida pelo [...] professor Brandão e outra para o sexo feminino, regida pela professora Dona Maria do Carmo Martins, ambos é certo, muito competentes e esforçados e aos quais toda a geração daquele tempo deveu a instrução elementar. (SANTOS, 1988, p. 29).

Também Generoso Marques via no descaso do governo paulista o motivo do atraso no desenvolvimento da instrução. É óbvio que, em criança, dificilmente teria clareza sobre as causas estruturais da situação vivida em sua cidade. Essa interpretação,

²⁶ Para governo do leitor, esclareço que, em função destas escolhas, parte dos egodocumentos apresentados e analisados no capítulo anterior não será, nesta versão do ensaio, analisada.

talvez, tenha sido construída com o tempo e aqui seja mais o político adulto que ele se tornou quem nos fala, do que o menino que sentava no banco de uma daquelas escolas. Contudo, durante minhas investigações, ele despertou a atenção por um detalhe: o do número de escolas em funcionamento efetivo na capital, que quando confrontado com outros dados tanto empíricos quanto historiográficos, parece oferecer um testemunho involuntário, mas de potencialidade para a escrita da história da educação.

De acordo com os dados levantados por Wachowicz nos relatórios oficiais, haveria em Curitiba à época da emancipação três escolas primárias, duas para meninos e uma para meninas (WACHOWICZ, 1984, p. 41). Porém, Generoso afirma que só existiam duas: a do professor Brandão e a da professora Maria do Carmo Martins. Verificando o mapa das escolas de 15 de julho de 1854, anexo ao relatório do Presidente Zacarias e relativo ao primeiro semestre daquele ano, realmente, são mencionadas três e não duas escolas, faltando no relato de Generoso a menção à 2ª cadeira do sexo masculino, regida por José Celestino de Oliveira (VASCONCELOS, 1854, anexo n. 1). Teria Generoso sido vítima de uma memória não tão generosa quanto seu nome?

Como pontua Maria Elisabeth Miguel, foi comum ao longo do período provincial que as escolas existissem, mas não fossem providas com a presença de um professor (MIGUEL, 2006b). A escola que emerge das memórias de Generoso Marques não é uma escola descolada da realidade vivida por ele na infância, mas antes, intimamente associada aos mestres que em determinada cadeira derramavam o ensino e estavam em contato com as famílias. Para ele, a presença da escola se manifestava em Curitiba, sobretudo, pela ação dos professores “muito competentes e esforçados, aos quais toda a geração daquele tempo deveu a instrução elementar”. É possível, assim, que ele, diferente do que faziam os administradores provinciais, tenha considerado como existentes em suas contas apenas as escolas providas e que desse modo podiam atender efetivamente à população infantil. Essa interpretação se revela plausível se considerarmos que, na

relação das escolas existentes na Província em 1º de fevereiro de 1855 (relativa, assim, ao 2º semestre de 1854), a 2ª cadeira do sexo masculino consta como existente, mas aparece vaga, sem um professor que a ocupe (VASCONCELOS, 1855, Anexo G.) José Celestino de Oliveira não exercia mais aquela função. Desse modo, mais do que ter sido traído por sua memória, Generoso deixa escapar que a existência da escola, na ótica daqueles que dela se serviam, era medida não por uma lei que decretava sua criação, mas antes, pela presença de um professor que a fizesse efetivamente funcionar. O momento que sua memória capturou foi justamente aquele entre 1854-1855, em que uma escola ficara vaga e, conseqüentemente, deixara de “existir” na prática, embora para o governo merecesse figurar nos dados relativos a este ramo do serviço público, atestando sua preocupação em ofertar a instrução aos paranaenses.

A permanência do professor na escola, *per si*, não era a única coisa que a tornava uma presença concreta e efetiva na vida dos paranaenses. Ela existia, particularmente, por aquilo que o mestre realizava durante o tempo em que ele e seus discípulos conviviam, fazendo funcionar esta instituição pensada, justamente, para as crianças que um dia as frequentaram, algumas das quais, depois de adultas, em egodocumentos, fixaram para os pósteros vestígios de suas percepções e experiências a respeito desses eventos. Por essa razão, essas escritas autorreferenciais manifestam que a escola primária não foi só uma ideia irrealizável, dada a precariedade do contexto, mas uma ideia encarnada em práticas e acontecimentos, vívidos o bastante para não serem esquecidos.

Nestor Vitor, nascido em Paranaguá em 1868, entre os anos de 1874 a 1879 (aproximadamente) foi aluno da escola regida pelo famoso (ao menos em termos historiográficos) professor José Cleto²⁷. Em 1946, a Academia Paranaense de Letras publicou,

²⁷ De acordo com o Livro de Matrículas pertencente ao professor Cleto e doado por seu filho ao Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, Nestor Vitor foi

postumamente, um egodocumento de sua autoria, intitulado *Meus Dois Mestres*, narrando suas experiências de escolarização primária e, depois, numa cadeira isolada de humanidades. A maior parte de seu escrito, entretanto, é dedicada a José Cleto. Em momento algum Nestor Vitor menciona que aquela era “tal” ou “tal” cadeira de instrução primária – como o faziam os presidentes da Província e os professores em seus relatórios. Para ele, aquela era a “escola do professor Cleto”. E essa escola possuía as seguintes características, graças a seu mestre:

José Cleto foi, para o seu tempo, em nossa Paranaguá, o que Abílio era no meio carioca: um revolucionário em pedagogia. Quando eu entrei para a sua escola, lá já não havia mais a cartilha – símbolo do antigo método de ensino, zarro e monótono. Já se estudava pelos livros do futuro Barão de Macaúbas, já se cantavam, de manhã e à tarde, os hinos escolares que este educador introduziu em todo o Brasil, já os novos móveis, envernizados e cômodos, tinham substituído os velhos bancos negros, que por si só escureciam a sala de ensino, já toda atmosfera escolar era alegre e convidativa (VITOR, 1946, p. 72).

É pouco provável que Nestor Vitor, na sua infância, soubesse quem era ou a importância que vinha ganhando no meio educacional Abílio Cesar Borges, futuro Barão de Macaúbas. Aqui, mais uma vez, é preciso diferenciar o adulto que fala da criança que ele um dia foi, mas que também nos fala. Por conta dos efeitos da memória enquanto fenômeno social que impregna o egodocumento, este mescla elementos do presente aos do passado, ampliando seus significados (e em alguns casos, esticando-os ao extremo de nossa desconfiança, quase aconselhando os menos otimistas a não utilizá-los como evidência do passado). Para produzir a imagem ideal do seu mestre, Nestor

matriculado em 7 de janeiro de 1874, aos 5 anos de idade, tendo apenas o nome de sua mãe – Maria Moreira Mendonça – registrado no campo filiação, o que pode ser indício de ser filho natural (IHG-Paranaguá, fl. 24).

Vitor valeu-se da representação partilhada no momento de sua escrita sobre o valor da produção pedagógica de Macaúbas. Todavia, ele o faz para explicar e interpretar aquilo que em menino viu e observou na escola do mestre Cleto: novos móveis, novos métodos, uma nova atmosfera.

O que Nestor Vitor não sabia em menino – e pelo visto não o soube ou não quis dar a conhecer nos seus fragmentos autobiográficos – é que quase tudo que descreve materialmente na escola do professor Cleto, também era encontrado nas outras escolas de Paranaguá, conforme o testemunho da documentação existente no Arquivo Público do Paraná. Quase todas as escolas de sua cidade, na década de 1870, já contavam com os livros de Abílio Cesar Borges dentre o material utilizado diariamente para o ensino da leitura (embora enviados em quantidades muito irrisórias, expressão da dificuldade com que o provimento de materiais era contemplado)²⁸ bem como com novos móveis envernizados, tal qual a escola do mestre Cleto.²⁹ Mais do que anular o valor histórico desse texto memorialístico, essa constatação nos permite lê-lo com maior profundidade. Não foi somente tudo aquilo existente na escola do professor Cleto e, igualmente presente nas outras, que fez Nestor Vitor reconhecer a presença da escola em sua vida. Foi antes, o fato de que através daqueles materiais e móveis o professor fazia alguma coisa com os alunos e para os alunos, que fixou nas sensibilidades do menino Nestor a marca indelével da institucionalização da escola

²⁸ Em 1874, a professora da 3ª cadeira do sexo feminino de Paranaguá recebia 5 exemplares do 1º livro de leitura, 2 exemplares do 2º e 3 exemplares do 3º enquanto que em 1876 o professor da 2ª cadeira do sexo masculino recebia também sua cota dos livros de leitura de Abílio (DEAP-PR, Códice 116, p. 3-4). Para além das escolas de Paranaguá, as demais da Província, ainda na mesma década, foram providas com diversas quantidades desses mesmos livros, como testemunha em várias de suas páginas o Códice 116, já citado.

²⁹ Em 1875, junto com a remessa de livros, a professora da 3ª cadeira de meninas recebia uma remessa completa de móveis para a sua escola, *todos envernizados*; o mesmo ocorreu com o professor da 2ª cadeira de meninos. (DEAP-PR, Códice 116, s.p.)

na vida do homem Nestor, a ponto de tais elementos serem (por ele) escolhidos como evidência irrefutável (para ele) do valor e talento do professor, que diferenciava profundamente a escola que frequentou, das demais do seu tempo.

José Cleto, ao utilizar-se desses materiais e métodos cotidianamente, o fazia como o demonstrou ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Pereira Lagos Júnior durante a visita que este realizou em 20 de agosto de 1875 à cadeira que ele regia, realmente Nestor Vitor tinha motivos para guardar de sua escola e de seu mestre uma imagem, no mínimo, peculiar. Enquanto a classe docente na Província do Paraná, conforme identificou à fatura Lilian Anna Wachowicz (1984) recebia praticamente só críticas e censuras, sendo muitas vezes culpada por um insucesso que não dependia somente do mestre, o Inspetor Geral, numa manifestação bastante singular, registrou sobre José Cleto: “O professor inteligente, convencido e dedicado, mostra-se altamente compenetrado da gravidade do lugar que ocupa. Encontrei-o tão subordinado ao seu papel, que bem se poderia dizer que possui a verdadeira paixão do ensino” (DEAP-PR, AP 470, p. 201). O que teria demonstrado esse professor aos olhos de João Pereira Lagos e, também, de Nestor Vitor, que bem pode ter estado entre os presentes naquele dia de visita?

Detenhamo-nos num único aspecto presente no termo de visita: o ensino da escrita, o melhor, da *escrita associada à leitura*. Sobre ele, relata o Inspetor Geral:

Por espaço de uma hora, que não senti passar, pude observar, satisfeito e encantado, a facilidade com que, aos únicos esforços de um bom método, um grupinho de umas vinte ou vinte e tantas crianças vivas e atentas praticavam, a um só tempo, os exercícios indicados para o momento. Era a classe menos adiantada, exibindo as provas do seu produtivo trabalho. O mestre, seguindo o método moderno importado da União Americana, traçava no quadro negro as letras, as sílabas e as palavras que deviam formar a frase “Deus protege a inocência e ama a virtude” e por um só movimento cada menino traçando em sua lousa tudo quanto escrevia o mestre,

repetia-as pronunciando-as em coro as letras, as sílabas, as palavras com o acentuado característico das sílabas, o número com que estas compunham as palavras e finalmente, as palavras e a frase inteira. Nenhum movimento perdido, nenhuma pergunta ficava sem a resposta apropriada. Tais elementos da linguagem universal, a letra, a sílaba, a palavra, perdiam a qualidade de símbolos inertes, como são os escritos, para animarem-se ao sopro vivificante destas e vinte e tantas vozes que as pronunciavam. Terminado o exercício, trouxeram-me todos alegres a cuidadosa escrita que haviam feito. Alguns, os mais adiantados apresentavam certo [ílegível] desenvolvimento apreciável segundo o tempo e a intensidade do estudo empregado; outros, os mais novos, mostravam, entretanto, o esforço com que procuravam a primeira linha (DEAP-PR, AP 470, p. 201-201v).

O enigmático “método moderno importado da União Americana” a que se refere Pereira Lagos parece ser o “método intuitivo”, o mesmo que para Diane Valdez, era “a referência principal da pedagogia” (VALDEZ, 2005, p. 130) de Abílio Cesar Borges, que a partir da década de 1870 voltou seu foco de atenção “para os Estados Unidos, país que, para ele, havia obtido uma incontestável superioridade na instrução primária” (Idem, ibidem, p. 130). Assim, José Cleto se destacava aos olhos de seu superior por estar dando conta não só de seguir o método³⁰ adotado, mas de conseguir com ele os excelentes resultados que justificavam sua adoção por parte da Inspetoria de Instrução. Os alunos, ao mesmo tempo em que aprendiam a escrever, aprendiam também a ler, indo mais além: compreendendo aquilo que escreviam e liam, o grande ideal que marcaria as discussões pedagógicas no Paraná a partir da década de 1880, quando o método intuitivo seria alçado ao grau de mais avançado e adequado para o ensino

³⁰ O método de ensino adotado na maior parte das escolas da Província era o simultâneo por classes. Porém, vale lembrar que outros métodos conviveram com esse em todo o período provincial, além de que, muitas vezes, se entendia que o livro usado era também ele, um método de ensino do qual o professor lançava mão. A este respeito vide França e Souza (2012).

da infância e que era uma das preocupações mais prementes de Abílio Cesar Borges em suas propostas de ensino.

Antes de avançarmos, convém dar a voz a outro aluno de José Cleto. Nascido em 1865-1866, Leôncio Correia, foi matriculado na escola daquele professor em 15 de outubro de 1871 (IHG-Paranaguá, *Livro de Matrículas*, fl. 15). Depois de um tempo, ao que parece, passou para a cadeira regida por Honório Décio da Costa Lobo, o professor mais antigo da cidade, em exercício desde fins da década de 1850. No século 20, já famoso expoente do simbolismo paranaense, Leôncio Correia redigiu o poema *Minha Terra*, no qual recorda cenas e fatos da sua infância passada em Paranaguá. Sobre sua escolarização, relata o seguinte:

Fui um discípulo inquieto
Das duas escolas do lugar
Aprendi com professor Cleto
A ler e escrever corretamente
Porém foi o mestre Décio – tão paciente –
Quem me ensinou a soletrar
(CORREIA, 1951, p. 112).

Nos curtos versos de Leôncio Correia, parece que o seu professor mais querido foi o mestre Décio, que tão paciente, o ensinou a soletrar (como o faziam a maioria dos professores paranaenses, o que lhes punha no alvo das críticas de seus superiores, que por aquela época agitavam-se contra o “ensino de memória”, valorizando o ensino da escrita baseado na leitura compreensiva do que se escrevia). Não obstante essa sua preferência quase declarada, o poeta revela para nós ter sido com o professor Cleto que aprendeu a “ler e escrever corretamente”. Foi justamente essa a habilidade que demonstrou o professor quando visitado pelo Inspetor Geral alguns anos depois da passagem do menino Correia por aquela escola. Era também o tipo de ensino considerado o mais moderno possível, chancelado pelo próprio Abílio Cesar Borges, autor dos livros utilizados nas escolas

paranaenses, por meio dos quais a província queria alçar-se ao mesmo patamar de modernidade em que estavam países “adiantados”, como os Estados Unidos (cujo modelo escolar ficou bastante conhecido entre os intelectuais oitocentistas graças aos relatórios de Celestin Hippeau). E parece ter sido também o tipo de ensino recebido por Nestor Vitor que, sem saber que os materiais e móveis também existiam nas outras cadeiras elementares de sua cidade, fez deles e da ação do mestre uma coisa só, capaz o suficiente de significar no seu egodocumento a presença e força da escola em sua vida. Essa mesma unicidade – aqui evidenciada no contraste do seu relato com outras fontes – também é resumida pelo próprio Nestor Vitor: “Na escola do professor Cleto, sobretudo [a atmosfera escolar era alegre e convidativa] porque, para tanto o mais essencial era que o mestre tivesse uma alma nova, correspondente aos intuits da nova pedagogia. Essa alma ela a tinha de um modo integral.” (VITOR, 1946, p. 73).

3.

Mas não só pela ação do professor a escola primária arraigava-se na vida dos paranaenses e suas crianças. Outra forma pela qual ela institucionalizava-se era pela produção e assimilação de um tempo escolar. Ora, o reconhecimento de um tempo próprio da escola e dos diálogos que ele estabelece com outros tempos sociais, como o tempo da família, da infância, do trabalho, da cidade, dentre outros tempos socialmente construídos, foi etapa fundamental pela qual a escola teve que passar para afirmar-se na sociedade oitocentista, como já demonstrou Rita de Cássia Gallego (2008) em relação à Província de São Paulo. No Paraná, isso não foi diferente.

Uma primeira questão temporal que a escola precisou institucionalizar foi a que diz respeito a um tempo da vida humana – a infância – que as outras instâncias sociais – a família, o trabalho, a igreja – teriam que abdicar parcialmente em favor dela para que, como demonstrou Maria Cristina Soares de

Gouvêa (2004b), fosse incorporada pela criança, pela via da escolarização, a identidade de aluno. O modo como a escola pública estatal procurou fazer isso é relativamente bem conhecido: pela delimitação de uma idade escolar, que estabelecia balizas cronológicas de ingresso no processo de escolarização e pela tentativa de implementação – nem sempre exitosa, como evidenciam os estudos reunidos em Vidal *et al* (2013) – da obrigatoriedade escolar. Tudo isso tendo como dispositivo regulador, a legislação escolar (ANJOS e SOUZA, 2016). Ora, como é que a incorporação dessa idade escolar – que no Paraná, no caso dos meninos, oscilou entre 7 e 14 anos, era vivenciada pelas crianças, particularmente, no que diz respeito ao momento de ingresso na escola?

Nascido em Campo Largo em 1872, até por volta de seus dez para onze anos, o pequeno Francisco de Azevedo Macedo não frequentara nenhuma escola. Segundo ele, em decorrência de problemas respiratórios – “primeiro filho, sempre tossindo” (MACEDO, 1982, p. 168) – e por recomendação médica de “que não exigissem de mim muito trabalho mental” (MACEDO, 1982, p. 168), seus pais decidiram iniciar seu processo de escolarização em casa, sob os cuidados de sua mãe e, posteriormente, de uma tia. Trata-se, aqui, de indelével testemunho daquela educação na casa de que tem se ocupado Maria Celi Chaves Vasconcelos (2005). Ocorre, porém, que no ambiente doméstico as imposições próprias de uma forma escolar – espaço específico separado de outros espaços e práticas sociais, saberes formalizados, sistematização do ensino, aprendizagem de formas de exercício de poder pela via dos títulos que só a escola pode atribuir, dentre outros elencados por Vincent, Lahire e Thin (2001) – não se faziam sentir com toda sua força e imperativos na vida do menino Francisco. O resultado é descrito e analisado por ele próprio, já em adulto, através de seu egodocumento:

Deixaram-me brincar livremente. De certo ponto em diante eu lia, se quisesse, livros infantis ao meu alcance, ouvia narrativas

interessantes, históricas ou fantásticas, com que meu pai me entreteinha, narrativas que eu reproduzia, tentando imitar os gestos e a dicção do meu pai. Também, se me aprazia, exercitavam-me em cópia e ditado. E tentava redigir. Assim vivi até princípios de 1883, sem aplicação regular, sem frequentar escola (MACEDO, 1982, p. 169).

Bem, a educação de Francisco não poderia ser conduzida sempre dessa maneira. Sobretudo, por fazer parte de uma das elites locais – a burguesia do mate – que, a exemplo da elite campeira estudada por Névio Campos (2011) através da trajetória de Victor Ferreira do Amaral – entendia ser a instrução escolarizada uma ferramenta indispensável para a afirmação social, não apenas como elite econômica, mas, também, intelectual.³¹ Assim, em princípios de 1883, após ter adquirido alguns rudimentos da escrita, do cálculo e da leitura, foi levado por seus pais à^{1ª} Cadeira do Sexo Masculino de Campo Largo, regida, à época, pelo professor Alfredo Cercal. Ali, Francisco começaria a experimentar uma das imposições da forma escolar: a aferição do conhecimento e as consequências de ser, ou não, bem avaliado nisso.

“No princípio, durante quase duas semanas, estive como noviço, cujas aptidões tinham de ser conhecidas para ser colocado em uma classe. Ao final, com surpresa minha [o professor], me fez acompanhar a classe mais adiantada” (MACEDO, 1982, p. 170), relata-nos o egoautor. Fazendo provável uso do método simultâneo por classes, uma situação como a descrita não deve ter sido rara na vida dos professores e de seus alunos: precisar saber em que classe colocar os que eram matriculados em cada escola. Nesse processo, é de supor a partir do relato macediano, cabia ao professor levar em

³¹ Acerca das estratégias das elites paranaenses para se produzirem como classe social e o papel ocupado pela educação e pela instrução neste processo, veja-se o estudo realizado por mim e Etienne Baldez Barbosa (ANJOS e BARBOSA, 2014) a partir das experiências dos Marcondes de Oliveira e Sá, destacados elementos da elite campeira do Paraná Provincial.

conta conhecimentos prévios, mais um tanto de observação do educando, até decidir-se por qual classe seria mais adequada para a continuidade do seu processo de ensino. Se o aluno chegasse sem saber ler ou escrever, a questão era mais facilmente resolvida. Esse, contudo, não foi o caso de Macedo. Se em casa nenhum tipo de avaliação parece ter sido aplicada no seu processo de escolarização doméstica, essa foi a primeira marca da institucionalização da escola que ele experimentou. Em retrospectiva, ao escrever sobre isso muitas décadas depois, até considerou-se surpreso por ter sido conduzido à classe mais adiantada, dado o modo como, até ali, fora instruído em casa. Mas o ato de avaliar e classificar, tinha, também, suas contradições, veio a descobrir muito rápido o filho dos Macedo de Campo Largo.

Já nos primeiros dias de escola, chegou o momento de um exame semanal realizado pelo mestre. Eis o que sucedeu:

...a lição de leitura era a última do horário. Enfileirou-se a classe em frente à mesa do professor, em semicírculo. Eu era dos últimos. *Tinha o coração aos pulos*. O primeiro leu um pequeno trecho – “Adiante!” – *bradou o mestre*. E assim chegou a minha vez. A tremer de medo, principiei a ler. Na palavra “estio”, gaguejei, apesar de ter lido com acento no “i”. Percebendo minha incerteza, o mestre me interrompeu, perguntando: “Como?” – “Éstio” – com acento no “e”, respondi a tremer. “Adiante!” – *mandou ele* – “Estio” respondeu o Totó, aluno à minha direita, acertando. E, tomando risonho, a palmatória, sacou-me um bolo bem puxado. Não pude ler mais. Pus-me a chorar, sem poder enunciar mais uma palavra. E veio-me a tosse. O professor *mandou com aspereza ficar em pé num canto da sala*. Ao acabar a aula, ao retirar-me, *sofri uma vaia tremenda* e segui meu caminho a chorar e a tossir (MACEDO, 1982, p. 170, *grifos meus*).

Cenas como a descrita por Francisco Macedo povoam vários egodocumentos oitocentistas que narram, frequentemente, a tensão vivenciada nos momentos dos exames. Todavia, interessantes, aqui, o modo como este personagem em particular teria

experimentado isso na sua infância, a ponto das marcas do ocorrido ainda estarem presentes nas memórias que em adulto conservava disso e que é, para o historiador, indício das consequências da produção da criança em aluno pela via da escolarização.

Ser examinado foi, para Francisco, uma experiência assustadora, com o coração aos pulos, diante dos brados do mestre chamando a exame. Em seguida, vinham as ordens do professor – numa relação hierárquica entre educando e educador a que ele, até ali, desconhecia – primeiro, para soletrar uma palavra; depois, após o erro, para ser humilhado publicamente ficando em pé num canto da sala, não sem antes ter sido, também, punido corporalmente pelo erro cometido. Todas essas emoções foram intensas para um só dia: o menino, numa quase válvula de escape, começa a chorar e tossir. Sem dúvida, nesta exposição feita no egodocumento, encontramos muito do talento narrativo do egoautor. Mas, também, não é improvável estarmos diante de marcas profundas que a escola e a escolarização imprimiram em sua vida, em criança, marcas que não seriam sentidas, possivelmente, fora daquele espaço de instrução. Não teriam sido vividas sem a incorporação da identidade de aluno, pela adesão aos imperativos da escola e da escolarização.

Se fosse um aluno pobre e que quisesse dar continuidade aos estudos, Macedo teria que não só aceitar os imperativos da escola e da escolarização, como, particularmente, os *daquela escola e daquela escolarização* oferecida pelo professor Alfredo Cercal na cadeira de meninos de Campo Largo. Porém, sua experiência de classe lhe ajudou a encontrar uma saída: por decisão dos pais não voltou mais à escola pública e, dali em diante, recebeu a instrução de um professor particular em casa, em uma escola particular local e, por fim, em um colégio particular na capital (MACEDO, 1982). Ou seja, se submeter-se a escola era uma necessidade – assimilando a infância escolarizada como marcador temporal da vida infantil –, optar pelo modo como isso se faria foi uma possibilidade real na vida deste personagem.

Não apenas pela demarcação da idade escolar é possível perceber a força da produção dos tempos escolares e da institucionalização da escola que estes ajudam a instaurar. Há, ainda, os diferentes ritmos temporais que a escolarização foi imprimindo na vida das crianças paranaenses no período provincial. Refiro-me, aqui, ao ritmo temporal diário, semanal e anual, que juntos foram demarcando fronteiras não só entre os tempos da vida humana, mas, também, entre os tempos escolares e os demais tempos sociais.

Impor um ritmo diário para a duração dos trabalhos escolares foi uma das preocupações que perpassaram o ordenamento legal da escola primária na Província do Paraná. Entre 1857 e 1871, por exemplo, a legislação em vigor estabelecia que “o ensino será dado pela manhã e à tarde, durante cada sessão de duas horas e meia” (PARANÁ, 1857, art. 6º), mas sem a definição dos horários de início e encerramento dos trabalhos diários. Somente entre 1871 e 1873 é que essa dimensão passou a ser contemplada na legislação, que começou a prever que o ensino pela manhã deveria ocorrer das 9h às 12h e das 14h30 às 17h (PARANÁ, 1871, art. 16). Ainda em 1873, nova alteração: os trabalhos deveriam ser feitos em uma só sessão, principiando às 9h e finalizando às 14h (PARANÁ, 1873). Em abril de 1874, de novo os relógios são ajustados e tudo volta a ser como entre 1871 e 1873 (PARANÁ, 1874). Em 1876 prescreveu-se uma sessão diária para as vilas e povoados (onde as pessoas provavelmente residiam mais afastadas das escolas) e duas sessões para as cidades (PARANÁ, 1876, art. 13) e, finalmente, em 1882, a modificação de funcionamento para uma única sessão, das 9h às 13h (ANJOS, 2011b).

Acompanhando essas constantes alterações na legislação, pode-se ter, à primeira vista, a ideia de caos, confusão e desordem, adjetivos negativos tantas vezes atribuídos à escola primária no período imperial. Acontece que um olhar mais atento vai apontar, antes, a preocupação dos legisladores em negociar os tempos escolares com os demais tempos sociais, num diálogo que

visava, em última instância, a institucionalização da própria escola como espaço e tempo para a educação da infância, como demonstrou minuciosamente Rita de Cássia Gallego (2008) para o contexto paulista. Todavia, me parece que medir a eficácia da institucionalização da escola pela produção de um ritmo diário para o seu funcionamento, pela análise dos ajustes relativos a horários ou sessões, nos dá conta, no limite, apenas de um lado da história. Há que se indagar, assim, o outro lado: como é que as crianças que frequentavam essas escolas podem ter sentido e experimentado esses ritmos e temporalidades diários que a instituição escolar, ao abrir e fechar impunha aos que a frequentavam – demarcando o *seu tempo próprio* – e à sociedade em que estavam inseridos – *dialogando com os demais tempos sociais e delimitando-os*. Alcebiades Plaisant pode nos ajudar na construção de uma interpretação a este respeito.

Recordando a “Paranaguá de outrora e de ontem”, em seu egodocumento em forma de crônica de jornal, relata o cotidiano que, em menino (ele nasceu em 1865 e suas informações, assim, dizem respeito à meados da década de 1870), era vivenciado por ele e as demais crianças da mais antiga cidade do Paraná.

No tempo em que eu fui garoto insubordinado, morava no prédio sobrado, onde nasci, em frente à Igreja Matriz. Ainda é visível na grade de ferro da sacada, as iniciais do nome de meu avô. Na minha infância tinha prazer de repicar os sinos da matriz, chamando os fiéis à missa: acendia velas ao altar de Nossa Senhora, minha madrinha de batismo, que até hoje espero pela sua proteção. Esse serviço fazia com o consentimento do mestre Ignácio, sacristão perpétuo. Findo esse trabalho diário, fortalecia o meu estômago com qualquer gulodice e seguia para a escola do professor Décio da Costa Lobo e era raro o dia em que não apanhava palmatoadas. Na saída da escola, em debandada com os colegas, furtava torrões de açúcar que secavam ao sol na calçada do negócio do senhor Cesário Gomes, na ladeira da igreja da ordem. À tarde a reunião no alto, quando a petizada dava o desquite, pois a reunião era completa, aumentada pelos alunos das duas escolas: Costa Lobo e Cleto, dois

imortais professores que honraram o magistério paranaguense (PLAISANT, 1936, s.p.).

Claramente, no seu egodocumento, Plaisant queria, de forma saudosa e afetuosa, recordar a cidade da sua infância. Involuntariamente, acaba, no quadro da vida infantil que ele delinea, revelando não uma infância qualquer, mas uma infância com tempos e ritmos bastante definidos, demarcados, em especial, o fenômeno histórico da escola e da escolarização.

Morando em frente à matriz de Nossa Senhora do Rosário, seu dia começava com a ida à missa – lembrando que, antes do Concílio Vaticano II (1962-1965), a igreja católica celebrava este sacramento preferencialmente no período matutino, por vezes, ao nascer do sol – onde fazia papel de coroinha ajudando o sacristão local, Mestre Ignácio, com os afazeres do serviço litúrgico: acender as velas do altar e badalar os sinos, chamando os fiéis para o Santo Sacrifício. A missa era assistida, geralmente, em jejum e parece que, na infância de Alcebiades, igualmente, já que, findas as obrigações religiosas, era hora de, em breve intervalo, forrar o estômago. Com isso, encerrava-se, no contexto de sua narrativa, a primeira parte do seu dia.

A esta seguia-se o momento balizador do cotidiano do menino: a ida à escola do professor Décio Lobo. Do que se passava no interior da escola, ele não nos dá notícias, senão pela menção de que raro era o dia em que não levava uma palmatoada. Findos os trabalhos escolares diários – era o chegada o momento de, satisfeitos o céu e a terra, dedicar-se a traquinagens e brincadeiras com seus colegas. Brincar livremente, no alto da cidade, em companhia dos demais meninos – alunos, ele frisa, das duas escolas do lugar – viver parte da infância que, não fosse a escola, poderia ocupar bem mais tempo da vida diária de uma criança, como acontecia com Francisco Macedo enquanto era apenas escolarizado em casa.

Ora, justamente por não ser a intenção de Alcebiades Plaisant relatar o impacto da escola em sua vida é que seu

testemunho se torna revelador: aponta que, ao menos na sua vida e talvez de seus colegas, a incorporação do ritmo diário dos tempos escolares já estava em funcionamento e plenamente assimilada. A questão sobre o quanto um dia de aula duraria, a que horas começaria e terminaria, ainda preocupava os legisladores e autoridades do ensino. Mas às crianças, sujeitas dessa temporalidade, isso pode ter sido um assunto menor, já que na escala de sua vida infantil, era o ato de ir a escola e precisar dividir a partir dela o seu dia, o verdadeiro marcador temporal diário que experimentaram. Ao menos, é o que podemos afirmar a partir de Alcebiades e seus pares.

Além do ritmo diário na produção do tempo escolar, é preciso analisar também o ritmo semanal que a escola, no seu processo de institucionalização, teve que plasmar na vida das crianças.

O poeta paranaense José Nogueira dos Santos, nascido em Palmeira no ano de 1870, foi criado pela avó, a quem dedicou o poema *Órfão*, fixando em verso reminiscências da infância em sua terra natal, descrevendo, ainda que brevemente, algumas práticas escolares que vivenciou, por volta dos anos 1876-1880. Esse texto foi reunido a outros e publicado postumamente no ano de 1951, no livro *Vigílias*. Numa altura do poema, relata um feriado semanal das escolas que funcionava com um divisor cronológico-temporal em sua vida de menino e nas atividades diárias na infância:

Cresci. Antigamente a quinta-feira
Era a data feliz, alvissareira,
Em que a petizada descansava.
(SANTOS, 1951, p. 152)

A quinta-feira ao longo de quase todo o período provincial foi dia de feriado nas escolas. Foi instituída no primeiro Regulamento Geral de 1857 (PARANÁ, 1857, art. 5º), suprimida no Regulamento de 1871 (PARANÁ, 1871, art. 26), restabelecida pela lei 342 de 31 de março de 1873 (PARANÁ, 1873) e

confirmada no Regulamento de 1874 (PARANÁ, 1874, art. 23). O Regulamento Orgânico de Instrução de 1876 não o menciona claramente, mas indiretamente pela referência de que serão observados os feriados declarados por lei (PARANÁ, 1876, art. 28), o que inclui a quinta-feira, que como vimos, possuía um dispositivo específico regulando-a desde 1873. Na distância que nos separa da infância relatada por José Nogueira Santos, lá na Palmeira de fins da década de 1870, talvez seja difícil conceber que a simples menção a um dia sem aula possa nos remeter ao complexo processo de institucionalização da escola na vida dos paranaenses. Isso porque, para nós, tal delimitação de um tempo escolar separado dos demais tempos sociais já é algo pronto, construído e até mesmo naturalizado. Mas, no contexto de precariedade em que por vezes funcionavam as escolas, a demarcação desse tempo era algo bastante significativo para os atores da história.

Segundo Rita de Cássia Gallego (2008), originalmente, o feriado às quintas feiras foi uma prática recorrente na França, que, num estado separado da Igreja, instituiu um dia sem aulas para que fosse respeitada a laicidade do ensino, reservando-o para que nele, em casa ou na igreja, as crianças aprendessem o catecismo. No Brasil, contudo, tal feriado, inspirado na legislação francesa, foi objeto de outras utilizações, uma vez que o ensino religioso era dado na própria escola. No seu estudo sobre São Paulo, Rita de Cássia Gallego não pode encontrar uma explicação para “o que as crianças faziam às quintas-feiras” (GALLEGO, 2008, p. 103). José Nogueira, com bastante simplicidade, responde essa pergunta: era o dia em que ele e os demais escolares, simplesmente, brincavam. Logicamente não se pode generalizar que este tempo livre que ele desfrutava, o fosse por todas as crianças que à época frequentavam uma escola. Mas é certo que seu testemunho indica que tal dia já havia sido assimilado pelos pequenos como um “dia sem aula”, no qual era dado intervalo para que outras práticas, que não as escolares, tivessem lugar no cotidiano da criança. No

mesmo verso, ele demarca bem o que diferenciava esse tempo “sem aula” dos demais tempos de escola:

O mestre que era amigo dos meninos
Levava-nos ao campo, ao som de hinos
Sob o passo marcial que conservava.
Lições extra, programa... eram tão belas
Que a mente inda conserva todas elas.
(SANTOS, 1951, p. 152).

Embora se lido no ritmo da métrica, num primeiro momento, se possa achar que esse relato diz respeito ao que se fazia nos dias de quinta-feira, trata-se de outra memória que apenas vem colada à anterior por imposições da escrita poética. Assim, essa outra reminiscência acaba demarcando a diferença entre os tempos. A semana vivida por José Nogueira na infância tinha na quinta-feira um marco divisório: nela se brincava, ao passo que nos demais dias havia as lições extras e o programa a ser cumprido, lições extra como o passeio que realizavam pelo campo, em passo marcial, guiados pelo mestre. O feriado às quintas-feiras, segundo seu testemunho, parece ter sido um caso em que a lei que organizava a instrução primária conseguiu fazer-se valer, tanto que ao ser removido em 1871 foi logo restabelecido em 1873.

Maria Elisabeth Miguel recorda que uma queixa comum entre os professores no período provincial paranaense era que as crianças “ajudavam os pais nas lavouras e permaneciam durante meses afastadas das escolas, o que em muitos casos acabava levando à evasão escolar” (MIGUEL, 2006a, p. 191). Não se pode descartar, assim, que esse feriado de quinta-feira, para a família da criança, poderia funcionar como uma espécie de “concessão” da escola, liberando os pequenos para que pudessem realizar tarefas outras, como aquelas que tantas vezes eram causa de faltas recorrentes, esperando em contrapartida, da parte das famílias, uma amigável colaboração, permitindo que os filhos participassem o mais possível das aulas. Desse modo, um feriado

originalmente pensado para o ensino do catecismo na França, pode, dentre outras coisas (que não conhecemos pela ausência de testemunhos a este respeito, mas que podemos afirmar ao menos a partir de um dos sujeitos que viveu a experiência de escolarização na Província) ter servido para o efetivo descanso das crianças como também funcionado como um dia no qual sua força de trabalho podia ser colocada à disposição dos pais. Isso se revela ainda mais provável se recordarmos que o outro feriado da semana – o domingo – não podia ser dedicado ao trabalho por questões religiosas e era tradicionalmente o dia em que as famílias que moravam no interior iam com os filhos e escravos à cidade, para ouvir a missa, mandá-los à catequese paroquial e confraternizar-se com os vizinhos (cf. WESTPHALEN, 2000). Assim, o domingo pouca serventia tinha para a vida produtiva familiar, ao passo que a quinta-feira, quando não fosse ocupada pelas brincadeiras que alegravam a vida de José Nogueira em Palmeira, pode ter servido para o trabalho doméstico. O que se efetivava, então, era um diálogo entre o tempo escolar e o tempo familiar: o primeiro cedia um espaço para o segundo, esperando que este, por sua vez, lhe fornecesse o espaço necessário para a escola realizar a função de instruir a criança.

Outra evidência acerca da assimilação do tempo escolar nos chega pela pena de Ewaldo Krüger e trata, por fim, da institucionalização da escola e de seus tempos escolares no ritmo anual da vida infantil. Este egoautor era natural de Morretes, onde nasceu em 1869. Entre 1875 e 1880, mais ou menos, sua família residiu na localidade de Borda do Campo (no atual município de São José dos Pinhais), na qual funcionava a serraria da Companhia Florestal Paranaense, inicialmente de propriedade de Antonio Rebouças e, depois, de seu irmão André Rebouças. O tema principal do relato não é a infância de Krüger, mas sua atividade na Estrada de Ferro do Paraná, já na vida adulta. Contudo, o livro *Vencendo Rampas*, publicado no Rio Grande do Sul em 1937, nos dois primeiros capítulos, apresenta várias

situações que marcaram não só sua vida de menino, mas a vida de outros meninos que moravam na serraria.

Eis o que ele relata acerca de outra marca temporal da escola nos demais tempos sociais: as férias de final de ano.

Ainda tenho vivas saudades das férias escolares passadas em Florestal [Borda do Campo], em companhia de meus amigos Faustino, Hipólito e Hilário, filhos dos fazendeiros Emygdio e França Alves de Araújo, fazíamos caçada na região serrana e frequentemente seguíamos rastros de tigres para lhe dar caça, mas nunca nossos esforços neste sentido foram coroados de aspirado êxito, o que nos decepcionava muito (KRÜGER, 1937, p. 12).

Para governo do leitor, convém explicar que, por volta dos seis anos de idade, Ewaldo Krüger começou a frequentar uma escola que funcionava na própria serraria³². No momento em que nos fala em suas reminiscências, porém, já estudava na capital, em um colégio particular, ao que parece, dando continuidade ao ensino primário³³, vindo somente passar as férias na casa dos pais, num período entre 1878-1880, aproximadamente. Nessa época, o Regulamento Geral de Instrução Pública em vigor era o de 1876, que estabelecia que as férias de fim de ano, para as *escolas públicas* deveriam dar-se dos dias 1º de dezembro a 8 de janeiro (PARANÁ, 1876, art. 28). Nos regulamentos anteriores, tais férias eram um pouco menores, indo de 8 de dezembro a 6 de janeiro (PARANÁ, 1857, art. 5º; PARANÁ, 1871, art. 26; PARANÁ, 1874,

³² Essa escola, promíscua, foi criada em 11 de abril de 1874 (PARANÁ, Lei n. 400, 1874) e provida no ano seguinte, por ato de 18 de março de 1875, sendo nomeado para regê-la o professor Alexandre José Fernandes Rouxinol (ABRANCHES, 1875).

³³ Afirmo isso pelo fato de que em 24 de setembro de 1878, o professor Alexandre José foi removido da Cadeira da Borda do Campo e transferido para a 1ª cadeira do sexo masculino da capital. (MENEZES, 1879, anexos). Acompanhando as nomeações através dos relatórios oficiais, a cadeira parece ter ficado vaga até 25 de fevereiro de 1882, quando passou a ser regida por um professor contratado, João Alberto Munhoz (MARCONDES, 1882, p. 17).

art. 23). Embora tais determinações fossem obrigatórias somente para as escolas públicas, parece que os colégios particulares da província as adotaram também. Ao menos, aqueles que podem ter sido frequentados por Ewaldo Krüger.

Verificando os anúncios em jornais paranaenses do período, sabemos que o Colégio Nossa Senhora da Luz, fundado em 1876 e que funcionou até princípios de 1880, concedia férias aos alunos entre 30 de novembro a 7 de janeiro de cada ano (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 31/10/1876). O Colégio Curitibano, fundado numa data que não consegui apurar, (mas certamente anterior a 1878 já que referências esparsas a ele são localizáveis na imprensa), concedia férias aos alunos entre 8 de dezembro e 8 de janeiro de cada ano (GAZETA PARANAENSE, 01/03/1882). Um outro colégio, que certamente não foi frequentado por nosso Ewaldo, mas que também oferece pistas sobre o período de férias de final de ano, é o Colégio Lapeano, que funcionava na cidade da Lapa, onde igualmente era o período de 08 de dezembro a 8 de janeiro o escolhido para o descanso dos escolares (DEZENOVE DE DEZEMBRO, 10/01/1883). Mas o que colégios particulares têm a ver com a escola pública primária? E o que, no contraste entre as memórias de Ewaldo Krüger e essas outras evidências, descobrimos a respeito da produção do tempo escolar na Província do Paraná?

O fato de os colégios particulares funcionarem com um calendário anual mais ou menos alinhado ao das escolas públicas, revela que as leis produzidas para reger aquela também conseguiram ter certo alcance sobre o modo como as outras escolas organizavam o seu próprio tempo. O Regulamento de 1876, ao especificar as responsabilidades dos proprietários desses colégios, da mesma forma que deixa subentendido terem liberdade para fazer alterações no seu regime de funcionamento – o que é de supor, incluiria a definição do calendário anual (Cf. PARANÁ, 1876, Art. 24, §2º) – avisava também que os que “de qualquer modo contravirem as leis e regulamentos provinciais de instrução” (PARANÁ, 1876, Art.26) poderiam ser multados. Uma

hipótese histórica para a sintonia dos calendários pode ter sido o próprio casuísmo legal presente no Regulamento, já que dependendo da interpretação, um proprietário que não fizesse sua escola adotar o ritmo temporal prescrito da lei – em que pese a subentendida liberdade que tinham para fazê-lo – podia ter mais prejuízo do que lucro. Mais seguramente, o que se pode afirmar com base nessas evidências, é que o tempo prescrito pelas leis provinciais tornou-se o parâmetro para que as escolas particulares definissem o seu próprio calendário, pelo menos, no recorte cronológico em que somos guiados pelas memórias de Ewaldo Krüger. Essas, por sua vez, ao adotarem-no, à exemplo da escola pública, reforçavam para a população a assimilação de um ano escolar dentro do ano civil, produzindo ainda uma temporalidade para ingresso (o mês de janeiro) e descanso das crianças na escola (o mês de dezembro). Quando ia para sua casa passar as férias e ensaiar suas caçadas com os amigos, Ewaldo Krüger vivia no seu cotidiano mais uma dimensão da institucionalização da escola primária na Província do Paraná, a que passava pela assimilação dos tempos escolares aos tempos sociais. Ele só pode diferenciar e dar destaque às suas aventuras infantis passadas na serraria, porque elas, efetivamente, eram atividades diferenciadas se pensadas em relação com aquelas ocupavam suas horas num colégio. Tal contraste só foi possível em suas memórias porque ele acontecia, também, na sua vida, na qual a escola primária – no seu caso particular, mas com funcionamento inspirado na pública – já imprimia as marcas de uma certa institucionalização.

4.

Paralelamente a estas práticas e fazeres constituintes de culturas escolares que iam institucionalizando a escola primária na Província do Paraná, conforme temos apreendido nos egodocumentos, havia outra, menos evidente – ao menos aos olhos dos adultos – também em movimento: as culturas infantis.

Podemos considerá-las como práticas engendradas pelos alunos durante suas infâncias escolarizadas através das quais se apropriavam do repertório cultural que a escola – e uma sociedade em fase de escolarização do social – lhes colocavam às mãos e, a partir de valores e regras partilhadas entre eles e seus pares, elaboravam sentidos e significados outros, uma cultura própria, que sem opor-se às culturas escolares, reafirmava o alcance delas na vida das pessoas. Tomando, por vezes, o mundo da escola e da escolarização como referência, acabava por fortalecê-la no seu processo de institucionalização.

A generosidade – ou ingratidão! – dos egodocumentos disponíveis nos permitirá investigar duas manifestações dessas culturas infantis: a busca pelo reconhecimento dos pares e do professor no processo de escolarização (informada, no caso que vamos analisar, por questões de gênero ligadas à construção de masculinidades e uma gama de valores somente percebidos pelas crianças enquanto alunos) e a invenção de práticas e espaços de sociabilidade inspirados em práticas e espaços de sociabilidade do mundo adulto, por meio de “clubes de faz-de-conta”³⁴ formados por escolares, com regras e valores sociais próprios.

De modo geral, os professores paranaenses, independentemente do método que diziam adotar – individual, simultâneo, mútuo – organizavam suas escolas em classes, de acordo com o grau de adiantamento dos alunos pelas diferentes matérias de que se compunha o currículo da instrução primária de então. Isso trazia consigo um desafio bem assinalado por Franciele França, já que, “a relação entre a frequência e método interferia no modo como este seria executado nas escolas, se com o auxílio ou não de monitores e ainda de alunos mestres e professores adjuntos” (FRANÇA, 2014, p. 140). Assim, mesmo

³⁴ Uso essa expressão para esclarecer que não se trata de clubes estudantis formalmente constituídos, como os que se encontra no Paraná na década de 1880, formados por estudantes e reconhecidos como tais pelos contemporâneos. No caso que vamos analisar, fica claro tratar-se de uma brincadeira, na qual os envolvidos simulavam um clube do qual participavam.

professores que afirmavam utilizar o método simultâneo, com frequência, por meio de bricolagens, combinavam-no com elementos do método individual e/ou do método mútuo/lancasteriano/monitorial. Isso não foi diferente com José Cleto que, na década de 1870, mesmo servindo-se do método da União Americana e de Abílio Borges – que supomos ser o intuitivo ou de lições de coisas – também o associava a elementos do método mútuo/lancasteriano ao fazer uso de monitores. Para ele, certamente, tal recurso visava a racionalidade do ensino (entendida como controle disciplinar da turma com vistas ao melhor aproveitamento da atividade intelectual) e o seu maior êxito, como pontuou, antes dele, seu colega de ofício, o professor Décio da Costa Lobo, em um relatório de 1866:

Dos alunos da 3ª classe nomeei monitores que compoem diversos graus segundo o adiantamento de cada um tem o cuidado de vigiar os bancos, chamando a atenção dos descuidados, coibindo os turbulentos e obrigando a tomarem posição decente os mal ensinados, porém de modo que não seja perturbado o andamento do ensino. Estes mesmos monitores são encarregados de inspecionar sobre o modo por que os alunos procedem quando se dirigem para suas casas, para na primeira sessão darem-me parte dos que mal procederam. O seu distintivo é uma fita (...) do cargo que ocupam. Além destes, no princípio de cada banco, há um dos discípulos da 2ª classe, escolhidos por suas boas qualidades para vigiarem os seus vizinhos e fazê-los estar em ordem. Esses são denominados vigilantes e tomam o lugar dos monitores quando a terceira classe é chamada à minha presença (DEAP-PR, AP 204, 1866, p. 146).

O uso de monitores no processo de ensino, na escola primária oitocentista, por essas e outras funções que exerciam, tornou-se, sem dúvida, elemento frequente das culturas escolares então engendradas. Mas, para as crianças, tornar-se monitor ou aspirar sê-lo deu ensejo à construção de outros sentidos e significados, próprios de uma cultura infantil, cujos

valores só eram percebidos por eles. Disso, o egodocumento de Nestor Vitor, aluno de José Cleto na década de 1870, nos fornece interessantes evidências para estudo.

Segundo nosso egoautor, José Cleto valia-se do recurso pedagógico dos monitores para, além de apoio para o bom andamento da instrução, exercitar uma forma de emulação entre os alunos. Narra-nos Nestor Vitor:

Entre os alunos havia diversos monitores: cada classe tinha o seu. Mas desses monitores destacavam-se dois: o chamado monitor geral e o seu imediato. Tais lugares eram conquistados nas sabatinas entre dois: aquele que ocupasse um banco mais acima tinha de aceitar o desafio do outro, que lhe fosse imediatamente inferior. Se perdesse, recuava para a posição deste (VITOR, 1946, p. 80).

Na busca por imprimir racionalidade ao trabalho pedagógico, José Cleto, na versão desse seu antigo aluno, contava com diversos monitores, espalhados pelas várias classes de que se compunha sua escola. Porém, estabelecia certa hierarquia entre eles, ao destacar dois dentre os demais: o monitor geral e o seu imediato. Segundo o relato, semanalmente – aos sábados – uma disputa definia quem seria superior ou imediato de quem. Numa sociedade permeada por valores liberais, como era a do Brasil Império, a ideologia da carreira aberta ao talento com base no esforço pessoal e na competição, como se vê, era coisa ensinada e aprendida desde muito cedo. José Cleto não era o único a emular seus estudantes por meio desse tipo de disputas. Há na historiografia e em outros egodocumentos evidências disso. Entretanto, se para o professor, a lição sobre esforço pessoal e meritocracia acabava quando findava o exame, para as mentes infantis de seus alunos o negócio era bem mais complexo.

Eu chegara a monitor geral, já estudando no último ano do curso. Meu imediato era um menino pouco mais velho do que eu. Chamava-se Alberto Filgueira.

Alberto, com seu nariz de cavalete, rosto comprido, enérgico de caráter e inteligente, tirava de uma perna. Por isso mesmo, sem dúvida, o gênio mais se lhe acirrara e a ambição por proeminência ali na escola se tinha avivado.

Quando dei por ele, constituíra-se o rapaz em meu rival e tão possuidamente que acabou por ficar “mal comigo”. O fato não me pareceu extraordinário. Não era um nem dois: eram dez ou eram mais os que me mandavam recado ou bilhete dizendo-me que, se tivesse vergonha, não falasse mais com eles. Depois vinha a reconciliação, tão fácil naquela idade, tanto mais que eu nada praticava conscientemente para tais rompimentos nem também repelia as propostas de paz. Infantilidades próprias daquela idade. Mas o caso com Alberto Filgueira era seu tanto mais sério: representava uma ameaça que os outros não podiam fazer. Eles não tinham remédio senão liquidar contas comigo na rua e mais de um o tentou com vantagem, revelando superioridade física, coisa tão fácil, porque esta, comparativamente, me falecia. (VITOR, 1946, p. 81)

Do que se depreende do excerto acima, entre os meninos da escola, a disputa pelo cargo de monitor geral estabelecia, no meio deles, grande rivalidade. De fato, esse era um dos elementos configuradores da emulação. Mas a questão, aqui, parece ser mais profunda: por que é que, entre eles, havia a disputa por tal lugar? Possivelmente pelo tipo de relação de poder que o posto, necessariamente, representaria sobre os demais. Se recordarmos as atribuições de um monitor como descritas pelo outro professor de Paranaguá, Honório Décio da Costa Lobo, percebe-se que o detentor desse tipo de cargo tinha o poder – entendido, aqui, na esteira de Norbert Elias (1994), como sinônimo de oportunidade social – de vigiar, inspecionar, subordinar os demais colegas. Consequentemente, sem ter quem o vigie, o monitor chefe só estaria abaixo do professor, o que lhe valeria, por certo, maior tranquilidade e respiro nos assuntos de relações escolares.

Mas, na vida de Nestor Vitor, essa rivalidade teve personagens bem definidos: de um lado, ele – que em adulto, ao narrar esse fato, procura enfatizar que não estava assim tão

preocupado com o posto quanto os demais, ainda que esse acontecimento jamais tenha sido apagado de sua memória e escolhido por ele como um dos elementos que deveriam compor sua futura autobiografia – e o colega Alberto, que na sua interpretação, por ter uma deficiência, tinha por questão de honra chegar àquele lugar de destaque.

Evidência de que, para além do olhar do professor, esse caldo de representações era sorvido pelos meninos da escola, numa relação de pares, é a afirmação do próprio Nestor Vitor que inimizades entre eles por conta do dito cargo, não eram coisa incomum. Ora ficavam de mal entre si, trocando bilhetinhos de desafeto; ora iam às vias de fato - e aqui, um ingrediente de masculinidade em formação, informando essa cultura de pares, era a violência entre si. Nesse último caso, o egoautor confessa que geralmente saía perdendo, por lhe faltarem as forças físicas necessárias para a vitória nos confrontos. Deste modo, ele sugere, implicitamente, que a posse do cargo tão almejado por todos trazia, além do bônus, o ônus de ficar mal com os demais colegas de classe. Mas aqui ele lembra algo que também nós não podemos esquecer: eram todos crianças e, sem mais graves consequências, rapidamente faziam as pazes e ficavam de bem. Mas, com a Alberico, as estratégias geralmente mobilizadas entre os que venciam ou perdiam o posto não funcionavam, já que, pelo visto, ele de fato compensava o que aos olhos dos outros era um problema – sua deficiência – com uma inteligência de certo modo avantajada, que com certo contragosto, Nestor Vitor deixa entrever nas entrelinhas do que segue:

(...) Alberto teimou, teimou até que um dia venceu-me, passando a ser monitor geral. Mas desde então fizemos as pazes, porque eu, em vez de mostrar-me descontente, abracei-o, diante do mestre, diante de todos e não disputei mais o lugar que perdera. Faltavam meses para fazermos exame final: achei que não valia a pena por tão pouco.

Daí em diante Alberto ficou sendo meu camarada às direitas. Isso mostra que não era um menino comum. Se o fosse, meu gesto não daria o resultado que deu.

De novo, é difícil saber se quem fala-nos é o pequeno Nestor Vitor – derrotado na sua aspiração de manter-se monitor chefe ou o adulto Nestor Vitor, para quem esse tipo de disputa já não fazia mais tanto sentido. Em todo caso, no plano das experiências infantis que seu relato traz presentes, por partilharem das mesmas aspirações, é que seu colega, de tanto tentar, uma hora alcançou o posto almejado e Nestor Vitor, não tendo outro remédio, abraçou e acabou tornando-se amigo do menino. É curioso fazer sobre isso, uma última observação: se a grande meta da emulação era despertar os brios infantis para a competitividade e, dentre os meninos da escola de Nestor Vitor, a busca por um posto numa hierarquia de poder ali produzida, o gesto dos meninos, em sendo tal como relatado, subverte radicalmente a prática de emulação. Por razões que não ficam claras, ao menos para Nestor Vitor, a coisa acabou por ali, já que em breve faria exames escolares e achou que continuar na disputa “não valia a pena por tão pouco”. E ainda saiu lucrando uma amizade.

Para encerrar a análise desta seção do texto, outra manifestação das culturas infantis informadas por referências da escola – ou melhor, no caso que será analisado, de uma sociedade que começava a valorizar os espaços de sociabilidade intelectuais e letrados, mas cujo letramento era tributário da lenta disseminação da escolarização – são brincadeiras de faz de conta que tentavam, de algum modo, imitar práticas dos adultos instruídos da época, como os Clubes e Agremiações. Conforme vão nos esclarecer José Gondra e Alessandra Schueler,

No decorrer do século 19, a educação foi pensada no plural, como também foram plurais as forças educativas que, de modo associado ou concorrente, delinearão iniciativas e constituíram formas e práticas diversas para promover os projetos de educação e de

nação. Uma dessas forças educativas foi representada pela ação da própria sociedade civil, por meio da criação de múltiplos espaços de sociabilidade, formais ou informais, que longe de se constituírem como lugares estanques ou isolados uns dos outros, estabeleceram entre si uma série de relações e intersecções , embates e confrontos (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 63).

Sob a denominação de “Clubs”, Associações e Sociedades, esses espaços de sociabilidade a partir da segunda metade do oitocentos – embora já existentes anteriormente – se disseminaram com grande velocidade, sempre permeados pelas ideias de ilustração e instrução que unia seus membros. São por isso e a seu modo, também testemunho das manifestações da escolarização do social, já que evidenciavam no seio da sociedade uma “visão escolarizada do social, onde a centralidade e a importância é dada não à cultura e aos processos de transmissão orais, mas à cultura letrada, erudita, própria à elite escolarizada que se formava” (FARIA FILHO, 2011, p. 155). A província paranaense também conheceu várias dessas agremiações, como se constata, por exemplo, pela rápida leitura do *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Província do Paraná para o ano de 1877*, organizado por José Ferreira de Barros e editado no Rio de Janeiro.

Identificados como “Clubs”, havia pelo menos quatro em funcionamento. Na capital, Curitiba, o *Club Literário Curitibano*, “inaugurado em 19 de dezembro de 1874. Possui mais de 700 volumes de obras científicas e literárias além de mapas e jornais” (ALMANAK, 1876, p. 100). Na vila de São José dos Pinhais, distante poucas léguas, funcionava o *Club Literário Sãojoesano*, “instalado no dia 15 de outubro de 1876” (ALMANAK, 1876, p. 130). Descendo rumo ao litoral, em Antonina, existia o “Club Democrático Antoninense, cuja “biblioteca compõem-se de perto de 800 volumes de diversas obras” (ALMANAK, 1876, p. 233). Voltando ao planalto, em Campo Largo, encontrava-se ativo o *Club Literário Campolarguense* “instalado a 19 de agosto de 1875

[cuja] biblioteca possui 471 volumes de diversas obras” (ALMANAK, 1876, p. 249).

Já com o nome de Associação, podem ser localizadas duas, embora de naturezas diversas, mas sempre com a finalidade de sociabilidade intelectual. Em Curitiba, a *Associação de Aclimação*, “fundada em 25 de setembro de 1875” (ALMANAK, 1876, p. 98) e preocupada em incrementar o desenvolvimento das culturas agrícolas da Província. Na cidade da Lapa, entretanto, a finalidade da *Associação Literária Lapeana* era bastante próxima a dos *Clubs*. Segundo o Almanak, “esta associação foi fundada há perto de quatro anos e sua biblioteca conta mais de 300 volumes. Está construindo um teatro com duas ordens de camarotes e plateia para 250 pessoas” (ALMANAK, 1876, p. 207).

Ainda com a nomenclatura de Sociedades, os paranaenses, interessados em teatro ou na arte dramática amadora como a designavam mais frequentemente, dispunham de ao menos cinco agremiações espalhadas por diversas cidades e vilas: *Sociedade Dramática Amadora*, *Sociedade Philo-Dramática Particular Paranaense*; *Sociedade Lotérica Teatral*; *Sociedade Teatral Thalia Paranaense* e a *Sociedade União Curitibana* (ALMANAK, 1876).

Essa sociedade local marcada por espaços de sociabilidade – cada vez mais crescentes e, naquele momento, em recente expansão e nascimento – é o pano de fundo para, inspirados em Clifford Geertz (1989), desembaraçarmos a teia de significados presente na cultura infantil produzida por Emiliano Pernet e um grupo de amigos seus na Curitiba dos anos de 1878-1879.³⁵

Emiliano, nascido nos arredores da capital provincial em 1866, teria por volta dos 12 anos quando, junto dos amigos “Francisco Ribas, Panfílio e Paulo Assumpção, Pedro Fonseca,

³⁵ Embora o organizador das obras completas de Emiliano Pernet date este relato como referente à década de 1880, a referência nele à Rodrigo Octávio, o filho do presidente da Província do Paraná entre 1878-1879, nos leva a trazer a cronologia para esse período, uma vez que, após a demissão de seu pai do cargo – coisa comum na dança das cadeiras da política de conciliação adotada por D. Pedro II – toda a família deixou a Província.

Sérgio de Castro Júnior, Rodrigo Otávio e Castrinho” (PERNETA, s.d., p. 48) decidiram na casa do Major Teolindo Ribas, situada à Rua das Flores, realizar a primeira sessão do que denominaram Clube Juvenil. Mas é por aí que acaba a solenidade e adentra-se no mundo de um faz-de-conta infantil, que parece ter se prolongado por algum tempo na vida daquele grupo de meninos:

Os sócios, ao toque da campainha – dlim, dlim, dlim – sentaram-se em redor de uma mesa, o presidente abriu a sessão, deu começo à eleição. Depois principiou o negócio dos estatutos! Esse era geralmente o ponto onde se tinham quebrado antes todos os nossos belos projetos de sociedade. E entretanto eram estatutos a coisa menos útil para os clubes, porque os fatos desfaziam, dia por dia, as leis criadas de momento pelos nossos cérebros infantes. Felizmente, desta vez, o Didi trouxe a lei preparada de casa. E como era obra feita em palácio, houve da parte de todos uma aceitação tácita e respeitosa, como de coisa superior e desconhecida.

O clube denominou-se Clube Juvenil.

As sessões concorreram a princípio semanalmente, depois foram-se precipitando, não só pelo prazer febril das crianças – destruírem com os brinquedos à força de brincarem – como também porque... direi?... havia queijo e banana ao fim de cada sessão, oferecidos por dona Januária, um coração delicado de rosas e de lírios.

Desta frequência resultou, naturalmente, uma certa frouxidão. O prazer da reunião naquele lugar solene foi-se desmoralizando. Já se dizia: passe-me o ilustre tinteiro... e quando o presidente queria reagir, ele mesmo quebrava-se, ouvindo um gaiato exclamar: - não toque tanto a ilustríssima campainha!

Um dia bateu a loucura. Grande leilão! Os objetos passaram todos para as mãos dos sócios, no meio de grandes gargalhadas.

E assim dissolveu-se o Clube Juvenil (PERNETA, s.d., p. 49-50).

À primeira vista, a leitura deste egodocumento pode aparentar ter pouco interesse ou relevância para que se compreenda o processo de institucionalização da escola no Paraná através de culturas infantis. O estilo narrativo, inclusive, próprio da estética simbolista – da qual Emiliano foi um dos introdutores

no Brasil, tendo incentivado várias vezes que seus colegas intelectuais lessem e conhecessem Charles Baudelaire – também não ajuda muito a decifrar os códigos das culturas escolares e vestígios da escolarização do social nas culturas da infância presentes no relato. Mas eles estão todos aí, se retermos tudo, com a devida atenção.

Para começar, é importante observar que a brincadeira infantil, para possuir um mínimo de verossimilhança com os Clubes de verdade, frequentados possivelmente pelos pais de alguns dos meninos envolvidos – de Rodrigo Octávio, por exemplo, temos certeza disso, graças ao seu egodocumento, aqui, inexplorado (OCTÁVIO, 1934 [1919]) – contava com elementos materiais e simbólicos que existiam, de fato, nesses espaços de sociabilidade. Ela possuía ritos, como o toque da sineta anunciando a abertura da sessão, a formação de uma mesa diretora bem como um estatuto, que expressaria os regulamentos e regras sobre as quais a brincadeira deveria se pautar, num consenso entre os envolvidos.

Percebamos, também, a presença de evidências indiretas de uma sociedade escolarizada. O estatuto, possivelmente escrito, preparado previamente em casa por um dos membros que, possuía, certamente, o domínio da escrita, adquirido em algum espaço de escolarização. Se “Didi”, o autor, for um apelido do menino Rodrigo Octávio – o que se pode sugerir pela referência de que o estatuto era “obra feita em Palácio”, num possível alusão ao Palácio da Presidência da Província – podemos acreditar ter sido obra de alguém que, àquela altura, frequentava uma das escolas públicas primárias de Curitiba, regida pelo professor Rouxinol (o mesmo que, na década seguinte, daria aulas na serraria onde morou por uns tempos nosso já conhecido Ewaldo Kruger) (OCTÁVIO, 1934 [1919]). Ou seja, a escola deu, ali, seu quinhão para que a brincadeira pudesse acontecer. Outro elemento próprio de uma sociedade escolarizada – mas, também, de uma infância escolarizada – é o tinteiro, utensílio básico para a utilização da maior parte dos instrumentos de escrita disponíveis

à época, objetos estranhos aos analfabetos, mas, aparentemente, bastante familiar àquele grupo de meninos.

Mas não pensemos, contudo, estarmos aqui diante de coisa formal ou oficializada. O atestam a ênfase do autor de que tudo aquilo era uma brincadeira, perpassada por barulho, algazarra, chistes e piadas feitas pelos membros do Clube Juvenil. Os quitutes – o queijo e as bananas oferecidos pela provável dona da residência onde a brincadeira se dava – também revela a participação coadjuvante dos adultos, aceitando e permitindo que a brincadeira dos meninos pudesse ser realizada. Ao final, o clube se dissolveu, um pouco porque, nas palavras de Emiliano Perneta, o brinquedo, repetido além da conta, foi perdendo para eles a graça; outro tanto porque ao final decidiram dividir entre si os bens do clube em meio a grande gargalhada. Era uma brincadeira que acabava. Mas uma brincadeira toda ela permeada por referências indiretas ao mundo da escola e da escolarização. Uma brincadeira, assim, já tocada e transformada por um fenômeno maior em movimento no Paraná do período provincial: a institucionalização da escola primária com a consequente escolarização do social – da infância, da cultura e das culturas infantis – que esta trazia consigo. Disso, a seu modo, nos testemunha Emiliano Perneta em seu egodocumento e em seu testemunho de infância.

Considerações finais

Já no começo deste livro (capítulo1), foi possível observar que a história da institucionalização da escola primária na Província do Paraná tem sido, até presente, concebida como uma história da ação do Estado no sentido de oferecer à população o acesso a essa instituição. Na ótica da historiografia hegemônica, isso teria se dado em meio a uma série de obstáculos a ponto de caracterizá-la como precária e, por vezes, uma somatória de ideias que não se realizavam. Já na ótica da historiografia não hegemônica, alguma coisa pode ser feita, apesar das limitações conjunturais e estruturais então vivenciadas. Em comum, em ambas as tendências historiográficas, o uso de fontes oficiais é a característica empírica essencial desses trabalhos e a ótica dos adultos o ponto de vista a partir do qual vem descortinada a paisagem da história.

A partir destas descobertas de pesquisa, outra foi a abordagem que adotamos neste ensaio. Buscando privilegiar a perspectiva da criança, o problema histórico que perseguimos foi o de que história sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná se pode contar se tomarmos como fonte privilegiada os egodocumentos produzidos por adultos que, em criança, frequentaram as escolas paranaenses daquela época. Isso, porém, demandou que, além da labuta em arquivos, bibliotecas e livrarias diversas, se investisse na teorização dessa documentação, a fim de melhor evidenciar seus alcances e limitações enquanto testemunho histórico da infância e da educação da criança do passado.

Pudemos, inicialmente (Capítulo 2), verificar que a diversidade de interpretações sobre a história da infância e da criança na

atualidade em perspectiva internacional se devem em grande medida à generosidade das fontes disponíveis. Já no âmbito nacional, se para o século 20 a historiografia recente vem encontrando e interrogando fontes produzidas pelas crianças, para o século 19 os egodocumentos tem se revelado uma alternativa viável, particularmente para a história da educação (ainda que esse tipo de fonte tenha sido utilizado mais pelos historiadores dos primeiros anos da República que os do Império). Em todo caso, tal documentação revela-se potencial e plausível para a obtenção de evidências históricas, na medida em que nelas sobrevivem, em que pese as obliterações próprias de uma empiria embebida nos rios caudalosos da memória, informações e perspectivas das experiências das crianças que seus autores um dia foram. Partindo de três premissas construídas como ferramentas de crítica historiográfica, pudemos começar a investigar os egodocumentos relativos à Província do Paraná.

A ótica da institucionalização da escola primária que eles oferecem, enquanto testemunho de crianças que a frequentaram e sentiram em sua vida as marcas dessa instituição (capítulo 3), é bem diferente daquela dos adultos, geralmente produtores da documentação oficial. Para as crianças que um dia foram os adultos, autores dos egodocumentos, a institucionalização se fez sentir por aspectos diversos, como a ação cotidiana dos professores no desempenho do ofício de ensinar e instruir, a demarcação e paulatina naturalização dos tempos e ritmos escolares e, inclusive, nas próprias culturas infantis, muitas delas, perpassadas por referências típicas de uma sociedade em processo de escolarização do social. Tais práticas não apenas delineavam culturas escolares mas, iam, lenta e continuamente, produzindo a própria institucionalização da escola na sociedade paranaense, mesmo que em meio a precariedade e limitações, bem comuns, aliás, ao século 19 brasileiro como um todo. Nesse sentido, ao término deste livro, a hipótese central do trabalho parece ter sido suficientemente verificada, ainda que outros aspectos da documentação possam vir a ser futuramente investigados.

Fontes

ABRANCHES, Frederico José Araújo. *Relatório Presidencial de 2 de maio de 1875*. Curitiba: Tip. Viúva Lopes, 1875.

ALMANAK *Administrativo, Mercantil e Industrial da Província do Paraná para o ano de 1877*. Rio de Janeiro: Dias da Silva Júnior, 1876.

DEAP-PR. Materiais enviados às escolas públicas. *Códice 116*. *Códice Manuscrito*.

DEAP-PR. Relatório professor Honório Décio da Costa Lobo. *AP 204*. Paranaguá, p. 140-146, 1866. *Manuscrito*.

DEAP-PR. Termo de Visita. *AP 470*. Paranaguá, p. 200-202, 1875. *Manuscrito*.

DEZENOVE DE DEZEMBRO. Curitiba, 10 de janeiro de 1883.

GAZETA PARANAENSE. Curitiba, 01 de março de 1882.

IHG-PARANAGUÁ. *Livro de Matrículas da Escola do Professor Cleto*. *Códice Manuscrito*.

KRUGER, Ewaldo. *Vencendo Rampas*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.

LEÃO, Ermelino. *Reminiscências. A Escola*. Curitiba, jan.-mar. 1910, p. 153-161.

MACEDO, Francisco Ribeiro de Azevedo. Figuras que falam. In: MACEDO, James Portugal de (org.) *Francisco R. de Azevedo Macedo e sua obra*. Curitiba: Imprensa Oficial, 1982, p. 165-215.

MARCONDES, Moysés. *Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública do ano de 1882*. Curitiba: Tip. Dezenove de Dezembro, 1882.

MENEZES, Rodrigo Octávio de Oliveira. *Relatório Presidencial de 31 de março de 1879*. Curitiba: Tip. Perseverança, 1879.

OCTÁVIO, Rodrigo. *Coração aberto*. Livro de Saudades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934 [1919].

PARANÁ. Lei n. 342 de 31 de março de 1873. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 214.

PARANÁ. Lei n. 352 de 15 de abril de 1873. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 216.

PARANÁ. Lei n. 400 de 11 de abril de 1874. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 231.

PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública Primária de 1 de setembro de 1874. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 233-252.

PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública Primária de 13 de maio de 1871. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 184-200.

PARANÁ. Regulamento de 8 de abril de 1857 – De Ordem Geral para as Escolas de Instrução Primária. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 52-65.

PARANÁ. Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 16 de julho de 1876. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea. (orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 265-288.

PEREIRA, Hypólito. Página morta. Ao professor J. Serapião. *A República*. Curitiba, 28 de janeiro de 1900.

PERNETA, Emiliano. *Obras Completas*. I. Curitiba: Gerpa, s. d.

PILMAR. Tempos de escola. *O Sapo*. Curitiba, n. 3, 1900.

PLAISANT, Alcebiádes. Paranaguá de ontem e de hoje. *O Dia*. Curitiba, 03 de março de 1936.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Curitiba, 31 de outubro de 1876.

SANTOS, Generoso Marques dos. Histórico Testemunho. *Boletim do Arquivo Público do Paraná*. Curitiba, n. 23, p. 25-32. 1988.

SANTOS, José Nogueira dos. Órfão. In: *Vigílias*. Curitiba: s.e., 1951, p. 151-152.

SILVA, Albino. Contos da minha terra. Recordações. *Revista do Club Curitibano*. Curitiba, 15 de maio de 1896, p. 5-6.

TOURINHO, Mário Alves. Excertos Históricos colhidos em “Lembrando o Passado”. In: IHGPR. *Historiadores do Paraná*. Curitiba: Banestado, 1982, 535-566.

VASCONCELLOS, Zacarias Goes. *Relatório do Presidente da Província do Paraná o Conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcellos, na*

abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854.
Curitiba: Tip. Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1854.

VASCONCELLOS, Zacarias. *Relatório do Presidente da Província do Paraná o Conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcellos na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 8 de fevereiro de 1855.* Curitiba: Tip. Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1855.

VITOR, Nestor. Meus Dois Mestres. *Revista da Academia Paranaense de Letras.* Curitiba, jan. 1946, p. 72-82.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Maria Salete Alves de. *Imagens de um processo formativo: a educação da menina no diário “Minha Vida de Menina” de Helena Morley* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANJOS, Juarez José T. dos. Apontamentos sobre o testemunho infantil na historiografia da educação (Brasil, séculos 19 e 20). *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 20, 2021.

ANJOS, Juarez José T. dos. Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: a institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889). *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 29, p. 1-19, 2024a.

ANJOS, Juarez José T. dos. Da história das culturas escolares à história das culturas infantis no Oitocentos paranaense: uma primeira aproximação por meio de egodocumentos. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 40, p. 1-16, 2024b.

ANJOS, Juarez José T. dos. Egodocumentos como fontes para a história da escolarização da criança no Brasil Império: reflexões metodológicas. In: ALMEIDA, Maria Zeneide; BRESSANIN, César Evangelista (orgs.) *Memória e democracia: os tempos e os*

espaços da história da educação. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019, p. 10-18.

ANJOS, Juarez José T. dos. Pontos e contrapontos da historiografia sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 24, p. 143-163, 2017a.

ANJOS, Juarez José T. dos. Um balanço da produção recente sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015). *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 12, p. 1-23, 2017b.

ANJOS, Juarez José T. dos. *Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011b.

ANJOS, Juarez José T. dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Memória, história e ressentimentos na Instrução Pública Primária na Província do Paraná (1853-1889). *Educação*. Santa Maria, v. 43, p. 791-806, 2018.

ANJOS, Juarez José T. dos; SOUZA, Gizele de. A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná. In: VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* (orgs.) *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2013, p. 189-208.

ANJOS, Juarez José T. dos; SOUZA, Gizele de. Arquivos históricos nas instituições de educação infantil: reflexões e pistas para sua constituição. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. (orgs.) *Educação infantil: construção de sentidos e formação*. Curitiba: NEPIE-UFPR, 2018, p. 45-66.

ANJOS, Juarez José T. dos; SOUZA, Gizele de. Arquivos históricos nas instituições de educação infantil: reflexões e pistas para a sua constituição. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de

(orgs.) *Educação infantil: construção de sentidos e formação*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, p. 45-66.

ANJOS, Juarez José Tuchinski 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.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância de Francisco Macedo (Campo Largo, Paraná, 1883). *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 30, n. 59, p. 233-263, jan.-jun. 2016b.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. *Pais e Filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família*. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Pontos e contrapontos da historiografia sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná. *Cadernos de Pesquisa UFMA*. São Luís, v. 24, p. 143-163, 2017a.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Teorizando e apresentando fontes para a pesquisa sobre a história da escola e da escolarização no Paraná. In: SILVA, Eliane Paganini; SILVA, Sandra Arlete de Camargo (orgs.). *Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados eminentes*. Curitiba: Ithala, 2016a, p. 100-113.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Um balanço da produção recente sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015). *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 12, p. 1-23, dez. 2017b.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. O mundo dos Marcondes de Sá: educação e instrução em duas gerações de uma família da elite campeira no Paraná Oitocentista. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 39, n. 82, p. 221-239, 2019.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Memória, história e ressentimentos na Instrução Pública Primária na Província do Paraná. *Educação*. Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 791-806, out.-dez. 2018.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; SOUZA, Gizele de. A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o barulho por baixo da História. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 24, p. 225-245, 2015a.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; SOUZA, Gizele de. Nos “rigores” da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da Província do Paraná (1857-1883). *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 21, n. 67, p. 875-896, 2016.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; SOUZA, Gizele de. Rememorando a escola e seus objetos: cultura material escolar e memórias de infância (Paraná, 1870-1900). Congresso Brasileiro de História da Educação, 8. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015b, v. 1, p. 6083-6095.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BAGGEMAN, Arianne; DEKKER, Rudolf. Autobiography. In: FASS, Paula (org.) *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society*. 2003. Disponível em: <http://www.faqs.org/childhood/A-Ar/index.html> Acesso em 17/11/2017.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. 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.

BECCHI, Egle. *I bambini nella Storia*. Roma-Bari: Laterza, 2010.

BECCHI, Egle. La historia de la infância y sus necesidades de teoría. In: DÁVILA, Paulí; NAYA, Luís Maria (coord.) *La Infância en la Historia: espacios y representaciones*. Tomo 1. Donostia-San Sebastián: EREIN, 2005, p. 21-38.

BECCHI, Egle. Retórica de Infância. *Perspectiva*. Florianópolis, n. 22, p. 63-95, ago. – dez., 1994.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique (sur la dir.) *Histoire de l'Enfance en Occidente*. 2 Tomes. Paris: Seuil, 1998.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de História. In: *Obras Escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.

BLOCH, Marc. *A apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BURKE, Peter. História como memória social. In: *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 67-90.

BURKE, Peter. O pai do homem: Gilberto Freyre e a história da infância. In: FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*: edição crítica. Madri/São Paulo: ALLCA XX, 2002, p. 786-796.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 43-58, 1998.

CAMPOS, Nívio. Victor Ferreira do Amaral e Silva: do oikos a scholé (1862-1878). *Revista Histedbr-online*. Campinas, v. 41, 2011, p. 72-87.

CARLI, Sandra. Memoria y experiência infantil. In: MASSERONI, Susana *et al.* *Experiencia y memoria en la investigación social*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2004, p. 7-26.

CARVALHO, José Murilo de. O papel e a complexidade do liberalismo no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 391-394, 2012. Entrevista.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A cultura brasileira, de Fernando de Azevedo. Por Marta Maria Chagas de Carvalho. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). *Clássicos da educação brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 63-80.

CASTANHA, André Paulo. *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, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1991.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros*. Brasília: Editora da UnB, 1998.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-299, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. *As origens da instrução pública no Brasil*. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

CIVES, Giacomino. La scuola elementare e popolare. In: *La Scuola italiana dall' Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia, 2000. p. 55-104.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.) *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, Cortez, 2009.

CUNNINGHAM, Hugh. *Storia dell'Infanzia*. XVI-XX secolo. Torino: Il Mulino, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, n. 53, p. 391-406, 2012.

DARNTON, Robert. *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DEKKER, Rudolf. *Childhood, memory and autobiography in Holland. From the Golden Age to Romanticism*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 1999.

DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FABRE, Michel. Fazer de sua vida uma obra. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 347-368, abr. 2011.

FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Lisboa: Teorema, 1999

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e o desafio de novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. *História da Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul.-dez 1997, p. 111-126.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-98.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do analfabetismo no século 19. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011, p. 151-174.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vânia. (orgs.). *História da educação e assistência à infância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011.

FASS, Paula (org.) *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society*. 2003. Disponível em: <http://www.faqs.org/childhood/A-Ar/index.html> Acesso em 17/11/2017.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Presença, 1989.

FERRARI, Monica et. al. *Autografie dell'età minore: lettere di tre dinastie italiane tra Quattrocento e Cinquecento*. Roma: Viella, 2016.

FRANÇA, Franciele Ferreira. “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.

FRANÇA, Franciele Ferreira. *A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na Província do Paraná (1857-1884)*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

FRANÇA, Franciele; SOUZA, Gizele de. Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na história da educação pública paranaense na segunda metade do século XIX. *Linguagem, Educação e Sociedade*. Teresina, v. 27, p. 135-160, 2012.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; CUNHA, Amália da. Dimensões da condição feminina no final do século 19, nas páginas do diário “Minha vida de menina” (1893-1895). *Horizontes*. Bragança Paulista, v. 19, jan.-dez. 2001, p. 29-42.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso*. São Paulo: Global, 2010.

GALLEGO, Rita de Cássia. *Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 117-142.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIALLONGO, Ângela. Prefazione all'edizione italiana. In: DELGADO, Buenaventura. *Storia dell'Infanzia*. Bari: Dédalo, 2002, p. 7-18.

GIMENES; Alessandra Maria Moreira; REZENDE, Neide Luiza de. A educação e a escola: princípios de formação em três contos de Machado de Assis. *Machado de Assis Linha*. São Paulo, v. 9, n. 18, p. 101-115, ago. 2016.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Angela Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: GOMES, Angela Castro (org.) *Escrita de si, escrita de História*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.7-25.

GONDRA, José Gonçalves. Arquivamento da vida escolar. Um estudo sobre O Atheneu. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília C. Cortez de. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 33-57.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial*. Vitória: EDUFES, 2011.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. 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.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.) *Estudos da Infância*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 97-118.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. 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.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004b.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, mai.-ago. 2005, p. 509-534.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. A série ofícios diversos do Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a história da educação brasileira. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília C. Cortez de. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 13-20.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. 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, Eric. *A era do capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos Impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HOBSBAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870-1914. In: HOBSBAWM, Eric.; RANGER, Terence. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 271-316.

INÁCIO, Marcilane Soares. et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.

JÍMENEZ; Pablo Rodríguez; MANNARELI, Maria Emma (coords). *História de la infância en America Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, jan.-jun. 2001, p. 9-43.

LAGE, Ana Cristina Pereira. A memória educacional de um campanhense. Minas Gerais, século 19. Congresso Brasileiro de História da Educação, 4. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

LEJEUNE, Philippe. “Le journal de jeune fille” nella Francia del Ottocento. In: BECCHI, Egle; ANTONELLI, Quinto. (a cura di) *Scritture Bambine*. Roma-Bari: Laterza, 1995, p. 25-42.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

LORIGA, Sabina. Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema. *Revista de História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 9, p. 26-37, ago 2012.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Um memorialista e o seu tempo: Coriolano de Medeiros e a instrução na Parahyba oitocentista. Congresso Brasileiro de História da Educação, 9. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.) *School exercise books. A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. 2 Vol. Firenze: Edizioni Polistampa, 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Banck. Práticas escolares e processos educativos na escola provincial paranaense (1854-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau.; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Antonio (Org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículos, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 179-204.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A história da escola primária pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Analette Regina *et al.* (orgs.) *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006a, p. 187-239.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A organização da escola pública primária no Paraná: período provincial. *Histedbr-online*. Campinas, n. 22, p. 29-53, jun. 2006b.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná Província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. p. 87-94.

MUNHOZ, Fabiana Garcia. 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, Maria Isabel Moura do. *A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2008.

NEVES, Maria de Fátima. Educação e instrução na Província do Paraná. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNNEIDER, Omar (Org.). *Educação e instrução nas Províncias e na corte Imperial*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 397-424.

NUNES, Clarice. Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da Educação. *Educação em Questão*. Natal, v. 24, n. 10, 2005, p. 91-109.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. *O ensino primário na Província do Paraná*. Curitiba: SECE, 1986.

OUZOUF, Jacques. *Nous les maîtres d'école*. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque. Paris: Juliard-Galimard, 1967.

OZOUF, Mona *L'École, L'Église et la République 1871-1914*. Paris: Armand Colin, 1971.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. Memórias de um Sargento de Milícias: educação e trabalho livre no tempo d'el rei. *Pró-posições*. Campinas, v. 27, n. 3, p. 121-152, set.-dez. 2016.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando Iras rumo ao Progresso*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

PERES, Eliane Teresinha. Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v. 02, n. 5, mai.-ago. 2017, p. 290-309.

PERES, Eliane Teresinha; BORGES, Francine. Relações entre história e literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do

ensino e dos processos de escolarização no final do século 19 e início do século 20. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 15, n. 2, mai.-ago 2015, p. 23-53.

PERROT, Michelle. Introdução. In: *As mulheres ou os silêncios da História*. Bauru: Edusc, 2005, p. 9-26.

POLLOCK, Linda A. *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

PREFEITURA Municipal de Paranaguá. *Coisas Nossas*. Vol. 3. Paranaguá: Prefeitura Municipal, 1970.

RAFFAINI, Patrícia Tavares. Cartas de crianças: reflexões sobre a leitura nas décadas de 1930 e 1940. *Angelus Novus*. São Paulo, n. 10, 2015, p. 129-158.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? *Educação em Revista*. Curitiba, n. 18, p. 12-28, 2001.

RIZZINI, Irma. *Crianças desvalidas, indígenas e negras: cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro: EDUSU, 2000.

SANTOS, Luciana; CUNHA, Maria Teresa Santos. Infâncias por escrito: cartas de escolares em um suplemento infantil catarinense (1972-1987). *Revista de História e Historiografia da Educação*. Curitiba, v. 1, n. 3, set.-dez. 2017, p. 323-354.

SCHAFFRATH, Marlette dos Anjos.; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. 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.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul.-dez 1995.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, César Augusto (org.) *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos*. São Luís: EDUFMA, 2013, p. 19-41.

SOSENSKI, Susana; ALBARRÁN, Elena Jackson (coords.) *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas e representaciones*. México: UNAM, 2012.

SOUZA, Gizele de. *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

STEARNS, Peter. *Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 55-68.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária na Inglaterra*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Curitiba: Copyflex, 2009.

VALDEZ, Diane. A infância escolar nas lembranças de Cora Coralina. Congresso Brasileiro de História da Educação, 6. *Anais*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, v. 1, p. 1-15.

VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres*. Rio de Janeiro: Gryphos, 2005.

VECCHIA, Ariclê 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, Cynthia Greive. 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.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set.-dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

VEZZANI, Iriana Nunes; OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Lei Balbino: o debate na imprensa em defesa da Instrução Pública no Paraná (1888-1889). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p 1-33, jul. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* (orgs.) *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2013

VIÑAO, Antonio. A modo de prologo, refugios del yo, refugios de otros. In: MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000a, p. 9-15.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografias, memorias e diarios como fuente histórico-educativa: tipologias e usos. *Teias*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2000b.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WACHOWICZ, Lilian Ana. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. *A Universidade do Mate*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. *As escolas da imigração polonesa*. Curitiba: Editora Champagnat, 2002.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 1, jan.-jun. 2007, p. 21-39.

WESTPHALEN, Cecília Maria. *A Palavra do Sul*. Curitiba: Edição da Autora, 2000.

ZICA, Matheus da Cruz e. *Educação e masculinidade na produção jornalística e literária de Bernardo Guimarães (1852-1883)*. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

Apêndice A

Produção historiográfica recente sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015)

a) Teses e dissertações

ANJOS, Juarez José T. dos. *Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. *Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883)*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CASTANHA, André Paulo. *O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

DALCIN, Talita Bank. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

FELL, Elisângela Tremea. *Da sanção dos tempos e dos costumes: uma análise da institucionalização da obrigatoriedade da instrução pública no Paraná Provincial*. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Filosofia e História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

FRANÇA, Franciele Ferreira. *A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na Província do Paraná (1857-1884)*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

MUNHOZ, Fabiana Garcia. *Experiência docente no século XIX: trajetórias de professores de primeiras letras da 5ª comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ROSIN, Sheila Maria. *Das “ideias psicológicas” à Psicologia da Educação no Brasil – o caso do Paraná*. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHENELL, Rogério. *Educação e memória: a inserção da escola no contexto histórico da cidade de Palmeira no século XIX*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta-Grossa, Ponta Grossa, 2004.

SILVA, Noemi Santos da. *O Batismo da Instrução: projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná Provincial*. (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SILVA, Vicente Moreira da. *Escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na Província do Paraná*. (Mestrado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

SLOTUK, Cebilla Moleta. *A educação e os escravos nas páginas do jornal "Dezenove de Dezembro" (1871-1888)*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

b) Artigos e Comunicações

ANJOS, J. J. T; SOUZA, G. A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o barulho por baixo da história. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 225-245, jan.-abr. 2015.

ANJOS, J. J. T. A criança no processo de escolarização primária na Província do Paraná (1867-1885): uma história ao rés do chão. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. **Anais...** Natal: ANPED, 2011a.

ANJOS, J. J. T. A criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial. Lapa, Província do Paraná, 1866-1886. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011b.

ANJOS, J. J. T. A Instrução primária de trabalhadores na cidade da Lapa, Província do Paraná, em 1882. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8. **Anais...** Londrina: UEL, 2010b.

ANJOS, J. J. T. A instrução pública na província do Paraná no século XIX: uma interpretação a partir do testemunho de três alunos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 45-68, jan.- mar. 2015.

ANJOS, J. J. T. Cultura material, escolarização, sensibilidades e afetividades: uma história sensorial da escola na Província do Paraná. **Cadernos de História**. Ouro Preto, 2014.

ANJOS, J. J. T. O Arquivo como um lugar para a História: reflexões a partir da prática de pesquisa em história da educação no Oitocentos. **Histebdr-online**. Campinas, n. 46, p. 173-189, jun. 2012.

ANJOS, J. J. T. Práticas em torno da escolarização de ingênuos na cidade da Lapa, Província do Paraná. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação, 33. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010a.

ANJOS, J. J. T. Propostas do professor Pedro Fortunato para a escolarização da criança na Província do Paraná. **Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 23, p. 112-133, jan.-jun. 2013.

BARBOSA, E. B. L. A inspeção escolar paranaense no século XIX: seus sujeitos e suas ações na instrução pública primária. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 10. **Anais...** Curitiba, PUCPR, 2011.

BARBOSA, E. B. L. Inspeção da Instrução Pública no Paraná: seus sujeitos e práticas. (1854-1883). REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

BARBOSA, E. B. L. Instrução e arte na escola primária do Paraná no Oitocentos: proposições e efetivações (1870-1880). **Histebdr-online**. Campinas, n. 58, p.151-166, set. 2014.

BARBOSA, E. B. L. Modelos e propostas de conselhos pensados pelos partícipes da Inspeção e Instrução Pública do Paraná (1857-1883). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015.

BARBOSA, E. B. L.; ANJOS, J. J. T. A instrução pública primária na província do Paraná: uma interpretação a partir da atuação do inspetor Joaquim Ignacio Silveira da Mota (1856-1857). **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 152-177, 2013

CAMPOS, N. de. Victor Ferreira do Amaral e Silva: do Oikos a Scholé (1862-1878). **Histedbr-online**. Campinas, n.41, p. 72-87, mar. 2011.

CASTANHA, A.; GUARNIERI, M. C. da S. A organização da educação no Paraná Provincial. **Educare et Educere**. Cascavel, v.1, n. 2, p.57-71, jul-dez 2006.

CASTANHA, A.; SANTI, D. N. Educação primária na província do Paraná entre 1854 e 1871: um breve percurso a partir de fontes da época. Seminário nacional interdisciplinar em experiências educativas, 5. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2015.

DALCIN, T. B. Os castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX: disciplina e controle de corpos. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. **Anais....** Curitiba: PUCPR, 2004.

DALCIN, T. B. Palmatoando as fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do século XIX. Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 4. **Anais...** Faxinal do Céu, 2008.

FELL, E.T. Direito à educação e obrigatoriedade da instrução pública no Paraná: primeiras reflexões. Simpósio nacional de Educação, 2. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2010.

FELL, E.T. ; TREMEA, E. M. A gênese da legislação sobre abandono intelectual no Paraná: um estudo sobre a pena de multa imposta aos refratários no período provincial. **Publica Direito**. 2013, *online*.

FRANÇA, F. F. "Quem ensina, também aprende": a formação pela prática de professores primários na Província do Paraná. reunião anual da associação nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação, 37. **Anais...** Florianópolis: UDESC/UFSC, 2015a.

FRANÇA, F. F. Os métodos de ensino na história da educação pública paranaense no século XIX. Congresso brasileiro de História da Educação, 6. **Anais...** Vitória: UFES, 2011.

FRANÇA, F. F. 'Um viveiro donde se tiraram mestres': alunos mestres e professores adjuntos, os aprendizes de professores da província paranaense. Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014.

FRANÇA, F. F. Uma vez nomeado por ato da presidência o professor (...) Modos de existir dos professores primários na Província do Paraná. Congresso brasileiro de História da Educação, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015b.

FRANÇA, F. F.; BARBOSA, E. B. L. E pois, que valem escolas sem bons livros? Materiais utilizados para o ensino da leitura nas escolas primárias da Província Paranaense. Congresso brasileiro de História da Educação, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015.

FRANÇA, F. F.; BARBOSA, E. B. L. Entre a determinação e a prática: a história da educação primária impressa nos relatórios de professores e inspetores escolares paranaenses. Congresso brasileiro de História da Educação, 7. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

FRANÇA, F. F.; SOUZA, G. de. Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na História da Educação pública paranaense na segunda metade do século XIX. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 17, 2013.

GUHUR, J. V. M.; MACHADO, M. C. G.; HOFF, S. Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação

brasileira localizadas no Estado do Paraná: o itinerário do Histedbr-PR. **Histebr-online**. Campinas, n.10, 2003.

MARTIN, S. D. Uma coletânea de leis para a educação no Paraná. **Histebr-online**. Campinas, n. 9, 2003.

MARTINIAK, V. L. A relação entre trabalho, educação e imigração no Paraná. JORNADA DO HISTEBDR, 12. **Anais...** Sem local: HISTEBDR, 2013a.

MARTINIAK, V. L. As instituições escolares polonesas no Paraná: análise historiográfica. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014.

MARTINIAK, V. L. Educação e imigração na Província do Paraná: análise da constituição das escolas étnicas para os filhos de imigrantes. **Histedbr-online**. Campinas, n.52, p. 119-137, set. 2013b.

MASCHIO, E. C. F. A escrituração escolar como prática e como lugar indiciário de representações da infância. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.37, n. 2, p. 141-150, abr.-jun 2015.

MASCHIO, E. C. F. A escrituração escolar nas colônias italianas de Curitiba: o que informam os mapas de frequência? CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

MASCHIO, E. C. F. Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas da cidade de Curitiba. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 52, p. 177-192, abr. – jun. 2014.

MIGUEL, M. E. B. A educação no Paraná Provincial: o que revelam os documentos. JORNADA DO HISTEDBR, 11. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2013.

MIGUEL, M. E. B. A História, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 11, p. 243-156, 2012.

MIGUEL, M. E. B. A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes. **Série Estudos (UCDB)**. Brasília, v. 25, p. 43-56, 2008.

MIGUEL, M. E. B.; KLENK, H. A instrução pública na Província do Paraná: reflexões a partir dos relatórios do período de 1854 a 1874. **Educare et Educere**. Cascavel, v. 4, p. 133-145, 2009a.

MIGUEL, M. E. B.; KLENK, H. O início da organização do ensino público na Província do Paraná (primeira década: 1854-1864). SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009b.

MIGUEL, M. E. B.; REMÉDIOS, I. S. dos. Coletânea de relatórios da Instrução Pública na Província do Paraná, no período de 1854 a 1889. **Histedbr-online**. Campinas, n. 9, 2003.

MIGUEL, M. E. B.; SAIZ, P. G. A organização da escola primária pública no Paraná: período provincial. **Histedbr-online**. Campinas, v. 22, p.39-53, 2006.

MIGUEL, M. E. B.; WACHOWICZ, L. A.; NASCIMENTO, V. M. do. Instrução Pública Paranaense (1854-1889). SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2004.

MIMESSE, E.; PALARO, L. As escolas femininas de instrução primária em São José dos Pinhais nos anos finais do século XIX. **Histedbr-online**. Campinas, n. 42, p.157-168, jun. 2011.

MUNHOZ, F. G. A Constituição de um corpus documental para o estudo da formação docente paranaense oitocentista (1830-1860). CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO AMERICANA, 9. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2009b.

MUNHOZ, F. G. Experiência docente de um padre mestre. Paranaguá - 1822 a 1862. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9. **Anais...** Lisboa: UL, 2012.

MUNHOZ, F. G. Experiência docente em circulação entre instituições imperiais e províncias Castro PR 1844 - 1863. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9. **Anais...** Toluca: CM, 2014.

MUNHOZ, F. G. Formação de professores de Primeiras Letras no 'Paraná' oitocentista. Congresso de leitura no Brasil, 17. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009a.

MUNHOZ, F. G. Negociações, no campo da lei, no processo de incorporação dos professores ao grupo de funcionários públicos nas Províncias de São Paulo e do Paraná (1852-1869). Simpósio nacional de História da ANPUH, 26. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

MUNHOZ, F. G. Relatórios de presidentes de província: fontes para o estudo da profissão docente no Paraná oitocentista. Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 8. **Anais...** São Luís: UFMA, 2010.

NEVES, F. M. A Província paranaense e o ensino de História da Educação. Congresso brasileiro de História da Educação, 7. **Anais...** Vitória: UFES, 2011b.

NEVES, F. M. 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, 2011a, p. 397-424.

ROSIN, S. M.; ANTUNES, M. A. As “ideias psicológicas” sobre as condições de aprendizagem na Província do Paraná (1854-1889). **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 22, 1º sem. 2006, p.9-29.

SCHAFFRATH, M. A. Manuais e Livros didáticos para a escola normal de Curitiba (1870-1889): Desenhando a identidade do professor. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** São Luís: UFMA, 2010.

SCHAFFRATH, M. A.; MIGUEL, M. E. B. Livros para a escola normal do Paraná: modelos e projetos que se viabilizam. EDUCERE, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011.

SILVA, N. S. Apendar a liberdade: reflexões sobre projetos e práticas de escolarização de escravos, libertos e ingênuos no Paraná (1871-1888). **Revista Vernáculo**. Curitiba, v. 28, p. 149-185, 2015.

SILVA, N. S. Escravos, Libertos e ingênuos na escola: instrução e liberdade na Província do Paraná. Encontro escravidão e liberdade no Brasil meridional, 6. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013a.

SILVA, N. S. Festa da Instrução e da Liberdade: abolicionismo e instrução pública no Paraná na década de 1880. Encontro escravidão e liberdade no Brasil meridional, 7. **Anais...** Curitiba, UFPR, 2015.

SILVA, N. S. Instrução e trabalho: a experiência dos ingênuos no Paraná (1871-1888). Encontro regional de história da ANPUH-PR. **Anais....** Londrina: ANPUH, 2012.

SILVA, N. S. Instrução, trabalho e liberdade: escravos, libertos e ingênuos nas escolas públicas do Paraná provincial. Simpósio nacional de História da ANPUH, 27. **Anais...** Natal: UFRN, 2013b .

SOUZA, G.; ANJOS, J. J. T. dos. Rememorando a escola e seus objetos: a cultura material escolar e memórias de infância. Congresso brasileiro de História da Educação, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015.

SOUZA, G.; ANJOS, J. J. T. dos; BARBOSA, E. B. L. O Arquivo Público paranaense: possibilidades para a pesquisa em história da educação no período provincial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n. 3, p. 627-643, jul.- set. 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. *et al.* Fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e a constituição da educação física escolar no estado do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p.145-158, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária paranaense (finais do século XIX, início do século XX). Congresso brasileiro de História da Educação, 4. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). Reunião anual da associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

VECHIA, A. A Deutsche Schule de Curitiba de 1867 a 1889: do evangelho à germanidade. Congresso brasileiro de História da EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

VECHIA, A. A Deutsche Schule de Curitiba: recriando a cultura pedagógica germânica. Congresso brasileiro de História da Educação, 5. **Anais...** Aracaju: SBHE-UNIT, 2008b.

VECHIA, A. A Deutsche Schule e a formação das crianças e jovens curitibanos de 1867 a 1889. Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014.

VECHIA, A. A formação dos professores para o magistério público primário em Curitiba;1853-1889. Congresso de leitura no Brasil, 14. **Anais...** Campinas: ALB, 2003b.

VECHIA, A. Cultura, currículo e diferença: o espaço escolar como lócus de formação de identidades no Paraná Provincial. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 3, p.33-45, 2008a.

VECHIA, A. **Imigração e educação em Curitiba (1853-1889)**. (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, 1998.

VECHIA, A.O ensino elementar na Província do Paraná: a instrução para todos no discurso e na prática. **Quaestio (UNISO)**. Sorocaba, v.5, n. 2, p. 9-20, 2003a.

VECHIA, A. O governo provincial e a educação dos imigrantes em Curitiba 1853-1889. Seminário de pesquisa em educação na região sul, 3. **Anais...** Porto Alegre: ANPED, 2000.

VECHIA, A.O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e para o Estado. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 7, p.135-160, jan-jun 2004.

Apêndice B

Egodocumentos relativos à Província do Paraná não utilizados neste ensaio

CAMARGO, Maria Cândida de Jesus. **Júbilos e Mágoas**. Curitiba, 1953.

CORREIA, Ildefonso. **Saudade**. Curitiba: Livraria Universal, 19—

CORREIA, Leocádio Cysneiros. **Pelo meu caminho**. Curitiba: S.e., 1923.

GUMY, José Augusto. **Pedaços de coração**. Curitiba: Guaira, 1948.

HATSCHBACH, Rodolfo. **Memórias**. Mimeo. 1981.

KOLODY, Helena. **Memórias de Nhá Mariquinha**. Castro: Casa do Tropeiro, 2002.

KOSCIANSKI, Stásio. **Memória da Koscianski**. In: Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa, Volume III, 1971, pp. 36-79. [1931].

MACEDO, Antonio Ribeiro de. Apontamentos biográficos da família Macedo no Estado. In: NEGRÃO, Francisco. **Genealogia Paranaense 2**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1927, p. 278-290.

MARCONDES, Moyses. **Pai e Patrono**. Palmeira: Prefeitura Municipal, 2009.

MARTINS, Ismael. Evocação. In: **Cyclos**. Curitiba: S.e., 1931, p. 169-176.

MUNHOZ, Alcides. **Folhas Cadentes (Elogio ao Patrono)**. Curitiba: 1925, p. 5-9.

NASCIMENTO JÚNIOR, Vicente. O último centurião. In: **História, crônicas e lendas**. Paranaguá: Prefeitura Municipal, 1980, p. 302-304.

OLIVEIRA E SÁ, Jesuino Marcondes de. Correspondência. 189?, 2n. in: MARCONDES, Moysés. **Pai e Patrono**. Palmeira: Prefeitura Municipal, 2009.

PEREIRA, Lúcio Leocádio. A Corda do Sino. In: **Folhetins: Contos Paranaenses**. Curitiba: Impressora Paranaense, 1896, p. 93-98

REMINISCÊNCIAS do Paraná de 1853 (Entrevista). **O Dia**. Curitiba, 9 de janeiro de 1926.

REZENDE, Mario de. (pseudônimo de Clemente Ritz). Trechos de uma crônica antiga de saudade. **O Dia**. Curitiba, 22 de setembro de 1926.

ROCHA FILHO, Joaquim Dias da. A infância. In: **Poesias**. Curitiba: Centro de Letras do Paraná, 1916.

SECUNDINO, Octavio. Recordação do Início da vida nos ensina a ter saudade.. **O Dia**. Curitiba, 28 de agosto de 1952.

SILVA, Victor Ferreira do Amaral e. Minha Infância Escolar. In: LIMA, Eduardo Correa. **Victor Ferreira do Amaral e Silva. O Reitor de Sempre**. Curitiba: Editora da UFPR, 1982, pp. 23-29.

SILVEIRA NETTO, Manuel de Azevedo. **Margens do Nhundiaquara**. Poema Regional. Curitiba: Irmãos Pongetti Editores, 1939.

SIMAS, Hugo. **Uma página de minha vida.** Manuscrito. Acervo Fábio Pereira.

SOUZA, Veríssimo Antonio de. Itaquí. **O Dia.** Curitiba, 14 de janeiro de 1951.

STROBEL, Gustav Hermann. **Relatos de um pioneiro da imigração alemã.** Curitiba: Lítero-técnica, 1983.

TURIN, João. **Minha vida: o que eu devia ter feito, o que fiz e o que deixei de fazer.** Curitiba: Museu de Arte Contemporânea, datilografado.

Apêndice C

Breves biografias dos autores dos egodocumentos utilizados neste estudo

ALBINO SILVA

Nasceu em Paranaguá em 19 de janeiro de 1850. Casou-se em 1876 com Rosa de Souza e Silva. Trabalhou com madrinheiro de tropas, lenhador, tipógrafo, amanuense, professor de primeiras letras e redator de periódicos. Faleceu em 24 de junho de 1904.

Fonte consultada:

LEÃO, Ermelino Agostinho de. *Contribuições históricas e geográficas para o Dicionário do Paraná*. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1926.

ALCEBÍADES PLAISANT

Nasceu em Paranaguá em 15 de abril de 1865. Filho mais velho do Comendador Carlos Augusto César Plaisant e Braselisa Branco Plaisant. Passou a infância em Paranaguá e no Rio de Janeiro. Tentou matrícula na Faculdade de Direito de São Paulo, sem ter vindo a cursá-la. Seguiu carreira militar, chegando a Major. Casou-se com Eugênia Guimarães, neta do Visconde de Nácar. Foi colaborador em diversos jornais paranaenses e membro do

Centro de Letras do Paraná. Não consegui obter informações sobre a data de seu falecimento.

Fonte consultada:

PARANÁ, Sebastião. *Galeria Paranaense*. Curitiba: Sem editora, 19--.

EMILIANO PERNETA

Nasceu em Curitiba (em região atualmente pertencente à Pinhais) em 3 de janeiro de 1866. Filho do comerciante Francisco David Pernetta e Cristina Maria dos Santos. Realizou estudos primários e secundários no Paraná e a Faculdade de Direito de São Paulo. Atuou como jurista, poeta e jornalista. Foi considerado “príncipe dos poetas paranaenses”, em coroação realizada no Passeio Público de Curitiba. Faleceu em Curitiba em 19 de janeiro de 1921. Não consta ter se casado. É patrono da cadeira número 30 da Academia Paranaense de Letras.

Fontes consultadas:

LEÃO, Agostinho Ermelino de. *Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná*. Vol. 2. Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1968.

VARGAS, Túlio; HOERNER JR., Valério; BÓIA, Wilson. *Biobibliografia da Academia Paranaense de Letras*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

ERMELINO DE LEÃO

Nasceu em Curitiba em 14 de janeiro de 1871. Filho do desembargador Agostinho Ermelino de Leão e Maria Bárbara Correia de Leão. Em Curitiba, estudou inicialmente em casa e depois em escolas particulares. Passou parte da infância na Bahia, acompanhando o pai em atividade política. Formado em Direito

no Largo São Francisco. Casou-se com Deocleciana Augusta da Rocha Leão em 1893. Membro da burguesia do mate paranaense, teve também carreira política e jurídica. Foi diretor do Arquivo Público Paranaense e do Museu Paranaense. Faleceu em Curitiba em 27 de fevereiro de 1932.

Fontes consultadas:

PARANÁ, Sebastião. *Galeria Paranaense*. Curitiba: Sem editora, 19—
VARGAS, Túlio; HOERNER JR., Valério; BÓIA, Wilson. *Biobibliografia da Academia Paranaense de Letras*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

EURÍPEDES BRANCO

Nasceu em Curitiba em 15 de março de 1876, mudando-se para Paranaguá aos 6 anos de idade. Filho do Coronel João Rodrigues Branco e Luiza Josefina da Silva Branco. Aos 12 anos entrou para o comércio. Desenvolveu carreira comercial. Membro do Club Literário de Paranaguá. Não foi possível apurar a data do seu falecimento.

Fonte consultada:

Coleção de biografias existentes no acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

EWALDO KRUGER

Nasceu em Morretes em 28 de setembro de 1869. Aos seis anos de idade passou a viver na Florestal. Estudou na escola local, pública e posteriormente em colégio particular de Curitiba. Engenheiro e funcionário da Estrada de Ferro. Não foi possível apurar a data de seu falecimento.

Fonte consultada:

Blog "Historiador Morretense"

FRANCISCO RIBEIRO DE AZEVEDO MACEDO

Nasceu em Campo Largo, em 5 de julho de 1872. Filho de João Ribeiro de Macedo e Ana Maria de Azevedo Macedo. Membro da burguesia do mate, fez estudos primários em Campo Largo, concluindo-o no Colégio Parthenon, em Curitiba e os preparatórios no Ginásio Paranaense. Formou-se advogado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Foi casado com Clotilde Portugal de Macedo. Ocupou vários cargos públicos tanto no âmbito político como da educação, em especial, o de diretor da Instrução Pública do Paraná e a docência na Escola Normal de Curitiba e na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. Teve larga produção jurídica e literária, esta última, em diversos veículos impressos. Faleceu em 12 de maio de 1955.

Fonte consultada:

VARGAS, Túlio; HOERNER JR., Valério; BÓIA, Wilson. *Biobibliografia da Academia Paranaense de Letras*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

GENEROSO MARQUES DOS SANTOS

Nasceu em Curitiba, em 13 de janeiro de 1844, filho de Miguel Marques dos Santos e Generosa Chaves Marques. Fez estudos primários em Curitiba. Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, político na Província do Paraná pelo partido Liberal. Na República, foi Senador pelo Paraná. Faleceu em Curitiba em 8 de março de 1928. É patrono da cadeira número 13 da Academia Paranaense de Letras.

Fonte Consultada:

VARGAS, Túlio; HOERNER JR., Valério; BÓIA, Wilson. *Biobibliografia da Academia Paranaense de Letras*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

HYPOLITO PEREIRA

Nascido em Paranaguá, provavelmente na década de 1880. Não foi possível obter dados biográficos além dos presentes no próprio egodocumento.

JOSÉ NOGUEIRA DOS SANTOS

Nasceu em Palmeira em 2 de outubro de 1870. Viveu a infância em Palmeira. Casou-se com Maria da Luz Pinto e teve 8 filhos. Foi músico, inventor, poeta e professor no Instituto Comercial do Paraná. Ligado à Federação Espírita do Paraná. Faleceu em 24 de junho de 1956.

Fonte Consultada: Site da Federação Espírita do Paraná.

LEÔNCIO CORREIA

Nasceu em Paranaguá a 1º de setembro de 1865. Era filho do capitão João Ferreira Correia e Carolina Pereira Correia. Coursou o ensino primário em Paranaguá e depois deu continuidade aos estudos secundários no Rio de Janeiro e no Paraná. Advogado formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Casou-se em 3 de dezembro de 1897. Literato, poeta e jornalista. Passou os últimos 50 anos de vida no Rio de Janeiro, onde exerceu funções públicas como a de diretor do Colégio Pedro II (então Ginásio Nacional), diretor da instrução pública do Rio de Janeiro, diretor

da Imprensa Nacional e do Diário Oficial. Membro e fundador da cadeira número 9 da Academia Paranaense de Letras. Faleceu no Rio de Janeiro em 19 de junho de 1950, tendo seus restos mortais trasladados posteriormente para Paranaguá.

Fontes Consultadas:

PARANÁ, Sebastião. *Galeria Paranaense*. Curitiba: Sem editora, 19—
VARGAS, Túlio; HOERNER JR., Valério; BÓIA, Wilson. *Biobibliografia da Academia Paranaense de Letras*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

MÁRIO ALVES TOURINHO

Nasceu em Antonina, em 12 de setembro de 1871. Filho do engenheiro militar Francisco Antonio Monteiro Tourinho e Maria Leocádia da Costa Alves. Fez as primeiras letras em Antonina e Curitiba. Seguiu carreira militar, chegando a General. Foi interventor do Paraná entre 1930 e 1931. Faleceu em Curitiba a 25 de outubro de 1964.

Fonte consultada:

Site da Casa Civil do Paraná

NESTOR VITOR

Nasceu em Paranaguá em 12 de abril de 1868. Realizou estudos primários em Paranaguá e o secundário no Instituto Paranaense, em Curitiba. Na juventude foi abolicionista e republicano. Casou-se com Catarina Alzira Coruja, tendo 8 filhos, dos quais 4 sobreviveram. No início do século 20 morou na Europa, onde foi correspondente de jornais. Retornando ao Brasil, fixou-se no Rio de Janeiro, desenvolvendo carreira como crítico literário. Sebastião Paraná o considerava um dos líderes do movimento literário brasileiro, embora os especialistas em literatura brasileira

o vejam, atualmente, como um crítico menor. Faleceu em 13 de outubro de 1932. É fundador da cadeira n. 6 da Academia Paranaense de Letras.

Fontes Consultadas:

PARANÁ, Sebastião. *Galeria Paranaense*. Curitiba: Sem editora, 19—
VARGAS, Túlio; HOERNER JR., Valério; BÓIA, Wilson. *Biobibliografia da Academia Paranaense de Letras*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

PILMAR

Nascido provavelmente em Paranaguá na década de 1870. Não foi possível identificar o autor sob o pseudônimo

RODRIGO OCTÁVIO

Nasceu em Campinas, em 1866. Passou parte da infância em Campinas, Rio de Janeiro e Paraná. Era filho do presidente da Província, homônimo. Foi advogado, professor, magistrado, contista, cronista, poeta e memorialista. Faleceu em 28 de fevereiro de 1944. Foi membro da academia Brasileira de Letras.

Fonte Consultada:

Site da Academia Brasileira de Letras.

Que história sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná se pode contar se tomarmos como fonte privilegiada os egodocumentos produzidos por adultos que, em criança, frequentaram as escolas daquela época? É da resposta a esse problema histórico que trata este livro, resultado de uma pesquisa de pós-doutoramento, financiada pela CAPES, realizada na Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2015 e 2017.

