

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARLETE DOS ANJOS SILVA SCHAFFRATH

OS LIVROS DIDÁTICOS NA ESCOLA NORMAL DE CURITIBA (1876-1920):
ENTRE A UNIVERSALIDADE E AS SINGULARIDADES DA CIRCULAÇÃO DA
LITERATURA PEDAGÓGICA.

CURITIBA

2014

MARLETE DOS ANJOS SILVA SCHAFFRATH

OS LIVROS DIDÁTICOS NA ESCOLA NORMAL DE CURITIBA (1876-1920):
ENTRE A UNIVERSALIDADE E AS SINGULARIDADES DA CIRCULAÇÃO DA
LITERATURA PEDAGÓGICA.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

S296L
2014

Schaffrath, Marlete dos Anjos Silva
Os livros didáticos na Escola Normal de Curitiba (1876-1920) : entre a universalidade e as singularidades da circulação da literatura pedagógica / Marlete dos Anjos Silva Schaffrath ; orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2014.
165 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 151-160

1. Educação. 2. Ensino normal. 3. Livros didáticos. 4. Educação - Curitiba (PR) - História. 5. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 035
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

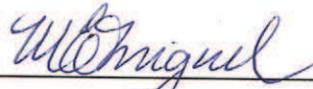
Marlete dos Anjos Silva Schaffrath

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Prof. Dr. Peri Mesquida, para examinar a Tese da candidata **Marlete dos Anjos Silva Schaffrath**, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "OS LIVROS DIDÁTICOS NA ESCOLA NORMAL DE CURITIBA (1876 - 1920): ENTRE A UNIVERSALIDADE E AS SINGULARIDADES DA CIRCULAÇÃO DA LITERATURA PEDAGÓGICA", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18:00h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destacou a qualidade da tese e recomenda sua divulgação de varias formas: artigos, eventos científicos e livros.

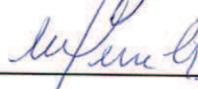
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel



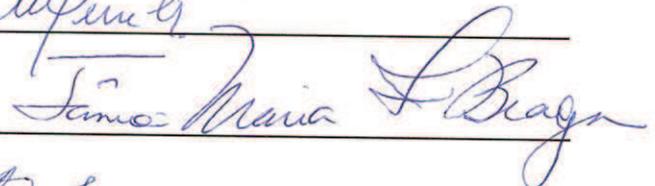
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia



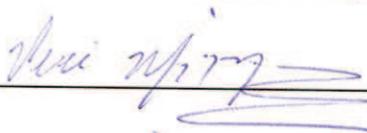
Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa



Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida



Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho ao Valter, Miguel e
Laura, amados por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito que agradecer aos que me ajudaram, de diversas maneiras neste trabalho, que definitivamente, não fiz sozinha. Começo pela minha orientadora, Professora Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel, pela confiança depositada em meu trabalho, pelo incentivo na busca de diálogos com fontes e teorias, e pela orientação paciente do texto e das minhas incertezas de pesquisadora.

Sou grata pelas bolsas que recebi da CAPES para o doutoramento na PUCPR e para o estágio no IEUL, em Portugal, viabilizaram meus estudos.

Agradeço aos professores da Banca examinadora, Dra. Maria Teresa Santos Cunha da UDESC, Tania Maria B. Garcia, da UFPR, Dra. Rosa Lydia T. Corrêa, Dr. Peri Mesquida, da PUCPR pela disposição em dialogar conosco neste trabalho e pelas sugestões de ajustes, tão necessários à finalização do texto. Também agradeço a Dra. Evelyn Orlando, suplente na banca examinadora, mas titular nos debates sobre fontes e autores.

Minha gratidão vai também para o Professor Dr. Joaquim Pintassilgo, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela orientação do estágio de doutoramento em que pude discutir perspectivas de pesquisa e muitas referências para o trabalho.

Aos professores da PUCPR, especialmente ao Prof. Peri pelas horas que gastou comigo em debates, desafios e traduções e, a Prof^a. Rosa Lydia, pelas aulas e pelas palavras de estímulo, minha gratidão. Na PUC sou grata também a Solange e Franciele, da Secretaria do PPGE, sempre atenciosas.

O trabalho nos arquivos públicos só foi possível com a colaboração, muitas vezes afetuosa e sempre profissional, de pessoas como a Solange Rocha da Divisão de Documentação Permanente do Arquivo Público do Paraná, a Josefina Palazzo Ayres, Chefe da Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná e o Professor Ernani Straube do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Muitos outros profissionais como os da Biblioteca do Instituto de Educação Erasmo Pilloto, do Arquivo do Colégio Estadual do Paraná, do Círculo de Estudos Bandeirantes, do Instituto Neo Pitagórico, da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, em todos esses lugares encontrei fontes e, encontrei boa vontade em disponibilizar acervo e até, arriscar algum palpite na minha pesquisa.

Meus colegas de Doutorado, Juliano, Daniel, Nizan pelas torcidas, lamentos e conquistas desta etapa que percorremos juntos, agradeço.

Aos meus familiares, minha mãe, Maria, meu pai Antônio, minha irmã Mari, meu irmão Marcos, minha cunhada Thaisa, cunhados Vander e Jr. sou grata pelo incentivo e compartilho com eles o sabor de ver um trabalho concluído. Agradeço também a presença das crianças curiosas de nossa família, os sobrinhos Artur, Vlad, Cecília e ao Thomaz que vem vindo, todos eles nos animam a seguir em frente.

Agradeço a paciência da Neide, minha irmã gestante de mais um filho, que leu e dialogou paciente comigo a “gestação” do texto final desse trabalho. E aos amigos Andréa Doré e Walter Torres pelo incentivo de sempre e a ajuda pontual com a tradução do resumo.

Aos Schaffrath, todos, que mesmo à distância, me fizeram sentir apoiada. E aos amigos de Curitiba, que sempre presentes, acolhiam meu retiro.

Ao meu marido Valter, companheiro de muitas horas de alegria e cansaço do trabalho intelectual, devo o amor que me apoia.

Ao meus filhos Miguel e Laura devo a lembrança, de quando os olhava saudosos de minha atenção, de que pesquisava também por eles, por que o conhecimento é direito e deleite nosso.

Ainda devo agradecer a uma doce e permanente recordação: das palavras carinhosas de meus avós Manoel e Cândida, já falecidos, mas cuja imagem das inúmeras vezes em que perguntavam sobre meus estudos, como que quisessem dizer, *vai-te embora!*, nunca me sai da memória.

Ao tempo, agradeço e devo tudo. Por ter aprisionado as memórias que me esforcei para libertar.

Resposta ao Tempo

*Batidas na porta da frente é o tempo
Eu bebo um pouquinho pra ter argumento
Mas fico sem jeito, calado, ele ri
Ele zomba do quanto eu chorei
Porque sabe passar e eu não sei*

*Um dia azul de verão, sinto o vento
Há folhas no meu coração é o tempo
Recordo um amor que perdi, ele ri
Diz que somos iguais, se eu notei
Pois não sabe ficar e eu também não sei*

*E gira em volta de mim, sussurra que apaga os caminhos
Que amores terminam no escuro sozinhos*

***Respondo que ele aprisiona, eu liberto
Que ele adormece as paixões, eu desperto***
*E o tempo se rói com inveja de mim
Me vigia querendo aprender
Como eu morro de amor pra tentar reviver*

*No fundo é uma eterna criança
que não soube amadurecer
Eu posso, ele não vai poder me esquecer
No fundo é uma eterna criança
que não soube amadurecer
Eu posso, ele não vai poder me esquecer*

*Composição: Cristóvão Bastos e
Aldir Blanc (1998).*

RESUMO

O processo de circulação de livros didáticos na Escola Normal de Curitiba (1876-1920) é o tema central deste trabalho. A investigação procurou compreender quais elementos culturais e pedagógicos estavam presentes neste processo e qual teria sido o padrão de inserção do Paraná no movimento de tomada dos livros como suporte para o ensino nas escolas, precisamente na capital, Curitiba. A partir de uma perspectiva crítica, este estudo adota a orientação teórica da História Cultural em interface com a História Social, a fim de investigar livros didáticos e sua relação com a formação de professores em escala global (particularmente na Europa) e no Paraná. Para tanto, apoiou-se no referencial bibliográfico do campo da Historiografia da Educação e nas fontes documentais como documentos da Administração Pública paranaense, legislação educacional, periódicos pedagógicos, acervos públicos e alguns livros de circulação escolar. Esse estudo apurou aspectos da trajetória do livro na escola, indicando que ele esteve fortemente ligado à intervenção de autoridades públicas do ensino. A partir do recrutamento de livros para o ensino escolar pelo Estado, com o objetivo de colocar em andamento seus projetos de universalização da escolaridade elementar, para o que a formação de professores foi demanda essencial, o livro didático foi tornado didático, livre ou sob encomenda, editado e distribuído com autorização e às expensas dos cofres públicos. No Paraná, os estudos sobre o percurso do Livro didático na Escola Normal de Curitiba, indicam a forte presença do Estado e de intelectuais no controle do que era veiculado. Dos livros para a Escola Normal de Curitiba até 1920, o *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo, publicado em 1907, marcou época no ensino de professores no Estado. Combinando aspectos das teorias clássicas da Pedagogia e adaptado pelo autor para o ensino de normalistas em Curitiba, esse impresso traz as marcas de seu tempo pelo conteúdo, forma e finalidades, expressando a pluralidade de elementos que constituíram a circulação de livros na escola. Alguns elementos conclusivos deste trabalho destacam a estreita relação entre o livro didático, de todos os tipos, e o professor, porque o livro se tornou uma obra didática para atender às demandas de formação de professores para a instrução pública. Também, porque o relacionamento do livro com o professor se deu pela prática pedagógica que contribuiu para a constituição de autores, críticos e usuários. Ou seja, à medida que o livro era um elemento primordial para a formação o professor, ele também ia se adequando às expectativas e experiências docentes. Nas singularidades da sociedade paranaense do final do século XIX e início do XX que nuançavam esta relação, foi possível perceber como os padrões universais se ajustavam às características locais. Assim, esta foi uma história de influências em duplo sentido: enquanto a escola adequava o livro, tornando-o didático, o livro forjava práticas e ideias pedagógicas.

Palavras-chave: livros didáticos. Escola Normal e Ensino Secundário de Curitiba. *Compêndio de Pedagogia*.

RESUMÉ

Le processus de circulation de manuels scolaires à l'École Normale de Curitiba (1876-1920) est le thème central de cette thèse. La recherche a eu comme but celui de comprendre les éléments culturels et pédagogiques présents dans le processus de circulation de livres et quel était le modèle d'insertion du Paraná dans le mouvement d'adoption des livres comme soutien à l'enseignement dans les écoles, en particulier dans la capitale de l'État, Curitiba. D'un point de vue critique, cette étude adopte l'orientation théorique de l'histoire culturelle en connexion avec l'histoire sociale afin d'analyser les manuels et leur rôle dans la formation des enseignants à l'Occident et au Paraná. Pour ce faire, cette recherche a eu comme fondement théorique l'Historiographie de l'éducation ainsi que les documents - sources primaires - produits par l'Administration Publique du Paraná comme la législation scolaire, des revues pédagogiques, des collections publiques et des oeuvres pédagogiques. Cette étude a révélé des aspects de la trajectoire du livre à l'école, indiquant qu'il a été fortement lié à l'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation et l'enseignement. Le livre est alors devenu livre didactique, manuel scolaire, créé volontairement ou sous demande, édité et diffusé pendant le XIXème siècle, avec l'autorisation de l'État et financé par le pouvoir public diffusant les idées de la Pédagogie Moderne ayant comme but celui de mettre en cours des projets d'universalisation de l'enseignement scolaire, pour laquelle la formation d'enseignants a été essentielle. Au Paraná, les études sur la trajectoire des livres didactiques à l'École Normale de Curitiba indiquent la forte présence de l'État et des intellectuels dans le contrôle de ce qui était publié. En 1907, Dario Vellozo a publié son *Compêndio de Pedagogia*, qui a été très important pour la formation d'une génération d'enseignants au moins jusqu'en 1920. En harmonisant les différents aspects des théories classiques de la pédagogie, cette publication, que l'auteur a adapté pour l'enseignement des normaliennes, porte les marques de son temps, soit par son contenu, soit par sa forme et ses objectifs, tout en exprimant la pluralité d'éléments qui constituent la circulation de livres à l'école. En conclusion quelques éléments de cette thèse soulignent qu'il y a un rapport très étroit entre les livres didactiques et l'enseignant. Cela non seulement parce que le livre didactique répondait aux demandes de la formation d'enseignants pour l'instruction publique, mais, surtout parce que le rapport entre le livre et le maître a eu lieu par le biais de la pratique pédagogique. Dans la mesure où le livre était un instrument essentiel pour la formation de l'enseignant, il s'est également adapté aux attentes et aux expériences du corps professoral. La société du Paraná de la fin du XIXème et début du XXème siècle a porté des nuances de cette relation et notre recherche nous a permis d'identifier comment les normes universelles ont été ajustées aux conditions locales. Il s'agit, donc, d'une histoire de réinvention à double sens: tandis que l'école a adapté le livre, devenu didactique, le livre proposait des pratiques et des conceptions pédagogiques qui, dialectiquement, ont forgé les enseignants.

Mots-clés: livres didactiques. École Normale et École secondaire de Curitiba. *Compêndio de Pedagogia*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 FIGURAS

Figura 01	Organograma para tipificação de livros escolares.....	28
Figura 02	Aspecto do interior do livro <i>Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental</i>.....	31
Figura 03	Imagem do interior do <i>Compêndio de Pedagogia</i> (Vellozo, 1907)	32
Figura 04	Relação proporcional por área de conhecimento do acervo da Biblioteca Pública do Paraná no ano de 1900.....	73
Figura 05	Capa do <i>Compêndio de Pedagogia</i> de Dario Vellozo (1907).....	121
Figura 06	Composição do <i>Compêndio de Pedagogia</i> de Dario Vellozo (1907).....	126
Figura 07	Esquema sobre a lição de métodos.....	142

2 QUADROS

Quadro 01	Registro de compra de material impresso para a Escola Normal do Paraná em 1878.....	69
Quadro 02	Lista de alguns impressos adotados na Escola Normal de Curitiba no ano de 1882.....	69
Quadro 03	Relação área de conhecimento/quantidade do acervo da Biblioteca Pública do Paraná no ano de 1900.....	72
Quadro 04	Livros catalogados como: <i>Pedagogia e educação</i> na Biblioteca Pública do Paraná em 1912.....	75
Quadro 05	Listagem com livros da Biblioteca da Escola Normal do Paraná em 1922.....	77
Quadro 06	Livros emprestados pela Biblioteca da Inspeção Geral do Ensino do Paraná (1922-1924).....	80
Quadro 07	Ficha funcional de Dario Vellozo.....	117
Quadro 08	Relação de autores referenciados no <i>Compêndio de Pedagogia</i> (Vellozo, 1907).....	129
Quadro 09	Evolução do programa de ensino da Escola Normal do Paraná (1876-1917).....	136

LISTA DE ABREVIÇÕES

BBPR	Biblioteca Pública do Paraná
IEUL	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IHGPR	Instituto Histórico e Geográfico do Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

PARTE I

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	18
3	QUESTÕES METODOLÓGICAS PRINCIPAIS: ALGUNS INTERLOCUTORES.....	19

PARTE II

1. CAPÍTULO I	O LIVRO NA ESCOLA E A DIDATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	26
1.1	O QUE É UM LIVRO DIDÁTICO.....	27
1.2	OS LIVROS ESCOLARES: A UTÓPICA UNIVERSALIZAÇÃO DA VERDADE.....	35
1.3	AUTORES E LIVROS ESCOLARES NO BRASIL....	46
1.4	LIVROS NA ESCOLA NORMAL E O ARCABOUÇO TÉCNICO E IDEOLÓGICO DO ENSINO ESCOLAR	53
1.5	A PEDAGOGIA COM <i>STATUS</i> DE CIÊNCIA E OS MANUAIS DE PEDAGOGIA COMO COROLÁRIOS DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	57
2. CAPÍTULO II	OBRAS PEDAGÓGICAS PARA NORMALISTAS EM CURITIBA.....	65
2.1	O ACERVO DE OBRAS PEDAGÓGICAS EM CURITIBA.....	66
2.2	AUTORIA E LOCALISMO: O CONTROLE DOS LIVROS NA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ.....	82
2.3	OS LIVROS COMO SUBSTRATO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A RACIONALIDADE REQUERIDA TAMBÉM PARA O PARANÁ.....	90

2.4	ENTRE A RAZÃO E AMOROSIDADE: UM INTERVALO HISTÓRICO DO LIVRO NA ESCOLA?	98
3.CAPÍTULO III	O COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA DE DARIO VELLOZO: AS FORMAS E OS TEMAS PARA A ESCOLA NORMAL.....	108
3.1	BREVE BIOGRAFIA DE DARIO VELLOZO: “O COMPAYRÉ PARANAENSE”.....	111
3.2	<i>COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR, UMA PEDAGOGIA PARA O ENSINO NORMAL.....</i>	118
3.2.1	Principais referências, ou os autores do autor....	127
3.2.2	Noção de Pedagogia e educação.....	131
3.2.3	Conteúdos e métodos.....	138
3.2.4	Recursos didáticos.....	142
	CONCLUSÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	153
	ANEXOS.....	163

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do processo histórico de circulação de livros didáticos na Escola Normal de Curitiba entre os anos de 1876, e a primeira década do século XX. O contexto que sedia este movimento é a universalização da escola pública em todo o mundo a partir do século XIX. No universo dos livros, prescritos ou disponíveis em acervos públicos para os normalistas dessa escola, destaco o *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo, que marcou a presença do livro didático específico para a cadeira de Pedagogia e, que se configurou como objeto da cultura escolar que traduz a complexa síntese resultante da combinação entre o pensamento pedagógico moderno, a intelectualidade do autor e as condições da escola paranaense do período.

A pesquisa se inicia movida por uma questão central: como seu deu a circulação de livros didáticos na Escola Normal de Curitiba desde a sua fundação em 1876, até o final da primeira década do século XX? Outras indagações, desdobradas dessa, contribuem para direcionar este trabalho, como: Quais elementos culturais e pedagógicos estavam presentes neste processo e, qual teria sido o padrão de inserção do Paraná no movimento de tomada dos livros como suporte para o ensino nas escolas, precisamente a capital, Curitiba? Como o *Compêndio de Pedagogia* exprime o pensamento pedagógico da época e o traduz para a Escola Normal de Curitiba?

A maneira como o livro chega à escola e assume o papel decisivo na escolarização de conhecimentos, e os modos como ele (o livro), se articula com elementos sociais como a cultura e o poder público (local e internacional), parecem ser a chave para discutir as questões anteriores. Percebe-se que o livro didático articula características, porque são constitutivas de seu processo de circulação, como a autoria, a editoração, a autorização e as regionalidades que o definem.

E talvez, no sentido de situá-lo para além de sua materialidade, se faça necessário perceber que o elemento mais ativo do percurso do livro didático, e antes dele, da didatização do livro, seja os modos como a escola o acomodou ao longo dos processos de construção de conhecimento de que era depositária, ou melhor, entre suas teorias e práticas. Estas questões todas alimentaram o trabalho científico para a pesquisa e aguçaram meu gosto de pesquisadora em ver o livro em seu *habitat*, que não é natural, posto que é forjado por condições e intencionalidades históricas.

A origem destas questões está na prática de professora de Didática no Ensino Superior, cujas demandas e temáticas são frequentemente de ligadas à história da

formação de professores e está, também, numa modesta experiência de pesquisa na área, o que foi suscitando questionamentos acerca da circulação de livros didáticos, à medida que as incursões pela temática da história da formação de professores no Brasil e no Paraná, os traziam à tona.

De início, as questões que se colocavam para pesquisa sobre livros didáticos e sua circulação na Escola Normal, indicava genericamente a relação entre as relações socioeconômicas e o processo que a pesquisa buscava compreender. E este entendimento foi um importante ponto de partida para situar as relações que o livro didático estabelece ao longo de sua história. Entretanto, o envolvimento com fontes e as reflexões que estas provocavam, foi permitindo refazer, ou melhor, refinar a ideia inicial no sentido de atentar para questões referentes à circulação de livros didáticos para a Escola Normal de Curitiba, só que buscando focalizá-las em seus aspectos pedagógicos na interface com o contexto paranaense.

A primeira projeção foi então se apurando no sentido de identificar o envolvimento do livro com os projetos de instrução pública, com o funcionamento da Escola Normal e, precisamente, com suas prescrições para o Curso Normal e com os acervos de algumas bibliotecas públicas que davam acesso aos normalistas, chegando mesmo a focalizar um livro em específico, como o *Compêndio de Pedagogia* (VELLOZO, 1907), escrito para a Escola Normal e adotado por ela durante anos após sua primeira edição em 1907.

Dentre as variadas possibilidades de interpretação do processo de circulação dos manuais escolares, hoje disponíveis no campo da Historiografia da Educação e orientadas por perspectivas teórico-práticas diversas, e, dentre as inúmeras fontes passíveis de investigação, procurei concentrar esforços em tipos de fontes como acervos de Bibliotecas, prescrições e veto de livros pelas autoridades do ensino e, mais detidamente no *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo, por entendê-los como suporte legal e material para a atividade de ensino e, expressão de modelos pedagógicos vigentes.

Do mesmo modo, a opção por uma perspectiva crítica, buscando um diálogo entre a História Social e o referencial teórico do campo da Nova História Cultural, permitiu evidenciar fontes de pesquisa e confrontá-las com a dinâmica escolar e social que as produzem como evidência do pensamento pedagógico.

A pesquisa objetivou então estudar o processo de circulação de livros didáticos¹ na Escola Normal de Curitiba fundada em 1876, desde os primeiros registros oficiais de compra e adoção destes impressos para a escola, até 1920. Esta questão suscita, para a sua compreensão, o estudo dos modos e motivos pelos quais os livros se tornaram objetos da cultura escolar, destacadamente para a formação de professores; também remete a necessidade de explorar os mecanismos de constituição do acervo para a área da educação/Pedagogia das bibliotecas públicas em Curitiba na busca por identificar padrões pedagógicos e por último, tomar o *Compêndio de Pedagogia*, de Dario Vellozo, livro didático elaborado para uso dos normalistas da Escola Normal de Curitiba, por um professor desta mesma escola, como expressão do movimento pedagógico difundido e/ou requerido pelo Paraná no mesmo período.

No período que circunscreve a pesquisa e que corresponde a quase meio século de circulação de livros na Escola Normal paranaense, procurei os vestígios das tramas sociais que os puseram em circulação. Identifiquei como elementos entrelaçados os projetos nacionais de escolarização. O trabalho, que envolveu fontes de natureza diversa, compreende a tomada de documentos oficiais da instrução pública; periódicos de circulação local; catálogos de bibliotecas; livros didáticos e referências bibliográficas para a temática. Com eles, a pesquisa busca visualizar um cenário histórico para compreender o livro didático e o movimento em torno de sua circulação.

Com relação à temporalidade que circunscreve a pesquisa, ainda que o próprio objeto tenha inicialmente indicado limites de tempo, os marcos temporais deste trabalho resultaram da própria empiria que foi dando destaque, mais aos fatos, do que às datas. Então, o limite inicial era, por razões óbvias, o ano de criação da Escola Normal em Curitiba, 1876. A partir deste período, procedeu-se o levantamento das fontes como os livros didáticos e suas prescrições, ou mesmo menções, pelas autoridades públicas para a Escola Normal de Curitiba, nos Relatórios da Instrução Pública. A mudança de regime político, entretanto, não foi pauta para os recortes

¹ A polissemia do termo “livro didático” associada ao intenso processo de circulação de livros em ambiente escolar, me obriga a informar que, nessa pesquisa, as expressões “livros escolares”, “obras didáticas ou pedagógicas” ou ainda, “literatura escolar” têm o sentido de livros (quaisquer) adotados ou recomendados nas escolas. Entretanto, quando aparecer uma denominação particular como “compêndio” ou “manual”, ela se refere a um tipo específico de livro didático. O organograma com a tipificação dos livros escolares apresentado no primeiro capítulo será o guia para uso desses termos.

temporais da pesquisa. Do Império para a República ou, da Província para o Estado do Paraná, continuava a busca por livros nomeados pela Secretaria de Estado da Educação, já que nos anos iniciais de fundação da Escola Normal, raras vezes encontra-se alguma indicação de livro didático.

Quanto ao limite final da pesquisa no ano de 1920, a justificativa está no fato de que neste ano, a educação paranaense passou por uma ampla reforma sob o comando do professor paulista Prieto Martinez. A reforma de Martinez incidiu sobre todo o ensino público do Paraná e promoveu novos padrões para o funcionamento do Curso Normal e certamente para o uso dos livros escolares, o que demandaria outro esforço de pesquisa.

O limite era mesmo os livros, sua presença e não as datas. Na busca de mais fontes e/ou complemento delas passei dos Relatórios da Instrução Pública, onde buscava as indicações oficiais de livros didáticos, para as Atas da Congregação da Escola Normal. Nestas últimas, esperava encontrar relatos das análises dos livros didáticos que eram apreciados antes de poderem circular nas escolas públicas paranaenses. As indicações oficiais exigiam outras provas da presença dos livros nas escolas, como os acervos das bibliotecas públicas. Pesquisei então os acervos da Biblioteca Pública do Paraná, que de início funcionava no mesmo prédio da Escola Normal, da Biblioteca da Inspeção de Ensino do Paraná, que emprestava livros para normalistas e professores em geral, e da própria Biblioteca da Escola Normal. E aqui, vale dizer que foram muitos livros-tombos e catálogos lidos, sobrepostos, comparados e interpretados. Também busquei em revistas pedagógicas locais, outros dados sobre a circulação de livros, como as indicações de articulistas e autoridades de ensino que escreviam aos professores, normalistas e outros leitores. Outras fontes foram as cartas de professores às autoridades do ensino, onde foi possível encontrar dados sobre os processos de ensino e a utilização de livros didáticos.

O trabalho com estas fontes todas perdurou até o fechamento da pesquisa, posto que mesmo nos últimos momentos, já na finalização deste texto, se recorria a elas, para uma consulta ou checagem de informação. As fontes selecionadas e tratadas se intercalavam com a leitura e análise do referencial teórico da pesquisa. Deixamos, minha orientadora e eu, que o objeto da pesquisa indicasse os caminhos teóricos. Sobre eles, falo no próximo item.

Entre os gostos e as descobertas, estão também alguns percalços da pesquisa com arquivos de fontes históricas no Brasil, sobre os quais me sinto no dever

de relatar. Primeiro, sobre as condições de muitos acervos de escolas em meio a precariedade de acondicionamento, dependendo muitas vezes da boa vontade de funcionários. Depois, da falta deles. Nos arquivos públicos a falta de funcionários que organizem os documentos, dificulta bastante o trabalho do pesquisador. Ainda no item, dificuldades, me resinto da falta de fontes, das lacunas temporais entre os documentos hoje arquivados e da falta de exemplares de livros antigos utilizados ou prescritos. Onde estarão eles, que seriam peças fundamentais no estudo da História? Mesmo no crescente volume da pesquisa historiográfica brasileira, ainda sofremos com a cultura de deixar o passado sem memória.

Os achados da pesquisa, ou seja, a forma escrita das apreensões possíveis nesse momento está num texto organizado em duas partes. A primeira delas composta pelas apresentações do trabalho em seus capítulos, pressupostos teóricos e os principais interlocutores e, ainda, as questões metodológicas que orientaram a pesquisa. Na segunda parte, o trabalho organiza-se em três capítulos, cada qual com foco específico, porém ligados ao tema central da tese, que é a circulação de livros didáticos na Escola Normal de Curitiba.

2. APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo os livros são tomados como objeto de estudo. Primeiramente, são trabalhados alguns conceitos, distinções e usos dos livros didáticos. Em seguida apresentam-se aspectos históricos e culturais que situam o livro no âmbito dos processos de escolarização, que o transformou em livro didático para uso de professores e alunos. Neste mesmo capítulo, os livros são abordados também em seu processo de adoção pelas Escolas Normais na Europa ocidental desde o século XVIII, assim como os meandros da produção autoral didática no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Outras questões abordadas são a autoria do livro para uso escolar e o recrutamento deste recurso impresso pela ciência pedagógica, como veículo de difusão de conhecimento na escola para formação de professores no Brasil e em outros países.

No segundo capítulo, o foco são os livros utilizados, prescritos e disponíveis para normalistas da Escola Normal de Curitiba² entre os anos de 1876 e 1920. No acervo de obras pedagógicas nas bibliotecas públicas de Curitiba os livros oferecidos à leitura, assim como os proibidos aos normalistas são conjugados com fatores contextuais diversos como as características da literatura escolar do período, os processos políticos do Paraná com suas questões internas, assim como, com os autores regionais e sua participação nos padrões de circulação dos livros na escola Normal de Curitiba, marcando um contexto de singularidades da sociedade paranaense.

O terceiro e último capítulo apresenta uma análise mais detida do *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo, livro editado em 1907, mas adotado pela Escola Normal de Curitiba a partir de 1904. Este livro na peculiaridade de ter sido escrito por um professor da mesma escola e com inserção ativa na vida intelectual do Estado, está aqui explorado em suas dimensões pedagógicas e históricas. Revisei as principais referências adotadas pelo autor, os conceitos básicos apresentados, os conteúdos, métodos e recursos didáticos utilizados. O compêndio, destacado do universo de prescrições para a Escola Normal curitibana do período, indica, pelas características do processo de sua adoção na escola, pela forma e pelos temas que traz, o modelo de formação que se requeria aos normalistas, sobre o qual posso adiantar que, representava, com certa fidelidade, as teorias pedagógicas europeias difundidas a partir do século XIX, mas que também dava sinais da intervenção do autor para adaptá-la à conjuntura nacional e local, a julgar pelas formas que redesenhavam os mesmos propósitos, só que em outros moldes.

3. PRINCIPAIS QUESTÕES METODOLÓGICAS: ALGUNS INTERLOCUTORES

As questões levantadas, algumas antes de iniciar a pesquisa e, outras, durante o trabalho de investigação, remetem às relações que a circulação dos

² A Lei nº 238 de 19 de abril de 1870, cria uma Escola Normal em Curitiba. Entretanto, somente em 1876 (Lei nº456) é que a primeira Escola Normal do Paraná passa a funcionar para formar professores para o ensino elementar. Sobre ela ver Miguel (2008). Além desta, outras duas Escolas Normais paranaenses foram criadas, uma em Paranaguá no ano de 1923 e, outra em Ponta Grossa, no ano de 1924.

impressos³ de uso escolar mobilizou. No contexto das evidências incontáveis que envolveram a circulação de livros na escola, optei pelas que me pareceram mais convenientes para o estudo dos livros escolares como demanda universal para escola pública e, para o contexto paranaense, que se configurava como cenário particular da mesma demanda, só que nuançada por questões locais.

A escola pública universal, produto e processo da sociedade moderna; a cientificação da Pedagogia e dos processos de ensino e; a formação de professores para a escola pública primária são os movimentos que estão privilegiados neste trabalho de investigação. O sentido que os mobiliza neste trabalho é o entendimento de que juntamente com a circulação de livros didáticos, estes elementos são parte de um mesmo projeto de sociedade que modernizava os modos de produção e divulgação de conhecimentos.

O entendimento do conhecimento pedagógico como uma construção social, não se constituiu apenas no momento de feitura da tese. Na verdade já vínhamos trabalhando, minha orientadora e eu, com esta perspectiva há algum tempo, o que de certo modo, favoreceu a indentificação de problemáticas de pesquisa, o tema a ser explorado e de muitos objetos passíveis de investigação. Porém, foi na própria prática da pesquisa que esses elementos foram se apurando.

A estruturação da pesquisa toma questões epistemológicas de fundo, que se colocaram antes mesmo da definição do tema e, neste sentido vejo em Thompson (1981; 1987) um interlocutor privilegiado. A partir do quadro teórico-metodológico proposto pelo autor, foi possível reelaborar problemas de pesquisa e análises que deixaram o objeto dessa pesquisa bem longe daquilo que tememos sempre: o objeto por ele mesmo. Das proposições do autor para a pesquisa histórica, trabalhei com o que julgo contribuir para compor um quadro metodológico e teórico capaz de subsidiar o estudo neste momento. Falo da *lógica histórica*.

Thompson (1981) toma a *lógica histórica* para conduzir a investigação histórica. Por entender que a História, como disciplina, analisa os fenômenos que estão sempre em movimento, o autor defende que haja uma lógica particular para avaliar os materiais históricos, uma vez que a lógica que preside as investigações das ciências que convencionamos chamar de exatas, dispõe de mecanismos fixos e ambientes

³ A denominação de *impressos* aparecerá neste texto quando fizer referência genericamente a livros, revistas, e outras publicações impressas que são tomadas como fontes da pesquisa, sem objetivar fazer distinção entre elas.

controlados para pesquisa. Na História não, seu laboratório de experiências é a própria sociedade com sua dinâmica de movimentos.

A *lógica histórica* é uma metodologia de investigação apropriada à História. Ela testa hipóteses, segue procedimentos e busca conclusões provisórias, já que, a sociedade, enquanto laboratório, não pode oferecer sempre as mesmas condições de verificação. Esta metodologia é subsidiada pelo diálogo entre o conceito e a evidência, entre as hipóteses testadas e a pesquisa empírica. É, portanto um procedimento adequado à pesquisa histórica que, neste caso, investiga fatos, pessoas, políticas e objetos do passado que se associam à circulação de livros escolares.

Partindo da ideia de que o real, as evidências do passado existem independentes de categorias, conceitos ou procedimentos que os sujeitos possam usar para compreendê-los, Thompson (1981) defende que as evidências são fixas, o que variam são as perguntas feitas pelo interrogador. Então o interrogador, a partir de seu lugar social de indivíduo, de sua classe e de suas experiências, faz as perguntas que lhe parecem mais próprias.

Este é o sentido mais fecundo da problemática que direciona este trabalho de pesquisa: Nosso lugar histórico. Então, a questão da circulação de livros na Escola Normal de Curitiba e as estruturas que ela mobilizou (didáticas, teóricas e sociais), têm a ver com uma escolha pessoal minha, de professora pesquisadora, mas, remete também às concepções de mundo e de educação que desde o início permitiram colocar as questões que foram problematizadas na pesquisa. Estes são elementos contextuais, são produto e processo de problemas e temas que têm circulado no meio acadêmico, do qual todos nós fazemos parte.

No aconchego teórico de Thompson, a história da circulação dos livros no Paraná ganhou muito mais corpo do que supus dar a ela. Entender que a partir dos movimentos das forças produtivas do capitalismo, como fenômeno mundial, e dentro dele, as configurações de uma sociedade que colocou o conhecimento escolar como vetor mais caro de seus projetos, foi um esforço de pesquisa considerável. Entretanto, muito mais complexo do que esperava foi situar, neste contexto, o movimento da escola pública no Paraná, dentro de dispositivos de produção e legitimação de conhecimento pela circulação e controle de livros escolares também em nível local.

Entendo que a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto deve ser mediada pelo esforço teórico que não permite que os dados, as fontes de pesquisa e os objetos em estudo, fiquem circunscritos em sua própria descrição, inertes. Antes

disso, é preciso que a crítica do historiador recomponha seu lugar histórico de síntese de complexas relações sociais. Se “o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos históricos (processos)” (THOMPSON, 1981, p. 52), destarte, a pesquisa empreendida aqui, que seleciona algumas fontes dentre tantas; alguns autores e livros dentre tantos, esforça-se para conjugá-los com os fatos e processos teórico práticos pelos quais passou a Escola Normal. É neste sentido que a intervenção de sujeitos como os autores, professores e autoridades tomam parte nos motivos e resultados da pesquisa.

A partir desta perspectiva, colocam-se os procedimentos metodológicos do trabalho. Foram buscados, selecionados e analisados livros didáticos, currículos escolares, legislação educacional e periódicos da área pedagógica. Os arquivos de escolas, arquivos públicos, museus, bibliotecas públicas, privadas e escolares foram locais de procura e seleção de fontes. Além destes, os sítios de busca eletrônica se constituíram em importante veículo de coleta de dados sobre as publicações de livros didáticos escolares no Brasil e no exterior, particularizando os da Escola Normal. Dentre os sítios visitados, destacam-se os dos projetos coletivos institucionais de dados como os *Manes* (Espanha), *Livres* (França) e *Emmanuelle* (França), forneceram bons indicativos das obras .

Os dados arrolados pela pesquisa foram sempre tratados na perspectiva crítica, conforme descrito anteriormente. Como sustenta Thompson (1981) a crítica aos fatos históricos os colocam sob suspensão pela análise que supõe a existência de uma estrutura de relações sociais que engendra alguns elementos, ao mesmo tempo em que descarta outros. Para o autor “a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática.” (THOMPSON, 1981, p. 129.). Esta noção de *dialética*, não como método, com procedimentos descritos, fixos serviu como apoio para o entendimento de que as fontes e os fatos descritos por elas são produzidos sob circunstâncias sociais diversas e históricas. Este sentido dialético dos fatos históricos foi preservado no manuseio das fontes. É sabido que, enquanto determinados livros circulavam na Escola Normal, outros deixavam de circular por razões complexas e diversas.

As fontes documentais, procuradas, selecionadas, confrontadas e enfim analisadas, compreendem os próprios materiais impressos (livros, manuais, revistas), dispostos em arquivos Estaduais ou escolares; além de documentos oficiais da Província do Paraná e, depois, Estado do Paraná, como os Relatórios de Presidentes

da Província e Governadores, Relatórios da Instrução Pública e de Secretários de Estado, leis, cartas, atas de reuniões e outros documentos oficiais referentes à instrução pública.

Para identificar o lugar dos textos oficiais como a legislação, os relatórios da Administração Pública, revistas escolares e outros documentos publicados em órgãos oficiais, recorri a Thompson (1987) que utiliza noção de “retórica da legitimidade”, pela qual explica como, de maneira retórica e ideológica, a Lei promove e redesenha a ordem e a cultura. Para o autor, legislação e os textos com valor legal expressam ao mesmo tempo, uma forma de exercício de poder de um grupo sobre outros, mas são também, instrumentos ideológicos de construção de regras sociais comuns.

No caso deste estudo, que seleciona como fontes, dispositivos legais e textos oficiais ou oficializados em publicações para a área pedagógica, a noção trazida por Thompson foi fundamental. Neste sentido, os textos oficiais como os Atos legais da Instrução Pública, Relatórios de Inspectores do Ensino, cartas de professores, ou mesmo os textos publicados em periódicos, como as revistas para a área pedagógica, são abordados como artefatos que representam os modos de pensar de determinados grupos com influência direta na divulgação de ideias, práticas culturais e, em certos casos, políticas. Trata-se, na perspectiva do autor, agora também assumida por esta pesquisa, do embate pela divulgação de concepções e valores.

Outro interlocutor do trabalho foi Le Goff (2003) cuja proposta de tratamento de fontes de pesquisa remete à ideia de que há uma intencionalidade das produções de provas para a História. Então, os objetos utilizados neste trabalho de pesquisa que foram mobilizados como *documentos*, o foram sob a condição de prova produzida, selecionada pelo pesquisador e produzida em determinadas condições sociais e históricas forjadas por relações de poder e força.

Para o autor, estas relações que forjam as provas recrutadas para compreender a memória coletiva, assim como os próprios documentos, precisam passar pelo crivo da crítica que entende que “todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso”. Trata-se de desvendar “as condições de sua produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder” (LE GOFF, 2003, p. 525). A advertência do autor, porém, é para que ele não fique por conta do passado, mas que tome as dimensões próprias de produto das relações de forças sociais que incidiram sobre ele. A análise do documento monumento permite à memória coletiva recuperá-lo

e o historiador usá-lo cientificamente. Este é o sentido da História e deste trabalho em História da educação, portanto.

Também Bloch (2001) se constituiu em fundamento importante para a seleção de fontes e seu tratamento. Os documentos coletados e tratados foram alimentando algumas categorias priorizadas nesta pesquisa. Dentre tantas possíveis e necessárias, optei por aquelas que me pareceram mais fecundas para compreender o processo de circulação de livros na escola Normal do Paraná. A contextualidade de ideias e práticas educativas e a vulnerabilidade das análises históricas, por exemplo, são categorias aprendidas do autor, que acompanham todo o percurso da pesquisa.

A seleção de fontes e a composição das análises estão mediadas pela atenção ao contexto histórico e as marcas indeléveis da ação do pesquisador para compreensão do objeto da pesquisa. E aqui, diz-se compreender no mesmo sentido que aponta, Marc Bloch “compreender portanto, e não julgar. Eis o objetivo da análise histórica’ [...]” (BLOCH, 2001, p. 30). Assim sendo, a compreensão do objeto maior desta pesquisa não tem como ponto final um julgamento, senão algumas proposições permitidas pelas fontes, evidências do passado, interrogadas criticamente pelo presente.

As fontes documentais e os arquivos frequentados envolvem uma relação, que de certa forma é metodológica, porque supõe o modo como o pesquisador as trata, sobre a qual quero fazer menção. Para Farge (2009), o arquivo petrifica alguns momentos que num primeiro momento, temos a certeza de ter encontrado a verdade. No entanto, segundo a autora, estamos diante de fragmentos de verdade. Esta noção supõe que os dados não podem prescindir do rigor de um trabalho de aproximação, oposição e contextualização, mediado pelo lugar do historiador. E foi exatamente a produção de sentidos pelas fontes e seus contextos e, pela prática da pesquisa que orientou este trabalho.

A respeito das fontes bibliográficas utilizadas, talvez fique melhor sua visualização se forem separadas (forçadamente) em eixos temáticos. O primeiro deles, os livros e sua função na história do conhecimento. Para esta temática foram intensamente utilizados os estudos de Chartier (1990; 1997) e Hérbrard (1990; 2009). Outro eixo de estudos diz respeito à circulação de livros escolares no Brasil e na Europa, para o que foram fundamentais os estudos de Chopin (2004), Pintassilgo (2006;2011), Escolano (1997), Carvalho (2000; 2006; 2006a; 2007), Valdemarin (1998;2000;2004), Bastos (2006;2008). Os estudos sobre a temática da formação

docente via Escola Normal no Paraná e no Brasil, constituíram um terceiro eixo dos estudos com Miguel (1997, 2008; 2011) e Villela (2002) que auxiliaram na compreensão da dinâmica dos projetos de escolarização nos cursos Normais no Paraná e no Brasil. Com a utilização destes referenciais busquei estabelecer diálogos possíveis entre as perspectivas dos autores, o objeto de estudo e a empiria da pesquisa.

Sobre o referencial teórico subsidiário deste trabalho, é preciso dizer que o estágio de doutoramento (*Sandwich*) na Universidade de Lisboa teve influência e enorme contribuição. Muitos autores portugueses e espanhóis, que se dedicam à temática da circulação de livros e culturas escolares, com os quais trabalhei durante o estágio, contribuíram para fundamentar as análises empreendidas aqui. Além disso, a prática de pesquisa em acervos de bibliotecas portuguesas suscitaram muitas questões sobre o tratamento de fontes e documentos históricos e sobre o trabalho do pesquisador na preservação de nossas memórias.

Finalmente, posso dizer que a pesquisa pretendeu e primou por um diálogo permanente entre autores e fontes; entre perspectivas teóricas e as possibilidades de explicação das questões colocadas pela pesquisa; entre o passado e o presente relativos ao objeto estudado. Descobrir, no sentido mesmo de descortinar o passado, daqui, de onde estamos, no presente. Como num filme, conforme propõe Bloch, “desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências”⁴. Regressivamente daqui para o passado, procurou-se encontrar nexos entre a história dos livros no Ensino Normal paranaense e as teorias e práticas escolares difundidas no período.

⁴ BLOCH, M. **Apologia da história**: ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 67.

1. CAPÍTULO I: O LIVRO NA ESCOLA E A DIDATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Este capítulo do trabalho traz elementos como o conceito de livro, tipologias, os modos de uso, processo de autoria e principalmente sua tomada como elemento importante na história do ensino escolar no Brasil e sobretudo, na Europa. Aqui, os tipos de livros, como os manuais, compêndios e livros recrutados pela Escola Normal são discutidos no contexto da cientificização da Pedagogia, para o qual os livros eram suportes materiais e ideológicos fundamentais.

Os livros se tornaram didáticos à medida que veiculavam parte do saber erudito, autorizado, para uma forma mais palatável ao aprendizado de escolares. Toma-se neste capítulo a dinâmica do livro didático e sua acomodação na escola brasileira como uma história marcada por processos complexos que envolvem questões econômicas, sociais, culturais e institucionais. O livro é tratado aqui como algo que se relaciona diretamente com sua produção, consumo e uso. Neste contexto, ele torna-se elemento importante na compreensão da história da escola, mesmo por que, sua incontestável e duradoura presença na escola brasileira e mundial, denota o crédito atribuído à palavra impressa, motivo suficiente para torná-lo mote de pesquisa.

De um modo geral, o livro como dispositivo material para a escolarização é abordado aqui considerando seu desenvolvimento, no sentido de seu percurso enquanto objeto material e histórico. O texto, escrito na escola e para ela, pelos professores, saiu de seus resumos ou apontamentos e passou pela ação dos artífices que os reproduziam. Temos aí processos de autoria, tratamento, reprodução e uso de textos didatizados para uso na escola.

Na intenção de discutir aspectos históricos do livro didático e sua função na escola, tentei acompanhá-lo desde quando foi tomado como instrumento fundamental para os processos de escolarização e, antes disso, como a escola se configurou enquanto fórum privilegiado para formação de cidadãos, e nestes processos, como o livro didático esteve sempre envolvido com a difusão de conhecimentos. Esta talvez seja a principal razão para se tomar o livro didático como objeto de estudo: ele diz muito sobre a história de um país, incluindo-se nela a história das políticas que envolviam escolas, professores e alunos e que sustentavam a circulação de livros e eram, ao mesmo tempo, reinventados por eles.

1.1 O QUE É UM LIVRO DIDÁTICO

Para Lajolo (1991) os livros escolares são enquadrados como materiais escolares que participam das atividades de ensino e de aprendizagem na escola. Dentre os livros escolares, há, segundo a autora, uma diferenciação entre os didáticos e os não didáticos. Na proposta da autora, e é com ela que inicialmente procurei apurar uma definição de livro didático como “o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.” (LAJOLO, 1991, p. 04). Esta noção permitiu estabelecer alguns limites para a compreensão do que é um livro didático.

Uma questão importante que se coloca a partir da definição da autora, e que importa a este trabalho, é que o primeiro, e talvez o único, limite imposto na definição do livro escolar é dado pelo termo “didático”, que circunstancia seu uso em sala de aula. Os demais elementos apresentados para a compreensão do que seja um livro didático escolar, estão todos além do ambiente escolar. Ou seja, fora o uso específico do livro em atividade programada por uma instituição ou profissional de ensino, ele é um objeto que pertence a contextos institucionais e culturais diversos e movidos pela economia, política, cultura e pelos homens que as fazem. Por este motivo, ele, o livro é compreendido não apenas como objeto material, mas também como expressão da cultura e das formas de organização do conhecimento em cada tempo. Por outro lado, esta mesma perspectiva, ao sugerir que livro se define pelas circunstâncias de seu uso, indica que na escola, o livro se torna didático

Para Gatti Jr. (1997) em termos de definições para os livros didáticos, há uma pluralidade conceitual derivada da complexidade que este objeto material impõe. Para o autor, em torno do livro inscrevem-se processos de instrumentação para o ensino, definições de conteúdos escolares, autoria, edição e impressão, valores nacionais, propostas pedagógicas e enfim, toda uma gama de dispositivos que conferem ao livro e sua história, uma complexidade incontestável.

Quanto aos modos de seu uso, para Lajolo (1991) o uso do livro didático está sempre associado à orientação de um professor. É, portanto um livro que se destina aos alunos e aos professores para a execução de uma atividade escolar ligada ao ensino e a aprendizagem. Assim:

para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do

conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. (LAJOLO, 1991, p. 04).

O uso destes livros entre professores e alunos também pode ser tipificado: livros didáticos de professores, para uso restrito destes com propostas de atividades de ensino; e livros dos alunos, com estruturas próprias para a aprendizagem dos estudantes sob a orientação do professor.

Os estudos de Lajolo (1991; 1982) apontam alguns elementos para a tipificação dos livros. Acrescento às definições da autora alguns dados obtidos no decorrer desta pesquisa e o resultado, foi a proposta de um esquema para visualização do livro didático no conjunto dos livros escolares. A figura abaixo (Figura 01) apresenta um organograma sugestivo (posto que não representa a totalidade das variações de tipos de livros e nem abrange toda a obra da autora) da tipificação dos livros que circularam nas escolas no período estudado com o objetivo de orientar a seleção dos livros realizada neste trabalho de pesquisa.

Figura 01: **Organograma para tipificação de livros escolares.**



Fonte: Criação própria a partir dos estudos de Lajolo (1991; 1982).

A ordenação apresentada acima faz uma tentativa de classificar tecnicamente os livros e é baseada nas nomenclaturas utilizadas para as finalidades específicas do livro em ambiente escolar. Entretanto é preciso ponderar que no âmbito da circulação do livro na escola, os livros todos, sejam ou não classificados como didáticos, em termos de uso eles são sempre depositários da intenção de didatizar conteúdos.

Lajolo e Zilbermam (1999) afirmam que o livro didático tem uma história muito marcante dentro da literatura brasileira. Entretanto, dada a sua natureza praticamente descartável, já que serve normalmente a classes de ensino, conteúdos definidos e por certo limite de tempo, ele assume uma função menor no conjunto da literatura brasileira. Contudo, sua importância nos processos de formação da cultura letrada no Brasil não é secundária, posto que ele se configurou como possibilidade de aquisição de leitura e cultura numa sociedade na qual a produção e circulação de obras literárias foram escassas.

A respeito da literatura escolar didática e não-didática, podemos ainda acompanhar a perspectiva de Munakata (1997), para quem os livros didáticos são aqueles adotados no processo de ensino escolar e que apresentam características que os fazem acompanhar a seriação e conteúdos de acordo com o programa dos cursos. Já os não-didáticos⁵, mas igualmente de uso escolar, são os que são adotados como apoio e consulta de professores e alunos nas atividades escolares. Segundo o autor, que também se refere à deficiência histórica de livros e leitores no Brasil, a categoria de livros não didáticos cresceu tanto a ponto de protagonizar, tempos depois, a editoração de livros não didáticos, mas destinados as atividades escolares, o que seria uma invenção tipicamente brasileira, a fim de suprir as lacunas de leituras e leitores.

Para Lajolo (1991), os livros didáticos e não didáticos no Brasil ocupam lugar central como mecanismo de instrução popular. Para ela, a produção, circulação e apropriação de conhecimentos a partir dos livros didáticos têm sido tão importantes que estes historicamente acabam, muitas vezes, definindo conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, interferindo amplamente nos programas de ensino escolar.

Na categoria dos livros didáticos, as variações são muitas. Desde seus primeiros usos nas escolas, difundidos por muitos países, os livros escolares variam quanto às formas e os usos. Manuais, compêndios, cartilhas e lições são as variações de livros mais encontradas nas pesquisas historiográficas sobre a educação escolar.

Neste trabalho de pesquisa a busca de alguns tipos de maior circulação na Escola Normal de Curitiba, dentre os quais destaco os compêndios e manuais para o ensino de Pedagogia, foi privilegiada. É certo que aqui, mais do que as conceituações

⁵ O autor utiliza no texto a nomenclatura de “paradidático”, atualmente mais empregada a este tipo de uso do livro, ao passo que mantemos a denominação de “não didático” mais adequada ao período histórico em estudo.

e tipificação dos livros escolares, interessa os desdobramentos das relações que eles mantiveram com a escola e com a sociedade brasileira e paranaense.

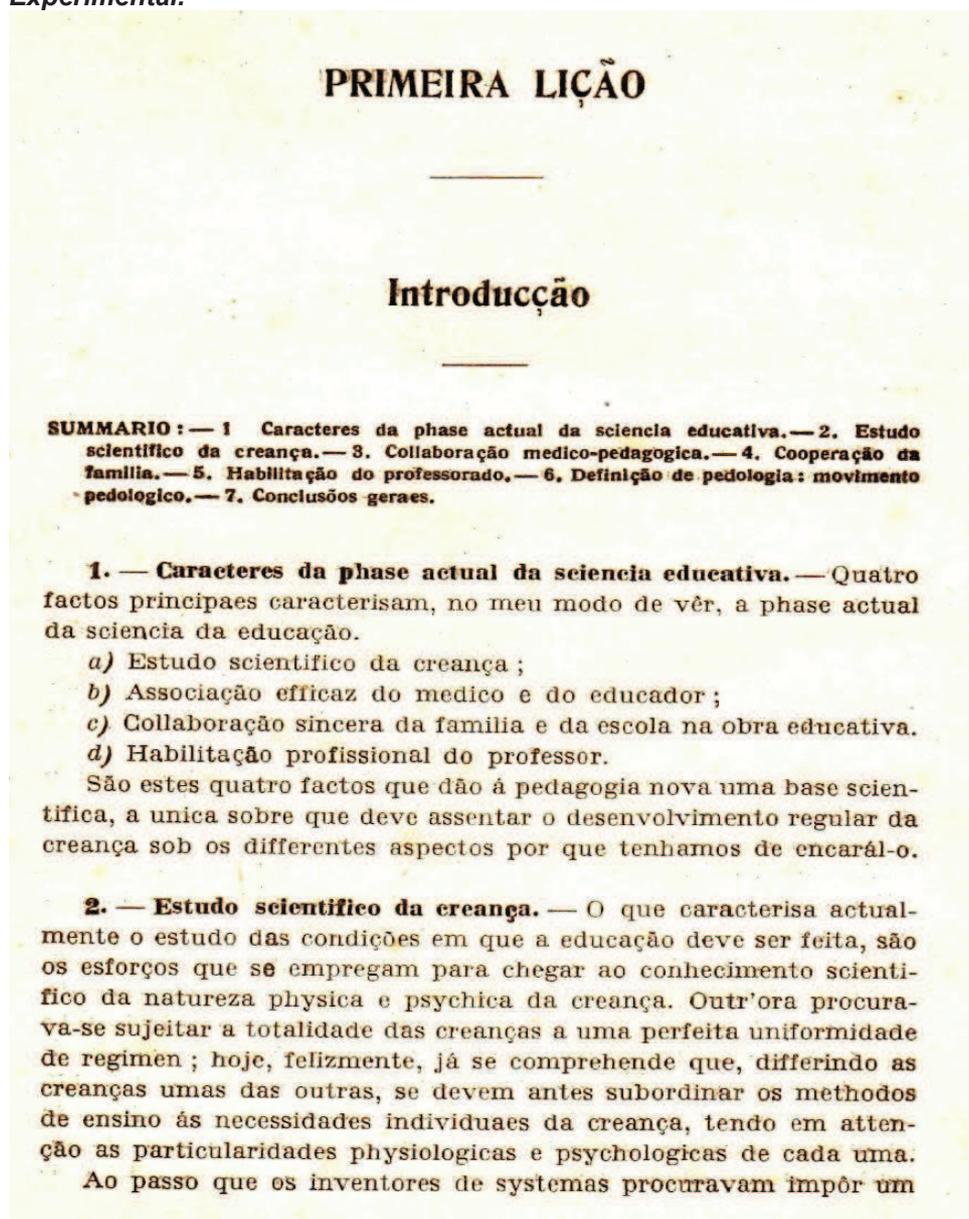
Os manuais didáticos estão incluídos na categoria dos livros escolares. Sua definição, conforme o dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia, é dada como: “*livro que inclui as noções básicas de uma ciência, de uma técnica ou de uma arte. E que pode ser usado para estudo dos alunos. Livro que não inclui ilustrações, isto é, que inclui apenas o texto corrido*”. (CUNHA, M.B; CAVALCANTI, C.R., 2008, p. 237).

A fotografia abaixo (figura 02) mostra a estrutura do livro *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*, escrito pelo português Farias de Vasconcelos (edição de 1918) e que circulou na biblioteca da Escola Normal de Curitiba, conforme atestado no Livro Tombo da Biblioteca⁶ do Instituto de Educação Erasmo Pilotto, onde funcionou a Escola Normal de Curitiba a partir de 1923.

Percebe-se que o manual referido, de fato, apresenta-se com as características da definição do dicionário, anteriormente referida. O texto é organizado por itens numerados em sequência; os conceitos são explicitados com relativa simplicidade. Outro padrão observado é que em toda extensão do manual não se veem figuras, desenhos ou outros elementos textuais diferentes.

⁶ Livro Tombo da Escola Normal do Paraná, 1923. In: Biblioteca do Instituto de Educação Erasmo Pilotto, Curitiba.

Figura 02: Aspecto do interior do livro *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*.



Fonte: VASCONCELLOS, F. **Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental**. 2 ed. Porto: Chardon: Rio de janeiro: Francisco Alves. 1923, p. 02. (Acervo meu).

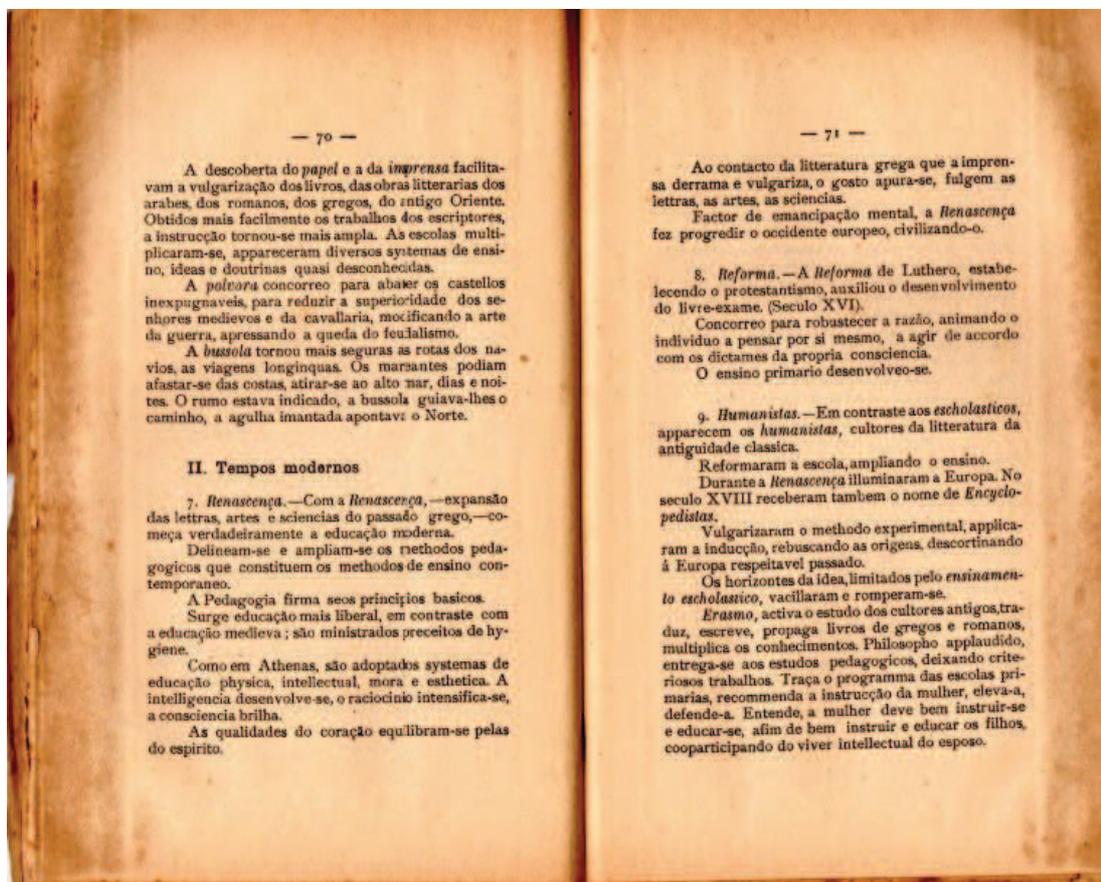
Roulet (2001) que estudou os manuais de Pedagogia franceses a partir da segunda metade do século XIX, afirma que estes foram projetados para a formação dos jovens entre 15 e 18 anos que aspiravam ao magistério elementar. Para a autora havia certa homogeneidade dos discursos trazidos pelos manuais. O conhecimento era apresentado sob a forma de *lições* ou *noções*. Nos manuais estudados, entre 1880 e 1920, a autora identifica traços em comum, como os avisos de prefácios e, sobretudo, um esforço para reunir em lições, a formação intelectual, moral e física do homem.

Outro tipo de livro bastante comum nas escolas, especialmente nas Escolas Normais eram os Compêndios. Estes estão definidos, no mesmo dicionário, como:

1. Publicação derivada que é o resultado da redução de um texto a seus pontos essenciais, apresentados, algumas vezes, de forma esquemática.
2. Texto no qual são apresentados de forma resumida, os princípios de uma ciência ou arte; condensação, documentos abreviados, epítome, prontuário. (CUNHA, M.B; CAVALCANTI, C.R., 2008. p. 95).

A fotografia abaixo (figura 03) mostra o interior do *Compêndio de Pedagogia*, escrito em 1907 por Dario Velozzo⁷, professor da Escola Normal de Curitiba:

Figura 03: Imagem do interior do *Compêndio de Pedagogia* (VELOZZO, 1907).



Fonte: VELLOZO, D. *Compêndio de Pedagogia*. Curitiba: Livraria Mundial, 1907, p. 31 e 49.

Percebe-se que o compêndio mostrado aqui, de fato apresenta as características definidas anteriormente. O livro tem uma estrutura gráfica bastante simples, sem figuras gráficas, a exemplo do modelo mostrado anteriormente. Vê-se um

⁷ Sobre esta obra e autor falarei detidamente no próximo capítulo.

resumo de conceitos históricos básicos sobre a educação e outra característica é que a função e definição da obra está explícita já no título: *compêndio*.

Uma proposta que oferece outra perspectiva para o uso dos livros e outros impressos escolares no Brasil é o estudo de Carvalho (2007) acerca dos livros para a Escola Normal da Praça em São Paulo. Ela apresenta uma proposta de classificação dos manuais didáticos quanto ao estilo de sua configuração. A autora investiga a lista de livros que Paul Bourroul, então Diretor da Escola Normal de São Paulo mandou importar da França em 1883, para a Escola Normal da Praça. O material encontrado foi classificado pela autora em três tipos distintos como: *caixa de utensílios*, *livros de aconselhamento* ou *tratados de educação*. (CARVALHO, 2007, p.23).

Seguindo a classificação de Carvalho (2007), o *tratado*, seria o tipo de impresso que compendia teorias sobre determinado campo de saber. Nesta perspectiva, os tratados de Pedagogia seriam os materiais que compendiam teorias que incidiam sobre os campos pedagógico, intelectual e científico com vistas à formação de professores. Este gênero de leitura oferecia ao leitor, neste caso, aos professores, condutas para o campo da Pedagogia a partir de teorias científicas estabelecidas naquele período.

Já o material especificado como *caixa de utensílios* se caracteriza como formulações que estabelecem uma rotina para a organização das tarefas docentes. Modelos a imitar e conhecimentos pedagógicos diversos, que estruturariam a tarefa docente como a arte de ensinar, são apresentados neste tipo de material impresso. Sua difusão conheceu o apogeu na França do século XIX com a utilização massiva do *Método de Ensino Mútuo*.

Como *Guia de Aconselhamento* a autora enquadra o material destinado à leitura de professores cujo conteúdo consistia em conselhos profissionais baseados frequentemente em preceitos moralizantes e experiências práticas na escola. De acordo com Carvalho (2007), Os *Guias de Aconselhamento* tiveram longa tradição na Europa. Eram impressos desde a Idade Média e, por apresentar repertório variado de conselhos políticos e cristãos, eram indicados aos jovens príncipes como guia para um bom governo.

As definições de livros, seus tipos e suas funções, não são recentes na história da educação escolar. Uma proposta de livro escolar, que se difundia no século XIX, por ocasião da instituição do ensino público na Europa e nas Américas, era a proposta de Condorcet (1743-1794) apresentada à Assembleia Legislativa francesa em

1792, que definiu os livros didáticos em duas categorias, uma para o professor e outra para o aluno⁸.

A categorização de Condorcet classificava os livros quanto aos seus usos em ambiente escolar: Os *livros dos mestres* que era obra destinada ao uso exclusivo de professores e que continha explicações sobre métodos de ensino e outras indicações necessárias ao trabalho docente com crianças. Para os alunos, o indicado seriam os *manuals* ou os *compêndios* com lições e exercícios para fixar a aprendizagem.

Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p. 123) explicam que os manuais didáticos para os alunos se caracterizam pelo fato de que seu “conteúdo principal é o conhecimento propriamente dito”. Já no caso dos manuais destinados aos professores, as autoras esclarecem que o objetivo é basicamente a orientação de atividades e métodos para guiar o trabalho do professor. Neste sentido, o objetivo do manual de professor seria o de “ensinar a ensinar”.

Em favor da diferenciação entre um compêndio e um manual, poderia argumentar, em função dos conceitos trazidos pelos dicionários e também da pesquisa empírica que possibilitou manusear um e outro, que, embora destinados igualmente ao uso escolar (de professores ou alunos), os elementos que os diferenciam se dão, sobretudo, em termos de sua composição. Enquanto os manuais reservam ao autor (ou autores) a primazia de compor a obra na íntegra, possibilitando requerer inclusive patente de originalidade e intelectualidade, no caso dos compêndios, as definições e do mesmo modo, a leitura, apontam para uma súmula, um resumo do que já foi escrito e teorizado por outros autores.

Sejam os manuais ou compêndios, o tipo de livro utilizado para o ensino de uma disciplina ou matéria no Ensino Normal, no caso a Pedagogia e a Metodologia de ensino, têm uma presença de longa data na história da educação brasileira. Sua produção e uso têm uma história que se entrecruza com a própria história da educação e da instrução pública no Brasil e no mundo. O processo de adoção de livros como suporte para o ensino e a aprendizagem escolar foi muito além das escolhas técnicas e pedagógicas. A presença do livro na escola certamente indica uma história marcada

⁸ Nesta obra, *Cinco memórias sobre a instrução pública*, de 1792, Condorcet preconiza novos tempos para a instrução escolar, em que métodos, conteúdos e formação de professores figuram entre os temas centrais. Sua tradução em língua portuguesa encontra-se em: Condorcet, J. M.(2008)

pela força da economia, da política, das instituições, das ideologias e dos homens que as moveram.

1.2 OS LIVROS ESCOLARES: A UTÓPICA UNIVERSALIZAÇÃO DA VERDADE

A genealogia do livro⁹, que descreve o processo de transformações materiais e culturais pelas quais passou o livro ao longo de sua história, inclusive o que o converteu em livro didático, interessa sobremaneira a esta pesquisa. Trago então alguns elementos que nos convidam a pensar como se deu a trajetória do livro no tempo (história) e no espaço (escola), a partir da circulação de textos escritos em ambiente escolar, passando pela publicação da *Didactica Magna* de J. A Comênio em 1533, até a produção e circulação do livro didático, formatada na e pela escola moderna.

Segundo Hébrard (1990), os reformadores da Igreja foram os primeiros a escolarizar os rudimentos de leitura e escrita e a organizar metodologia para o aprendizado de doutrina cristã. A cultura escolar passou a fazer parte da cultura profissional dos clérigos. A memorização rápida e a cópia teriam sido atividades escolarizáveis para o aprendizado de gramática e retórica que passaram a fazer parte da formação dos clérigos desde as universidades no século XII. No processo da Reforma protestante, a escolarização de conhecimentos cristãos foi uma arma poderosa na divulgação da fé e da doutrina cristã.

Febvre e Martin (2000) explicam que no século XIII a produção de textos saiu dos mosteiros e ganhou novos redutos intelectuais. A produção, o comércio e a leitura passaram a se concentrar nas atividades ligadas às universidades europeias que, a partir do século XIII criaram um público leitor, uma vez que o número de pessoas capazes de ler um texto escrito, ao invés de apenas ouvi-lo, havia aumentado.

Este movimento também deflagra a presença do texto escrito nas demais instituições de ensino. Ou melhor, do texto como apoio pedagógico para o professor e para as atividades dos alunos. No século XIII, dentre os leitores dos textos impressos estavam os professores e os alunos das universidades. Para prepararem seus cursos, os professores passaram a demandar os textos comodamente impressos, com comentários de autoridades das áreas e a universidade passou a disponibilizá-los para

⁹ No dizer de Chartier (1991, p. 179).

consulta em suas bibliotecas (FEBVRE; MARTIN, 2000, p.16). Ainda assim, os custos dos textos impressos dificultavam sua aquisição, o que fazia com que se recorresse com frequência aos artífices que faziam cópias baratas.

Por parte dos alunos, estes também já não podiam prescindir dos textos impressos, uma vez que necessitavam de obras de base para seus estudos. Segundo os autores, os estudantes com recursos suficientes para pagar pelo trabalho dos copistas profissionais, que se multiplicavam nos arredores das universidades, adquiriam suas cópias, enquanto que os demais continuavam com os apontamentos que faziam nas aulas de ensino oral (FEBVRE; MARTIN, 2000, p.17). Assim, os centros universitários europeus tornaram-se verdadeiras corporações de profissionais dos textos escritos com a participação de leigos e clérigos. Os autores identificam ainda, em relação à difusão dos textos que circulavam, a presença do controle intelectual e econômico por parte das universidades, que passavam, à medida que o escrito ia se difundindo, a organizar formas de fiscalização de conteúdos e cópias.

Remontando as origens dos livros escolares, Lajolo e Zilberman (1999) avaliam a relevância de Comênio (1592-1670) na fundação do pensamento didático ocidental. Comênio e sua ideia de *pansofia*, isto é, ensinar tudo a todos, contribuiu para difundir uma pedagogia de base protestante, na qual os livros se consolidam com instrumento de aprendizado de professores e alunos. Em *A Didactica Magna*, publicada em 1631¹⁰, o autor estabelece primeiro uma crítica aos modos leigos de ensinar e, depois, defende uma metodologia adequada para o ensino. Nesta obra, Comênio coloca a sala de aula como espaço para o ensino, e estabelece uma forma mais “profissional” de exercer a docência.

Comênio propunha um método racional para o ensino e à aprendizagem. Assim, fazia algumas ponderações ou contraindicações do uso de livros escolares: “Nadie ignora que la pluralidad de objetos distrae los sentidos. Notable ahorro tendremos en primer lugar, si no se consienten a los escolares otros libros que los propios de la classe en que están”¹¹ (Comenio, 1965: 61-62 apud CARBONE, p. 22).

¹⁰ Comênio, J. **A Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

¹¹ “Ninguém ignora que a pluralidade de objetos distrai os sentidos. Notável economia teremos, em primeiro lugar, se não consentimos aos alunos outros livros que os próprios da classe em que estão”. (Comenio, 1965: 61-62, apud CARBONE, p. 22). (Tradução livre).

A *Didática Magna* é uma obra histórica, emblemática no estudo da didática e da Pedagogia em geral e, talvez, a que mais nos remeta à ideia de manual pedagógico. Seus vínculos com as origens da escolarização moderna são incontestáveis. As propostas de Comênio¹² para a educação escolar estendida a todos (inclusive às mulheres), sem castigos físicos, em língua materna e com a participação da família, foram inovadoras para sua época.

Não vamos aqui entrar no mérito de sua difusão pelo mundo, posto que o recorte de pesquisa me obriga a focalizar questões mais restritas. Entretanto, tomo sempre como questão fundamental, que a difusão do livro, de qualquer tipo, envolve questões complexas de cunho econômico, político, cultural e religioso. De todo modo, ressalta-se que em Comênio, a proposta de uma forma de “ensinar tudo a todos” com menos esforço e mais eficiência, declara que a escola e os professores precisavam de uma rotina baseada em métodos e técnicas para levar adiante seu intento. Declara também que tudo isso pode estar num manual, o manual didático.

De acordo com Carbone (2003), os primeiros livros escolares continham textos para o estudo de gramática, silabários, etc. Outros ofereciam a compilação de vários textos num só volume. Estes se apresentavam como *compilação*, *coleção*, *miscelânea*. Dentro destas compilações havia os que condensavam noções básicas de uma área do conhecimento e eram chamados de *compêndio*. Já os *tratados*, eram livros de estudos gerais ou técnicos, normalmente destinados aos anos posteriores ao ensino elementar. As definições apresentadas pela autora não se contrapõem àquelas apresentadas por Carvalho (2007) contudo, no sentido de complementaridade do assunto, considera-se também a abordagem de Carbone (2003).

A autora, que estuda a circulação de livros escolares na Argentina, expõe os modelos de livros escolares contando com os estudos da historiografia europeia. Ela apresenta uma proposta para o estudo da origem dos modelos dos livros escolares entre dois modelos distintos.

Primeiro, o **modelo catequístico**¹³, em que os catecismos apresentam-se como precursores dos livros de instrução. O gênero adotado, primeiramente pelas Igrejas para o ensino religioso, foi também adotado pela Revolução Francesa para o

¹² Comênio deixou uma obra com mais de duzentos livros publicados, dentre os quais, muitos envolvidos com as atividades educativas em escolas, como: *Didáctica Checa* (1631); *Guia da Escola Materna*; (1630), *Porta Aberta das Línguas* (1631); *Didactica Magna* (versão latina da *Didactica Checa*) (1631); *Novíssimo Método das Línguas* (1647).

¹³ Talvez uma adequação do termo para a língua portuguesa o colocasse como, “catequético”.

ensino cívico. A metodologia utilizada nos catecismos baseava-se na estratégia de *pergunta-resposta*. Consistia na pergunta elaborada pelo professor a partir do texto do livro e a cada pergunta caberia uma resposta por parte do aluno. A resposta, entretanto, deveria ser precisa, de acordo com o que apresentado no texto. Este procedimento tratava de apresentar verdades irrefutáveis e definitivas sobre qualquer assunto. Nestes procedimentos, a memorização passava a ser instrumento de grande ajuda para os aprendizes.

Um segundo modelo a partir do qual o livro escolar teria surgido seria o **modelo enciclopédico**. Este modelo de livro escolar compilava vários textos e montava bases para um tipo de conhecimento que se julgava necessário adquirir na escola, o *saber escolar*, em um só volume. Este modelo se configuraria como uma espécie de *paidéia grega*, oferecendo uma noção de educação geral, comum, humanista e preparatória para estudos posteriores. Ainda dentro deste modelo, o formato dos temas apresentados acabava por sugerir um currículo oferecendo o que o cidadão escolarizado deveria saber. Os conteúdos traziam, de forma superficial, os temas de moral, higiene, economia doméstica, viagens, arquitetura, escultura, pintura, cerâmica, pintura (CARBONE, 2003). Finalmente, o saber compendiado no modelo enciclopédico era um saber legitimado e liberado para a transmissão popular.

Voltando a Comênio e sua relação com o texto escrito para a escolarização, na *Didactica Magna*, o autor faz referências aos benefícios do livro impresso que possibilitou a reprodução de sua obra. Para ele, que viu exemplares de sua obra se multiplicando, as vantagens da imprensa sobre o manuscrito eram inúmeras:

é fácil pensar quão pouco útil pôde parecer o esforço do primeiro inventor da imprensa, dado o uso tão livre e tão rápido da pena. Mas os fatos mostram quantas vantagens trouxe esta invenção. Em primeiro lugar, **dois rapazes podem imprimir mais exemplares de determinado livro, do que, no mesmo tempo, o faziam talvez duzentos copistas**. Em segundo lugar, esses manuscritos serão diferentes quanto ao número, forma e disposição das folhas, das páginas e das linhas; ao contrário, os livros impressos são de tal maneira correspondentes uns aos outros que nem um ovo é tão semelhante a outro ovo; e isto verifica-se relativamente a todos os exemplares, o que é uma particularidade cheia de elegância e de atrativos. Em terceiro lugar, **não é certo que as cópias feitas à pena sejam corretas**, se se não revêem, se não se confrontam e se não se corrigem cuidadosamente todas e cada uma delas, o que se não pode fazer sem um múltiplo trabalho, que provoca o tédio. Ao contrário, corrigidas as provas tipográficas de um só exemplar, todos os outros, sejam eles quantos milhares forem, ficarão corrigidos [...].(COMENIO, J.A. 1996. **Didactica**

Magna .Capítulo XXXII, *Da Organização Universal e Perfeita das Escolas.*)
(grifos meus)

Entendo que as palavras de Comênio saúdam a chegada da imprensa e revelam também preocupações de época com a circulação e a autoria dos livros. Os trechos, grifados na citação acima, expressam a satisfação do autor pela facilidade de multiplicação das obras e também o alívio em relação aos textos originais que estariam fora do perigo de adulteração pelos copistas que poderiam inclusive provocar modificações que alterassem seu conteúdo. Esta preocupação tem a ver com o controle de ideias que circulavam nos textos, cuja produção e divulgação foi enormemente favorecida pela impressão tipográfica.

Contudo, mesmo considerando a articulação da história do livro com a da imprensa, julgo necessário distinguir a história de um e de outra. Chamo a atenção, valendo-me dos estudos de Febvre e Martin (2000), para o fato de que, ainda que haja uma relação entre eles, a imprensa tem sua história marcada pelo incremento de técnicas de impressão, possibilitadas pelo desenvolvimento econômico das sociedades. Enquanto o livro, que surgiu como tal em meados do século XV, tem sua história estendida para além das técnicas de impressão. Ele se firma como invenção para a divulgação de ideias e condutas, como tantas que a sociedade ocidental produziu. E, sobre o livro escolar especialmente, pode-se acrescentar que sua história está visceralmente vinculada à história da escola pública e universalizada por projetos nacionais.

Chartier (1997), afirma que a intenção do livro é antes de tudo, discutir a necessidade de dominar os textos que passaram a circular desde o fim da Idade Média. O autor observa que a invenção de Gutemberg (por volta de 1440, com a criação da prensa móvel) provocou um movimento contraditório no que se refere à função da leitura dos textos. O autor sustenta que o controle e a subversão da leitura se colocam como duas faces distintas desde a difusão do impresso. Primeiro, o controle. O conjunto de mediações a que o leitor é submetido desde a atuação do autor, do livreiro, do editor, do crítico e no caso da escola, podemos acrescentar o professor. Tudo isso significa que os modos de assimilação do texto foram prescritos de um modo ou de outro. Os manuais, por exemplo, marcam este princípio amplamente.

Considerando esta proposta podemos admitir que também os modos de assimilação, de certa forma, foram igualmente conduzidos. Os manuais escolares e a maneira como eles eram trabalhados na escola, podem ser tomados como exemplo disto. Para Chartier (1997), o discurso tem uma ordem que em muito se deve aos modos como os textos passaram a ser organizados entre o final do século XVI e o XVIII. A articulação visual do texto, os capítulos, as separações, as pausas nas páginas são marcas das mensagens que o texto escrito deve deixar.

De acordo com o autor, à medida que o texto impresso foi se tornando menos raro, a relação texto-impresso-leitura foi sendo mediada por questões históricas diversas e as possibilidades de diferentes apreensões do mesmo texto foram se tornando mais evidentes. Como elementos que colaboram para a fixação de práticas culturais estão a Igreja, os rituais, os locais públicos, os locais de trabalho, as escolas, as festas públicas e escolares. Enfim, se por um lado a leitura nunca é completamente capitaneada, dirigida (seja por questões estéticas, seja pela incontestável presença do discurso,) por outro, a própria leitura obedece a regras, lógicas e modelos nas dinâmicas das sociedades.

Na contramão da obediência, outra face dos resultados que a leitura produz, é o que chama a atenção de Chartier (1997). Para ele, a leitura permitida, escutada, dava lugar à livre apropriação e muitas vezes, à subversão da ideia original. Entretanto, é preciso marcar bem a diferença entre os livros (objeto de estudo de Chartier) e os livros didáticos, objeto desta pesquisa. Nestes últimos, as intencionalidades estão postas desde o princípio na forma de conceitos explícitos e lições associadas a um programa de ensino prescrito. Seja como for, não podemos esquecer-nos do paradoxo diante do qual o livro, seja ele didático ou não, nos coloca: é preciso considerar que a apropriação se faz com os códigos de uma determinada época e cultura e as correspondentes assimilações.

Das relações que o livro e a leitura podem estabelecer com sujeitos, instituições e tempos históricos, interessa aqui a história dos modos de ler e interpretar na escola, inscrita nos livros de leitura ou literatura e nos livros didáticos específicos de cada matéria de ensino. Esta história se cruza necessariamente com a própria história da universalização da escola ou alfabetização, para o que a Didática, no âmbito dos conhecimentos da Pedagogia, contribuiu enormemente. A partir dos argumentos científicos, os modos de ler puderam ser tutorados desde o início, ainda que, é evidente, não completamente.

Estou falando da complexa rede de competências institucionais e pessoais que mobiliza o livro na escola, passando pelo poder público que autoriza sua circulação na escola, pela autoria e seu relacionamento com a autorização ou escolha do livro a ser adotado; e com o professor que intermedia a apropriação do livro pelo aluno, o que, de certo modo, se configura como uma relação de poder em relação ao livro e seu destino. Com Chartier (1990), entendo com ele que a produção de leituras de textos de Pedagogia, de Didática, de Metodologia e Prática de Ensino em um determinado período histórico, se constituíram como um mecanismo de exercício de poder. Para o autor, a reprodução de ideias no texto escrito é uma forma de, à distância, instruir e controlar o trabalho pedagógico, uma vez que, o modelo de professor que se quer difundir, circula entre os textos.

A presença de livros, a sua indicação de leitura, a sua compra para distribuição nas escolas deflagram intenções, projetos, perspectiva ideológica ou filosófica. Em se tratando de projetos para a instrução pública, os livros adotados, ou mandados adotar configuram, no mínimo, a necessidade do Estado organizar ou controlar o trabalho na escola. De certa forma, os livros e seus conteúdos indicam o exercício da autoridade que um grupo exerce sobre os demais, controlando o trabalho docente, as apropriações e divulgando modelos ideais de civilidade (CHARTIER, 1990).

A constituição da escola como local de circulação de livros específicos para aprendizagens de conhecimentos elementares moveu-se por interesses diversos: políticos, econômicos e de instituições sociais que motivaram a difusão da cultura escrita e o refinamento de técnicas para a escolarização destes conhecimentos. No século XV, a cultura escrita tornou-se aporte cultural importante para a difusão e o desenvolvimento da atividade mercantil na Europa. A escrita e a aritmética constituíam uma base de serviços imprescindíveis para transações comerciais que envolviam cada vez mais especificações de cálculos, registros, rotas geográficas, etc.(HÉRBRARD, 1990).

Do mesmo modo, às elites urbanas e ao desenvolvimento da imprensa se deve o incremento do processo de escolarização de saberes elementares. As escolas municipais passaram a oferecer o que antes era privilégio dos religiosos: os rudimentos da cultura escrita. Aqui, a cultura escrita ganha apoio, divulgação e passa a atender as expectativas da pequena e média burguesia. Até o século XVIII os processos de

alfabetização já haviam progredido consideravelmente a ponto de se constituir em distintivo de classe social (HÉRBRARD, 1990).

O tipo de livro escolar que se popularizou no século XVIII era um instrumento básico para a formação de professores. Conteúdos, métodos e outras prescrições da ordem estabelecida eram transmitidos nestes livros, que difundiam textos pedagógicos seculares, cristãos, e comprometidos com uma instrução institucionalizada (BITTENCOURT, 2008). Como subsidiários do conhecimento que se ensina na escola, os livros ganharam destaque para auxiliar nos trabalhos dos professores que pretendiam instruir cada vez maior número de alunos e, chegaram mesmo a constituir-se como um dos mais importantes instrumentos de ensino.

Enfim, a história dos saberes ou conhecimentos escolares é tão complexa quanto conflituosa. Ela se constituiu ao longo do desenvolvimento das instituições (igreja, universidade, comércio, Estado) e progrediu da restrição aos clérigos, ao distintivo de classe entre os leigos burgueses da Europa no século XVIII. A escrita e leitura marcaram disputas entre catequese e conhecimento profissional; entre literatura e cristianização; entre Igreja e Estado. Entretanto, para Hérbrard (1990), o maior progresso ao longo de séculos de cultura escrita está na modificação de seu *status*: “uma leitura, portanto, que não é mais um fim, mas uma leitura que é pré-requisito para todas as aprendizagens.” (HÉRBRARD, 1990, p.103).

A difusão da imprensa favorecia o processo de adesão à cultura escrita escolarizável, sobretudo porque os *manuals*, *dicionários*, *enciclopédias* e impressos em geral, para facilitar o processo de alfabetização e formação de professores para as escolas, acabaram por contribuir para o refinamento de metodologias e conhecimento para uso escolar.

Para Escolano (1997), o livro escolar moderno surge e se define com a implantação de modelos pedagógicos criados para racionalizar a atividade das instituições de ensino. Os livros didáticos que circularam na escola, representaram (se não representam ainda) o único acesso à cultura escrita por parte de setores sociais mais pobres da população.

Todavia, para além de permitir a aplicação de programas de ensino e métodos, os livros escolares foram apropriados pela ordem liberal burguesa que os viam como o veículo mais adequado à transmissão de valores para a infância com vistas à cidadania “ideal” (ESCOLANO, 1997, p.22). Deste modo, conforme o autor, os

livros acabam por expressar, quase sempre, as pretensões dos grupos dominantes que controlavam as instituições de ensino. Por isso, o autor fala em “*mediação cultural controlada*”, uma vez que cabia ao poder público autorizar sua utilização.

Os livros escolares, através dos quais se transmitia a gramática da língua nacional, os dogmas e as prescrições para uma cidadania, faziam parte de uma “ordem” criada pela sociedade liberal a fim de que as liberdades formais pudessem ser exercitadas, por meio da imprensa e da adoção dos livros (ESCOLANO, 1997, p.42). Entretanto, uma questão interessante trazida pelo autor se refere ao misto de falta de atenção e controle da Administração pública em relação aos livros escolares. Se por um lado a liberdade de imprensa e adoção de livros escolares era garantida, por outro, quando se verificaram abusos (no caso da Espanha) na falsificação de produtos impressos para escolas, o Estado interviu. Seja como for, a ação do Estado denota as tentativas de controle na aprovação ou rejeição e fiscalização do que deveria circular nas escolas, ao que o autor chama de *libertad intervenida*¹⁴.

Ainda descrevendo a circulação de livros escolares na Espanha, o autor afirma que eles podiam ser diferenciados entre tipos e gêneros textuais¹⁵. A primeira geração corresponde aos manuais que circulavam dentro da escola tradicional, fruto de concepções pedagógicas fundamentadas em modelos seculares de transmissão de conhecimento com ênfase na aquisição da leitura. Compunha-se de silabários, cartazes, cartilhas, lições de coisas, contos, etc. Foi assim em diversos países da Europa e ainda que ganhassem novos contornos com o incremento das ilustrações, por exemplo, continuavam sob a prescrição da escola tradicional. Uma segunda geração de livros escolares é descrita pelo autor como os livros que, além de servir para a leitura, investem em conhecimentos “úteis” por intermédio de leitura recreativa de contos, biografias, fábulas, etc.

Para o autor, o desenvolvimento dos manuais da primeira geração teve que enfrentar dificuldades econômicas dos usuários e falta de atenção do poder público. Ao final do século XIX a produção de livros escolares havia crescido em número e diversificação. Contudo, a repetição era ainda uma marca comum dos manuais que circulavam nas escolas, até a segunda metade do XIX. Também sobre o uso repetido

¹⁴ O termo “intervenida” em língua espanhola denota algo que sofrera uma intervenção. Neste caso, “Liberdade intervenida” supõe uma liberdade sob intervenção, controlada. (nota minha)

¹⁵ O autor refere-se a classificação proposta por Pedro de Alcántara García em seu *Compêndio de Pedagogia teórico-prática*.(ESCOLANO, 1997, p.32)

de conteúdos e autores, Lajolo (1982) observa que no Brasil, os livros didáticos editados em uma mesma época tendiam a ser relativamente uniformes e que a cópia e a adaptação eram prerrogativas do panorama literário brasileiro até o início do século XX.

De todo modo, o livro escolar foi se configurando como uma mediação pedagógica entre controle e cultura, conforme afirma Escolano (1997). Os manuais serviam de mecanismo de gerenciamento da escola e sua influência na sociedade, uma vez que a instrução pública elementar se implanta como instrumento de sociabilização obrigatório e homogeneização da cultura nacional. E, se a necessidade de escolarização das massas acabou por fomentar o desenvolvimento de processos de ensino mais eficientes, os temas unificados nos livros didáticos, os modos e métodos de ensino convinham muito bem a este propósito.

Os estudos e pesquisas a respeito do livro didático ou livro escolar partem de perspectivas diversas. Hoje, há correntes configuradas para o estudo da história do material escolar, sobretudo por conta dos novos modos de se fazer história da educação. Escolano (1997, p. 15), traz algumas definições do que representa o livro didático:

- a) 'Espaço de memória' em que o livro retrata as imagens dominantes de cada época e a cultura escolar que se pretendia estabelecer;
- b) 'Suporte curricular' onde o livro oferece uma visão reduzida de valores culturais e científicos que a escola deveria transmitir;
- c) 'Espelho da sociedade' onde os textos dos livros refletem valores, atitudes, estereótipos e ideologias que caracterizavam a sociedade que os produzia;
- d) 'Modos de apropriação' de uma cultura academizada pelas práticas dos professores, formas da didática e pelos métodos de ensino.

Estas perspectivas de apreciação do livro didático o retiram então da posição de mero suporte de programas de ensino ou de puro espelho da sociedade e o colocam como complexo elemento que integra a cultura escolar. O livro didático no âmbito dos gêneros literários, ainda pode estar secundarizado, ou como definem Lajolo

e Zilberman (1999), o “primo pobre da literatura”, contudo, no que se refere ao âmbito da pesquisa histórica sobre educação, ele tem foro de elemento principal.

Apurando melhor as funções do livro no âmbito da literatura escolar, vamos encontrar em Chopin (2004) a demarcação de que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais e variáveis conforme condições sociais, culturais, temporais e escolares. A primeira função seria a *Função referencial*, quando o livro didático é apenas cópia fiel do programa de ensino estabelecido. A segunda delas é a *Função instrumental*, quando o livro didático se propõe a facilitar a memorização dos conhecimentos. A terceira função seria a *Função ideológica e cultural* quando o livro didático se coloca como vetor de valores culturais (língua, costumes, moral). A quarta seria a *Função documental*, que vê o livro como fonte de pesquisa.

No século XIX, os Estados nacionais que se estruturavam nos diversos continentes passaram a reivindicar e, por vezes, exercer a prerrogativa de formar as novas gerações. Aos poucos, o papel que antes era da família ou de entidades religiosas foi transferido para a escola. Para Chopin (2004), os livros escolares tornaram-se um símbolo da soberania nacional uma vez que se constituíam como porta-vozes de instrução e de moral necessárias para o fortalecimento das sociedades modernas.

O livro didático trazia as lições que deveriam ser ensinadas. A partir daí, conforme destaca o autor, as então colônias na América Latina, no século XIX, e países como o Japão da era Meiji e a China, já no século XX, passam a adotar modelos educativos europeus ou neles se inspiram a fim de estruturar a difusão da instrução às massas. Neste sentido, o controle sobre o livro didático passa a ser desejável pelo Estado, uma vez que havia se tornado um instrumento de ensino largamente adotado e por isso, deveria estar afinado com os modelos educativos em vigor. Para tanto, foi preciso controlar sua elaboração, produção, distribuição e seu uso.

Para Hérbrard (1990), o saber ler, escrever e contar migrou para a escola e, o próprio processo de escolarização, foi dando os contornos de práticas e metodologias para o ensino e para a aprendizagem desta trilogia. O autor localiza sua origem na história desde a antiguidade, quando a atividade de escrita deixou de ser restrita aos profissionais (escribas) e foi se ampliando primeiro para grupos ligados à Igreja e, mais tarde, a outros cidadãos. O Renascimento também foi decisivo para a consolidação de saberes elementares necessários e oriundos da cultura mercantil que se fortalecia em

algumas cidades da Europa. (HÉRBRARD, 1990, p.68). Estas culturas profissionais se transformaram em cultura escolar das elites urbanas e marcaram a constituição dos conhecimentos para a escola elementar no século XIX.

A escrita como profissão e a necessidade de difundir conhecimentos escolares, motivou a difusão de livros e o trabalho de autoria. Autores profissionais, professores autores, políticos e padres lançaram-se no mercado editorial que se abria nas escolas. Em terras brasileiras este foi um movimento tão intenso quanto profícuo para a caracterização da literatura escolar.

1.3 AUTORES E LIVROS ESCOLARES NO BRASIL

No Brasil, se tomarmos como referência três etapas distintas de sua política, a Colônia, o Império e a República e, a partir daí traçarmos o percurso do livro didático como elemento constituinte de práticas escolares, vamos constatar que ele dependeu diretamente das ações dos poderes instituídos para a educação pública, no que se refere ao uso ou adoção nas escolas. Contudo, a prescrição de obras para as escolas é precedida por outras etapas da circulação de livros, como a produção autoral, a editoração e a comercialização.

A partir do entendimento de que estas ações eram mediadas (e são ainda) por relações políticas, econômicas e culturais que se estabeleciam em cada momento histórico brasileiro e eram trazidas à tona na medida em que o impresso de circulação livre (se diferenciando do impresso que na Europa medieval ficava circunscrito às ordens religiosas), se tornava um potencial veículo ideológico. Marcadamente o livro no Brasil tem sua história cruzada com a da escola, ou educação institucionalizada e por este motivo, pretendo explorar brevemente as condições que a escola brasileira oferecia para a circulação de livros.

Na fase colonial brasileira, os livros escolares que aqui circulavam eram os trazidos da Europa pelos Jesuítas para regerem suas escolas. Somente em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, foi que D. João autorizou a montagem dos equipamentos de tipografia que havia trazido consigo de Portugal. Montou-se então a Impressão Régia, que prestava serviços à Coroa, mas, impedia o funcionamento de outras tipografias. (LAJOLO E ZILBERMAM, 1999, p.127). Sob os auspícios da Imprensa Régia foram editadas diversas obras didáticas. Em 1820, Manuel José de Freitas imprime o *Compêndio de Gramática Inglesa e Portuguesa* que seria o primeiro

livro didático impresso no Brasil. A partir deste feito, em 1821 a coroa libera o funcionamento de outras tipografias.

Segundo Tambara (2002), não obstante em 1747 o Brasil ter vivido sua primeira experiência com a impressão de livros pela iniciativa de Antonio Isidoro da Fonseca na cidade do Rio de Janeiro, a imprensa colonial sofreu a primeira intervenção quando Fonseca que teve rapidamente sua tipografia fechada por ordem da Coroa que desejava o controle do que se imprimia na colônia. Mais tarde, somente em 1808 se restabelece a produção gráfica na colônia com a Imprensa Régia, como órgão da Coroa. O autor afirma que dentre as atividades da *Real Mesa Censória* de Lisboa, sem dúvidas o controle ideológico dos livros era destacado. (TAMBARA, 2002, p. 27)

Ademais, durante o Período Colonial, o Brasil conheceu um modelo de instrução pública que dependia primeiramente da política (ou talvez apenas das ações normativas) de Portugal para com sua colônia. O objetivo da instrução nesse período ficava circunscrito a procedimentos de civilização das populações indígenas e da instrução elementar da população local. Destaca-se aqui o trabalho dos Jesuítas, que desde 1549, implementaram processos autorizados de catequização e instrução dos gentios, segundo Cardoso (2004).

É oportuno lembrar que a base das atividades educacionais dos Jesuítas se fazia pela transmissão da fé católica. À frente da educação jesuítica estava a figura do padre-professor, que reunia os atributos necessários simultaneamente à educação e cristianização. De acordo com Hansen (2000) foram eles os primeiros professores no Brasil, autorizados pela Coroa Portuguesa a criar condições para a civilidade de índios e colonos num processo simbiótico no qual a catequização permitia a instrução moral e/ou cultural e esta, por sua vez, fortalecia os laços da fé.

A orientação pedagógica jesuítica era sustentada no *Ratio Studiorum*. E aqui temos um modelo de manual para professores adotado nas escolas da Ordem Jesuítica, já que este oferecia regras e método de ensino, conforme destaca Alves (2005). Depois dos Jesuítas, que organizavam livros para uso próprio, vamos ter notícias sobre impressão de obras para as escolas com a Imprensa Régia, após a instalação da Família Real e da Corte portuguesa no Brasil, conforme já referido.

Hallewell (1985) em longo estudo tratando da indústria editorial brasileira afirma que no que se refere aos livros escolares, os compêndios para instrução pública que antes eram impressos pela Imprensa Régia, não atraíam as empresas de editoração, sobretudo porque, segundo o autor, “o mercado era muito pequeno para

interessar qualquer editora nacional como também os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas dispensavam o uso de livros.” (HALLEWELL, 1985, p. 144).

O Período Imperial, mormente a partir da segunda metade do século XIX, viu nascer a escola pública brasileira em moldes mais promissores, uma vez que a proclamação da Independência em 1822, possibilitou, a partir de muitos debates parlamentares, uma legislação específica para a instrução pública em 1927¹⁶. A promessa de criação de escolas públicas de primeiras letras ascendia discussões acerca de métodos, cadeiras (ou matérias) e compêndios a serem adotados, conforme destaca Xavier (1992) em estudo sobre os debates da Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte brasileira.

A Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte de 1823 recebeu a obra do deputado carioca Martin Francisco de Andrada, que escreveu, *Memórias sobre a reforma dos estudos da capitania de São Paulo*. Esta obra teria sido adaptada da proposta de Condorcet à Assembleia francesa, *Cinq Mémoires sur l’instruction Publique*, de 1792. Contudo, conforme aponta Xavier (1980, p. 24), enquanto Condorcet se referia à *sociedade* e aos *cidadãos*, no Brasil. Andrada se referia a *soberanos* e *vassalos*¹⁷. A palavra *igualdade* (*égalité*), usada frequentemente por Condorcet em seu texto, não aparece nenhuma vez na adaptação brasileira, o que configura, em se tratando de instrução pública, que os modelos estrangeiros eram modificados e adequados às condições sociais e econômicas próprias do Brasil, e/ou, conforme as demandas dos projetos do Estado e das elites ligadas a este, para a instrução do povo.

Outro autor a quem esteve confiada a nobre missão das letras foi José da Silva Lisboa que em 1827 escreveu *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes extraída das sagradas escrituras para uso da mocidade*. (BITTENCOURT, 2008, p. 30). Lisboa nasceu no Brasil e era político influente e apoiador dos governos de D. João VI e de D. Pedro I. Sua obra foi dedicada aos professores de primeiras letras e conforme o título denota, sua proposta era a de confirmar os valores morais cristãos entre professores e difundi-los aos jovens. Uma condição importante da

¹⁶ Lei de 15 de Outubro de 1827.

¹⁷ Consideramos que os momentos políticos e culturais de Brasil e França neste períodos são bastante distintos. Enquanto na França dá-se o surgimento da sociedade industrial burguesa pós revolucionária, o Brasil acabava de deixar a condição de colônia do Império Português.

proposta da referida obra, conforme destaca Bittencourt (2008), é o temor do autor em relação à disseminação de livros e da instrução escolar generalizada.

De acordo com Bittencourt (2008), os livros poderiam tornar-se fonte de conhecimentos perniciosos ao espírito humano, sobretudo do jovem que, segundo o autor, se deixa levar por “insidiosos demagogos”. Quanto à instrução das massas, acreditava ele que, levada a todos e, sem distinção poderia causar problemas para as classes dominantes que corriam o risco de perder os serviços mecânicos mais rudes, realizados pelos iletrados que, uma vez instruídos e leitores, iriam preferir trabalhos mais leves.

Ainda de acordo com a autora, os livros para uso em escolas durante o Império recebiam então o incentivo do governo, pois a legislação previa a distribuição de prêmios aos autores de obras didáticas brasileiras. Títulos e dinheiro eram oferecidos pela Coroa para quem escrevesse ou traduzisse compêndios. Também eram comuns os concursos para a confecção de livros, assim como o recorrente favorecimento de alguns candidatos (BITTENCOURT, 2008, p. 31).

Bastos (2008) afirma que as editoras francesas de livros escolares no Brasil foram bastante presentes no século XIX. Segundo a autora, havia um projeto de expansão do comércio livreiro francês, que abria filiais em Portugal e Espanha que faziam chegar aos seus domínios coloniais ou às ex-colônias, os livros escritos na França por autores franceses. Segundo a autora, a chegada da Família Real e da Corte Portuguesa ao Brasil (1808), reforçado com a presença da Missão Cultural Francesa na Colônia, promoveu a difusão do modelo francês de cultura no Brasil, e então “o século XIX pode ser considerado como um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França”. (BASTOS, 2008, p.42).

Esta questão abre o debate para outra face da circulação de livros, qual seja, a das questões da impressão, editoração e comercialização do livro em geral. Hallewell (1985, p. 126), dá conta de que a expansão de comércio de livros franceses no Brasil se deu logo na segunda metade do século XIX e que existiam várias livrarias francesas na Rua do Ouvidor, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Muitas delas pertenciam a franceses radicados nesta cidade e, outras, eram filiais de grandes livrarias de Paris.

Segundo o autor, o Brasil se constituía em um bom mercado, principalmente pelas vantagens econômicas oferecidas aos estrangeiros após a Independência. Neste período, o fervor nacionalista culpava os portugueses pelo “atraso em que se

encontrava o país e ao mesmo tempo identificava a cultura francesa com o progresso e o moderno”. (HALLEWELL, 1985, p. 126). Livreiros, como a Laemmert, Garnier, Lefèvre, Plancher, Villeneuve, Bossange, Aillaud, Mongie e Didot, se instalaram na capital do Império nos anos que sucederam a Independência e abasteciam nosso mercado livreiro com obras científicas, de história e de filosofia. Contudo, a preferência nacional eram os jornais e as traduções de romances franceses e obras como as de Balzac, Eugène e Dumas, preferidos pelas senhoras. (KIDDER E FLETCHER, *Brazil and brazilians*, 1857 apud HALLEWELL, 1985, p. 127).

No contexto da circulação dos livros franceses na capital brasileira, o autor sustenta que na metade do século XIX os livreiros franceses instalados no Rio de Janeiro, costumavam enviar os livros para serem compostos e impressos em Paris. Para eles, os custos compensavam os benefícios da qualidade tipográfica e do papel e ainda apresentavam a vantagem estampada na capa: “impresso ou encadernado em Paris” (HALLEWELL, 1985, p. 129).

O regime Imperial chegou ao fim, mas as demandas por condições de escolarização das escolas públicas estavam apenas começando. A carência de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, parcialmente supridas com obras portuguesas continuou no período Republicano. Fosse pela disputa de mercado com autores e editores portugueses, fosse pela necessidade de alfabetização das crianças brasileiras, o livro didático genuinamente nacional desponta no cenário do mercado e da escola nos anos finais do século XIX.

A literatura escolar contribuiu para a formação de leitores desde a sua adoção nas escolas brasileiras do século XIX, onde servia de apoio didático e, ao mesmo tempo, de aporte para a formação dos professores, de subsídio para o aprendizado dos alunos e ainda, como material de leitura generalizada, já que a circulação de livros em geral era bastante limitada. Podemos mesmo concluir que o livro didático era a opção de leitura para as famílias pobres que não faziam parte do mercado consumidor de livros no Brasil. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), os livros didáticos que circulavam no Brasil, não tinham inicialmente compromisso com a realidade brasileira, mas estavam vinculados a interesses comerciais do mercado livreiro.

Não obstante este começo, nos finais do século XIX, os livros vindos de Portugal foram cedendo espaço a nascente literatura brasileira. Esta sim, mais fiel às características e necessidades do Brasil que se escolarizava. Também para Corrêa (2000), os livros didáticos, já em tempos de expansão da produção nacional, são

“testemunhos de conteúdos de naturezas diversas no que tange a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos” (CORRÊA, 2000; p. 12).

No início do período Republicano a imprensa brasileira tentava assumir uma identidade nacionalista, comprometida com a educação da juventude. E em relação ao livro didático para fins escolares, prevaleciam as publicações de compêndios traduzidos do estrangeiro (LAJOLO e ZILBERMAM, 1999). Entretanto, o embate entre os discursos nacionalistas da imprensa (a esta altura, também comercial e privada) e a circulação de obras estrangeiras, que tinham no Brasil um mercado consumidor em expansão, animou os autores nacionais. Ainda mais que as ideias antilusitanas, conforme explicam Lajolo e Zilbermam (1999), ganhavam força no Brasil que queria se ver livre da concorrência do mercado de livros estrangeiros instalado aqui.

Podemos escolher ainda um *best seller* entre os autores de livros didáticos, conforme refere Bittencourt (2004). Trata-se de Olavo Bilac. Inspetor, diretor de escola, poeta e autor de textos escolares. Bilac escreveu o Livro de Composição, um Livro de leitura com Manuel Bomfim, então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal e o célebre *Através do Brasil*, publicado no ano de 1910. Com Coelho Netto, escritor, deputado federal e professor de literatura e História da Arte no Rio de Janeiro, Bilac publicou *Contos pátrios*, em 1904, e depois, seguiu com *Poesias infantis*. Todas as suas obras foram sucesso de adoção e inúmeras edições perpetuavam a obra de Bilac na escola brasileira.

Para Bittencourt (2008), o livro didático no Brasil surge no século XVIII e desde então se torna um instrumento fundamental na formação de professores para as escolas elementares. De acordo com a autora, muitos destes impressos derivavam das sistematizações que os professores faziam de suas aulas. Como exemplo ela cita aqueles professores do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que se tornaram grandes autores de compêndios como João Ribeiro, Joaquim Manuel de Macedo e Moreira Pinto (BITTENCOURT, 2008, p. 181). Em terras paranaenses, temos o caso do professor Dario Vellozo, que lecionava História e Pedagogia no Ginásio Paranaense e na Escola Normal e que também foi autor de compêndios para cadeiras nessas duas instituições.

O *Compêndio de Pedagogia*, escrito por ele, esteve em circulação por longo período, tendo sido publicado e adotado para a cadeira de Pedagogia da Escola Normal de Curitiba no ano de 1907, que era ministrada por Vellozo. O mesmo

aconteceu com o Compêndio de História, também escrito pelo próprio Dario Vellozo, para uso da disciplina (cadeira) de História do Ginásio Paranaense, na qual lecionava.

Sobre autores de livros escolares, particularmente os de maior circulação nas Escolas Normais, a diversas obras de autores estrangeiros que aqui fizeram história, sobretudo no que se refere aos livros destinados ao ensino de primeiras letras. Saffray¹⁸, Compayrè, Calkins, Daliguault, apenas para citar alguns deles que conviviam com a literatura escolar brasileira, e, antes dela, eram fonte (talvez única) de práticas educativas em nossas escolas. Traduzidos para a população leitora, ou mesmo à disposição de ilustrados leitores nas bibliotecas, esses autores e seus livros exerceram grande influência na escola brasileira, no que se refere à formação de professores e alunos que por ela passaram.

A universalização de verdades, tentativa formalizada pela publicação e prescrição de livros na área do ensino e da aprendizagem escolar, contou de fato com a força dos textos que escritos e lidos entre escolares gerou consensos, talvez discórdias, mas certamente foi o apoio mais consistente aos projetos da educação escolar no Brasil e no mundo. Os livros, entretanto não eram os únicos componentes da estrutura teórico/material da escola. Eles se misturavam a outros dispositivos de difusão de práticas e ideias, por exemplo, os programas de ensino e o currículo.

1.4. LIVROS NA ESCOLA NORMAL E O ARCABOUÇO TÉCNICO E IDEOLÓGICO DO ENSINO ESCOLAR

Tenho até aqui destacado o papel do livro na escola. Ou melhor, a dinâmica da produção e circulação do livro e sua importância à formação dos professores e dos alunos na escola moderna. Entretanto, é importante destacar que a formação escolar supõe outras estruturas pedagógicas que se vinculam ao texto escrito ou lido, que dizem respeito a outros mecanismos de difusão e apropriação de conhecimentos veiculados pela escola. Se estivermos falando de um tempo em que as estruturas de ensino, nomeadamente a escola pública, se tecnificavam cada vez mais em busca de mecanismos de expansão da instrução, então podemos entender que, para além do texto escrito, ou que juntamente com ele, funcionavam outros dispositivos de difundir ideias e aprendizagens.

¹⁸ Cf. Valdemarim (2004).

As diversas estruturas utilizadas no ensino escolar, como currículos, programas e disciplinas (ou cadeiras), considerando qualquer nível de ensino, não são aleatórias e tampouco se constituem despreziosamente ao longo do tempo. Elas são antes motivadas, se não conduzidas, por elementos ideológicos que dão à escola a razão de sua existência. A vinculação estreita do livro didático com a constituição das disciplinas escolares, por exemplo, é um tema fundamental para entender o processo de escolarização.

Em relação especificamente às disciplinas escolares, e aqui cabe esta particularização, já que os livros didáticos são chamados para atender às necessidades no interior das disciplinas, é preciso avaliar que estas são criação da cultura escolar¹⁹, mas que se movem dentro dela com uma dinâmica própria, na perspectiva de Frago (2007). Tradições, regularidades, instituições e autores (atores), são, conforme explica o autor, elementos que dão movimento às disciplinas escolares ao longo da história da escola.

No Brasil, desde a Constituição de 1823 até as primeiras décadas da República, o livro escolar e os projetos de estruturação dos programas curriculares tinham uma vinculação bastante estreita. A diagramação do texto, a sua organização por assuntos, os temas, os capítulos, títulos e subtítulos eram todos voltados ao ensino. Mais tarde, os exercícios, os testes e as ilustrações contribuíram de forma decisiva para a fixação de conteúdos escolares e ao mesmo tempo compunham os saberes que iam definindo cada disciplina ou matéria escolar.

Segundo Bittencourt (2008), no ensino público brasileiro os livros didáticos e os programas dos cursos, eram de tal modo dependentes entre si, que um ajudava o outro a constituir os conteúdos a serem ensinados nas disciplinas. Segundo a autora, foi a partir de meados do século XIX que se verificou um câmbio nesta relação, uma vez que a consolidação das disciplinas escolares forçou a precedência dos programas sobre os livros.

¹⁹ Compreendo a cultura escolar como categoria de análise da Historiografia da Educação, que, na perspectiva Frago (2007), é “constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdadas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas”. (FRAGO, 2007, p.87).

Mas, o livro didático e sua relação com as disciplinas escolares nos remetem antes a outro elemento que os engloba: O currículo²⁰. Em primeiro lugar é preciso reconhecer o currículo escolar como artefato social e cultural (SILVA, 1996). Como tal, ele se articula às dimensões de tempo histórico e contextos sociais que são ambos móveis, mutantes. Segundo o autor, a definição de um currículo para a escola surge da necessidade de se circunscrever ou definir que conhecimentos ou saberes deverão ser ensinados em função do papel de cada indivíduo na sociedade. A seleção, portanto, dos conteúdos que organizam o conhecimento escolar, depende das relações de poder que são estabelecidas na sociedade e que evidentemente passam a ser absorvidas e/ou modificadas pela escola.

Neste mesmo sentido, Goodson (1995), defende que a composição do currículo escolar é antes um processo social do que lógico. Para o autor, a dinâmica social e seus paradoxos interferem na composição do currículo que, longe de ser tecnicamente neutro, recebe em sua composição os efeitos das lutas e consensos de grupos diversos, expressos em “fatores, lógicos, epistemológicos, intelectuais, [...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação [...]”(1995, p. 8).

Voltando às disciplinas escolares, portanto, enquanto parte do currículo escolar, elas adotam como um de seus suportes os livros didáticos. Vejamos, por exemplo, o caso da circulação da literatura pedagógica na França. Lá, a ascensão do livro didático, como dispositivo de escolarização, era uma prerrogativa de diversos sistemas de ensino. No caso francês, do qual o Brasil empresta formas e títulos, as publicações destinadas especificamente aos profissionais do ensino passaram a estar disponíveis cada vez mais, assim que a escola tornou-se um tema nacional, conforme defendem Chartier, A-M; Hébrard, J. (1995). Logo o texto, escrito, lido e assimilado como atividade pedagógica no interior das disciplinas poderia ser convertido em reforço das ideias nacionalistas, próprias dos Estados que se formavam, conforme referimos anteriormente. Os autores explicam que na França, dentre a literatura pedagógica do período estavam, “as coleções publicadas por editores clássicos, revistas especializadas de grande divulgação, boletins ou circulares originados em associações

²⁰ Trabalho com a noção de currículo proposta por Silva (1996) onde o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes é denominado currículo. Neste caso, “currículo” é diferente de “programa de ensino”, posto que este último corresponde apenas ao conjunto de matérias ou disciplinas que compõem o currículo de um curso.

de professores, manuais escolares com prefácios que enunciam suas intenções, etc.” (CHARTIER, A-M; HÉRBRARD, J, 1995, p. 251).

Estes livros de circulação escolar tiveram seu tempo áureo a partir da segunda metade dos oitocentos em todo o mundo ocidental e se constituíram em um significativo subsídio para as atividades de ensino e de aprendizagem. O consumo destes materiais tornava-se uma marca das práticas escolares, uma oportunidade para autores e uma boa rota de comércio. As Escolas Normais, particularmente, impulsionavam a circulação de impressos como consumidoras e também como produtoras deste importante elemento da cultura escolar.

Para Silva (2007, p. 04), “Os saberes moveram-se de um lugar e período determinados para outros e transformaram-se nesse caminho”. Entretanto, as teorias pedagógicas que transitaram pelo mundo foram sendo interpretadas a partir das condições que cada sociedade oferecia, criando-se assim diferenças em relação a original. De todo modo, os manuais constituíam um *fórum* importante de circulação de ideias pedagógicas necessárias para compor o cabedal de conhecimentos da Pedagogia que sustentaria (ao menos filosoficamente) os projetos públicos de escolarização.

Os livros didáticos destinados às Escolas Normais brasileiras foram mais presentes em final do século XIX. Eles se confundem com a própria história da Escola Normal visto que o ensino no curso de formação de professores dependia dos conteúdos dos livros. Métodos de ensino e conteúdos pedagógicos para o ensino nas escolas elementares se encontravam nos livros. Essa foi uma das grandes apostas de governos, editores e autores para viabilizar os projetos de escolarização que se puseram de pé desde o final do século XIX no Brasil, sobremaneira para a formação, via escola, da civilidade republicana.

Os manuais e compêndios, entre o século XIX e início do século XX, traziam explicações científicas sobre crianças em idade escolar, sobre métodos de ensino e prescrições de conduta docente em sala de aula, e articulavam vários elementos técnicos para assegurar o ofício de professor. Eles foram escritos durante a constituição dos sistemas de ensino em diversos países, sobretudo os europeus. Contudo, guardam algumas características comuns que os identificam (SILVA, 2007, p. 04):

- a) Eram destinados à formação de professores das primeiras classes, já que estas eram parte dos projetos de escolarização do povo;
- b) Tinham como destino o atendimento dos programas das Escolas Normais;
- c) Foram escritos por quem trabalhava com escolarização básica;
- d) Mobilizaram estudos de outras áreas de conhecimento sobretudo da Psicologia, Sociologia, Biologia e Filosofia.

A respeito dos manuais para as Escolas Normais podemos dizer que foi no contexto de sua circulação que a Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino, tiveram grande expansão enquanto área de conhecimento nos domínios da Pedagogia, posto que o desenvolvimento destas áreas esteve relacionado diretamente com os processos de ensino, e com a construção da profissão. (NÓVOA, 1987 apud CATANI, D.; SILVA, V.B., 2007).

Em relação às obras destinadas especificamente aos Cursos Normais destaco o manual mais antigo escrito por um brasileiro, o *Compendio de Pedagogia: para uso dos alumnos da escola normal* da Província do Rio de Janeiro, publicado em 1873 e escrito por Antonio Marciano da Silva Pontes. Dentre os manuais escritos por estrangeiros e/ou traduzidos, o mais antigo foi publicado em 1865, *Curso pratico de pedagogia: destinado aos alunos mestres das escolas normaes primarias e aos instituidores em exercicio (1865)*, por Daligault²¹ e traduzido por Joaquim Pires Machado Portella. (TREVISAN, 2008, p. 4).

A Escola Normal teve muitas razões para adotar os compêndios ou manuais. Como instituição formadora do corpo docente para o magistério elementar, ela lidava com duas questões fundamentais para os parâmetros escolares que se colocavam cada vez mais austeros: A ciência e a alfabetização. Os padrões de cientificidade trazidos pela Pedagogia Moderna estavam presentes nos manuais pedagógicos que apresentavam formas e conteúdos que privilegiavam processos racionais para o ensino e, sobretudo, para a alfabetização, bandeira fundamental da escola elementar. Enfim, os textos se moviam e moviam a escola. E nesse movimento, no Brasil assim como em

²¹ Também Schaffrath (2009),apresenta dado sobre a circulação do *Curso Practico de Pedagogia* traduzido do livro do francês Jean Baptiste Daligault, adotado pela Instrução Pública Catarinense em 1866.

outros países, as bibliotecas públicas e escolares estavam cada vez mais se abastecendo de livros com teor pedagógico.

Os valores científicos (os métodos e as experimentações) que presidiam a produção de conhecimento nas áreas das exatas e naturais e que agora eram necessários para legitimar a escola, ou os processos de instrução que dela emanavam, estavam presentes nos livros. De uma forma ou de outra, eles postulavam teorias científicas e prometiam eficiência na instrução popular. A alfabetização, tarefa mais emblemática dos normalistas, tinha também sua forma descrita nos manuais, e que se cruzava com as teorias pedagógicas que em tese, balizadas pelos modelos científicos, salvariam nossas crianças da ignorância e o Brasil, do fracasso. Assegurando este processo estava a ciência pedagógica, como veremos a seguir.

1.5 A PEDAGOGIA COM *STATUS* DE CIÊNCIA E OS MANUAIS DE PEDAGOGIA COMO COROLÁRIOS DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A Pedagogia como ciência da educação é uma ideia que veio sendo construída ao longo da história do conhecimento humano. Ela se afinou e se refinou com os valores científicos e culturais de seu tempo, mas este foi um processo que envolveu amplas e complexas questões como o imperativo de formação de um *corpus* profissional para o exercício da docência e sua relação com a produção de conhecimento científico em outros ramos do conhecimento.

Madeira (2007), identifica que ao longo do XVII e do XVIII as sociedades na Europa ocidental começam a organizar ideias, ciência, instituições e formas de conduzir o conhecimento. Os movimentos iniciais desta área se deram no campo das ciências matemáticas, entretanto no XIX, logo, as ciências sociais foram alcançadas. Os novos domínios científicos se assentavam na regularidade e no método. Descartes (1596-1650), defendia teorias que colocaram novos patamares para as ciências e a filosofia, ao afirmar que “*Les règles des Mécaniques, son les mêmes que celles de la nature*”²² (MADEIRA, 1996, p.54). Portanto, os fenômenos naturais e os artificiais, assim como as explicações para os fatos de toda a ordem, poderiam ser feitas a partir da submissão ao método (sempre o mesmo método de análise).

²² “As regras mecânicas são as mesmas que as da natureza”. Tradução livre.

Em o *Discurso do Método*, Descartes (2011) apresenta a ideia de que o universo está construído ordenadamente e que por isso pode ser compreendido se analisado em partes separadas ou unidades individuais, começando-se da mais simples para a mais complexa. O método cartesiano “parte da dúvida para intuição de cada parte e daí para a dedução e finalmente pela ordenação das partes que compõem o todo, sem deixar de considerar que a comparação está no centro deste método”. (DESCARTES, 2011. p.39). A teoria de Descartes precedeu diversos estudos e métodos científicos para conhecer e explicar a natureza dos fenômenos naturais e sociais.

As transformações no mundo das ciências foram grandemente marcadas pelos estudos e teorias de Darwin (1809-1882), quando em 1858, ele apresentou resultados de seus estudos sobre as espécies, que fomentaram também outras mudanças no âmbito do conhecimento humano. Os avanços científicos que derivaram das novas perspectivas de compreensão do universo e das coisas; da natureza e dos objetos, serviram de impulso para descobertas em todos os ramos do conhecimento da natureza humana. August Comte, por exemplo, com seu modelo biológico para estudo da sociologia, Marx com o modelo econômico e Freud com o modelo linguístico “introduziram o discurso das ciências humanas num objeto, conceitos, métodos próprios”. (MADEIRA, 2007, p.52).

Madeira (2007) sustenta que, para os filósofos do século XIX o que para Darwin representava um *processo* (no que se refere à evolução das espécies) para eles representava uma *história*. A autora explica que a definição de objetos, de problemas e de métodos próprios das ciências sociais foram se definindo ao mesmo tempo em que as estruturas internas de cada campo disciplinar se firmavam.

Consolidação e redefinição de campos disciplinares foi o movimento que os discursos acerca das Ciências da Educação promoveram mais fecundamente no século XIX. Foi, portanto a partir de referenciais teóricos e metodológicos do *evolucionismo* e do *positivismo* que se estruturou o pensamento educacional científico. Ou seja, foi com conhecimentos constituídos em outros ramos das ciências, sobretudo da biologia, da psicologia, da filosofia e da sociologia que novas perspectivas surgiram para explicar a natureza, o homem e a sociedade.

Nesta perspectiva, o homem passou a ser visto em suas diversas variantes: cidadão, aluno, criança, professor. O ser social, para ser analisado e compreendido pela perspectiva cartesiana, passou a ser fragmentado de acordo com sua atividade

social. Isto significa que com a constituição da ciência da educação nasce a possibilidade de visualizar o aprendiz na sua individualidade e, ao mesmo tempo, fragmentar e especializar o discurso que possibilita sua compreensão.

Contudo, o discurso pedagógico que se institucionalizou na modernidade se consubstancia com diversos campos do saber. Neste contexto, a emergência da Pedagogia, no início do XIX como campo disciplinar, se dá em dependência de outras ciências como a Psicologia e a Filosofia. Assim, o discurso científico que dá o *status* de ciência à Pedagogia traz a conjugação de elementos das ciências humanas postos pela Filosofia e Sociologia, assim como das ciências naturais atestados pela Biologia e pelas noções médicas de higiene. Ou seja, a Pedagogia se constitui enquanto campo de conhecimento, sob a influência do socialmente aceito e o naturalmente comprovado.

A fundamentação da ciência da educação, baseada na experimentação e na técnica, aplicadas aos estudos da criança aprendiz, se constituía como campo disciplinar se fazendo presente na escola, na literatura, nas instituições de formação de professores e nos meios de comunicação impressa. Este último, a esta altura já se firmava como veículo de produção e fixação de ideias, posicionamentos e novidades pedagógicas.

Para Madeira (2007), a influência das ciências Sociais no campo educativo tem duplo significado. Primeiro, reflete a tentativa de associar a ciência da educação a imagem das “ciências verdadeiras” capazes de produzir conhecimentos válidos, desinteressados. O segundo significado desta aproximação, indicaria as preocupações sociais e políticas que poderiam ser abordadas a partir dos conhecimentos pedagógicos, mais práticos.

A configuração da Pedagogia como prática e como discurso, passa pelo seu próprio conceito. No *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et l'Instruction Primaire*, de F. Buisson²³ publicado em Paris no ano de 1887 e amplamente difundido no universo escolar na Europa e Américas, Durkheim apresenta uma distinção entre a Educação e a Pedagogia. Segundo ele: “a educação é a força exercida sobre as crianças por pais e professores” enquanto que a pedagogia é bastante diferente desta proposição, “ela consiste não em ações, mas em teorias”²⁴.

²³ Já me referi anteriormente a esta obra, que em Curitiba, estava presente no acervo da Biblioteca Pública do Paraná no início do século XX.

²⁴ Tradução minha, do Dicionário de Pedagogia de F. Buisson. Disponível em «<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinanduisson/document.php?id=3355>». Acessado em 07-09-2012.

A diferenciação feita por Durkheim acaba por afirmar um discurso científico baseado em princípios das ciências experimentais que procura assegurar a validade das análises dos fatos educativos pela Ciência da Educação. Por esta perspectiva, a educação forneceria a prática e a Pedagogia, a teoria. Em ambos os casos porém, os procedimentos seriam guiados por métodos científicos como a observação, a comparação, já validados pelas ciências experimentais.

No caso da expansão da Pedagogia como campo disciplinar, é importante ressaltar que a primeira cadeira acadêmica criada com o nome de Pedagogia foi em Bordeaux, França em 1882 (BASTOS, 2006). Trata-se do primeiro curso universitário de Pedagogia, mais tarde multiplicado em várias cidades europeias. Entretanto outras tentativas de se institucionalizar uma cadeira acadêmica para a Pedagogia é descrita por Gautherin, (2002, p.51, apud BASTOS, 2006) que defende que anteriormente à criação do curso de Pedagogia em Bordeaux, os trabalhos de Gabriel Compayré²⁵ foram os pioneiros das chamadas ciências da educação.

Compayré foi professor da disciplina de Ciências da Educação em Toulouse, na França. Além disso, segundo a autora, ele teria traduzido a obra de Alexander Bain – *La Science de l'éducation (Education as a Science)* de 1879, o que contribuiu para fortalecer a denominação da pedagogia como ciência. O curso de Ciência da Educação tornou-se então um importante espaço para a divulgação de teorias para a formação do homem e sua relação com a sociedade.

A própria Escola Normal foi motivada pela necessidade de se expandir e fixar a racionalidade de que eram portadores os projetos educativos baseados nos progressos das ciências e, sobretudo no das ciências da educação. No bojo dos processos científicos autorizados pela Pedagogia para a formação de professores, a experimentação, o método, o currículo mínimo definidos, são construídos historicamente sob a influência de teorias diversas produzidas sobremaneira pelos grandes centros da cultura mundial.

A Pedagogia, difundida em todo o mundo, se desenvolveu pelo trabalho de diversos teóricos e pesquisas produzidas em seus domínios, que acabavam recheando

²⁵ A obra de Gabriel Compayré tem uma importância nesse estudo, devido ao fato de que as bibliotecas paranaenses, Pública, da Escola Normal e da Inspeção da Educação dispunham em seus arcivos de diversos títulos deste autor, escritos em Francês. Além disso, os estudos e publicações de Compayré serviram de fundamento para as obras didáticas de Dario Vellozo, autor do compêndio analisado no mesmo capítulo.

a imprensa escolar. No Brasil conhecemos a história e os fundamentos de teorias como as de Herbart, Rousseau, Spencer, que divulgaram e até mesmo emprestaram seus estudos e propostas pedagógicas para a composição de material escrito (manuais, compêndios ou outros livros escolares) para o uso nas Escolas Normais, que na Europa ou no Brasil, encarregavam-se de formar os professores para o magistério primário. A formação de professores (ou pelo menos, as teorias de formação de professores) veiculada pelos livros de uso escolar estava atenta às modernas teorias pedagógicas e em certa medida, tentava acompanhar o que de mais moderno a Pedagogia produzia.

Sobre a produção de conhecimento científico e sua divulgação em ambiente escolar, Gatti Jr. (2005, p. 381) ressalta a vinculação dos livros com a função de *caracteres das ciências*, posto que desde o século XVII eles dotavam a palavra escrita com o estatuto da veracidade. Para o autor, esta concepção iluminista do livro como portador da verdade sobre os fatos e as coisas, só fez ganhar força ao longo da história dos processos de escolarização de conhecimentos em todo o mundo. Este movimento, cujo auge foi no século XIX, impulsionou a produção de manuais escolares para firmar a definitiva parceria entre a escola e a ciência.

A título de ilustração do vínculo entre a Escola Normal como vetor do projeto de instrução pública elementar e *locus* de circulação de livros que formariam profissionais para este projeto, apresenta-se uma informação que denota um público leitor, significativo. A título de ilustração chamo a atenção para um dado sobre o número de normalistas no Paraná, (a esta altura apenas Curitiba tinha uma Escola Normal), que vinha num crescente desde o final do Período Imperial. De acordo com o Relatório da Instrução Pública do ano de 1916 no Paraná, “De 9 normalistas que lecionavam em 1880, passamos a 19 em 1900, a 112 em 1916 e a 210 em 1917”²⁶.

Estes números indicam um crescimento bastante expressivo da população normalista, depositária do projeto institucional do Curso Normal nas duas décadas relativas à virada para o Período Republicano, onde se evidencia um aumento de mais de duzentos por cento (200 %) no número de professores formados. Se tomarmos o intervalo de 37 anos, computados no documento, teremos um valor aproximado de mais de dois mil por cento (2.000%) no número de egressos da Escola Normal de Curitiba.

²⁶ Relatório da Instrução Pública do Paraná – 1916. In: Arquivo Público do Estado do Paraná.

No Paraná, a Escola Normal do início de século XX, já com números de alunos considerável, desejava inserir seu curso de formação de professores primários nos padrões pedagógicos científicos. No próximo capítulo, apresenta-se uma análise do movimento de circulação de livros para a Escola Normal de Curitiba, em que esses são colocados como representantes da cultura pedagógica a ser adquirida, mas que passavam pelo crivo das autoridades locais.

Tentei mostrar até aqui que didatização do saber erudito, transformado em conhecimento escolarizável pelos livros, foi um longo e intrincado processo. Tomo a dinâmica de circulação do livro didático e sua acomodação na escola brasileira como uma história marcada por processos complexos que envolvem questões econômicas, sociais, culturais e institucionais. O livro foi tratado nesta sessão como algo que se relaciona diretamente com sua produção, consumo e uso. Neste contexto, ele se torna elemento importante na história da escola em todo o mundo.

Este capítulo possibilitou estimar a complexa rede de relações que permitiu criar o impresso, difundi-lo entre os letrados; ampliar as oportunidades de letramento para promover apropriações de conteúdos dos livros na escola. É certo que qualquer generalização neste sentido deixaria de fora inúmeros elementos desta história, entretanto, os elementos até aqui destacados são suficientes para pontuar alguns arremates como os que seguem.

De um modo geral, o livro, como dispositivo material para a escolarização, foi considerado em seu desenvolvimento no sentido material e ideológico. O texto escrito na escola saiu dos resumos ou apontamentos dos mestres, passou pela ação dos copistas que reproduziam textos e chegou ao impresso com reprodução e circulação mais eficiente em ambiente escolar.

Os livros didáticos dependeram sempre de políticas educacionais e estas do conjunto mais amplo de políticas do Estado, o que dá certamente uma dinamicidade à sua circulação. São exatamente os elementos desta dinâmica: escola, formação de professores, autores, políticas e economia que conjugam objetivos, modos e tempo do livro didático para a formação de professores.

No que se refere ao ambiente brasileiro de circulação e autoria de livros didáticos, percebo que foram motivadas por razões diversas, assim como complexas, movidas dentre outras, pela necessidade de nacionalizar o ensino; de pensar uma formação adequada aos valores e sujeitos nacionais; de competir com o mercado

livreiro e autoral estrangeiro implantado no Brasil, ou ainda de, no caso dos livros para o Ensino Normal, zelar pela formação de professores valendo-se de modernas propostas pedagógicas consolidadas nos livros. Enfim, de participar da modernização da escola, vinculando-a aos livros.

A fixação da Pedagogia como ciência e neste espaço, como lugar de investigação e de produção de teorias para o ensino, dá condições para a circulação de impressos escolares. Do conjunto de materiais utilizados pela ciência pedagógica fazem parte os manuais e/ou compêndios escolares para a formação de professores nas Escolas Normais. Eles se destacaram como elemento difusor de ideias e são importantes representantes do apelo teórico e prático por uma educação escolar científicizada, bandeira da Pedagogia moderna.

Por outro lado, sua presença na escola dependia de consensos políticos, nacionais e locais que acabavam por determinar o complexo percurso de sua criação, publicação, adoção e uso. Sobre este movimento no Paraná é o que trata o próximo capítulo.

2. CAPÍTULO II: OBRAS PEDAGÓGICAS PARA NORMALISTAS EM CURITIBA

Neste capítulo a formação de professores é tomada a partir da conjugação de dois fatores: a Escola Normal, enquanto instituição, e os livros e textos que nela circularam. Parto da ideia de que formar professores para o magistério supõe a aquisição de uma cultura pedagógica que se fazia, no Curso Normal, também pelas atividades com livros e textos. Não quaisquer uns, mas aqueles produzidos, escolhidos e/ou autorizados para compor um padrão cultural e profissional do professor primário.

O objetivo aqui é estudar aspectos da conjuntura de produção, circulação e recepção do livro na Escola Normal, como variantes imprescindíveis de práticas escolares históricas, no Paraná. E, no sentido de buscar apreendê-los em sua materialidade, os estou colocando via de mão dupla em que se acata a circulação de modelos culturais/educativos em contextos bem amplos e ao mesmo tempo, se admite a regionalidade dos processos de difusão de conhecimento como fator histórico fundamental.

Neste capítulo, os livros utilizados, prescritos e disponíveis para normalistas da Escola Normal de Curitiba, entre os anos de 1876 e 1920, são conjugados no âmbito da literatura escolar do período. Todos são escolares, mas nem todos didáticos, seguindo-se a definição apresentada no primeiro capítulo dessa tese. Porém, o esforço empreendido é para compreendê-los em suas dimensões históricas e filosóficas, interpretados como o aporte pedagógico e filosófico na Escola Normal. Aqui os livros escolares e sua história se cruzam com a história da literatura escolar, dos projetos nacionais de ensino, das autorias e das ideias pedagógicas que moveram a escola brasileira do período. Do mesmo modo, estas dimensões contextuais são trazidas para a compreensão do que foi a circulação dos livros escolares, particularmente dos que foram adotados pela Escola Normal no Paraná no mesmo período, seus motivos, características e particularidades de seus processos de adoção.

Trabalha-se com Lajolo & Zilbermam (1996), que exploram a noção de contextualização contínua, na qual cada elemento analisado é percebido como contexto do outro. Assim, se falamos de autores ou de livros, de escolas, alunos e professores e do tempo histórico que os abrigou, falamos da recíproca que os torna ao mesmo tempo contextualizantes e contextualizáveis. Então, os elementos chamados para compreender a circulação dos livros escolares só se sustentam, como objeto de

estudo, quando tomados em conjunto com outros elementos que os tornam parte da história da escola brasileira e, no nesse caso, da Escola Normal no Paraná.

2.1 O ACERVO DE OBRAS PEDAGÓGICAS EM CURITIBA

Antes de apresentar os aspectos mais propícios à composição de um acervo escolar em Curitiba, tomo os estudos de Hérbrard (2009) para mostrar que o fenômeno da organização de acervos de bibliotecas vinculadas às escolas ou ao ensino em geral, não são prerrogativas nossas. E, também, para discutir o papel das bibliotecas como lugar de definição de um território de produção e divulgação de condutas que podem estar a serviço da escola.

As razões para buscar termos de comparação entre a história da escola e suas práticas na França e do Brasil, são bastante conhecidas pela historiografia da educação. Assim, a atenção para os estudos sobre os modos como a escola pública na França lidava com os livros, a fim de compreender aspectos dessa atividade em Curitiba, foi motivada também pela presença intensa de livros franceses didáticos ou não, nos acervos das bibliotecas públicas de Curitiba, conforme veremos mais adiante.

Hérbrard (2009), estudando a formação das bibliotecas escolares públicas na França, chama a atenção para o fato de que é no século XIX que se verifica o desejo de propagar a cultura do livro em camadas sociais não letradas. O autor sustenta que os governadores franceses do período discursavam sobre a necessidade de criação de bibliotecas populares, o que para ele seria uma maneira dos grupos liberais ligados ao poder público e Igreja, divulgarem “bons livros”, já que neste período a imprensa publicava livros “vulgares”, fora de controle do Estado e da Igreja. Criam-se então várias bibliotecas municipais a partir de 1858. Mais tarde, com a intenção de dotar as escolas de mais poder de aculturação, foram pensadas as bibliotecas escolares francesas pelo Ministério da Instrução Pública.

Segundo Hérbrard (2009, p.15), por ordem deste Ministério, o armário de sala de aula ficaria transformado em biblioteca escolar: uma instituição para salvaguardar os manuais escolares e emprestar livros a alunos e famílias de escolares²⁷. A “boa leitura”

²⁷Segundo Hérbrard (2009), a presença do livro estocado em sala de aula, e a esta altura, os manuais didáticos, forçava uma revisão de duas questões ligadas à escola: Primeiro, o método de ensino. A adoção do método simultâneo ao invés do individual passa a ser mais conveniente posto que evita do professor “negligenciar a classe cada vez em que pede a uma criança que recite a lição, mas exige que todos os alunos tenham o mesmo livro”.(HÉRBRARD, 2009, p. 13). A segunda questão tem a ver com a tutoramento da leitura feita pelos adultos familiares dos escolares.

difundida entre os alunos e suas famílias, tanto nas bibliotecas públicas quanto nas escolares “fazem do impresso um objeto controlado em sua produção e difusão, mas talvez mais ainda, territorializado em seu uso”.

O autor se refere aqui ao espaço físico reservado para leitura. As bibliotecas, em seus territórios, oferecem oportunidade de leitura para aqueles que estavam fora das escolas e portanto, fora do domínio do professor. Mas poderiam ainda ser conduzidos às boas leituras sem as marcas de rodapé, anotações ou rasuras no texto original, o que poderiam conduzir o leitor a outras apropriações, posto que os livros emprestados pelas bibliotecas não tinham marcas de leitura de outros leitores. Sob o comando de Jules Ferry²⁸, as bibliotecas de escolas, as municipais e de associações, passaram a ser fiscalizadas pelo governo. Com Ferry, a biblioteca torna-se um “complemento natural da obrigação escolar” uma vez que as bibliotecas populares passam a ser anexadas às escolas públicas. (HÉRBRARD, 2009, p.53).

No que se refere à relação das bibliotecas com o conhecimento escolar, Chartier, A-M; Hérbrard, J, (1995), consideram que os discursos que permeavam o cotidiano escolar precisavam ser autorizados, os autores indicam que as bibliotecas pedagógicas francesas reuniam estes discursos pelos textos. Elas se constituíam em três modalidades diferenciadas. A primeira eram as bibliotecas das Escolas Normais que eram centrais para o processo formativo dos professores primários. Aqui considerando a primazia do ensino primário nos projetos nacionais de instrução pública. Outra variedade de biblioteca, segundo os autores, eram aquelas ligadas aos gabinetes da Inspeção de Ensino, que disponibilizavam obras indicadas aos professores da rede. E, havia ainda, um terceiro tipo de biblioteca, que eram aquelas montadas nos armários de fundo de sala, onde se guardava juntamente com materiais diversos para a prática do ensino, os manuais escolares.

As questões levantadas por Hérbrard (2009) e Chartier, A-M; Hérbrard, J, (1995), provocam a necessidade de compreensão da relação entre livros, bibliotecas e a formação oferecida na Escola Normal. Em relação ao contexto curitibano temos particularidades que evidenciam que os movimentos que iniciados na França, se

²⁸ Ministro da Instrução Pública Francesa entre [1880-1881](#) e [1883-1885](#). Defensor intransigente da escola laica promoveu grandes reformas no ensino público francês no período.

estenderam em terras paranaenses, assim como em todo o Brasil. Entretanto, esta influência foi matizada por pela conjuntura local.

Já foi referido anteriormente o entendimento de que as questões políticas e econômicas são consideradas fatores de promoção de atividades intelectuais e escolares. No caso particular da conjuntura social paranaense, é preciso compreendê-la no contexto geral, a que liga à questões sociais nacionais e, às circunstâncias locais de política e economia. As grandes agitações sociais e políticas, como a Independência do Brasil, a emancipação da Província em 1853, a 1ª. Guerra Mundial, a abolição da escravatura e a Proclamação da República, e regionalmente, a Guerra do Contestado, e os movimentos de imigração de europeus e o imperativo das escolas étnicas, interferiram nos modos como a educação pública escolar se dava no Paraná. Por outro lado (e talvez pelo mesmo), a economia paranaense, fortificada pela indústria de erva-mate, promoveu mudanças na conjuntura paranaense ao longo do período entre o final dos oitocentos e início do século XX. Estes processos todos sem dúvida motivaram a leitura, a escrita, a alfabetização e a escolarização do povo e a circulação de livros.

Das atividades de leitura e escrita na sociedade paranaense nos interessa sobremaneira aquelas ligadas às escolas e aos cursos de formação de professores. Nesta sessão será particularizado o acervo específico da área de formação de professores, primeiro, aquele que diz respeito às indicações da Diretoria da Instrução Pública (no Paraná Provincial) para uso na Escola Normal, ou seja, os livros didáticos da área da educação ou Pedagogia adotados. Depois serão buscadas as obras constantes do catálogo ou registro de acervo de algumas bibliotecas públicas em Curitiba, que pelo assunto e autor foram remetidas ao público leitor normalista.

Neste caso, é importante salientar que entre a presença do livro nas bibliotecas ou prescritos pelas autoridades da Instrução Pública à sua utilização nas salas de aulas pode haver uma distância razoável. Contudo, estou entendendo que a presença das obras, e de algumas obras específicas, podem indicar perspectivas de formação, de vontade política de disseminação de ideias, valores e demandas populares por determinadas leituras.

No que se refere aos livros utilizados nas escolas, ainda que não estivessem registradas as indicações do tipo de uso, se para professores ou alunos, há registro de compra de material impresso para a Escola Normal em Curitiba pela Diretoria da

Instrução Pública, durante o Período Imperial no ano de 1878, conforme indica o quadro abaixo (Quadro 01):

Quadro 01: Registro de compra de material impresso para a Escola Normal do Paraná em 1878.

Livro	Autor	Quantidade	Ano
Gramática	Coruja	100	S/registro ²⁹
História do Brasil	M	50	S/registro
Alfabeto Português	J. Roquette	100	S/registro
Poesias Escolhidas	Caldas	20	S/registro
	Abílio C. Borges	3.000	1870
Lições de Cousas	Saffray	Não referida	1878
	Carpentier	Não referida	1878

Fonte: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias**: Subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889. 3º. Vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, p. 297.

A partir dessa primeira compra outras se sucederam. Os Relatórios da Instrução Pública passam a relatar os investimentos para o funcionamento da Escola Normal e no relatório referente ao ano de 1882, é anunciada a compra dos seguintes materiais impressos para uso da Escola Normal (MOACYR, 1940), (Quadro 02):

Quadro 02- Lista de alguns impressos adotados na Escola Normal de Curitiba no ano de 1882.

Tipo de material	Autor/título	Área de ensino
Manual	<i>Saffray – Lições de Coisas</i>	Ensino
Manual	<i>Método Schereber</i>	Ginástica
Livro	<i>Introdução ao livro à Infancia</i>	Pedagogia
Livro	<i>Aritimética de Oton</i>	Matemática
Livro	<i>Geografia de Zaluar</i>	Geografia
Livro	<i>Taboada de Póvoas</i>	Matemática
Catecismo	<i>Catecismo de Montepellier</i>	Religioso

Fonte: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias**: Subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889. 3º. Vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Note-se que os livros comprados para serem utilizados nas escolas são todos eles, guardadas suas especificidades de conteúdos, obras consideradas clássicas para o ensino e estão nas listas das escolas elementares e Normais de todo o Brasil neste período (Moacyr, 1940). No Paraná, os documentos oficiais que trazem a lista citada,

²⁹ Neste quadro, a indicação de “s/registro” se refere à ausência do dado correspondente na obra consultada.

dão conta de que os livros foram adquiridos e deveriam ser utilizados na Escola Normal.

No caso da prescrição de livros pelo poder público, a regra acervo/adoção nas escolas referida anteriormente, se repete. Ainda que se possa comprovar a entrada do livro na instituição, a possibilidade de sua adoção e os modos de uso dependem de uma série de fatores. Neste sentido, a formação ou preparação do professor que vai utilizá-lo, os modos de recepção dos alunos e questões de ordem administrativa e estrutural das escolas que os recebem, interferem nos processo de assimilação do conteúdo do livro.³⁰

A Escola Normal do Paraná, do Império à República, reforçava o apelo pela uniformização de livros escolares e a defesa de boas leituras. Na verdade esta era a fala recorrente das autoridades da educação no Estado quando o assunto era a adoção de livros. Para a maioria dos relatórios de Secretários de Estado³¹ fazia falta às escolas a adoção uniforme de livros escolares, posto que nas diversas escolas públicas, os livros adotados pelos professores não coincidiam. Este pode ser um indício de que as indicações oficiais não chegavam ou não eram acolhidas por todos.

De todo modo, ninguém, até os primeiros anos da República, questionava a presença do livro. Os livros eram uma recomendação. Eles eram escolhidos para as escolas passavam pelo crivo do Poder público que analisava cada obra antes de promover sua distribuição às escolas. Até onde se apurou pela leitura das atas da Congregação da Escola Normal, as editoras ou autores encaminhavam sua obra para ser apreciada e escolhida pela Congregação e só então o governo provincial ou estadual passava a mandar imprimir e distribuir o material às escolas.

Percebe-se que entre os títulos utilizados (ou recomendados) no ensino paranaense, não havia nenhum ineditismo em relação às obras consagradas nacionalmente como aquelas entre as quais me referi anteriormente. Entretanto, há, como veremos mais adiante, a adoção de obras de autoria de paranaenses e cuja circularidade não se estendia a outros estados e, que marcavam um projeto intelectual que se assentava sob condições próprias da conjuntura local.

³⁰ Nestes termos, a pesquisa se ressentia e percebe as restrições de uma análise baseada na indicação do livro pelas autoridades de escolas e bibliotecas sem poder investigar os meandros de seu uso.

³¹ Foram analisados os 55 Relatórios de Secretários da Instrução Pública desde o ano de 1884 até 1918 disponíveis no sítio eletrônico do Arquivo Público do Paraná.

A Escola Normal do Paraná, conforme já disse, dividia o mesmo prédio com o Ginásio Paranaense. A Biblioteca Pública também instalada neste local servia de apoio a alunos e professores de um e outro curso. De acordo com Straube (2006) até a data da fundação da Biblioteca Pública do Paraná em 1857, não havia na recém-criada Província do Paraná³² nenhuma livraria, tipografia ou mesmo biblioteca que fizesse circular livros. Foi então que, pela lei n. 14, apresentada à Assembleia Provincial e aprovada em sete de março de 1857 foi criada “uma sala destinada a guardar os livros comprados com a quantia de \$ 1.200 (Mil e Duzentos Contos de Réis)” (STRAUBE 2006, p. 13).

Nesta pesquisa tive acesso aos primeiros catálogos da Biblioteca Pública do Paraná que registram as obras que dispunha esta biblioteca. O primeiro documento trata-se de um levantamento realizado pelo então Secretário do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná³³, Romário Martins e publicado em jornal local na data de 25 de Outubro de 1900³⁴.

Romário Martins nesse documento faz a contagem das obras existentes na biblioteca, assim como procede à classificação de acordo com áreas do conhecimento das obras e volumes encontrados, conforme transcrito no quadro abaixo (Quadro 03).

³² A Província do Paraná foi criada em 1853, desmembrando-se da de São Paulo.

³³ De acordo com Westphalen (1991), o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR) foi fundado em 1908 por Romário Martins com a colaboração de Sebastião Paraná, Dario Vellozo, Emiliano Pernetta (**ambos professores na Escola Normal e Ginásio Paranaense**). Além de deles, contribuíram com sua constituição Ermelino Agostinho de Leão, José Cândido de Abreu, Julio Pernetta, José Cândido da Silva Muricy, dentre outros. (WESTPHALEN, 1991).

³⁴ A Biblioteca Publica do Paraná, dispõe em seu acervo de um recorte de jornal com o referido levantamento. Neste documento, contudo, não é possível precisar o periódico que fez a publicação de Romário Martins. Sobre Romário Martins e sua atuação na vida política e cultural do Paraná ver o Dicionário Histórico-Biográfico do Paraná (1991).

Quadro 03: Relação Área de conhecimento/quantidade do acervo da Biblioteca Pública do Paraná no ano 1900.

Área	Quantidade
História	245
Obras diversas	262
Literatura	330
Religião	189
Sciencias	178
Direito e Legislação	163
Anais do Parlamento	93
Instrucção	31
Philosofia	27

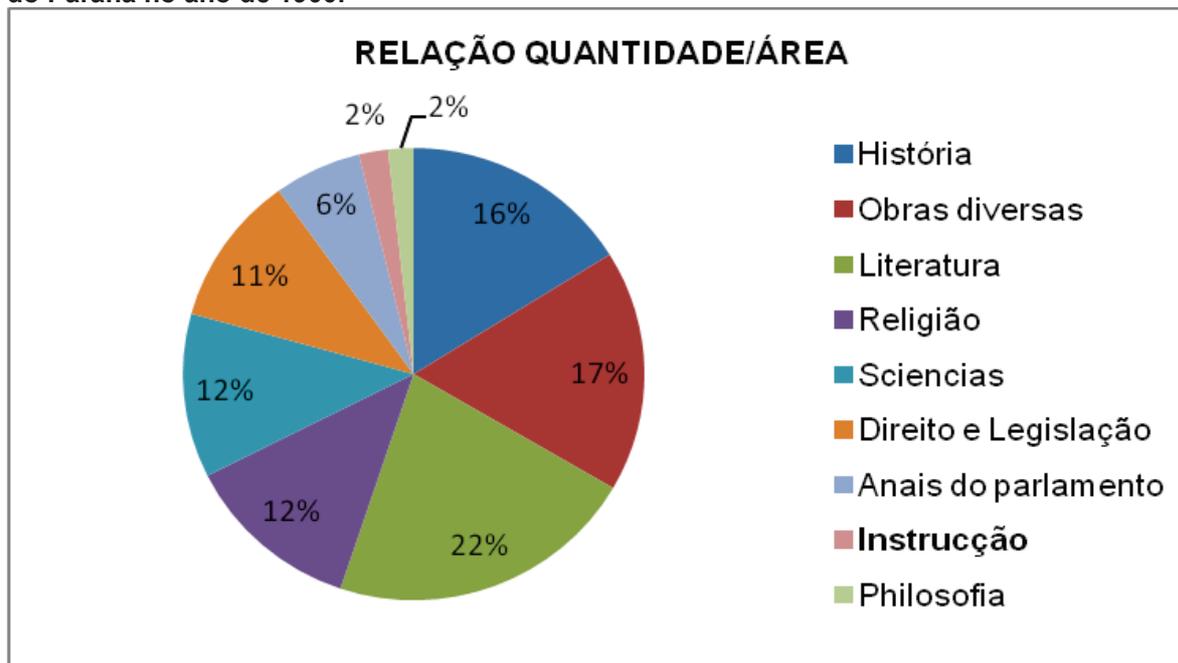
Fonte: Levantamento realizado por Romário Martins e publicado em jornal local na data de 25 de Outubro de 1900. In: Catálogos da Bibliotheca Pública do Paraná. (grifo meu)

O levantamento encomendado pelo Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGP) e assinado por Romário Martins, apurou que as obras disponíveis na Biblioteca Pública do Paraná, 47 anos depois de sua criação somavam um total de 1.698 volumes, distribuídos em seis estantes na sala que servia à Biblioteca Pública do Paraná³⁵.

Note-se que as obras que foram classificadas como pertencentes à área da “Instrucção”, somam 31 livros. Essas obras, as quais infelizmente, não estão nomeadas neste documento, integram um percentual de 2% (dois por cento) do acervo da Biblioteca, conforme mostra o gráfico abaixo (Figura 04) que indica a relação percentual de cada área classificada no documento de Romário Martins:

³⁵ Um dado interessante sobre a Biblioteca Pública do Paraná, é que, de acordo com Relatório do Diretor Geral da instrução Pública do Paraná em 1914, Francisco de Azevedo Macedo, também professor de Pedagogia da Escola Normal em Curitiba, a Biblioteca atendeu 8.298 pessoas naquele ano, em que foram lidos 1.487 volumes. (In: Arquivo Público do Paraná. Relatórios de Secretários de Governo, 1914, p. 176)

Figura 04: Relação proporcional por área de conhecimento do acervo da Biblioteca Pública do Paraná no ano de 1900.



Fonte: Adaptação própria, a partir dos dados da BPPR.

É bom que se tenha em conta que neste período a Escola Normal já funcionava há 24 anos e a sala onde localizava-se a Biblioteca Pública ficava no mesmo edifício que abrigava a Escola Normal e o Ginásio Paranaense. O que sugere que entre os leitores da biblioteca, estavam os alunos destes cursos.

No ano de 1903, a própria Biblioteca Pública no Paraná publica o seu primeiro *Catálogo da Bibliotheca Publica do Paraná*³⁶ pela tipografia Livraria Econômica Annibal Rocha e Cia de Curitiba. Este catálogo foi baseado no levantamento feito por Romário Martins em 1900 e agora, na edição de 1903, segue apresentado pelo próprio autor. De acordo com o referido catálogo, a Biblioteca compõe-se de seis estantes de livros que estavam assim dispostos:

Na primeira estante estavam as obras de *Litteratura Nacional, Crítica e Historia Litteraria, Classicos Gregos e Latinos*. Na primeira prateleira desta estante estavam 33 obras com 47 volumes. Com as obras de Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar e Aluizio de Azevedo. Na segunda prateleira, com 42 obras em 46 volumes estavam obras como as de Machado de Assis, Coelho Netto e Bernardo Guimarães. Na terceira prateleira estavam 29 obras com 40 volumes de Fagundes

³⁶ Catálogo da Bibliotheca Pública do Paraná. Curitiba: Livraria Economica Annibal Rocha e Cia. n. 1088, 1903. In: BPPR, catálogos, n. 01.

Varela, Cassimiro de Abreu, Olavo Bilac e outros. A quarta prateleira continha obras de *Critica e Historia Litteraria* com 9 obras em 10 volumes de autores como Clovis Bevilacqua, Silvio Romero, assim como críticas literárias de autores franceses e portugueses. Na quinta prateleira estavam os *Classicos Gregos e Latinos* que somavam 15 obras em 37 volumes, a maioria deles escrito em língua francesa. Uma nota importante a este respeito é que das 128 obras da primeira estante, 15 eram francesas e encadernadas em Paris.

Na segunda estante da sala que sediava a Biblioteca Pública estavam os livros de *Litteratura Extranjeira*, escritos em francês e editados em Paris, em sua maioria. Alguns escritos em alemão, editados na Alemanha e uns poucos brasileiros editados no Rio de Janeiro, Recife ou mesmo em Londres³⁷. O levantamento de Romário Martins registrou 87 obras nesta estante, das quais, 45 eram escritas em francês e encadernadas em Paris e as demais, eram traduções brasileiras de obras estrangeiras e umas poucas escritas em espanhol.

A terceira estante continha obras de *História Universal, Historia Geral, Historia de Portugal e Historia da America*. Este grupo de livros somava 106 obras, sendo 59 delas escritas em francês e a maioria dessas, encadernadas em Paris. As demais eram de Lisboa, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, em português, Buenos Aires, em espanhol e em português editado em Londres.

Outras três estantes aparecem no Catálogo da Biblioteca em 1903 e, nelas estavam os livros de religião (católica em sua imensa maioria e, apenas um protestante). Uma estante com os *Dicionarios, Obras geraes e especiaes sobre Instruccção publica*. E outra com obras sobre *Direito e legislação*. Esta parte da documentação hoje constante do acervo da Biblioteca está prejudicada pela falta das páginas que justamente registram as obras sobre instrução pública. Contudo, pode-se apurar que assim como os dicionários, as obras referentes à legislação eram em sua maioria, obras francesas.

Mais tarde, no ano de 1912, a Biblioteca Pública do Paraná publica seu segundo catálogo pela tipografia curitibana Cezar Shulz³⁸. Este catálogo apresenta, a exemplo do primeiro (citado anteriormente), as obras do acervo e o número de volumes

³⁷Hallewell (1985) afirma que dado o alto preço do papel tipográfico no Brasil, era comum a impressão de livros brasileiros em Londres em meados do século XIX.

³⁸ Catalogo da Bibliotheca Publica do Parana. Corytiba: Typografia Cezar Shulz, 1912. In: BPPR, Catálogos, n. 02.

disponíveis. Deste documento, recortei aquelas obras que foram classificadas pelo catálogo como de *Pedagogia e Educação*. O quadro a seguir (Quadro 04) mostra a relação de obras catalogadas nesta área de conhecimento:

Quadro 04: Livros catalogados como: *Pedagogia e Educação* na Biblioteca Pública do Paraná em 1912.

Obra ³⁹	Autor
<i>Manual de Pedagogia</i>	Felisberto de Carvalho
<i>L'Instruct. Publ. Au Brésil</i>	Almeida Pires
<i>The Class Book</i>	Blair
<i>L'Enseign. en Anglet. et en Irl.</i>	Berjutins
<i>Arte de nadar</i>	Bernardi
<i>Rhetorica</i>	Clerc
<i>Cours de pedagogie</i>	Compayré
<i>Compendio de Pedagogia</i>	Dario Velozzo
<i>L'Education</i>	Dunapanloup
<i>Ensino Profissional</i>	Felix Ferreira
<i>Rethorica</i>	Borges Figueiredo
<i>L'Instruction en France</i>	Girardin
<i>L'Instruction en Inglaterra</i>	Hippeau
<i>L'Instruction en Allemagne</i>	Hippeau
<i>L'Instruction en Italie</i>	Hippeau
<i>L'Instruction dans lês Ets. Nord.</i>	Hippeau
<i>Surdos-Mudos</i>	Homem de Mello
<i>Reforma do Ensino</i>	João Diogo
<i>Hygiene na escola</i>	Mota
<i>Art de La Parole</i>	Paignon
<i>Réthorique Classique</i>	Pérard
<i>Le Courage Civique</i>	Petit
<i>Compêndio de Pedagogia</i>	Pontes

³⁹ Os títulos apresentados neste trabalho foram transcritos do original e por este motivo conservam a grafia conforme registrado no documento.

<i>L'Orateur</i>	Roosmalen
<i>L'Heroisme</i>	Rénaud
<i>La escuela</i>	Rueda
<i>L'École</i>	Jules Simon
<i>Trechos Classicos</i>	S/registro ⁴⁰
<i>Os Sports</i>	Weber
Dict. de Pedagogia	Buisson ⁴¹

Fonte: Catalogo da Bibliotheca Publica do Parana. Corytiba:Typografia Cezar Shulz, 1912. In: BPPR, Catálogos, n. 02.

A julgar por este quadro, podemos perceber que de trinta obras listadas no catálogo, apenas oito são escritas em português (sendo de autores brasileiros e portugueses). De autores franceses e com título francês são catorze, ou seja, quase 50% do acervo destinado à educação ou à Pedagogia eram obras francesas.

Os livros franceses no Brasil tiveram seus tempos áureos quando da instalação de editoras e tipografias francesas no Rio de Janeiro, conforme descrito no capítulo anterior. Neste sentido, a abundância de obras francesas no acervo das bibliotecas paranaenses não é de todo uma novidade. Apenas confirma a inserção do Paraná no modelo cultural que se desenhava no Brasil para a difusão de uma cultura de elite.

A formação de professores na Escola Normal em Curitiba, também dá sinais de seu apego à cultura francófona. O quadro a seguir (Quadro 05) dá uma amostra do material disponível para a leitura e consulta dos normalistas. Os títulos nele dispostos estão no primeiro Livro Tombo da Biblioteca do Instituto Estadual de Educação Erasmo Pilloto, que outrora foi sede da Escola Normal de Curitiba a partir de 1923.

Quadro 05: Listagem com livros da Biblioteca da Escola Normal do Paraná-1922.

Título	Autor	Data de edição	Editora /local
Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental (3 ed.)	Faria de Vasconcelos	s/d	Bertrand, Lisboa
Compêndio de Filosofia	Mont'Alverne, Francisco	1859	Typografia Nacional, Rio de Janeiro

⁴⁰ O documento original não indicava autoria desta obra.

⁴¹ Na estante relacionada aos *Dicionários*, encontramos o registro de dois volumes do Dicionário de Pedagogia de F. Buisson. A referência à obra aparece grafada como "Dict. de Pedagogia" fato que nos impede de identificar a língua em que foram editados.

Filosofia de La Historia	Altamira e Crevea, Rafael	1886	Ediciones de La lectura, Madri
Phychophysique	Foucaul, Marcel	1901	Felix Alcan editeur/Paris
Contagion Mentale	Nigouraux, A.	1905	Otáve Doin editeur/Paris
La asociacion de las ideas.	Claparéde, E	1907	Daniel Jorro Editor, Madri
Science sociale	Spencer, H.	1908	Felix Alcam/Paris
Teorias educativas modernas	Bode, Boyd	1908	Union Hispano americana /México
Evolucion de La theoria educativa	Adams, J	1908	Union Hispano americana /México
Methodes Americaines d'education	Buyse, Omer	1908	? ⁴²
Historia de La Pedagogia.	Monroe, P	1909	Ediciones de la lectura /?
Orações Fúnebres	Bossuet	1909	Garnier/Rio de Janeiro
Pela escola Activa	Costa, Firmino	1909	Compahia Melhoramentos /São Paulo
Psychologia Experimental	Pieron, H.	1911	?/Paris
La logique chez enfant	Huegrat, Frederic	1911	Felix Alcan/Paris
La vraie education	Gaultier, P.	1911	Hachette/Paris
Techique de psychologie experimentale	Pieron, H.	1911	Otáve Doin editeur/Paris
Le croissance pendant l'age scolaire: applications éducatives, avec 16 planche hors texte.	Godin, Paul	1913	Delachaux & Niestlé
Exercices et travaux	Belon, F.	1913	Hachette/Paris
Aos professores e professoras	Payot, J.	1914	Liv. Classica editora/Lisboa
Historie de La Pedagogie	Compayrè	1914	Liv. Paul Dephone/Paris
Psychologie Appliquée a l'education	Compayrè	1914	Liv. Paul Dephone/Paris
Organización Pèdagogique	Compayrè	1915	Liv. Paul Dephone/Paris
Précis de Psychologie	William, J.	1915	Marcel Rivière editeur/?
Curso de Pedagogia	Natorp, P.	1915	Ediciones de La lectura/Madrid

⁴² Os pontos de interrogação neste quadro indicam a ausência do dado ou a impossibilidade de transcrevê-lo, considerando que se trata de documento original manuscrito. Também os nomes dos autores, obras e editoras foram transcritos conforme documento original.

Los fundamentos del estudio del niño	Kirpatrick	1917	Daniel Jorro editor/Madrid
Le developpement de l'enfant	Alice Descoedres	1917	De lachaux/Paris
Romeu e Julieta	Sheakspear	1918	Chardon/Porto
La crisis de La pubertad	Mercante, V.	1918	Caleut/Buenos Aires
Como enseña Gestrudis a sus Hijos	Pestalozzi	1918	Ediciones de La Lectura/Buenos Aires
Fleury, Maurice de	Le corps et l'ame de l'enfant (12 ed.)	1919	Librairie Armand Colin, Paris
Educar	Campos, Agostinho	1919	Bertrand/Lisboa
Gabriel Compayré	Girard, E. P.	1919	
Vers l'école de demain	Patri, A.	1919	Hachette/Paris
Le corps et l'ame de l'enfant	Fleury, m.	1919	Armand Colin/Paris
Historia de La psicología	Klemn, Otto	1919	Daniel Jorro editor/Madrid
La conscience	Bergson, H.	1919	Felix Alcan/Paris
L'Ame et le corps	Binet, A.	1920	Ernest Flammarion Éditeur, Paris
L'éducation psychologique	Choisnard, P.	1920	Imprimeur editeur/Paris
Pedagogie Scolaire	Carré, J.	1920	Armand Colon/Paris
La evolution de La memoire	Gieron, Henri	1920	Ernest Flamarion editeur/Paris
L'ame et Le corps	Binet, A.	1920	Ernest Flammarion/Paris
Pedagogie Française	Lapie, P.	1920	Felix Alcan editeur/Paris
Pedagogie Pratique	Poitrinal, L.	1921	Armand Colon/Paris
Pedagogia Sociologica	?	1921	Livraria Espanhola/Madrid
Pedagogia General	Herbart, J.	1921	Ediciones de La lectura/Madrid
Pedagogia Practica	Greenwood, J.	1921	Daniel Jorro editor/Madrid
Cours d'economie sociale	Antoine, Ch	1921	Felix Alcam /Paris
Problemas da linguagem	Figueiredo, C.	1921	Classica Editora/Lisboa
Educación en La adolescência	Andreas, C. B.	1922	Liv. Hispano Americana/São Paulo.
Cours de Philosophie	Lahr Ch Père	1923	Didot/Paris
La Psicologia en La educación	Adams, J.	1923	Liv. De lós sucesores Hernando/Madrid

L' école et le caractere	Fauster, W.F.	1923	Editions de La Chaumnistie/Paris
--------------------------	---------------	------	----------------------------------

Fonte: Livro Tombo N. 001 da Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná. In: Acervo da Biblioteca Erasmo Pilotto do Instituto Estadual de Educação/PR. (Todos os caracteres foram descritos conforme o original).

A elaboração deste quadro foi possível a partir da leitura do primeiro Livro Tombo da Biblioteca da Escola Normal, disponível no acervo da Biblioteca do Instituto de Educação Erasmo Pilotto em Curitiba (sede. da Escola Normal da capital a partir de 1923). No entanto, em relação às obras listadas aqui, é preciso alertar para uma possível imprecisão, uma vez que os critérios de busca utilizados não garantem que todos os títulos relacionados à temática tenham sido contemplados nesta lista. Contudo, procurou-se selecioná-los a partir de:

- Periodização: de 1853 (Fundação da Província) a 1923 (Fundação do novo prédio da Escola Normal);
- Títulos: Títulos com palavras-chave: *educação, instrução, pedagogia, ensino, escola, escola normal, psicologia, infância, professores;*
- Autoria: Autores conhecidos (indicados nesse trabalho ou em outras pesquisas/publicações sobre o tema) na área foram buscados.

No que se refere ao acervo registrado no referido Livro Tombo, não se tem o registro da data de aquisição destes títulos, contudo, as obras catalogadas pela biblioteca desta escola nos remetem ao que era disponibilizado aos normalistas até meados da década de 1920. Estou, portanto me apropriando dele e inferindo que sua constituição tenha se dado ao longo do período anterior a 1923, uma vez que a Escola Normal no Paraná foi criada em 1876.

Lorenz (1986) afirma que os livros didáticos destinados à formação dos professores possuem raízes históricas que extrapolam nossos limites geográficos. Foi nos oitocentos que nossas relações com a Europa e com as culturas eruditas hegemônicas, sobretudo no que se refere à escola, se estreitaram. A cultura e a ciência europeias, particularmente a francesa foi a que mais se difundiu em nosso país. Desde a segunda metade do século XIX e início do século XX, os livros franceses e/ou as traduções ou adaptações de livros franceses ou ingleses predominaram na escola brasileira.

O Paraná, mais especificamente a capital, Curitiba, onde se instalou a Escola Normal, participava do movimento difundido em todo o país que tinha a Europa e particularmente a França como exemplo de civilização e desenvolvimento. No campo das letras e literatura (escolar ou não) era evidente a reverência às obras e autores estrangeiros, com mais frequência os franceses. O francês era língua ensinada nas instituições escolares francesas que eram modelo em todo o mundo, seus autores e sua Pedagogia também o eram. Dentre os livros indicados⁴³ para a Escola Normal no Paraná até a década de 1920, encontrei os registros de empréstimos da Biblioteca da Inspeção de Ensino entre os anos de 1922 a 1924⁴⁴ e destaco alguns títulos que corroboram a presença da literatura estrangeira entre nossas estantes, conforme apresenta o Quadro 06.

Quadro 06: Livros emprestados pela Biblioteca da Inspeção Geral do Ensino do Paraná (1922-1924).

Título	Autor
<i>Come si dina educar</i>	Gonlousse
<i>L'Éducation de La mémoire</i>	Julliot
<i>Pedagogie Scolaire</i>	Liguer
<i>Psychologie</i>	Compayré
<i>L'Education</i>	Compayré
<i>Le corps et l'ame de l'enfant</i>	Fleury
<i>Cours de Pedagogie</i>	Compayré
<i>Organisation Pedagogique</i>	Compayré
<i>Pedagogie Pratiqué</i>	Poitrial
<i>Precis de Psychologie</i>	Rayot
<i>L'ame et le corps</i>	Binet

Fonte: Arquivo Público do Paraná. Livros pertencentes à Inspeção Geral do Ensino do Paraná (1922/1923/1924). Registro de Empréstimo.

Para tentar compreender a presença de tantos livros estrangeiros de Psicologia nas Bibliotecas públicas e, sobretudo, nas das Escolas Normais, sim, porque o caso de Curitiba não é o único,⁴⁵ é preciso ter em conta pelo menos duas

⁴³ Indicados pelas autoridades do Ensino Público, ou adquiridos por bibliotecas públicas.

⁴⁴ Muito embora os limites desta pesquisa pretendessem permanecer até a década de 1920, julguei que alguns dados, como este, não poderiam ser secundarizados por estarem fora da demarcação temporal da pesquisa.

⁴⁵ Ver Carvalho (2007) sobre a Biblioteca Pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo e, Nery (2013) para o estudo da Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba.

proposições: primeiro, conforme explica Hallewell (2005), no Brasil os livros que circulavam até meados do século XX eram em sua maioria estrangeiros, trazidos por encomenda, já que o mercado editorial brasileiro não dispunha de títulos científicos ou de áreas especializadas. Depois, avaliar que neste período, os conhecimentos da Psicologia eram amplamente utilizados para responder à questões educacionais. No Brasil ainda não havia se constituído um campo autoral de conhecimento da Psicologia. A maioria dos autores estrangeiros referidos no quadro anterior subsidiavam com suas teorias as formas de ensino e de aprendizagem, baseados nas perspectivas teóricas fundamentadas pela psicologia. Seus estudos e seus conceitos influenciaram o movimento da Escola Nova⁴⁶.

Os discursos pedagógicos mais expressivos no Brasil, entre o final do século XIX e o final da década de 1920, estavam impregnados do discurso da modernidade (CARVALHO, 2006) que se impunha sob os auspícios da ciência. A ciência pedagógica cheia de recursos, amparada em outra ciência, ainda mais estruturada, a Psicologia. A mesma trazida pelos livros destacados nos quadros anteriores.

Carvalho (2006) se refere à apropriação de modelos culturais considerando que os livros escolares expressam as condições de suas múltiplas determinações. Ideologia, mercado, condições culturais e políticas de cada sociedade em cada tempo histórico importam para definir sua circulação. De acordo com a autora, os livros ajudam a desenhar a história da escola como instituição assim como a de professores e alunos que se forjam nas leituras, interpretações, lições e práticas escolares diversas inscritas nos livros.

No caso paranaense, esta dinâmica se verifica nitidamente pela produção, escolha e circulação das leituras que deveriam passar pela escola. Vimos até aqui o acervo público que servia aos professores em formação. Os livros registrados pela pesquisa estavam nas bibliotecas públicas por razões diversas: compras, doações, empréstimos. Seu uso por alunos normalistas ou professores do ensino elementar

⁴⁶ De acordo com Vidal (2010, p. 497) o movimento escolanovista pretendia se contrapor ao ensino tradicional pela “centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno”. No Brasil, o ideário escolanovista se difunde com mais ênfase a partir de 1920, segundo a autora.

fica sujeito aos empréstimos, às iniciativas pessoais ou indicação de algum professor, no caso dos normalistas.

Entretanto, há outro tipo de acervo, o recomendado ou prescrito para uso das escolas. Os livros adotados nas escolas passavam pelo crivo de autoridades do Ensino. No caso da Escola Normal de Curitiba, a Congregação, órgão composto e presidido pelo quadro de professores da própria escola, se encarregava de analisar os livros, recomendá-los ou não para uso como material didático. A respeito desse processo interessa explorar quais os critérios estabelecidos para a aprovação dos livros e que outros elementos eram observados. A autoria e o conteúdo das obras passavam pelo crivo de intelectuais que, imbuídos de autoridade, promoviam o controle daquilo que deveria ser difundido como conhecimento na escola paranaense.

2.2 AUTORIA E LOCALISMO: O CONTROLE DOS LIVROS NA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ

A palavra impressa assumiu desde o século XVII um papel de destaque na cultura ocidental. Mais ainda se tornou poderosa no Século XVIII, sobretudo porque em torno dos livros se acomodavam as ideias de letramento que a sociedade liberal assumiu como bandeira.

No Brasil, o discurso da alfabetização do povo foi incorporado ao discurso político e, tal qual ocorrera na Europa, veio acompanhado de certas precauções para que seus conteúdos atendessem às expectativas de uma instrução para o cidadão, sem que isso significasse riscos à ordem estabelecida. Neste sentido, falando da circulação de livros escolares, sobre os conteúdos dos livros didáticos pesava a tarefa de uniformizar as percepções dos cidadãos sobre política, economia, cultura e fé. Também no Paraná podemos perceber o movimento que colocava o livro e a leitura na ordem das atividades importantes para a composição de elementos culturais da sociedade, justamente por isso, dei ênfase à circulação de livros na Escola Normal até 1920.

É consenso entre os historiadores que o desenvolvimento do Paraná no século XIX foi motivado, sobretudo, pela indústria extrativista da erva-mate (CARNEIRO, 1975). Em torno do comércio deste produto gerou-se uma série de demandas por serviços ligados à produção e consumo de bens culturais. O Paraná,

entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, no que se refere ao mercado editorial, contava com o serviço de diversas tipografias ou casas especializadas em produzir, publicar e vender livros e outros tipos de texto. Então, estou considerando que o serviço tipográfico local também pode definir padrões próprios de acordo com suas possibilidades e interesses; o que de certa forma, contribui para definir singularidades locais da circulação de livros.

Dentre as tipografias e impressoras paranaenses destaco a *Tipographia Paranaense*, fundada em 1854, por Cândido Martins Lopes⁴⁷, que já trazia a experiência de serviços prestados em sua tipografia, a *Tipographia Niterói*, no Rio de Janeiro (CARNEIRO, 1975). Considerando que a data de criação da Província do Paraná, que se desmembrava de São Paulo no ano de 1853, vê-se o rápido interesse da nova Província pela atividade editorial.

A *Tipografia Paranaense*, instalada na capital da Província, se constituía em espaço para a edição e comercialização de livros para uso escolar; de literatura; além de leis, relatórios e diversos documentos da administração provincial, assim como rótulos e etiquetas para produtos comerciais. Segundo Carneiro (1975, p. 12), uma das primeiras publicações destinadas à escola foi a *Gramatica da Língua Nacional*, do Professor Sebastião José Cavalcanti, em 1857⁴⁸. Também destinado ao ensino, destaca-se, o livro de autoria de Ricardo Pereira do Nascimento, o *Mestre Jacarandá*, destinado ao ensino de música e publicado pela *Typografia Paranaense*. (PROSSER, 2004, p.69).

No Paraná, a produção de erva-mate vivia seu auge neste período e demandava produtos impressos como etiquetas identificadoras dos barris de madeira, substitutos dos sacos de couro no armazenamento da erva-mate beneficiada e pronta para ser comercializada. De acordo com Carneiro (1975), aos poucos estes rótulos foram se requintando com cores e desenhos mais atrativos para a venda do produto.

Na produção de erva-mate em território paranaense destacava-se a empresa *Engenho Tibagi*, de Idelfonso Pereira Correia, o Barão do Serro Azul. A conveniência de produzir os rótulos que beneficiava em seus engenhos, fez com que o Barão fundasse sua própria impressora, a *Impressora Paranaense*, que mais tarde se fundiu

⁴⁷ O Jornal Dezenove de Dezembro (homenagem à data da criação da província do Paraná) era também de propriedade de Cândido Lopes. Foi o primeiro jornal a circular na Província, o Dezenove de Dezembro, onde o governo provincial publicava seus atos oficiais (CARNEIRO, 1975).

⁴⁸ Uma fotografia deste impresso encontra-se nos anexos (anexo 02) deste trabalho.

com a *Typographia Paranaense*, de Cândido Lopes, àquela altura administrada por seu filho, Jesuíno Lopes. Desta fusão, surge a *Impressora Paranaense*, que igualmente continuava servindo às necessidades de publicação da administração pública, literatura e etiquetas⁴⁹ de erva-mate para a venda (CARNEIRO, 1975). Contudo, outras tipografias passaram a produzir etiquetas comerciais, textos e livros diversos, dotando Curitiba de um parque gráfico e casas livreas bastante desenvolvidas para o período. (PROSSER, 2004).

Assim como em diversas capitais de províncias no Brasil, no Paraná o desenvolvimento do setor livreiro educacional pode ser entendido como decorrente do crescimento econômico, mas também como expressão da autorização da circulação de ideias entre a população escolar e civil. Verificamos que o consentimento poderia vir acompanhado de fiscalização. Neste caso, os livros deveriam circular. Mas que livros? A propósito da autorização do Poder Público para a adoção de livros nas escolas, inclusive e principalmente porque o Estado era cliente de serviços tipográficos de empresas particulares, vamos perceber que ela poderia vir de órgãos subordinados a administração pública com a função de selecioná-los, mas também dos próprios governantes, que frequentemente se manifestavam em defesa desta ou daquela obra.

Vejamos o caso do relatório do Delegado da Instrução em Curitiba, Laurentino de Azambuja que em relatório sobre o ensino na região no ano 1908 defende a uniformidade da adoção de livros pelas escolas. No documento que endereça ao Secretário da Instrução, Lamenha Lins, recomenda o método da cartilha do português João de Deus, publicada em 1876 e os livros de Felisberto de Carvalho em substituição ao romance indigenista *Iracema*, publicado em 1865 pelo brasileiro José de Alencar⁵⁰,

⁴⁹ No Anexo 04 desse texto encontra-se uma fotografia de um dos rótulos produzidos pela Typografia Paranaense.

⁵⁰ O escritor José de Alencar (1829-1877) também se envolveu na carreira política, tendo sido em 1859, chefe da Secretaria do Ministério da Justiça e em 1860, deputado estadual pelo Ceará. Em 1868 tornou-se Ministro da Justiça, ocupando o cargo até janeiro de 1870, sempre militando pelo Partido Conservador. São romances deste autor: Cinco Minutos, 1856; O Guarani, 1857; A Viuvinha, 1860; Lucíola, 1862; As Minas de Prata, 1862-1864-1865; Diva, 1864; Iracema, 1865; O Gaúcho, 1870; A Pata da Gazela, 1870; O Tronco do Ipê, 1871; Sonhos d'Ouro, 1872; Til, 1872; Alfarrábios, 1873; A Guerra dos Mascates, 1873-1874; Senhora, 1875; O Sertanejo, 1875. (Informações colhidas da página oficial da Academia Brasileira de Letras. In: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=889&sid=239>, Acessado em 12/7/2013)

obra da qual a autoridade do ensino curitibano ressalta a inconveniência para uso escolar. Sobre o romance *Iracema*, o Delegado sustenta⁵¹:

por mais de uma vez temos salientado a inconveniencia do *Iracema*, como livro de leitura didactica; nas escolas precisamos de trabalhos litterarios que eduquem as faculdades intellectuaes dos alumnos, dispertem os bons sentimentos e não de livros que nada possuem de instructivo e moralizador, servindo apenas de ligeiro elemento de diversão.

Embora não fosse prerrogativa das autoridades do ensino aprovar ou rejeitar livros para as escolas públicas, posto que para isso haviam os Conselhos Literários e a Congregação, a avaliação daqueles que exerciam os cargos da administração pública pode significar muito em termos dos propósitos do ensino escolar oferecido pelo poder público. Nestes termos, não por acaso, a obra de Felisberto de Carvalho⁵² foi largamente adotada no Paraná enquanto que o romance *Iracema* deixou de figurar na lista dos livros para as escolas paranaenses do período.

A Congregação, conforme referido anteriormente, era um órgão da Escola Normal que consistia na organização colegiada de professores e diretores a fim de tomar decisões pedagógicas e administrativas referentes ao Curso Normal. Um trabalho bastante comum da Congregação era a apreciação dos livros a serem utilizados nas escolas públicas de ensino elementar da Província e, sobretudo, na própria Escola Normal. Nas atas das sessões da Congregação referentes ao período de 1900 a 1911, encontram-se registrados alguns pareceres:

Sobre os livros de Hilário Ribeiro⁵³ (1º, 2º e 3º. Livros), estes foram aprovados, de acordo com os relatos dos pareceristas da Congregação:

[...] por fundir em uma só vez o encanto e a doçura maternal de João de Deus com a clarividência genial do methodo de Pestalozzi⁵⁴. E também por

⁵¹ Relatório do Delegado Escolar da 1ª. Circunscrição escolar do Paraná, Laurentino de Azambuja, 1908. In: Arquivo Público do Paraná. Relatórios de Secretários de Governo, p. 404.

⁵² “Em 1892, o professor Felisberto Pereira Rodrigues de Carvalho publica, pela livraria Francisco Alves, o *Primeiro livro de leitura* (142 p.), o *Segundo livro de leitura* (186 p.) e o *Terceiro livro de leitura* (216 p.). Em 1895, lança o *Quarto livro de leitura* (290 p.) e o *Quinto livro de leitura* (389 p.). De 1892 a 1934, o primeiro livro de leitura dessa coleção chega à 119ª edição, o que confirma a sua grande utilização nas escolas públicas.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2000, p.10)

⁵³ O Gaúcho Hilário Ribeiro, autor de livros que marcaram o processo de nacionalização das cartilhas para alfabetização no Brasil, teve suas obras editadas entre o final do século XIX e o início do século XX, de acordo com Scheffer (2008).

⁵⁴ Acta das Sessões da Congregação da Escola Normal (1900-1911), Ano de 1901, folha 11.

ser “cuidadosamente impresso, de preço baratíssimo, ao alcance portanto dos mais pobresinhos.”⁵⁵

Ainda sobre a apreciação de livros, outro registro “*O tempo dos Corujas e dos Abílios, notáveis educadores de sua época, já passou com todas as solemnidades do estylo.*”⁵⁶ Vemos como os discursos se alternam em aceitar ou rejeitar obras em função de critérios de escolha determinados.

Em 1905, outro parecer da Congregação em que aparecem argumentos em favor da adoção do livro, e cujo teor é no sentido de destacar sua utilidade para a escola. Sobre o livro “Vida infantil”⁵⁷ a ser adotado para uso dos alunos normalistas, os pareceristas Sebastião Paraná, Dario Vellozo e Emiliano Pernetá⁵⁸ defendem:

o 1º. e 2º. volumes estão feitos em linguagem singela e facil para o adolescente, narrativas proficuas, taes como a da Festa das Arvores, etc, contendo bellos ensinamentos de industria extrativista, comércio, agricultura, etc.⁵⁹

Também o *Compêndio de Pedagogia* escrito pelo professor Dario Vellozo para uso na Escola Normal⁶⁰ foi apreciado. O parecer dado pela comissão responsável por apreciá-lo define:

o compêndio em questão, pela forma e pelo fundo, pela ordem rigorosamente lógica da exposição da matéria, pela adaptação que faz do ensino de pedagogia às necessidades da escola Normal deste estabelecimento, é merecedor de todos os encômios. (Ata da Congregação da Escola Normal de 29 de Abril de 1907).

O livro de Vellozo⁶¹, tinha a prerrogativa de ser elaborado por um professor da própria Escola Normal, cidadão ativo nas atividades intelectuais de Curitiba e que conhecia teorias pedagógicas e o público a quem elas deveriam ser ensinadas.

Estes pareceres são do início do Período Republicano. Percebe-se que os argumentos das apreciações, já se aproximam bem mais dos propósitos científicos com os quais se identificam os alicerces da Escola Nova⁶². Também aqui se pode identificar que a utilização do livro tem um propósito: o de facilitar o ensino e o

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Não foi possível localizar o autor desta obra.

⁵⁸ Sebastião Paraná era Diretor da Escola Normal e do Ginásio Paranaense e professor de Geografia; Dario Vellozo era professor de História e de Pedagogia destas escolas, e Emiliano Pernetá lecionava Língua Portuguesa e Literatura. Ambos eram membros da Congregação da Escola Normal.

⁵⁹ Ata de reunião da Congregação em 06/07/1905.p. 46

⁶⁰ Sobre este compêndio particularmente trataremos no capítulo segundo deste trabalho.

⁶¹ Sobre essa obra tratarei no próximo capítulo.

⁶² Sobre a Escola Nova no Brasil, ver VIDAL (2010)

aprendizado ao mesmo tempo. Uma questão que nos remete ao pragmatismo do americano J. Dewey (1859-1952). A obra de Dewey faz apelo à adoção de procedimentos científicos na educação desde que fosse levada em conta sua utilidade prática. No livro *Experiência e Educação* (DEWEY, 1971, p. 5), o autor defende que os livros e especialmente os manuais escolares “são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais, entram em relação com esse material”.

Seus estudos no Brasil foram amplamente difundidos por Anísio Teixeira⁶³, que foi aluno de Dewey, nos Estados Unidos de acordo com Cunha (2007). Ainda que a perspectiva Deweyana no Brasil passasse a circular mais expressivamente a partir da década de 1920, identifiquei alguns de seus elementos na fala e na conduta de nossos administradores públicos, em relação ao livro de uso escolar.

Voltando a aprovação dos livros para escolas, a mesma comissão de professores, reunidos para a Congregação, rejeitam o livro “Geografia da República” justamente pelo fato de que sua utilidade para o estudo da Geografia do estado estaria em dúvida, dada a informação que não conferia com a proposta paranaense para os limites geográficos de seu território, conforme destaca o parecer abaixo:

a comissão é de parecer que não deve absolutamente ser entregue às crianças de nossas escolas, pelo motivo do autor cometer o erro gravíssimo e imperdoável de apresentar o Iguassú como linha divisória entre a parte meridional do Paraná e do septentrião de Santa Catharina, ficando por consequência toda a imensa e povoada região compreendida entre os rios Iguassú e Uruguay como parte integrante do vizinho Estado de sueste.⁶⁴

Os livros eram alvo de controle e de desejo. A expressão disso estava nos documentos produzidos pelas autoridades, mas estava também nas ideias difundidas entre educadores, professores e intelectuais paranaenses. No ano de 1909, ainda a Revista A Escola traz uma nota sobre o 1º. Congresso de Professores Públicos em Curitiba que se realizaria nos dias 15, 16 e 17 de dezembro de 1909. Este evento deveria reunir (e reuniu) em Curitiba, professores, intelectuais e autoridades ligadas ao ensino paranaense. A Revista faz a chamada para o Congresso e apresenta as teses que seriam debatidas:

⁶³ Sobre a vida e a obra deste educador brasileiro consultar indicação da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>)

⁶⁴ Idem, p. 48.

Damos abaixo as theses que nesta ocasião devem ser discutidas:

1ª. Qual a orientação a dar ao ensino publico, uma vez considerada a escola factor do Estado?

2ª. Haverá conveniência para o Brazil na unificação da instrucção publica?

3ª. Ministrando o ensino, qual o fim a que se propõe a escola? Instruir ou educar? Em que deve consistir a instrucção dada á creança e ao jovem? Em que deve consistir a educação?

4ª. O ensino da moral deverá ser ministrado pela escola pública? Em caso affirmativo, como deve ser compreendido e dado esse ensinamento?

5ª. A educação cívica, como a intellectual e a moral, deverá decorrer dos livros de leitura?

6ª. Será conveniente a uniformidade de livros em todas as escolas publicas do Estado? Quaes as vantagens ou desvantagens dessa unificação?

7ª. Os livros actuaes de ensino satisfazem os interesses do Estado e da Patria?

8ª. O actual regulamento da Instrucção pública satisfaz as exigências do ensino no Paraná?

9ª. Haverá conveniência em fundar-se uma associação dos professores com o fim de tratar dos interesses da classe e da causa do ensino? O actual «Gremio dos Professores» poderá preencher esses fins? (Revista *A Escola* de 1909, ano IV, n. 4 e 5.p. 81).

Ainda que não seja da alçada deste trabalho a análise das teses sobre educação veiculadas no Congresso de professores, percebo, a julgar pelos termos propostos, que os livros também estavam no centro das discussões sobre a escola paranaense. Há uma partilha de perspectivas e discursos que incluem temas como a nacionalização e publicização do ensino trazidas nas sétima e oitava teses que buscam identificar os interesses do Estado e da pátria e a satisfação de exigências do contexto paranaense; o ensino de moralidades em geral e, sobretudo, uniformidade de programas e livros escolares.

O Secretário de Estado, Jaime Reis, no ano de 1909 reclama a falta de uniformidade de livros e métodos para as escolas primárias e defende a importância de um método para o ensino Normal. O Secretário acusa a diversidade de compêndios que circulam nas escolas como causa da falta de método eficiente. Sugere então um concurso para a escolha de obras a serem adotadas se referindo a “patrícios capazes a espera de oportunidade de publicar obras escolares.”⁶⁵

Os fatos destacados anteriormente chamam a atenção para o fato de que o Paraná, ou melhor, o ensino público paranaense adotava padrões culturais e sobre tudo de uma cultura escolar nacional, universal, mas também revelava sua articulação em torno de singularidades convenientes e/ou inerentes a sua conjuntura.

⁶⁵ Relatório do Secretario Jaime Reis no ano de 1909, p. 54. In: Arquivo Público do Estado do Paraná.

Vê-se que os padrões de utilidade dos livros estão mesmo associados a sua função social. Nos primeiros casos, os livros foram aprovados por conjugarem fatores úteis, como a facilidade de leitura e preço baixo. No caso do livro rejeitado, ele o fora por conta de uma abordagem considerada inapropriada para o Paraná que, naquele momento, vivia uma situação político-geográfica que mais tarde culminaria na dramática Guerra do Contestado (1912-1916)⁶⁶.

A consolidação dos limites de fronteira do Estado passava também pela escola que ajudava a divulgar e assim, firmar determinados conhecimentos ou “verdades”. Do mesmo modo, conforme se vê última na fala destacada, o pragmatismo que se faz presente na vontade do administrador, que quer a uniformidade de livros e métodos que convergissem para objetivar consensos via formação escolar.

Retomando a perspectiva de Carbone (2003) acerca dos livros escolares e sua função social, compreendo que a universalização da verdade, projeto do qual os livros escolares eram portadores, sempre foi a marca utópica dos projetos de instrução pública do século XIX. E se no contexto de difusão de valores e verdades, os livros escolares se ligaram irremediavelmente a consolidação dos sistemas nacionais de educação pública na Europa e na América, o que explica o controle sistemático do que circulava na escola. No caso paranaense, assim como acontecia em todo o Brasil, se estava trabalhando em prol da formação do Estado Republicano, o que justifica o empenho em adotar livros, assim como controlá-los.

Neste sentido, em que pese à construção da rede pública de ensino paranaense e sua conjugação com fatores de crescimento social e econômico, o controle de circulação de obras de uso escolar (didáticas), a adoção ou, poderíamos dizer a vigília intelectual promovida com a presença de livros autorizados na escola, denota a marca dos modernos sistemas de ensino do qual o Paraná, a seu modo, participava. O que entendo portanto, como um marcador das peculiaridades da circulação de livros escolares no Paraná, especialmente na capital, é a relação que se dava entre a “indústria” tipográfica, os editores, o governo, as escolas, os professores que é singular, posto quer não pode ser ditada por parâmetros externos, ainda que possa ser influenciada por eles.

⁶⁶ Sobre a Guerra do Contestado, ver em AURAS, M. Guerra do Contestado: a organização da Irmandade Cabocla. Florianópolis: UFSC, Assembleia Legislativa; São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 1984.

2.3 OS LIVROS COMO SUBSTRATO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A RACIONALIDADE REQUERIDA TAMBÉM PARA O PARANÁ

Os livros, as coleções de obras e os periódicos passaram a circular mais abundantemente no início do século XX no Brasil (HALLEWELL, 1985). Estes materiais tornavam-se cada vez mais componentes importantes para as táticas de melhorias no ensino público, sobretudo com a tomada da formação de professores como estratégia principal para instrução pública escolar brasileira, desde o advento das Escolas Normais e o seu fortalecimento a partir das décadas finais dos oitocentos.

No Brasil, a circulação de material impresso nas escolas foi um grande incremento às práticas pedagógicas mais profissionais, assim como serviu para sustentar teoricamente a formação dos professores. Ambos, escolas e professores não mais deveriam atender aos modelos da Pedagogia tradicional, senão às demandas por processos de ensino que envolvessem outras áreas do conhecimento humano, sobretudo aquelas que subsidiavam estudos sobre comportamento infantil (do aprendiz).

Os livros e textos expondo o teor desta nova Pedagogia circulavam cada vez em maior quantidade e diversidade nas bibliotecas públicas e escolares. No Paraná a presença da literatura pedagógica subsidiada pela Psicologia estava à disposição de professores ou de quem estivesse interessado em educação de crianças. Ou melhor, interessado nas crianças, como elas pensam, o que desejam e como aprendem.

As obras (indicadas nos Quadros 04, 05 e 06 deste capítulo) do acervo da Biblioteca da Escola Normal, da Biblioteca Pública e da Biblioteca da Inspeção Geral do Ensino no Paraná, são provas de que havia uma literatura bastante extensa (considerando-se que estávamos no início do século XX) e diversa que colocava a centralidade da criança no processo de ensino e que, ao mesmo tempo, estabelecia novos padrões para a atuação dos professores. São obras cujas temáticas abordam a criança em suas dimensões físicas e biológicas, pelo conhecimento da Biologia; morais e comportamentais, pelo conhecimento da Psicologia e da Sociologia.

A partir da cientificização dos processos escolares da Pedagogia Moderna, que era a tendência em todo o mundo, marcadamente na Europa e nos Estados Unidos, vê-se o desenho de uma nova proposta de atuação do professor em sala de aula. A distinção entre o educador e o instrutor, passa a orientar a atividade docente.

Para Nóvoa (2003)⁶⁷, a diferença se faz necessária pois o instrutor faz entrar na criança o que quer, enquanto que o educador faz dela sair o que lhe apetece. Para o autor, na “profilaxia da sociedade e da alma”, destaca-se o papel de psicólogos, médicos, higienistas e outros *experts* que contribuíram para a construção de modelos de escola, de aluno, de professor em todo o mundo.

Percebe-se, com a introdução de discursos e novas práticas educativas na Europa e na América, uma conduta desejável para o professor primário que em muito se assemelha à proposta de Rousseau (1712-1778). Este mesmo autor afirma, em relação ao perfil daquele que deve ensinar seu filho, que prefere “chamar de *gouverneur* e não de *precepteur* o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não se deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados” (ROUSSEAU, 1995, p. 29). As palavras de Rousseau dão a medida da sutileza do ato de ensinar.

Na perspectiva de Rousseau:

não há sujeição mais perfeita do que a que conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não está a vossa mercê? [...] Sem dúvida **ela só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça**. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer. (ROUSSEAU, 1995, p. 133) (grifos meus).

Um século e meio depois da publicação de *O Emilio* (ROUSSEAU, 1995), uma Pedagogia que se pretendia nova, se apropria das ideias do pedagogo suíço e as converte numa experiência moderna e com fins de condução do processo educativo escolar. Neste caso, a noção de liberdade, de não direção, de respeito à individualidade da criança não escondem, nos parece, os mesmos motivos para se escolarizar conhecimento: a conduta cidadã.

No Paraná, além do acervo das bibliotecas, os indícios do estabelecimento, ou da tentativa de estabelecer práticas de consensos em torno de uma Pedagogia moderna, parecem estar convenientemente inspirados. O perfil roussoniano do professor como *gouverneur*, sai dos livros e chega à Lei. O Código de ensino do ano

⁶⁷ António Nóvoa no prefácio do livro de Jorge Ramos do Ó. (Ó, J. RAMOS DO. *O Governo de Si Mesmo*). Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Educa- Ciências Sociais n. 2, Lisboa, 2003).

de 1915, no capítulo destinado às escolas infantis (maternais), estabelece para as diretoras e professoras, além de suas funções habituais:

I. Tratar as crianças com maternal carinho, sem distinções ou preferências;

II. **Estudar os gostos, tendências ou inclinações de cada criança; dirigil-los e aproveitá-los convenientemente**, criar e desenvolver bons hábitos, fazendo desaparecer os hábitos maos, educando a vontade, formando o caráter;

III. Entreter as crianças de maneira suave, sem fatigá-las, tendo em atenção a sua idade e condições pessoais. (Código de Ensino do Paraná. Ano de 1915, grifo meu.)⁶⁸

O Código de Ensino acima referido é expressão das autoridades locais e revela sem dúvidas, a tentativa de inserção do ensino paranaense em moldes mais modernos de condução do ensino infantil. Neste caso, a lei dá o contorno da atividade docente, em que prevalecem condutas e conhecimentos científicos sobre a criança e para a condução da criança. Sabemos, entretanto que se trata de um instrumento legal e que pode haver severas distâncias entre a lei e o expediente escolar. Contudo, se somarmos acervo de biblioteca e determinação legal, já podemos perceber o apelo em favor de uma escola moderna.

Na identificação dos primeiros movimentos da Escola Moderna no final século XIX na Europa⁶⁹, Do Ó (2003) defende que a educação dos novecentos conheceu duas fases, ainda que suas fronteiras não sejam facilmente reconhecidas. A primeira fase se refere à tentativa de firmar institucionalmente as ciências da educação no quadro de uma moral laica. A segunda fase seria marcada pela observação laboratorial da criança.

Na primeira fase então, a Pedagogia Moderna europeia, preocupada com os fundamentos laicos e científicos da escola pública, dá sustentação ao processo que Charbonnel (1998) define como “o momento Compayre”⁷⁰, que teve seu auge com a publicação de *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, em

⁶⁸ Código de Ensino do Paraná. Ano de 1915. In: Arquivo Público do Paraná, Relatórios de Secretários de Governo. (grifos meus)

⁶⁹ A opção pela discussão dos preceitos da escola moderna europeia no final do século XIX se deve a relação incontestável que a educação brasileira estabeleceu com teorias e práticas vindas dessas sociedades. Também, muito se deve ao fato de se compreender que não se trata de movimentos estáticos circunscritos, e em tempos históricos precisamente definidos. Antes disso, entendendo a vinculação histórica de ideários que se comunicam teoricamente, sobretudo porque, e esta pesquisa tem mostrado isso, a circulação de modelos escolares pelos livros vindos da Europa, foi marcante na história da educação brasileira.

⁷⁰ “Momento Compayré” é designação de Nanine Charbonnel (1988) para definir o espaço temporal em que as pesquisas no campo da Pedagogia no final do século XIX na França, tinham como referências os textos de Compayré.

1879, de Gabriel Compayré. Além disso, outra marca do momento foi a publicação dos artigos *Éducation et Pédagogie* que E. Durkheim publicou em 1911 no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, dirigido por Ferdinand Buisson.

Compayré (1843-1913) defendia que, àquela altura, ninguém mais poderia duvidar da existência de uma ciência da educação. Para ele, a Pedagogia seria a teoria e sua prática, a própria educação. Autor de *Cours de pédagogie théorique et pratique*, dentre outros, sua proposta metodológica se comparava a das Ciências Sociais, a mais “científica” naquela época no campo das Ciências Humanas. Conduzido pela lógica do positivismo na ciência, recomendava uma série de inferências de leis e princípios gerais para se estabelecer o conhecimento em cada campo. Compayré sustentava a tese da experiência e valorizava o professor pela “arte” de ensinar, do educar com o coração.

Para Do Ó (2003), a ideia era mesmo transformar a Pedagogia em uma Psicologia experimental, assim como antes de Compayré, o teriam feito Spencer e Herbart quando tentaram ajustar técnicas educativas e modelos pedagógicos às leis da psicologia. Compayré mesmo defendia a dependência da Pedagogia em relação à Psicologia, quando, em suas obras tomava as leis de organização mental, decorrentes dos estudos da Psicologia.

A Pedagogia teria a pretensão de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Usava como método a observação dos fatos e da moral humana. As reflexões eram sempre indutivas e, a partir delas, se poderiam desenvolver procedimentos para ação sobre as crianças. “a alma seria, portanto o produto diferenciado que pela razão de Estado encomendaria à pedagogia-*psi*”. (Do Ó, 2003 p.115).

Henri Marion foi outro autor influente do período, difundindo a ideia de que a pedagogia é a educação moral das crianças. Que a pedagogia assim como o conjunto das Ciências Sociais trabalhava pela libertação moral do homem, pela via da razão. Do Ó (2003) identifica aqui alguns princípios Kantianos que colocam a razão ligada à consciência moral, de onde o homem tirava leis para sua conduta individual. Disso resulta que, a Pedagogia da época busca naturalizar e padronizar os conceitos de moral e civilidade, pois parte do princípio de que todos têm, por natureza, princípios morais éticos e caberia a ela, a ciência Pedagógica, encontrar as formas para trazê-los à tona.

Durkheim (1858-1917) também como um dos fundadores dos estudos da sociedade e da cultura escolar, destacado no já referido Dicionário de Pedagogia, defendia o valor da razão científica e da consciência moral. A sensibilidade, a vontade, a inteligência, enfim, a alma deveria ser produto da razão, moldado pela Pedagogia e pela Psicologia. Assim como outrora a Igreja Católica fazia, e o Protestantismo tomou como bandeira as ações socializadoras da alma humana, agora a Pedagogia o fazia sob a égide da ciência. Seriam então os ensinamentos do catecismo da ciência laica. Os hábitos, os desejos, a moral, a inteligência dos alunos poderiam ser moldados pelas técnicas da Pedagogia. Este era o fundamento da Pedagogia no pensamento liberal-democrático da Europa nos oitocentos.

A vontade também era alvo de técnicas pedagógicas-psicológicas na escola, que indicavam a particularização da ação sobre o pensamento infantil. Compayré defendia que as faculdades da alma estariam na criança em fase germinal e que por isso o cérebro infantil estaria sujeito à influência positiva sobre a inteligência, a sensibilidade e a vontade. Quanto mais inteligente, mais consciente de seu dever. A vontade, educada pela inteligência, moldava o desejo, defendia Compayré.(ROULLET, 2001).

Roulet (2001) destaca que a reivindicação de cientificidade da educação vem da crença de que as coisas humanas saíram da ordem das hipóteses e respondiam agora o critério de verdadeiro ou falso, pois que decorrem da ordem imutável, a natureza. "Compayré será o representante exemplar deste movimento de final de século, da descrição objetiva dos fatos da natureza". (ROULLET, 2001, p. 6)⁷¹.

A autora se refere ainda a uma espécie de “fobia do aleatório” que imperava na sociedade europeia do final do século XIX. Neste período, a Europa, por conta de estar “de joelhos diante da ciência”, difunde o pensamento de que tudo deve ser medido, planejado, racionalizado e toda essa vontade de controlar, passa pelo sistema educativo. Passa pela edificação de um sistema escolar coerente com o desejo de oferecer à criança o hábito de exercer a razão.

A racionalidade da educação era tema recorrente desde o início do século XIX. Expressão que mais tarde teria sido suplantada pela palavra *Pedagogia* que rapidamente assume seu papel no cenário educativo. A ciência pedagógica alimentou

⁷¹ Tradução livre.

debates sobre a formação de professores nos institutos franceses. E foi este o espírito que moveu as Escolas Normais na reforma de Jules Ferry⁷².

Com este pensamento, torna-se compreensível o tratamento individualizado proposto pelos métodos e técnicas pedagógicas. Cada indivíduo era um, e merecia atenção diferenciada para que atingisse objetivos comuns a todos. E o professor moderno seria aquele capaz de variar o emprego de metodologias e se adequar às necessidades dos alunos, em oposição à dinâmica uniformizadora da Pedagogia tradicional.

A aproximação do discurso psicologizante com o naturalismo se fez pelo método. O nível de complexidade crescente dos ensinamentos, a repetição, a abstração levavam a crer que assim se procedia com as observações da natureza, das coisas naturais, o que acabava naturalizando a razão. Também, e por que não, naturalizando a consciência, produto da moral incutida pela escola liberal. Trabalhava-se na perspectiva de naturalizar o querer cidadão, a moral, e de sufocar instintos mais rebeldes.

Do mesmo modo se trataria a sensibilidade. Os processos racionais e técnicas pedagógicas partiam do seguinte: para amar a pátria, por exemplo, era preciso conhecê-la, conhecer sua importância histórica e o papel dos homens para então sensibilizar o aluno. Enfim, os argumentos de natureza científica que dominaram a pedagogia no último quartel do século XIX “demonstraram que o espírito de disciplina corresponderia à moderação dos desejos e este, por sua vez, a um domínio de si próprio”. (Do Ó, 2003, p. 125).

A segunda fase que marcaria o desenvolvimento de novos padrões pedagógicos foi a ênfase na Psicologia Experimental. Momento caracterizado pelas pesquisas sobre corpo e alma infantis, iniciado desde o final século XIX e intensificado, sobretudo depois da 1ª. Guerra Mundial. Este movimento teria favorecido a consolidação dos ideais pedagógicos que conhecemos por *Escola Nova*⁷³, cujo esforço estava na construção, via escola, de um ator social “distinto e individualmente diferenciado”. (Do Ó, 2003, p. 113).

No Brasil, a construção de discursos em torno de um modelo de escola, que se opusesse ao modelo vigente, tomado como *tradicional*, passou a circular ainda nos

⁷² Sobre a escola de Jules Ferry ver em FOUCAMBERT (2010).

⁷³ No Paraná, a inserção do ideário da Escola Nova pode ser identificado, de acordo com Miguel (1997), a partir da reforma empreendida por Prieto Martinez em 1920.

oitocentos. Segundo Vidal (2010), desde o final do século XIX, os documentos produzidos por autoridades públicas davam sinais de mudança de perspectiva colocando como prescrição novos elementos para a atividade escolar como a cientificidade das atividades escolares implícitas no ato de observar, intuir e conhecer, marcando o lugar central da criança no processo de ensino. Uma observação importante aqui é que nestes preceitos estavam inclusas a atenção às normas de higiene, a disciplinarização do corpo e a individualização do ato de aprender.

Nesse período a Pedagogia no Brasil passa a ser fortemente influenciada por conhecimentos médicos, psicométricos e da Psicologia genética que teriam se consolidado antes mesmo do século XX. Estas ciências contribuía para a que a escola mantivesse no grupo, o distintivo individual. As crianças eram tratadas em suas aptidões, e inclinações pessoais temperamentos, ou pelos menos, assim prescrevia a Ciência Pedagógica. Tudo poderia ser medido, quantificado e experimentado pela escola. A subjetividade infantil poderia então ser calculada e potencializada na escola.

Os testes aplicados pela psicologia experimental davam a medida do trabalho pedagógico. A inteligência, ou a sua falta passou a ser alvo de estudo e pesquisa. Trocou-se a alma pela aptidão e o rendimento escolar ou profissional passou a ser a medida da saúde mental. Binet⁷⁴, o mesmo recrutado para leitura na Biblioteca da Inspeção Escolar do Paraná, foi competente para tornar a individualidade governável. Aliás, em língua portuguesa pudemos contar com a obra do português Faria de Vasconcellos (1923) com as *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*, endereçada ao curso Normal. Este era um verdadeiro arauto da Escola Nova com sua proposta de liberdade e autogoverno e constituição de campos de saberes para a Pedagogia graças à experimentação pedagógica. Esta obra, conforme mostrei em outro momento, fazia parte do acervo da Biblioteca da Escola Normal em Curitiba.

No Paraná, os projetos para a instrução pública republicana também concentravam suas propostas na base filosófica e pedagógica da Pedagogia Moderna. Uma sucessão de argumentos das autoridades da administração pública ligadas à educação expõem as intenções de tornar o ensino uma atividade científica. Primeiro, vamos ao registro dos diversos Relatórios da Instrução Pública, em que destaco algumas falas que denotam claramente o espírito cientificista que animava o setor

⁷⁴ A. Binet, autor francês que publicou muitas obras ligadas à psicologia infantil, dentre elas, *L'ame et le corps* e *Les idées modernes sur les enfants*, destacadas anteriormente como acervo da biblioteca da Escola Normal em Curitiba.

público ou os intelectuais deste setor (ao menos no discurso) em direção a uma escola renovada, com novo formato.

Em 1909, o Código do Ensino do Paraná estabelece que as Escolas Anexas à Escola Normal deveriam equipar-se de: “laboratórios, museos, campos de experiência e instrumentos de mecanica agricola”⁷⁵

No ano de 1912, o Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, Claudino Rigoberto dos Santos defende o ensino seriado, os métodos e processos racionais de ensino, a Pedagogia Moderna e os preceitos da Escola Nova para a formação de professores. O Diretor argumenta que o ensino pode ser incrementado com festas escolares, passeios, museus e depois de citar Compayré no francês, faz a defesa de uma escola moderna⁷⁶:

[...] por methodos e processos racionaes, inteligentes e humanos que a sciencia tem hoje desvendado, que a pedagogia moderna tem applicado, e que os centros de instrucção e educação têm posto em pratica, e que melhor estudados e meditados possam, ente nós, adaptar-se , segundo os phenomenos mesologicos que nos cercam, podemos chegar ao fim a que nos propomos, desbravando essa estrada que está aberta, todavia, mas abandonada, enredando-se o capinzal na trama como se Ella não fosse feita para, sobre o alvo leito macio, palmilharem as gerações em caminho da luz e do progresso.

Dario Vellozo destacou com a proposta da Pedagogia Moderna um ensino fundamentado em conhecimento científico útil, baseado em questões práticas da vida. Em artigo publicado na Revista *A Escola*, da qual era também diretor e redator, o professor Vellozo defende: “a escola actual encaminha á burocracia; a **Escola Moderna**, dando utilitarios ensinamentos, indica ao alumno a *agricultura*, o *commercio*, as *artes* e *industrias*”(Revista *A Escola*, n. 6 e 7 de julho de 1908,p. 814) (grifos do autor).

A Pedagogia do período é fortemente influenciada por conhecimentos médicos, psicométricos e da psicologia genética que se difundiram na literatura pedagógica desde o final do século XIX e chegaram ao XX com importantes propostas

⁷⁵ Código do Ensino do Paraná, 1909, p. 158. In: Arquivo Público do Paraná. Relatórios de Secretários de Governo.

⁷⁶ Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, Claudino Rigoberto dos Santos em 1912, p. 87. In: Arquivo Público do Paraná. Relatórios de Secretários de Governo.

que se materializaram no ideário escolanovista, que se fazia notar nas propostas de reformas do ensino público promovidas em diversos estados brasileiros desde a segunda década do mesmo século.

2.4 ENTRE A RAZÃO E AMOROSIDADE: UM INTERVALO HISTÓRICO DO LIVRO NA ESCOLA?

Compreendendo que as fronteiras do ideário educacional são muito tênues e resguardadas apenas por questões contextuais que lhes facilitam ou dificultam, que as incorporam ou adaptam, a escola brasileira também esteve aberta às influências da Escola Nova que já havia se difundido na pedagogia europeia e norte-americana. Para Vidal (2010), o ideário escolanovista no Brasil, começou a ser difundido no final do século XIX, contudo foi na década de 1920 que a disciplinarização dos gestos, do corpo, os modos de construção do conhecimento infantil e os métodos científicos mediando as relações de ensino e aprendizagem passaram a fazer parte dos preceitos educativos, principalmente nos discursos das autoridades ligadas à educação brasileira.

Valdemarim (2004) destaca que neste período, os materiais didáticos difundidos começavam a se diversificar. Além de mobiliário adequado às necessidades dos escolares, eram utilizadas caixas para ensino de cores e das formas, gravuras, objetos de madeira, papéis e tantos outros objetos cujo uso deveria substituir a memorização de textos trazidos pelo livro escolar. Ainda, segundo a autora, neste contexto, a Teoria do Conhecimento expressa nos livros textos destinados aos alunos, aos poucos era substituída pelas lições objetivas e procedimentos de ensino de aspectos práticos do conhecimento. Viria daí a proposta de manuais de ensino do tipo Lições de Coisas ou Método Intuitivo, que neste período, já circulavam em nossas escolas. (VALDEMARIN, 2004, p. 105).

O ensino subsidiado pelo observar-experimentar-deduzir impulsionava o processo individualizado de aquisição de conhecimento na escola. A Psicologia Experimental avalizava o sentido pedagógico empregado às metodologias de ensino e o livro didático, aquele do tipo que compendiava conhecimentos tácitos, clássicos, fixos perdia, de certa forma, seu destaque nas salas de aula. Em seu lugar, dava-se preferência à construção de conhecimentos a partir da sensibilização do indivíduo e das relações que este estabelecia com o conhecimento inicial, para o que, o livro didático já não era tão importante. De tal forma que é possível dizer que, no contexto

das novas propostas teórico-práticas para a educação escolar do início do século XX, o livro didático, que antes presidia a modernidade da escola, tinha agora a concorrência de outros recursos e modos de apreensão de conhecimento num momento histórico em que a eficiência da Pedagogia que se fazia construir sob a liberdade individual para aprender.

O que se depreende daí é que os livros baseados em conhecimentos estabelecidos, eternizados nos textos escritos e formatados por lições tácitas de história, moral e filosofia, passaram a dividir o espaço das salas de aula com outros aportes trazidos pelos textos do tipo *lições de coisas* e as atividades práticas e com outros materiais educativos, que elas poderiam oportunizar, evidentemente conforme as condições e orientações de uso.

Denotando intenções do poder público em difundir o modelo da escola republicana, alguns professores paranaenses foram enviados para São Paulo a fim de melhor se qualificarem para o exercício do magistério⁷⁷. Apresento aqui trechos da carta remetida à Secretaria da Instrução Pública do Paraná, escrita pela então professora primária normalista de Curitiba, Carolina Pinto Moreira, que foi enviada a São Paulo no ano de 1907 para lá estudar métodos de ensino e a organização dos grupos escolares que haviam sido implantados pelo governo paulista⁷⁸.

Em São Paulo, a professora teria sido recebida por João Lourenço Rodrigues, Inspetor Geral do Ensino e por Oscar Thompson, Diretor da Escola Normal da capital. De acordo com o que diz na carta, a professora inicia seu estágio na Escola Modelo, anexa à Escola Normal e que segundo ela, é uma cópia fiel dos grupos escolares, tipo de estabelecimento de ensino que marcou os projetos republicanos de ensino elementar no Brasil, encabeçado pelo estado de São Paulo.

A carta da professora Carolina tem um significado especial para essa pesquisa, dado que ela representa uma fonte diferenciada nos relatos oficiais, embora esteja nos documentos da educação do Estado. Primeiramente, o registro oficial da carta pode significar o interesse em preservar e divulgar a ideia que ela representa. A carta, que se tornou documento oficial do Ensino Público paranaense, revela a

⁷⁷ Na verdade, o envio de professores para capacitação em São Paulo, era prática desde os tempos provinciais, conforme atestam diversos Relatórios da Instrução Pública com os quais essa pesquisa trabalhou.

⁷⁸ Sobre a escola republicana no Brasil e a influência do modelo implementado em São Paulo e depois em diversos estados da federação, ver Souza (1998).

intencionalidade de produzir provas (LE GOFF, 2003), que está certamente ligada às formas de poder e de organização sociais. Por outro lado, a percepção da professora e as propostas expressas na carta, dão a medida do espírito de renovação que encantava a educação pública, a partir da apropriação da normalista. São ambos, a narrativa da professora como expressão de sua percepção e o tombo de sua carta como memória oficial, expressão das tendências pedagógicas vigentes.

Da extensa carta que escreveu às autoridades paranaenses relatando seu estágio, ressaltou dois pontos específicos que revelam o espírito moderno que animava os projetos educativos da época. Estrutura física e formação de professores são dois elementos que, na opinião da professora devem ser considerados a fim de que o Paraná tivesse condições de melhorar sua rede de ensino primário. Na mencionada carta, a professora Carolina escreve sobre suas observações, conclusões e planos para a educação paranaense:

[...] por tudo quanto attentamente vi, examinei e estudei posso offerecer a V. Exa. a certeza de que acho-me habilitada a formar, com o devido acerto, um grupo escolar que, uma vez organizado, servirá de molde á futura organização de outros, como muito convem ao completo aperfeiçoamento do ensino primario no Paraná.
Tres são as condições primordiaes para a fundação e regular funcionamento do grupo: 1ª. O prédio, 2ª. O mobiliario, 3ª. O corpo docente.(Fonte: Relatório da Secretaria de Instrução Pública em 1917, p. 68. Arquivo Público do estado do Paraná).

As condições referidas como primordiais para o funcionamento de um grupo escolar revelam a alma do projeto republicano liberal de escolarização do povo. As referências a temas como prédio, mobiliário e corpo docente, muito se identificam com higiene, ciência e amorosidade, preceitos trazidos pela Pedagogia Moderna e convertidos em práticas escolares. Para Souza (1998) a organização do espaço físico, a limpeza e a disciplina nas escolas são componentes essenciais do projeto de civilidade da escola moderna republicana Os prédios das escolas então deveriam oferecer condições de higiene para o bem da saúde de alunos e professores. Por este motivo, a higiene e as práticas higienistas tornaram-se frequentes nas ações governamentais, sobretudo na organização dos espaços urbanos desde a segunda metade do século XIX e que foi mais intenso no Brasil com os projetos educativos republicanos.

A disciplinarização do corpo e dos sentidos, promovidas pelas práticas escolares, era parte dos objetos da educação escolar na modernidade. Neste sentido, o mobiliário era pensado à luz de medidas científicas que conduziam as normas para o

bom aproveitamento dos estudos adequando o uso de mesas, cadeiras, quadros, etc. O componente bastante emblemático da modernidade pedagógica⁷⁹ e que animou o projeto da escola republicana no Brasil foi a inculcação de padrões de civilidade via escola, de acordo com Souza (1998).

Para Madeira (2007), os ideais positivistas baseados na valorização da ciência e sua eficácia na regeneração das sociedades, foram marcando os discursos educacionais. Inclua-se aqui os discursos médico-higienistas que foram tomando corpo e aparecendo nos livros e inclusive nos currículos das escolas. Aparecem nas lições, nos discursos, nos mobiliários, nos prédios construídos, na adequação de tempo e local de estudos. Há, portanto, uma estreita ligação entre o projeto civilizatório e a higienização do mundo social. Na percepção da professora Carolina, formanda da Escola Normal:

[...] na construção de casas escolares devem de preferência ser attendidas as condições de hygiene do corpo, quer da do espírito. [...]
Ar, luz e accomodações convenientes para um dado numero de alumnos, nunca superior a 50 em cada classe, são as principaes condições de uma boa casa escolar que deve ser também elegante e alegre [...]
Em prefetencia ao mobiliario, já não havendo mais quem ponha em duvida que a hygiene das escolas depende em grande parte do mobiliario nellas usado; (e isto acaba de ser perfeitamente demonstrado pelo illustrado clinico Sr. Dr. Vieira de Mello na sua bella Memoria apresentada ao 6º. Congresso Medico sob o titulo <<Hygiene nas Escolas>>) é intuitiva a necessidade da aquisição de bancos e carteiras do typo americano, dos quaes, precedendo autorisação do Governo, eu trouxe de S. Paulo os dois exemplares que se acham depositados em uma sala da Escola Normal.(Relatório da Secretaria de Instrução Pública em 1917. Arquivo Público do Estado do Paraná.)

Tudo isso sob a condução amorosa do professor, que formado pela Escola Normal, treinado nas Escolas Modelos e conduzindo classes nos grupos escolares, tudo faria para a consecução do projeto liberal que pretendia educar a infância em padrões de civilidade e alfabetização condizentes com os preceitos modernos.

No que concerne à formação dos professores, outro ponto de destaque da carta da professora Carolina, o livro didático aparece como um elemento importante. No entanto, seu valor fica restrito à formação docente, mas dispensado para o uso de alunos:

[...] quanto a professores, muitos são os que têm saído preparados da nossa bem dirigida e muito conceituada Escola Normal, tendo por tanto o

⁷⁹ De acordo com Vidal (2009, p. 43) a modernidade pedagógica se assentava sob “um signo de progresso que associava desenvolvimento científico e educativo à ampliação material da escola.”

Governo onde escolher os que mais convenham para o generoso e patriótico fim que se tem em vista. Da adopção do methodo e processos de ensino no Grupo a crear-se encarregar-me-ei, si assim aprouver ao poder competente, que sinto-me para isto aparelhada com o que venho de observar e aprender, utilizando-me daquilo que mais conveniente for no programma de S. Paulo organizado consoante os grandes e aperfeiçoados progressos da pedagogia moderna. Como é bello, como é animador ver-se crianças entrarem analphabetas para as escolas e saírem, no fim de quatro annos, aptas para iniciarem o curso gynasial ou para encetarem a luta pela vida em numerosos ramos, não tendo possuído sinão livros de leitura. É o que acabo de ver em S. Paulo onde o ensino intuitivo e pratico, perfeitamente applicado, tem a todos convencido da sua efficacia.

Sómente o professor é que precisa ter compêndios onde busque os conhecimentos que elle tem de transmittir aos seus disciplulos, por um modo genuinamente pratico, das numerosas e variadas disciplinas que pelo programma citado constituem o ensino das escolas primarias. (Relatório da Secretaria de Instrução Pública em 1917, p.70. Arquivo Público do Estado do Paraná) (grifos meu).

O posicionamento da professora em relação ao uso do livro didático parece fazer uma distinção entre seu uso para o ensino e para a aprendizagem. Quando ela diz que somente o professor precisa do livro para orientar-se em sua tarefa de ensinar, pode-se entender que há aqui um deslocamento da função do livro, que até então era usado indistintamente tanto no ensino como na aprendizagem, conforme explorado no primeiro capítulo dessa tese, para sua rerepresentação como recurso didático. O livro operaria então sobre a condução *do que e como* ensinar (para o professor), mas sem o compromisso de conduzir também a aprendizagem (para o aluno).

De acordo com Razzini (2010), o modelo de educação republicano paulista, instaurado a partir do final do século XIX, se contrapunha ao antigo modelo de escola baseado na regência de um professor, com um único compêndio, para diferentes turmas de alunos. Ocorre que nos grupos escolares, um dos eixos do novo modelo de escola elementar, os programas de ensino e os livros seriados, ocupam o lugar dos compêndios. Esta situação pode explicar os motivos da percepção e proposta da professora Carolina, co-formada em São Paulo.

Além da carta da professora Carolina, aceito como indício da divulgação do projeto modernizador da educação escolar no Paraná⁸⁰, os artigos de periódicos, como a Revista *A Escola*⁸¹ que era uma publicação do Grêmio de Professores do Estado do

⁸⁰ Sobre o ideário da Escola Nova no Paraná ver Miguel (1992; 2011).

⁸¹ Já referida anteriormente.

Paraná e, que numa das edições do ano de 1907, publica um artigo assinado pela educadora Georgine Mongruel⁸² na série “Ensino didactico”, que diz o seguinte:

[...] a theoria sem a pratica faz com que um homem que applicadamente apprendeo em um livro a nadar, se afoga a primeira vez que se atirar nágua.

Dito isso, comprehendemos muito facilmente o deplorável effeito que causa na educação de nossos jovens filhos, a entrada na vida pratica de normalistas recentemente sahidos da Escola, a cabeça cheia de theorias, mas completamente inhabeis na applicação dos methodos da **diversidade** de intelligencias que lhes são confiadas.

[...]

No momento em que o governo que nos rege faz tantos esforços para melhorar, em todos os ramos a instrucção publica, não é inoportuno chamar sua attenção para a Eschola Normal, sobre a qual deve convergir todo o esforço de sua vontade, eschola que não tem **curso pratico**, nem **lições didacticas** nem **Eschola de applicação**. Eis como são organisadas as Escolas Normaes na Europa. (Revista A Escola, Anno II, n. 8 e 9 agosto e set de 1907 p. 115) (grifos da autora)

Vemos que os conhecimentos científicos sobre a criança e sua aplicação prática nas escolas torna-se defesa intransigente de educadores. No caso de Georgina Mongruel, pessoa de reconhecido conhecimento na área educacional, seus argumentos eram em favor da prática, da aplicação, da experimentação se sobrepondo às teorias. É certo que a perspectiva de Mongruel, apreendida do artigo publicado, não coloca em cheque a eficiência do livro didático naquele momento e tampouco, o valor teórico da Pedagogia, contudo confirma a marcha de expectativas de incremento do ensino escolar com atividades práticas, individualizadas.

Conforme aponta Roulet (2001), para os pedagogos intelectuais do século XX, a palavra *manual* estava associada a certo pragmatismo que foi aos poucos sendo abandonado. Segundo a autora, os manuais surgiram como um símbolo de progresso e melhorias nos métodos de ensino e, de fato, sua difusão foi intensa. No entanto, não faltaram críticas por parte de pedagogos, quanto aos abusos de seu uso, uma vez que eles se tornavam em muitos casos, o programa do curso.

⁸² Georgine Catherine Eugenie Léonard Mongruel era professora, musicista, compositora e poetisa nascida na Bélgica em 1861. Radicada em São Paulo desde 1891, veio para Curitiba onde foi prontamente acolhida pela colônia alemã. Aqui lecionou na Escola de Bellas Artes do Paraná e na Escola Americana, além de fundar o Colégio Paranaense. Georgina foi correspondente de periódicos em Paris, Belgica, Argentina e no Brasil. Na imprensa do Paraná era colaboradora de jornais e revistas ao lado de Dario Vellozo e Emiliano Pernetá. (In: Catálogo de Escritoras da UFSC *on line* http://www.catalogodeescritoras.ufsc.br/catalogo/georgina_vida.html).

A esta altura, a carta da professora paranaense, referida anteriormente, dá indícios das primeiras iniciativas em substituir o livro pronto, do tipo manual ou cartilha, que apresentavam um conhecimento homogeneizado, pela construção de sentidos individuais, subjetivos, promovidos pelos livros de leitura. O apelo da professora normalista em favor da preparação dos professores como preocupação primeira do projeto de formação de professores no Paraná reforça o encantamento que a racionalidade dos processos educativos provocava.

Os manuais ou livros didáticos em geral, sabemos bem, nunca deixaram de circular nas escolas. De todo modo, o sentido das mudanças e de novas afirmações para a prática pedagógica, indicado pela carta da Professora Carolina e pelo posicionamento de Mongruel em seu artigo, colocam o desafio de entender que se tratava menos da secundarização do livro frente à atividade escolar e mais, de um novo posicionamento do texto e das possibilidades de apreensão da leitura de livros diante do desafio de educar em sala de aula.

Por fim, é preciso atentar para o fato de que as alterações nos modos como o conhecimento poderia ser transmitido representava uma das faces das novas bases do projeto educativo, que era nacional (ou, ao menos partilhado por grupos intelectuais no país). Todavia, dada a conjuntura paranaense assim como de muitos estados da federação, em muitos casos, os métodos de ensino e as práticas moderna Pedagogia sob a qual deveria se assentar a formação do magistério primário, ficaram no plano teórico ou nas áreas urbanas mais centrais. Neste sentido, considero que a carta da professora e tudo o que ela simbolizava em termos de proposta pedagógica, precisa ser analisada quanto à sua viabilização no Paraná.

A escola, ou melhor, o ideário da escola moderna que chegou ao Brasil e particularmente no Paraná, se assentava numa Pedagogia que tinha como horizonte o domínio da razão. Suave, natural, mas tutorado, consentido. A racionalidade do processo de ensino, a base teórica dos métodos e o acompanhamento amoroso do professor, que tudo observa para melhor conduzir a classe, tornavam-se as formas da Pedagogia que buscava disciplinar o cidadão a partir de novos padrões práticos de transmitir conhecimentos.

Os fatos e argumentos expostos neste capítulo permitem concluir algumas ideias como a de que: os livros e textos, expressão da ciência pedagógica passaram a circular nas escolas públicas desde meados do século XIX no Brasil assim como

em toda a América e Europa. Neste contexto as bibliotecas se configuram como um território de leitura e apropriação do ideário pedagógico moderno.

No Paraná, a exemplo de outros, a literatura pedagógica disponível nas bibliotecas era composta de obras nacionais e estrangeiras, sobretudo as francesas. Uma característica marcante nestas obras eram os fundamentos buscados na Psicologia como ciência subsidiária da formação de professores ou de leitores que estivessem interessados na educação infantil. O que pensavam as crianças, o que desejavam e como aprendiam passaram a ser questões buscadas pela Pedagogia e trazidas nos livros.

A cultura pedagógica se fazia também pelos livros. Em Curitiba, no curso preparatório de professores oferecido pela Escola Normal, os livros davam o tom do ensino cientificizado da Pedagogia moderna. Os livros e textos foram disponibilizados aos normalistas na Escola Normal, nas cadeiras oferecidas e, estavam também disponíveis nas prateleiras das bibliotecas locais. O acervo de obras pedagógicas em Curitiba, sobretudo nas Bibliotecas da Escola Normal e Biblioteca Pública, constituem-se, a meu ver, num esforço dos acervos públicos em disponibilizar livros para a formação de professores.

A preocupação com o conteúdo das obras que os normalistas poderiam acessar, o controle daquilo que poderia ser lido (e não lido), se faziam pela presença e, evidentemente, pela ausência dos livros nas estantes das bibliotecas. Mas se fazia também pelo trabalho da Congregação da Escola Normal que analisava e escolhia, assim como preteria, as obras a serem adotadas pela escola. Estas intervenções se constituem em questões singulares, que expressam o modo paranaense de participar da cultura do livro escolar.

Na Escola Normal de Curitiba, entre o final do século XIX e os primeiros anos do XX, a escolha dos livros, conforme vimos, era presidida por uma série de consensos para que a obra pudesse circular na escola. Fossem motivados por questões pessoais, morais, políticas ou técnicas, deveria haver uma convergência entre conteúdo da obra, o que deveria ser ensinado no curso e a observação da autoria.

Dos muitos livros escolares que passaram pela Escola Normal de Curitiba no período estudado, foi o *Compêndio de Pedagogia*, escrito por Dario Vellozo, o que mais mereceu atenção. Não só pelo fato de se constituir em um livro didático para a cadeira de Pedagogia, cadeira fundamental para o Curso Normal, mas, sobretudo, pela conjunção obra-autor-sociedade que ele representa. O livro de Vellozo, percebido no

conjunto das características que a formação de professores na Brasil requeria no início da República; será tomado no próximo capítulo, procurando-se explorar a integração de conteúdo, autoria e atendimento aos padrões educativos vigentes.

3.CAPÍTULO III: O *COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA* DE DARIO VELLOZO: AS FORMAS E OS TEMAS PARA A ESCOLA NORMAL

Falei até aqui de contextos diversos que criaram, expandiram e mantiveram processos de escolarização na modernidade. No bojo dos mecanismos de apoio à instituição da escola como difusora de conhecimentos, ganhou destaque neste trabalho, a circulação de livros escolares e a sua presença na Escola Normal brasileira e especialmente na paranaense. Este último capítulo apresenta o estudo de uma obra, um compêndio de Pedagogia utilizado pela Escola Normal de Curitiba nos primeiros anos do século XX. Trata-se do *Compêndio de Pedagogia*, elaborado por Dario Vellozo e publicado em 1907.

O compromisso dessa etapa final do trabalho de pesquisa de tese não é a descrição exaustiva do *Compêndio* e tampouco seu julgamento. Entendo que o trabalho científico que promove a compreensão do objeto, passa necessariamente pelo contexto histórico que lhe serviu de cenário. Amparada em Thompson (1981), compreendo a tomada do referido compêndio como uma evidência do passado que não se autorevela, ela antes se dá a ser interrogada.

Depois deste esclarecimento, tomo o *Compêndio* como objeto que se envolve com seu contexto, ou melhor, com um conjunto de relações que vão desde o influente pensamento pedagógico clássico de matriz europeia, até a interação com a Escola Normal do Paraná. Neste caso, a organização do discurso pedagógico do autor, os princípios adaptados para a formação de professores no Paraná, os objetivos do processo de escolarização brasileiro e os dispositivos sociais e escolares mobilizados para a circulação ou uso do *Compêndio de Pedagogia*, estão cotejados aqui.

Mais uma vez recorro a Thompson (1981) para localizar a proposta de compreender o material de pesquisa selecionado e inclusive para compreender a própria seleção. O autor defende que fatos ou evidências só se tornam cognoscíveis à medida que o historiador estabelece com eles um diálogo de interrogador/interrogado, mediado por categorias da pesquisa histórica. Neste sentido, a fim de estabelecer um diálogo possível com o objeto, e trazendo-o como evidência, pautei-me em algumas categorias para focalizar melhor a contextualidade da obra e melhor localizar o *Compêndio* naquilo que foi a rede de relações e interdependências com as quais a obra de Vellozo se envolveu.

Sobre o procedimento metodológico adotado para a análise do *Compêndio de Pedagogia*, é preciso dizer que a referida contextualidade da obra é um princípio norteador do trabalho. A análise contextual, na perspectiva de Thompson (1981) não desloca a evidência, que é fixa, de seu lugar histórico. São as perguntas feitas a elas que cambiam na medida em que o historiador se forja com as marcas de seu tempo.

Neste caso, mirando o passado desde nosso presente, a tomada do *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo neste trabalho de pesquisa tem a ver com a provocação científica que a presença dele nos impõe. É um compêndio produzido em 1907, fiel aos modelos clássicos de formação de professores quando, já no século XX, estávamos sob a influência da Pedagogia Moderna, em cuja orientação os livros escolares deveriam assumir características mais práticas, de lições objetivas sobre coisas e fenômenos pela promoção da observação (intuitivas). É também um período em que a imprensa escolar já está se especializando em textos com gravuras, em lições curtas, ao passo que o *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo permanece fiel ao modelo mais convencional de livro escolar e circula por um período relativamente longo.

A apresentação do autor e sua posição no cenário curitibano, que longe de esgotar as marcas da presença de Vellozo na educação paranaense, deflagra a insistência da pesquisa que conforme já foi dito, em não separar a obra do autor. De Vellozo ressalto apenas suas expressões mais convenientes para compreender os discursos e práticas que fizeram parte da história do ensino paranaense. Até porque para Bloch (2001) a história é a ciência dos homens no tempo. Neste sentido, dos livros e das instituições, interessa aqui os indivíduos que lhes deram movimento. Mas não esses indivíduos sob julgamento, senão, pela compreensão de suas ações e das causas que os moveram.

São diversas as abordagens possíveis para compreensão da relação que a escola e a cultura estabeleceram historicamente entre si. Do mesmo modo, há um incontável número de elementos teóricos (técnicos ou filosóficos) que poderia ser arrolado numa pesquisa desta natureza. Por hora acato como horizonte a própria ciência da Pedagogia em seus fundamentos construídos a fim de que o conhecimento escolar pudesse ser ensinado através da criação de modelos e práticas específicos da atividade escolar.

Farge (2009) defende que a leitura e as reflexões feitas pelo pesquisador seguem orientadas, sobretudo pela noção do pesquisador como indivíduo que

busca a presença, o significado e a localização da consciência de determinada época “(...) em meio a sistemas de signos dos quais a história pode tentar ser a gramática.” (FARGE, 2009, p.19). Tentando apreender aspectos desta gramática elegi alguns temas que nos parecem contribuir melhor para a localização do *Compêndio* em seu tempo histórico e ao mesmo tempo, acomodar minhas percepções sobre os elementos que corroboram a ideia central desse trabalho.

Destaco os principais conceitos apresentados na obra, evidenciados pelas categorias selecionadas. As *Principais referências; a noção de Pedagogia e educação; os conteúdos e métodos e os recursos didáticos*, são categorias pensadas contando com dados que a própria pesquisa colocou até o momento e, que julguei mais apropriadas para conhecer a obra em estudo e suas relações com um conjunto de elementos que compõem a cultura escolar. E mais ainda, elas oferecem o recorte necessário para orientar a reflexão sobre o que é universal e o que é particular no *Compêndio*.

A partir delas, pretendo explorar as principais lições para os normalistas assinaladas pelo conteúdo exposto, a forma como o conhecimento está ordenado, os aspectos tipográficos da obra e sua organização quanto à apresentação, temas e lições. O sentido que move estes recortes é sempre o diálogo entre o autor, a obra e o contexto (particular e universal).

Entretanto, estes elementos estarão apresentados na perspectiva de indicação da filiação pedagógica da obra. Não se trata, portanto, de avaliá-los tecnicamente, do ponto de vista literário e tampouco linguístico, senão a partir de sua dimensão pedagógica, enquanto substrato de uma ciência, a da educação.

Em síntese, estaria satisfeita se nesta última parte da pesquisa conseguisse mostrar como os consensos em torno do discurso pedagógico de uma determinada época são articulados na obra de Vellozo e como, ao mesmo tempo, as condições oferecidas pela sociedade paranaense vão forjando as formas e o emprego dos discursos e das práticas pedagógicas do período para a Escola Normal.

1 3.1 BREVE BIOGRAFIA DE DARIO VELLOZO: “O COMPAYRÉ PARANANESE”⁸³

A historicidade é um princípio que norteou esse trabalho até aqui. A partir dela entendi que a biografia do autor pudesse ser combinada com uma reflexão sobre o papel desempenhado por Dario Vellozo na sociedade paranaense. Na verdade esta é também uma reflexão sobre o relevante papel de muitos professores brasileiros, que como Dario Vellozo, lançavam-se na vida intelectual de suas cidades atuando como professores, escritores, poetas, dramaturgos e autores de livros didáticos.

O trabalho de Miceli (1979) trata das relações entre os intelectuais e as classes dirigentes do Brasil, sobretudo de São Paulo, entre os anos de 1920 e 1945. O autor aponta três estratégias adotadas para a inserção dos intelectuais nos setores públicos: a primeira delas seria as organizações partidárias e as instituições culturais; a segunda, o mercado do livro e a terceira estratégia, a ocupação de postos no serviço público.

A partir daí, fazendo evidentemente a flexão do período e do local, tomo emprestadas as reflexões de Miceli para situar Dario Vellozo como intelectual envolvido com a sociedade paranaense. O objetivo desta reflexão é definir uma posição que visualize o intelectual (neste caso, Dario Vellozo) não apenas em sua dimensão pessoal, mas como agente que dialogava com os setores públicos no âmbito da produção cultural.

Em relação à participação dos intelectuais na dinâmica cultural do Brasil, Miceli (1979) explica que, com a República instituída, o sistema de poder que se firmava contava com o Estado e suas instituições como difusores de cultura, de ideias, de valores. Neste campo, a colaboração dos intelectuais foi decisiva. O autor parte da compreensão de que elementos classistas presentes no sistema capitalista e os elementos contextuais marcam as práticas dos intelectuais brasileiros.

No que se refere à escola, enquanto instituição pública, o autor dá conta de que o movimento de colaboração com a cultura tutelada pelo Estado é parte das relações presentes na sociedade capitalista. Contudo, os mecanismos de inserção dos intelectuais variam e são contextuais. Miceli defende que, especificamente no período

⁸³O apego de Vellozo às teorias de Compayré, lhe rendeu a alcunha de “Compayré Paranaense”, conforme o parecer da Congregação da Escola Normal sobre o *Compêndio de Pedagogia*. In: Ata de reunião da Congregação da Escola Normal em 5/7/1905. (Arquivo do Colégio Paranaense, 1905).

que compreende a Primeira República, os intelectuais eram ainda recrutados pelas redes de relação que estabeleciam socialmente e nos grupos familiares, entretanto, já se percebe outra modalidade de inserção dos intelectuais na vida pública a partir do que o autor chama de “trunfos escolares e culturais” (MICELI, 1979, p XIX).

Seguindo esta pista, a análise do papel de intelectuais, como no caso de Dario Vellozo, deve levar em conta as relações resultantes entre poder estatal, grupos dirigentes e mercado de trabalho no campo intelectual e político onde nosso personagem se inseria. Neste viés tentei localizar aspectos do universo por onde transitava Vellozo, para explicar a produção do compêndio analisado.

No Brasil, a história da escola e de processos educativos em geral veio conformando a sua identidade educacional com (e ao mesmo tempo, por causa) as múltiplas relações que estabeleceu com o elemento nativo (os indígenas), o imigrante (alemães, italianos, poloneses, japoneses, e outros), com a ligação de intelectuais ao poder e destes com teorias e correntes pedagógicas de circulação internacional. É fato portanto, que a educação brasileira está marcada por questões de política nacional, extensão territorial e diferentes influências culturais que determinam, em maior ou menor grau, a educação nas diferentes regiões brasileiras. O sul do Brasil, por exemplo, foi marcado por traços próprios, como imigração (sobretudo, europeia) e laços comerciais com os países da América do Sul. Estas peculiaridades influenciaram práticas escolares na formação de professores e na produção e circulação de materiais pedagógicos. No Paraná, particularmente, vê-se a constituição de processos ligados à escolarização que embora seguisse as tendências de outras regiões, notadamente dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, apresentou características peculiares da sociedade paranaense, ou melhor, de seu processo histórico.

Assim, no Paraná, ainda que o processo de escolarização do povo tenha seguido padrões nacionais, ele recebeu a influência de diferenciais trazidos pela imigração, pela economia baseada na erva-mate e no café, pelo comércio com a Argentina, Paraguai e Uruguai (Miguel, 1997). Esta conjuntura política e cultural forjou a formação e atuação de seus intelectuais e, sobretudo dos intelectuais ligados diretamente aos processos de escolarização em todos os níveis. Dario Vellozo foi então um desses intelectuais, que viveu as influências e contradições que marcaram o Sul do Brasil e, particularmente o Paraná.

Dario Persiano de Castro Vellozo era carioca, nascido em 1869. Seu pai, o baiano Cyro Persiano de Almeida Vellozo, havia mudado para o Rio de Janeiro com a família onde se dedicava ao comércio. Depois da morte de sua esposa, Zulmira Dias de Castro, muda-se para Curitiba com os dois filhos. Em 1885, os Vellozo haviam chegado ao Paraná, onde o patriarca passou a se dedicar à política, chegando à vice-prefeitura. Neste mesmo ano, graças às experiências anteriores no Rio de Janeiro, o jovem Dario, com dezesseis anos, emprega-se como tipógrafo no jornal curitibano *Dezenove de Dezembro*, o primeiro jornal instalado na então Província do Paraná.

Dario Vellozo⁸⁴ se envolveu com a juventude intelectual paranaense e defendia o ideário republicano. No ano de 1899, aos trinta anos de idade, assume o cargo de professor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, onde se identificava com as questões metodológicas da profissão docente e defendia a escola Moderna e a educação pública. Ao longo de sua vida intelectual publicou vários livros de contos, poesias, livros didáticos e especialmente dedicou-se aos artigos em revistas e jornais, debruçando-se sobre as temáticas relativas à educação, o desenvolvimento moral humano, ao esoterismo e às críticas a Igreja Católica.

Nosso autor defendia a tese de que todo o conhecimento era válido, desde que libertasse as consciências das amarras da Igreja Católica. Com alguns alunos da Escola Normal fundou um grupo de estudos que se dedicava à leitura de obras clássicas e de autores situados fora do círculo de influência religiosa. O autor do *Compêndio de Pedagogia* fundou o Instituto Neo Pitagórico⁸⁵ em 26 de novembro de 1909, com o lema de “*estudo, perseverança, bondade*” e o dirigiu até o ano de sua morte, em 1937.

O Instituto (existente até os dias de hoje) se manifestava como uma instituição a serviço da Cultura e da Paz e seus valores se aproximavam daqueles defendidos pelo ideário do Regime Republicano recém-proclamado. O Instituto Neo Pitagórico de Curitiba se inseria na luta contra o pensamento de influência marcadamente católica, discutia, ensinava e publicava textos diversos. A influência do Neo-pitagorismo na educação escolar paranaense se fez, de acordo com Miguel

⁸⁴ Algumas fotografias de Dario Vellozo no Paraná encontram-se no Anexo 03 desse texto.

⁸⁵ O Neo-Pitagorismo “é uma alternativa de solidariedade universal sem se contrapor a elementos básicos desta sociedade como a apologia ao trabalho; a lei e a ordem; as diferenças de classes”. (CORDIOLLI, 2006, p, 36)

(1992) na defesa da escola laica e da importância do conhecimento não apenas técnico, mas também em sua função valorativa.

A presença em Curitiba de um grupo de intelectuais que se colocava frontalmente contrário às doutrinas de obediência ao Papa, ao jesuitismo e ao ensino religioso, e o fato de muitos deles atuarem na Escola Normal, é fato que não se pode deixar de observar. Estes intelectuais lançavam suas reflexões filosóficas e ideológicas a partir do livre pensamento, do ocultismo de inspiração francesa, do positivismo e da maçonaria para a construção de uma nova igreja, a Neo-Pitagórica. Esta nova igreja surge, segundo Balhana (1981) “da determinação de alunos e professores do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, em fixar um grupo de união para o culto da amizade, numa frateria de amigos cujo profeta maior era Dario Vellozo”.(BALHANA, 1981, p.13).

Segundo Denipoti (1998), o pensamento de Dario Vellozo revela influências diversas, indicadas pela presença de ideias cristãs, presentes em seus primeiros escritos, e pelo pensamento republicano e abolicionista que na época marcava o pensamento da juventude intelectual brasileira, passando por questões mais etéreas sobre a existência humana. Ainda, de acordo com o autor, Vellozo, assim como sua geração, recebera influência iluminista, o que teria acirrado suas convicções anticlericais.

De acordo com Cordioli (2006), o Movimento Anticlerical em Curitiba foi um dos mais importantes do país, e teve em Dario Vellozo um de seus principais líderes. Vellozo envolveu-se com a maçonaria desde finais do século XIX, vindo a se tornar um de seus principais líderes na cidade. Engajou-se na “Missão civilizadora: pela fé, pela liberdade de consciência, pela justiça, pela família, pela fraternização humana” (CORDIOLLI, 2006, p. 32).

O jovem intelectual maçom se aproximaria do pensamento positivista e veria na História e na Geografia fontes de inspiração para a poesia e para a ciência. Seu pensamento aos poucos foi se aproximando do pensamento esotérico, sobretudo nos fins da década de 1890 e que teve como auge a organização do INP (Instituto Neo-Pitagórico). Nas reuniões que fazia na sua biblioteca, primeiro na casa da família em Curitiba e mais tarde na chácara que denominou de “Retiro saudoso”, Vellozo tinha a companhia de ilustres curitibanos ligados à política e às letras, como Ermelindo de

Leão, Fagundes Varella, Silveira Netto, Julio Pernet, Rocha Pombo⁸⁶. (DENIPOTI, 1998, p. 47)

O ensino foi também uma atividade na qual Vellozo atuou com distinção no cargo de professor no Ginásio e na Escola Normal Paranaense a partir de 1898. Ao mesmo tempo, atuava como colaborador, redator ou editor de revistas voltadas ao ensino como *A Escola* (órgão do grêmio dos professores; 1906-1910), *Pátria e Lar* (1912-1913) e *Brazil Civico* (1918-1919) (DENIPOTI, 1998, p. 52). Suas falas eram sempre na direção da educação leiga, a liberdade de pensamento e o livre arbítrio.

Na educação paranaense encontrava acolhimento no exercício do magistério e na edição e autoria de textos, revistas, livros, etc. Vellozo e sua obra fizeram-se presentes nos círculos de cultura letrada paranaense, sobretudo nos âmbitos do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, de onde saíam e por onde circulavam boa parte dos intelectuais do Estado. De acordo com Andrade (2002), desde 1906, Dario começa a escrever artigos na revista *A Escola*⁸⁷ sobre a necessidade de uma nova escola. E em 1907, nesta mesma revista, lança o projeto “Escola Moderna” e o “Plano de estudos”, defendendo uma escola laica que pudesse ajudar o jovem a desenvolver suas faculdades intelectuais e profissionais e fosse capaz de promover reformas para o progresso do Paraná.

Ainda de acordo com Andrade (2002), o ideal educacional de Vellozo propunha um caráter utilitário à educação sem, contudo, substituir a teoria pela prática. Sua proposta era a de que os indivíduos se tornassem, pela educação, mais úteis à sociedade. Baseando sua proposta educativa no tripé iluminista da razão, da ciência e da liberdade, Vellozo defendia seu projeto de *Escola Moderna* nos espaços intelectuais onde atuava.

Vellozo atuava em duas frentes em relação ao universo dos impressos. De sua atuação como tipógrafo e editor, Vellozo adquiriu experiência na arte de editar

⁸⁶ Os nomes de ilustres cidadãos paranaenses, contemporâneos de Vellozo que, juntamente com este, constam da lista de membros da maçonaria em Curitiba, de acordo com informações na página eletrônica da Loja Maçônica do Paraná (<http://www.maconaria.org/fatosh.htm>), são: Emiliano Pernet, Des. Athos Vellozo, Euclides Bandeira, General Gomes Carneiro, Saldanha Marinho, Pamphilo de Assumpção, Generoso Marques, Marechal Cardoso Junior, Trajano Reis, Jaime Reis, Sebastião Paraná, Castorino Rodrigues, Silas Pioli, Hugo Simas, Ubaldino do Amaral, Visconde de Taunay, Vieira Neto e Couto Pereira.

⁸⁷ Revista do Grêmio de Professores do Estado do Paraná (1906-1910) da qual Vellozo foi diretor durante quase todo o período de circulação da revista.

livros e publicar revistas⁸⁸. Como professor e estudioso das questões científicas, Vellozo adquiriu erudição para elaborar compêndios para uso nas escolas. Das obras didáticas que escreveu e editou, algumas foram adotadas pelas escolas paranaenses, como o livro *Lições de História*, publicado em 1902 e adotado no Ginásio Paranaense e, aquele que mereceu o destaque neste capítulo, o *Compêndio de Pedagogia*, adotado pela Escola Normal em Curitiba a partir de 1907, para uso dos alunos normalistas.

A ficha funcional de Dario Vellozo no Estado do Paraná descreve uma atuação contundente e intensa, ligada ao ensino público. Dario foi funcionário público de 1895 a 1928 e neste período atuou como professor. No quadro abaixo (quadro 07), apresento um resumo do registro de suas atividades funcionais como professor do Estado do Paraná, conforme consta nos arquivos da Escola Normal e do Gynasio Paranaense:

⁸⁸.De acordo com MYSKIW (2008), Vellozo escreveu e publicou 25 livros entre os anos de 1889 e 1920. Poemas, contos, romances, livros didáticos e críticas literárias, diversificam sua obra: Primeiros ensaios (contos, 1889), Ephemeras (versos, 1890), Esquifes (1896), Alma penitente (poema, 1897), Althair (conto, 1898), Esotericas (versos, 1900), 12 de outubro: ensino Cívico (1901), Teatro de Wagner (1901), Lições de História (1902), Derrocada ultramontana (1905), No solio do Amanhan (romance, 1905), Voltaire, polêmica e crítica (1905), Compêndio de Pedagogia (1907), Helicon (versos, 1908), Moral dos Jesuítas (1908), Templo Maçonico (1909), Pelos Aborígenes (em colaboração com Julio Pernetta, 1911), Ramo de Ouro (1911), Rudel (poema, 1912), A Cabana Fellah (conto, 1915), Da Therapeutica Occulta (1915), Da tribuna e da imprensa (1915), Do retiro saudoso (1915), Pour l'Humanité (1916), Mansão dos amigos (conto, 1918), O habitat e a integridade nacional (These ao 6º Congresso de Geografia em Bello Horizonte, 1920) e Livro de Ayr (1920), além dos já citados Lições de História e Compêndio de Pedagogia.

Quadro 07: Ficha Funcional de Dario Vellozo

PERÍODO	ATIVIDADE
1895 a 1898	Assume o cargo de professor interino de História Universal e do Brasil do Gynasio Paranaense
28/02/1898	Nomeado professor público pelo Estado do Paraná.
27/09/1928	Colocado em disponibilidade pelo Governo do Estado.

Fonte: Adaptação da ficha funcional do servidor In: Arquivo do Colégio Estadual do Paraná.

Embora não se tenha mostrado aqui, a ficha funcional completa de Vellozo registra um movimento bastante intenso de cadeiras assumidas no Gynasio e na Escola Normal de Curitiba, licenças, afastamentos e suspensões. Os pedidos de licença foram feitos pelo funcionário e não constam as suas justificativas, já as suspensões foram decretadas pelo Governo do Estado, inclusive, duas delas com cortes de salários. Embora os motivos destas suspensões não estejam explicitados na ficha do funcionário, podemos inferir que tenham sido motivados por seus posicionamentos políticos e filosóficos, muitas vezes contundentes.

A experiência de Vellozo como escritor, professor, poeta, e sua inserção em importantes círculos de cultura são definidores de seu papel como intelectual. Todavia, não obstante a rejeição ao poder da Igreja Católica, sua inserção no movimento republicano, simbolista, e sua participação nas instituições culturais de livre associação como O IGPH, o INP, o Club Curitibano, dentre outras, podemos sustentar que ele não se colocava contrário ao poder estabelecido, ou à ordem liberal. (DENIPOTI, 1998), mas transitava entre seus pares e colaborava na construção da cultura paranaense.

Sirinelli (1996) ao estudar os intelectuais na França, muitos deles contemporâneos de Vellozo no Paraná, explica que esses constituem redes de sociabilidade que se formam em torno de atividades comuns. Estas estruturas, de acordo com o autor variam com a época e com os grupos, contudo elas têm em comum o fato de se estabelecerem em torno de espaços como as edições de revistas, os clubes, os cafés, os salões, enfim, espaços em que se conçoam, sobretudo pela “sensibilidade ideológica ou cultural” comum. (SIRINELLI, 1996, p. 250).

De acordo com Myskiw (2008, p. 02), no cenário intelectual e cultural de Curitiba entre os anos de 1870 e 1920, destacavam-se homens das letras como Rocha Pombo, Romário Martins, Dario Vellozo. Na capital, Curitiba, frequentavam jornais, revistas, conselhos editoriais das tipografias, clubes, cafés e associações literárias,

“lugares por excelência, de fermentação e circulação de ideias, de relações afetivas” enfim, as redes de sociabilidades de que fala Sirinelli (1996).

Também a Livraria Mundial, que editou muitos dos livros e textos de Vellozo, situava-se à Rua XV de Novembro, no centro de Curitiba foi, de acordo com Carneiro (1975, p, 25) “um marco na vida intelectual paranaense, pois não só liderou a distribuição de livros durante quase três décadas, como transformou-se em ponto de encontro de toda a elite pensante da capital”. (CARNEIRO, 1975, p. 26).

3.2 COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR, UMA PEDAGOGIA PARA O ENSINO NORMAL

Pela breve biografia exposta acima, podemos perceber a notoriedade de Vellozo, sua habilidade na escrita, assim como o seu envolvimento com o pensamento filosófico e com a cultura local. Mas os dados sobre a vida do autor têm, nesse trabalho, a função de cruzar as referências entre o autor e sua obra. Este cruzamento tem a finalidade de identificar os modos como Vellozo teria se apropriado das leituras que fez para compor seu compêndio.

Sabemos bem que um compêndio é uma obra bem diferente daquelas tantas que Vellozo publicou. Sua originalidade pode inclusive ser questionada, posto que este tipo de material compendia⁸⁹ outras obras de referência. Contudo, não é objetivo desse trabalho avaliar a qualidade do escrito, mas os aspectos sócio-pedagógicos que o envolvem e o inserem no processo de circulação de livros escolares para a Escola Normal paranaense. Assim, ensino, política e ciência são aspectos que sem dúvida se imbricam e determinam a presença do *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo na Escola Normal de Curitiba.

A análise proposta do *Compêndio de Pedagogia*, de Dario Vellozo, entende, com Choppin (2004) que os manuais didáticos não podem ser tomados como simples instrumentos pedagógicos, mas como produções de grupos sociais que buscam mecanismos para sustentar e recriar suas identidades e valores culturais. Assim, mais do que um material didático de uso específico, o *Compêndio de Pedagogia* revela-se como expressão de um tempo, de um lugar histórico, de uma cultura escolar e do apego aos valores e aos processos de escolarização consagrados.

⁸⁹Conforme mostrado no capítulo anterior.

Marta Carvalho (2001) aborda a questão da produção, circulação e utilização de modelos pedagógicos no Brasil e na França a partir de meados do século XIX. Em seu trabalho, a autora destaca que nos impressos que circulavam era patente o deslocamento dos conteúdos relacionados aos saberes necessários à prática de professores, para conteúdos de caráter disciplinador, moralizante. A autora aponta ainda o perfil generalista de uma formação que pretendia dar ao professor meios e métodos para forjar nos alunos o espírito cientificista que movia as sociedades daquele período histórico.

A autora defende que eles organizavam um discurso pedagógico que encerrava em si as ferramentas para a organização da escola nos moldes da Pedagogia Moderna que pretendia, dentre outras, afirmar a educação como ciência. Os processos educativos prescritos, as concepções acerca da Psicologia infantil (mais voltada para as faculdades mentais), os instrumentos didáticos selecionados e toda a rotina de organização da escola e da sala de aula, na forma de material impresso constroem o arcabouço de uma engenharia escolar traçada nos Manuais de Pedagogia adotados pelas escolas para uso de professores.

Tomando como referência a classificação de material pedagógico impresso apresentada por Carvalho (2007), referida no primeiro capítulo, identifiquei que em termos de sua finalidade, o livro de Vellozo se configura como '*tratado*'. Suas características apontam para um material que de fato se presta a ensinar condutas por meio de conhecimentos sobre história, filosofia e Pedagogia, compendiados de outros autores e obras. Essa perspectiva aponta então para um tipo de formação que enfatizava aspectos intelectuais e culturais e que traziam para os normalistas fundamentos filosóficos para a profissão muito antes de oferecer algum subsídio prático/pedagógico para o exercício da docência.

Ainda no sentido de interpretar as configurações do livro de Vellozo, não seria inoportuno e tampouco, incompatível com definição de Carvalho (2007), retomar a classificação de Carbone (2003) que faz referência ao **modelo enciclopédico** que assumiam alguns livros escolares que se caracterizavam pelo compromisso em oferecer conhecimentos básicos através da compilação de textos diversos, compondo bases para conhecimentos necessários à educação na escolar.

O tipo de livro escrito por Vellozo para a Escola Normal paranaense era relativamente comum entre as Escolas Normais brasileiras e até mesmo as europeias. Segundo BASTOS (2008), no período compreendido entre os finais do século XIX e

início do século XX era comum os professores transformarem suas lições em compêndios. Estes compêndios, de acordo com a autora eram muitas vezes compilações de manuais estrangeiros, resumos da matéria ou apostilas de conteúdos didáticos.

Ocorria que muitos desses manuais escritos por brasileiros ou traduzidos por brasileiros, serviam de modelo para as escolas Normais e Secundárias, conforme cada Província ou Estado, uma vez que não havia padronização dos livros didáticos no Brasil. Posso citar como exemplo a Escola Normal do Rio de Janeiro que adotou o *Compêndio de Pedagogia* do professor Antonio Marciano da Silva Pontes, a partir de 1874 conforme aponta Villela (2002).

O compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo foi publicado em Curitiba no ano de 1907, uma segunda edição no ano de 1920⁹⁰, ambas pela Livraria Editora Mundial, de Curitiba, e a última edição no ano de 1975⁹¹, organizada pelo Instituto Neo Pitagórico de Curitiba que reedita diversas obras do autor. A primeira publicação do *Compêndio*, pela Livraria Mundial de Curitiba, com tiragem de dois mil e quinhentos exemplares, deu-se à custa do Estado, que após parecer favorável da Congregação da Escola Normal, mandou imprimir e distribuir a obra entre os alunos da Escola Normal de Curitiba. A figura abaixo (figura 05) mostra a capa do *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo (1907).

⁹⁰ VELLOZO, D. **Compêndio de Pedagogia**. Curitiba: Livraria Mundial (França & Requião. Com), 1920, 146p.

⁹¹ VELLOZO, Dario. *Compendio de Pedagogia*. In: **OBRAS IV**: Curitiba: Instituto Neo-Pitagórico, 1975.

Figura 05: Capa do *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo (1907).



Fonte: Capa do *Compêndio de Pedagogia*, Vellozo (1907).

Todavia, o uso do texto de Vellozo precede sua editoração oficial. Encontrei nas atas da Congregação da Escola Normal⁹² de Curitiba o registro de que o livro já era utilizado pelo próprio autor em 1904, que na ocasião era o lente de Pedagogia no

⁹² Acta da Congregação da Escola Normal de 29 de Abril de 1907. . In: Arquivos do Colégio Estadual do Paraná.

Curso Normal. Além disso, no prefácio dos relatores da Congregação, que aprovaram o livro de Vellozo para uso dos normalistas, encontra-se a informação de que o autor já estaria utilizando desde 1904, os *Schemas* que disponibilizou no compêndio.

Relativamente à circulação do Compêndio de Pedagogia, os dados coletados que indicam um longo período de adoção da obra na Escola Normal de Curitiba. Se contarmos o texto, ainda não impresso, utilizado por Vellozo nas aulas de Pedagogia que ministrava na Escola Normal de Curitiba, sua primeira edição em 1907 e sua reedição em 1920, já somaríamos dezesseis anos de adoção do livro. Entretanto, esta permanência é ainda maior se contarmos os anos de circulação da obra em bibliotecas. Neste caso, os dados que indicam que no ano de 1975⁹³ o Compêndio de Pedagogia ainda circulava no Paraná uma vez que foi editado neste ano pelo Instituto Neo Pitagórico.

Vê-se então que não estamos tratando de uma obra de circulação efêmera em ambiente escolar ou de acervo. Afinal, de 1904 até 1975, seriam 71 anos de circulação de um livro didático, o que contraria muitas perspectivas que colocam este tipo de livro como de curta duração (LAJOLO, 2010).

A adoção do livro na Escola Normal seguiu um trâmite regimental, pelo qual passavam todos os livros que circulavam nas escolas paranaenses: análise, aprovação e liberação do Governo estadual. O livro de Vellozo foi então analisado pela Congregação de professores do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, submetido à aprovação do Governador e só depois distribuído aos normalistas.

Os pareceristas do livro de Vellozo eram também lentes da Escola Normal, Lysimaco Ferreira da Costa, João Podeleck Boué e Francisco R. Azevedo Macedo. Estes professores eram pessoas ilustres na sociedade paranaense e experientes professores no Ginásio Paranaense e na Escola Normal foram destacados dentre os membros da Congregação para a análise do livro de Vellozo .

No processo de análise do livro de Vellozo pela Congregação é preciso lembrar que a relação do autor com o conjunto de professores da Escola Normal e do Ginásio Paranaense onde atuava, talvez não fosse tão amistosa. Seus posicionamentos anticlericais, numa instituição que apesar de laica, mantinha vínculos

⁹³ VELLOZO, Dario. Compendio de Pedagogia. In: **OBRAS IV**:Curitiba: Instituto Neo-Pitagórico, 1975.

estreitos com o pensamento cristão, sobretudo o católico, poderia criar inconvenientes para a aprovação do que Vellozo escrevia.

Por diversas vezes encontrei nos relatórios e atas da Congregação da Escola Normal⁹⁴, cartas de Vellozo reclamando da morosidade de apreciação de seu livro e pressionando para que a análise de seus textos fosse pautada pelo conhecimento das causas educacionais e não pelo seu posicionamento político ou filosófico, conforme o trecho destacado do encaminhamento feito por Dario Vellozo à Congregação em 1905:

[...] saber se prehenchem as condições do programma de ensino de Historia; dado na Escola Normal, e já aprovado e adoptado pela mesma illustre Congregação, ao ancetar o anno lectivo, ou se o mesmo livro deverá ser substituído porque contenha erros crassos de Historia e impropérios e calumnias assacadas contra qualquer ideia ou credo religioso. (Ata de reunião da Congregação da Escola Normal em 5/7/1905, p. 33) (grifo meu)

Esta mesma ata de reunião contém uma fala de Dario Vellozo que se defende de acusações que havia recebido da imprensa local, de que ele “assacava em aula calumnias e impropérios contra a religião da maior parte de seus alunos”⁹⁵

De todo modo, não obstante as divergências que, certamente, Vellozo tinha com seus colegas nas instituições de ensino, seus livros para a Escola Normal e para o Ginásio Paranaense eram sempre muito bem conceituados pelos relatores das comissões compostas para avaliar livros dentro dessas instituições. Isto nos faz crer que a amizade de Vellozo com professores, como Sebastião Paraná e Francisco de Macedo, garantia-lhe uma certa proteção em relação aos seus escritos.

Entretanto, tudo indica que, para além das diferenças políticas ou religiosas, os livros escolares escritos por Vellozo inscreviam-se no padrão científico desejado e eram parte do conjunto de materiais pedagógicos que deveriam circular nas escolas modernas, como se pretendia no Paraná. Ademais, o *Compêndio de Pedagogia* nada tinha que desagrasse a Igreja ou a ordem e ideologias do Estado. Para Bittencourt (2004, p. 477) “a história do livro didático inclui em suas abordagens a figura do autor”. Seus autores, por sua vez, a maioria intelectuais ligados ao ensino⁹⁶, esforçavam-se para articular os conhecimentos básicos das ciências de referência que subsidiavam a

⁹⁴ Ata de reunião da Congregação da Escola Normal em 5/7/1905 (ARQUIVO DO COLÉGIO PARANAENSE, 1905).

⁹⁵ Idem, p. 36.

⁹⁶ De acordo com Bittencourt (2004) muitos professores de institutos, Escolas Normais ou Liceus tornaram-se autores de manuais escolares. Do IHGB e da Escola Militar do Rio de Janeiro, por exemplo, saíram diversos autores de livros escolares.

conformação das disciplinas escolares⁹⁷ as formas didáticas de ensino e aprendizagem destes conhecimentos, tudo isso sem desagrar a pátria e a Igreja.

A receptividade do *Compêndio*, escrito por Vellozo, estava expressa tanto na sua circulação duradoura na Escola Normal paranaense, quanto nos relatos que pude colher de autoridades do ensino paranaense, atas da Congregação e artigos de revistas assinados por professores e intelectuais do ensino.

O primeiro a adotar o *Compêndio de Pedagogia* foi o próprio autor nas aulas de Pedagogia que ministrava na Escola Normal. Depois dele, contei com o registro do Professor Francisco de Azevedo Macedo, que ao assumir interinamente a cadeira que era de Dario no curso Normal, relata alguns pontos de discordância com a “doutrina” de Vellozo, mas recomenda a adoção da obra do amigo por todo o magistério do estado do Paraná e admite:

o compendio em questão, pela forma e pelo fundo, pela ordem rigorosamente lógica da exposição da materia, pela adaptação que faz do ensino de Pedagogia às necessidades do curso da Escola Normal deste Estabelecimento, é merecedor de todos os encômios.⁹⁸

Na Revista *A Escola*, no ano de 1908, em artigo intitulado “atravez de um compendio”, assinado pelo professor paranaense Claudino Santos⁹⁹, encontra-se referência ao compêndio de Vellozo, a esta altura, adotado pela Escola Normal em Curitiba:

[...] «é um estudo de grande utilidade, não só aos mestres, como aos Paes de família» escreve Dario Vellozo, no *Compendio* citado. A sua obra, paciente trabalho de adaptação, e de fácil assimilação é digna dos louvores dos que se dedicam a tão patriótico empenho. Não é que o *Compendio* envolva originalidades, nem que seja de natureza tal, a preencher de um golpe todos os rigores determinados e por determinar para o fim. É o resultado de finas leituras e que mais tarde o talento e a experiência do mestre completarão em obra de mais renome. (Revista “A Escola” 1908, Ano III, n. 2, p. 81).

Sobre o fato de estar trazendo os discursos que se oficializaram sobre o livro de Vellozo na imprensa pedagógica, na Congregação e entre seus pares, professores, julgo necessário retomar um conceito apresentado no início deste trabalho. Para entender como estas fontes operam no espaço público escolar, utilizo, de Thompson (1987), a noção de “retórica da legitimidade”. Para o autor, a legitimação e os

⁹⁷ Sobre a formação das disciplinas escolares ver Goodson (1995).

⁹⁸ Ata de reunião da Congregação da Escola Normal em 5/7/1905 (Arquivo do Colégio Paranaense, 1905).

⁹⁹ No ano de 1912, Claudino Rigoberto dos Santos foi Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná.

consensos em torno de uma ideia é favorecida pela autoridade científica com que os discursos de revestem. É mesmo neste sentido, no de recuperar a dinâmica de articulação de discursos de legitimação da Pedagogia científica que trouxe as expressões acima.

A edição do compêndio selecionada para trabalhar é a publicação da Typografia Curitiba datada de 1907. O primeiro livro trata-se de um material impresso, contendo quarenta e cinco páginas de conteúdos específicos para formar os normalistas que iriam ocupar os postos de professores no magistério paranaense.

O conjunto da obra está organizado em três partes¹⁰⁰, uma para cada ano do curso oferecido pela Escola Normal. O livro para o primeiro ano, em sua primeira edição (1907), com o qual estou trabalhando, está organizado conforme demonstra a figura abaixo (figura 06). Esta mesma configuração se repete nas demais edições do compêndio:

¹⁰⁰ Encontra-se nos anexos deste trabalho uma cópia do sumário da obra em questão.

Figura 06: Composição do Compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo (1907).

1.	Dedicatória: Ao Estado do Paraná
2.	Introdução: Consiste no parecer de aprovação do compêndio pela Congregação. Pareceristas: Lysímaco Ferreira da Costa, João Podeleck Boué e Francisco de Azevedo Macedo.
3.	Sumário: Apresentado pelos pareceristas.
4.	Carta do autor aos normalistas: Baseada na fala do autor por ocasião da formatura de uma turma da Escola Normal de Curitiba no ano de 1903.
5.	Apresentação do Compêndio pelo autor: Explicação detalhada do conteúdo e referência aos autores
6.	Conteúdo: organizado em três partes (uma para cada ano do curso) e os esquemas.

Fonte: Vellozo (1907).

Na primeira parte, destinada ao primeiro ano do curso, encontram-se dez lições que abordam os temas da Pedagogia e seus métodos, da organização da escola e definições da educação, além de lições variadas sobre História Antiga, Medieval e Moderna e o pensamento educacional predominante em cada uma delas.

Sobre o conjunto da obra anunciada como *Compêndio de Pedagogia*, dividido em lições para cada um dos três anos do Curso Normal, encontrei apenas o primeiro livro. Nenhuma das edições já referidas aqui traz o segundo e o terceiro livros anunciados no sumário do primeiro. Busquei exaustivamente nas bibliotecas, arquivos e redes de computadores, mas infelizmente não os localizei. Do mesmo modo não pude saber se eles de fato foram editados ou se ficaram como textos sem publicação ou apenas na intenção do autor.

Contudo, no sumário do primeiro livro, são apresentadas dez lições para o segundo ano, cuja temática enfatiza os métodos de ensino, as didáticas e os aspectos da educação física (saúde), moral e intelectual. Para o terceiro ano de curso, Vellozo anuncia lições sobre ciências, geografia, história, desenho, música. Além disso, apresenta princípios e regras para a prática docente para os conteúdos básicos

oferecidos na escola primária e encerra a proposta de formação do livro com uma lição especial sobre os jardins de infância¹⁰¹.

Dentre as possibilidades de elementos passíveis de análise em um livro, neste caso, um compêndio, optei pelo recorte de algumas categorias a fim de melhor compreender sua proposta. Esta escolha tem a ver com a identificação de idéias-chave da obra, sob as quais se assentam a proposta teórica do próprio *Compêndio* e, além disso, a definição destes itens permite a concentração das análises em temas definidos, o que possibilita um estudo mais centralizado. **Principais referências, Noção de Pedagogia, Princípios filosóficos, conteúdos e recursos didáticos** são as categorias escolhidas e, dentro deste “limite”, está a tentativa de conhecer a proposta pedagógica do *Compêndio de Pedagogia*.

1.1 3.2.1. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS, OU OS AUTORES DO AUTOR

Para Valdamarin (2000), os manuais que circulavam no Brasil, embora diferentes entre si, estavam todos vinculados ao projeto modernizador da sociedade do Século XIX. Segundo a autora, muito embora cada uma deles apresentasse uma visão distinta do que fosse o progresso, todos estavam vinculados ao mesmo projeto de sociedade burguesa e do modo de produção capitalista.

E ainda, conforme explica Valdamarin (1998), nas sociedades modernas a educação passa a ser compreendida como um mecanismo de emancipação humana, “uma vez que a razão, adequadamente orientada por procedimentos ensináveis, criaria a possibilidade de construção de uma sociedade harmônica, espelhamento do progresso obtido com relação ao saber”. (VALDEMARIM, 1998 p. 88). Os manuais destinados aos professores se firmam como instrumentos de acesso a uma cultura letrada, chave de entrada para o modelo de cidadão desejado pela sociedade moderna.

O *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo é um desses instrumentos que, pela forma, pelo conteúdo e pela condução do professor (neste caso, o próprio Vellozo), comprometiam a formação de professores com uma educação condicionada a preceitos morais, empenhada em difundir valores científicos e amparada pelos consagrados educadores europeus.

¹⁰¹ O Sumário do *Compêndio de Pedagogia* pode ser encontrado no Anexo 01 deste trabalho.

Vellozo na apresentação do *Compêndio* indica suas fontes: “Reli e meditei, ao traçar as lições, algumas das obras que estudara ao reger a cadeira” (VELLOZO, 1907, p. 34). Já disse antes que Dario Vellozo lecionava Pedagogia na Escola Normal de Curitiba e História no Gynasio Paranaense, bem antes de publicar suas obras pedagógicas, o *Compêndio de Pedagogia* e *Lições de História* para um e outro curso. Inclusive, foi a partir da experiência com esta cadeira que Vellozo teria escrito o *Compêndio*, conforme indica o professor Erasmo Pilotto¹⁰² (1969) que teria convivido com Vellozo na educação pública paranaense.

Pilotto (1969) sustenta que o *Compêndio de Pedagogia*, assim como as *Lições de História*, as duas obras didáticas de Vellozo “devem ser entendidas como instrumentos de sua cátedra pessoal no ensino daquelas matérias. São com exatidão apenas esquemas” (PILOTTO, 1969, p. 69). Esta afirmação acaba por indicar uma particularidade do compêndio que foi escrito por um intelectual atuante em Curitiba, que refletia e optava pelas referências pedagógicas e filosóficas, mas que tinha vivência em sala de aula e conhecia as características e necessidades de alunos e professores, para quem endereçou uma obra naquele formato.

O quadro abaixo (Quadro 08) Vellozo apresenta a relação de autores com os quais trabalhou para a elaboração do seu *Compêndio de Pedagogia*.

¹⁰² Erasmo Pilloto foi educador de destaque no cenário paranaense. Sobre ele ver Dicionário Político Biográfico do Paraná (1975).

QUADRO 08: Relação de autores referenciados no *Compêndio de Pedagogia* (VELLOZO, 1907).

Autor	Obra
Compayré	Cours de Pédagogie; Psychologie appliqué á l'éducation; Cours de morale théorique et pratique; Histoire de la Pédagogie
Felisberto de Carvalho	Methodologia
Chasteou	Licções de Pedagogia; A Pedagogia
Issaurat	La Pédagogie
Barlet	L'Instruction intégrale
Dalmolin	A quoi tient la superiorité dès Anglo-Saxons; L'Education nouvelle
Spencer	A educação
A.Bain	Sciencia da Educação
J. Redway	Las Nuevas bases de la Geografia
D. Antonio da Costa	A Instrucção popular
A. Mosso	Les exercices physiques

Fonte: Adaptado de VELLOZO, D. **Compêndio de Pedagogia**. Corytiba: Livraria Mundial, 1907.

Ao expor suas fontes, Vellozo revela seus posicionamentos, suas opções teóricas e evidentemente, confirma a contextualidade de sua obra que partilhava do que havia de moderno em teorias Pedagógicas. Estas teorias e seus autores transitavam em diversas áreas do conhecimento humano, sobre as quais certamente a Pedagogia Moderna condicionava seus modos.

Voltando ao tema da adoção de referências estrangeiras, o *Compêndio de Pedagogia* confirma também a preferência pelas francesas. E no caso da aproximação com autores franceses, cabe destacar sua afinidade com Compayré autor de diversos livros para formação de professores, presentes nas bibliotecas de Curitiba, sobre quem me referi no capítulo anterior.

Os escritos de Compayré foram muito apreciados no Brasil e traziam conteúdos pautados na Psicologia e na Pedagogia modernas, amparadas pelo estatuto da Ciência. A obra de Compayré foi explicitamente um dos componentes de apoio filosófico e pedagógico de Vellozo. O apego de Vellozo às teorias de Compayré lhe rendeu a alcunha de 'O Compayré paranaense', atribuída pelo colega professor Francisco Macedo, no relato que aprovou seu livro para uso na Escola Normal e que foi

mais tarde transcrito por Vellozo na carta de apresentação do mesmo compêndio. Nesta, o autor expõe seu firme propósito de fazer compreender a educação como ciência, o bem público da instrução e o magistério como mensageiro dos valores científicos à sociedade. No final da apresentação Vellozo admite: “ficam assim indicadas as fontes deste livro que *coordenei* e tentei *adaptar* ao MAGISTÉRIO PÚBLICO, ao professorado paranaense.” (VELLOZO, 1907, p. 35) (todos os grifos são do autor).

Talvez uma questão importante a se considerar em relação ao *Compêndio de Pedagogia* de Vellozo é o fato de ele ter sido escrito a partir das leituras que seu autor fez de outras obras. Este movimento certamente se impregna de experiências particulares e do grupo social/intelectual do qual Vellozo fazia parte. Além disso, ele se encarrega de difundir o ideário pedagógico presente nas obras dos grandes educadores europeus, dos quais se apropriou para elaborar uma obra de uso escolar em Curitiba.

Chartier (1991), quando defende que os dispositivos que geram o controle e condicionamento geram também táticas que os convertem ou subvertem a uma ordem mais próxima de si ou do grupo, considera que:

não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. (CHARTIER (1991, p. 13).

Contudo, para este autor há mesmo uma partilha entre o que é condicionado e o que a liberdade promove. A questão é mesmo os modos como se poderia identificar esta articulação, pois para Chartier (1991) há uma complexa dinâmica que envolve a história do impresso e seus processos de apropriação que considera competências, expectativas, modos de ler e de escrever. De todo modo, o texto elaborado certamente delimita o conteúdo, mas não a leitura ou as apropriações feitas.

Primeiro há que se fazer uma diferenciação entre o texto produzido pelo autor e o que foi impresso dele e, neste sentido, me valho da proposta de Chartier (2001) que entende que os procedimentos de produção de texto impresso são diferentes da elaboração ou autoria de um livro (CHARTIER, 2001, p. 96). Esta discussão coloca o impresso, ou seja, a forma material que assume o texto do autor, como uma questão importante para a compreensão das possibilidades de apropriação que a obra oferece. O impresso traz consigo dispositivos de organização do texto, técnicas tipográficas, formas de mostrar o conteúdo, além da sinalização da compreensão do editor que

acabam forjando modos de leitura e, conseqüentemente, modos de apropriação do texto.

Muito embora nesta pesquisa não tenha explorado os modos como os leitores (os normalistas) se apropriaram diretamente da obra de Vellozo, constituiu-se uma preocupação da pesquisa o sentido que a leitura de textos diversos para a elaboração de seu compêndio, produziu em Vellozo. Atentei-me assim para a relação que o *Compêndio de Pedagogia*, enquanto objeto, construiu com sua forma impressa pela seleção dos conteúdos, por sua organização e naquilo que foi para Vellozo mais conveniente destacar.

Considerando as múltiplas determinações e influências de Vellozo e, a fim de melhor compreender sua proposta, julguei por bem, identificar com quem nosso autor dialoga na sua obra. Não seria o caso de propor uma transposição direta entre as referências do autor e o conteúdo de seu livro. Entretanto, e especialmente por se tratar de um compêndio, é possível perceber onde os discursos se afinam e onde exatamente a autoria se revela como expressão de contextos particulares de formação do autor ou de exigências escolares.

1.2 3.2.2. NOÇÃO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

No caso da análise de um compêndio de Pedagogia, começo pelo próprio conceito de Pedagogia. Na obra de Vellozo (1907), o nexó entre a ciência e a arte está evidenciado já na primeira lição do Compêndio, quando a primeira definição que aparece é justamente esta:

pedagogia é a arte e a sciencia da educação. *Ensina a ensinar*: indica os meios, regras e preceitos de que deve servir-se o professor a fim de instruir e educar os alumnos. (VELLOZO, 1907, p. 41) (Grifos do autor)

Em torno do conceito de Pedagogia, observa-se o modelo que a coloca como arte e como ciência ao mesmo tempo. Pintassilgo (2011), em estudo sobre os manuais de pedagogia que circularam em Portugal no período, refere-se ao fato de que, na literatura pedagógica do final do século XIX e início do XX, a Pedagogia aparece simultaneamente como arte de ensinar e como ciência. Os manuais de Pedagogia que circulavam neste período traziam estas marcas. Entretanto, ainda que seus autores reconhecessem o caráter ambíguo de se conjugar ciência e arte, elas são complexamente articuladas e inclusive superadas em boa parte dos manuais por seus autores.

Para Pintassilgo (2011), os autores de manuais analisados parecem articular os dois conceitos (o de Ciência e o de Arte) na prática docente que partiria da concepção de uma atividade prática, que requer qualidades pessoais do professor (arte de ensinar), mas que se baseia em conhecimentos e técnicas científicas.

Carvalho (2000), em estudo sobre a *Pedagogia Moderna* no estado de São Paulo, afirma que as reformas do ensino paulista a partir do final do século XIX, e que foram molde para reformas do ensino em outros estados brasileiros, baseavam-se no entendimento da Pedagogia como *arte de ensinar*. A institucionalização desse modelo recomendava a prática da observação e imitação de modelos. Entretanto, a formação e a prática docente nessa perspectiva, não têm o sentido da imitabilidade como cópia. Para ela, “Falar aqui em *cópia de modelos* é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente”. (CARVALHO, 2000, p. 113).

Ainda referindo-se à Pedagogia e seus princípios, bem como ao seu alcance, Vellozo estabelece que:

mui vasto é o campo de acção da ‘Pedagogia’. Abrange a creanças e a escola: o ensino todo.

As sciencias prestam-lhe seo concurso, a ‘Pedagogia’ indica às sciencias os meios de bem investigar, conhecer e ensinar as cousas com methodo, ordem e logica. (VELLOZO, 1907, p. 104, grifos do autor).

Vemos que aqui, o ato de ensinar passa a adquirir um *status* de processo metodológico previsto e descrito pela ciência; a Pedagogia é apresentada como campo vasto de percepções sobre a escola e sobre os métodos de ensino. Neste caso, o autor advoga em favor de que o conhecimento de métodos, modos, formas e processos fez aprimorar a arte pedagógica e formou a ciência da educação. (VELLOZO, 1907)

Para Pintassilgo (2006), a Pedagogia, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, procurou se constituir como campo de conhecimento científico. No caso dos manuais de Pedagogia, por exemplo, os métodos, modos, formas e processos de ensino são referidos de maneira a afirmar o carácter científico da Pedagogia.

No *Compêndio de Pedagogia*, Vellozo faz uma distinção entre método, formas, modos e o processo de ensinar. Para ele o conhecimento dessas modalidades proporcionam ao professor “meios eficazes de comunicar o saber aos discipulos, agrupando-os com criterio, bem distribuindo as licções, bem graduando o ensinamento” (VELLOZO, 1907, p. 42)

No que se refere ao conceito de educação, ela é definida por Vellozo como:

o conjunto de poderados esforços no sentido de desenvolver as faculdades físicas, intellectuaes e moraes do individuo, facultando-lhe meios de aperfeiçoamento, para felicidade propria e alheia. (VELLOZO, 1907, P. 44)

Em comum com a noção de Pedagogia, a educação também é entendida da perspectiva da “arte de ensinar”, para o que, se exige boas condições intelectuais, adequados valores morais. Estas são bases filosóficas importantes da Ciência da Educação que se estabelecia nos oitocentos.

Nas notas de finais da primeira parte do compêndio, Vellozo apresenta uma observação acerca da distinção entre a Pedagogia e a educação. Na verdade, a nota trata-se de uma citação de Compayré que diz o seguinte:

é erradamente que muitos escriptores confundem ainda a pedagogia e a educação. Há mais de um ancenubio entre estes dous termos. A pedagogia, podemos dizer, é a theoria da educação, e a educação é a pratica da pedagogia. (Cours de Pédagogie, pag. 11) (apud VELLOZO, 1907, p. 48).

Outros conceitos relativos ao ensino e ao aprendizado são apresentados no Compêndio e reforçam a ideia da ciência pedagógica e seu alcance. Nas lições VI e VII por exemplo, o autor trata especificamente da Didática e da Metodologia, apresentando definições gerais de cada uma delas. Percebe-se aqui que os conceitos estão formulados objetivando buscar o que há de mais científico em relação às questões da educação formal, sem, contudo, abrir mão do aconselhamento acerca dos deveres e qualidades para a docência.

Na definição do conceito de Didática, o autor esclarece:

‘Pedagogia didactica’ é o estudo da theoria, principios, leis e regras do ensino.
Investiga os deveres e qualidades do professor e do alumno, a organização e disposição da escola, a disciplina.
As applicações do ensinamento pedagogico, sua razão de ser, a elucidação das causas pertencem à pedagogia didactica’ (VELLOZO, 1907, p. 103, grifos do autor).

Percebe-se que o conceito de Didática está de fato ligado às formas de conduzir o ensino e fortemente relacionado às ‘qualidades’ para a docência frente à escola ou à classe. Também aqui a educação assenta-se a partir de princípios filosóficos, muito embora o texto traga, nas notas de apresentação, o compromisso com a prática pedagógica científicizada pelo conhecimento.

Com o intuito de situar melhor a proposta pedagógica de Vellozo e sua compreensão sobre as questões relativas à educação, pesquisei, para além do

Compêndio de Pedagogia, as propostas ou concepções do autor publicadas em outros impressos, neste caso, a Revista “A Escola” que era periódico de circulação entre o professorado paranaense.

Esta revista, no ano de 1907, ano da publicação do *Compêndio*, publica um artigo assinado por Dario Vellozo. O referido artigo faz parte de uma coluna intitulada “*subsídios pedagógicos*” que era publicada em diversos números da revista. Na edição do mês de Abril de 1907, o artigo de Vellozo versava sobre a reforma do ensino no Brasil, em favor do que o autor argumenta:

[...] temos os requisitos ethnicos indispensáveis a fim de bem aproveitar, cultivar e dominar o *habitat*; falta-nos ORIENTAÇÃO, INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO, CULTURA:- Falta-nos ESCHOLA. O problema é PEDAGÓGICO; a reforma da instrução popular impõe-se. Precisamos de ENSINO NACIONAL que faça brasileiros, que faça cidadãos, que faça homens; não seres exgotados por excessivo trabalho mental, em cursos quasi inúteis na luta pela existência. (REVISTA A ESCOLA, Abril de 1907, p.48) (Os grifos são todos do autor)

Em diversos textos publicados nesta mesma revista, Vellozo defendia a hegemonia do Brasil perante a América Latina, e que isso deveria se traduzir em apoio ao caboclo, e ao ensino da agricultura nas escolas. Na argumentação de Vellozo, ao elemento caboclo, deveriam ser dadas terras para que pudesse progredir, ao invés do imigrante, que é “ignorante e moral abatido pela miséria”¹⁰³. Vemos que os argumentos do autor vão no sentido da nacionalização do ensino, ainda mais que o espaço de onde fala Vellozo é o Paraná, cuja presença dos imigrantes (sobretudo europeus) com suas escolas étnicas, acirrava preocupações e debates acerca do ensino escolar nacionalizado.

Além do mais, neste período da história do Brasil, conforme destaca Gasparello (2004), a questão do nacionalismo era a tônica das elites¹⁰⁴ intelectuais. Para a autora, os paradigmas de nação que guiavam o processo de formação do Estado Nacional brasileiro alimentavam as ideias de unidade, força, ordem e progresso que eram recrutadas para formação de uma cultura e identidade nacionais.

Outra nuance do pensamento pedagógico de Dario Vellozo está na proposta de ensino escolar desde uma perspectiva utilitária. Amparado na proposta de Edmond

¹⁰³ Revista *A Escola*, Abril de 1907, p.48.

¹⁰⁴ Sobre a presença e a força das elites na constituição do Estado Nacional Brasileiro, José Murilo de Carvalho (2008), em “A construção da ordem: a elite política Imperial. Teatro das sombras: a política Imperial” analisa a atuação das elites políticas brasileiras no século XIX. O autor destaca que diversos grupos compunham e se firmavam como a elite política (partidos políticos e autoridades), a eclesiástica, a militar e a imprensa.

Dalmolins (1852-1907)¹⁰⁵, nosso autor escreve artigo na mesma revista em que defende: “a escola actual encaminha á burocracia; a **Escola Moderna**, dando utilitarios ensinamentos, indica ao alumno a *agricultura, o commercio, as artes e industrias.*” (REVISTA A ESCOLA de julho de 1907, p. 81) (grifos do autor). Utilitarismo e nacionalismo podem ser faces da mesma moeda. Se na perspectiva do autor a agricultura aparece como a base da “fortuna nacional”, ai estava também a utilidade dela ser ensinada aos caboclos.

Na intenção de buscar nexos entre a proposta do *Compêndio* e o programa formativo da Escola Normal, identifico a presença da cadeira de Pedagogia, assim como a de outras que corroboram a proposta do primeiro livro do *Compêndio de Pedagogia*, pensando sempre na articulação entre o programa do curso, a prática de professor e as experiências intelectuais de Vellozo. O quadro a seguir (quadro 09) mostra os elementos que perduraram no programa do curso oferecido pela Escola Normal de Curitiba ao longo dos anos de funcionamento da Escola, inclusive do período em que Vellozo atuou nela.

¹⁰⁵ O francês Edmond Dalmolins era geógrafo e cientista social. Suas propostas para a educação receberam adeptos em todo o mundo. No Brasil, educadores e intelectuais de São Paulo e Rio de Janeiro adotaram suas obras para fomentar discussões acerca da Escola Nova e dos métodos ativos e principalmente os que simpatizavam com a ideia de superioridade dos povos anglosaxões, conforme pregava Dalmolins. Das suas obras, destacamos duas das quais Dario Vellozo declara-se adepto no *Compêndio de Pedagogia: A quoi tient la superiorité des Anglo-Saxons e L'Education nouvelle*.

Quadro 09: Evolução do Programa de ensino da Escola Normal no Paraná (1876-1917)

Ano	Programa do Curso
1876 ⁽ⁱ⁾	Gramática nacional, Geografia e História (principalmente a do Brasil) Aritmética, Geometria e desenho linear, Pedagogia e Metodologia
1882 ⁽ⁱⁱ⁾	Português, religião (livre), Filosofia, Princípios de Direito natural, público e constitucional , Princípio de economia social e doméstica, Francês, Caligrafia, Música vocal, Ginastica, Ofícios manuais para alunos e prendas domésticas para as alunas. Matemática, álgebra e escrituração mercantil, Geometria e desenho linear, Cosmografia, geografia geral e do Brasil, Elementos de físicas naturais, de psicologia e higiene, Princípios de lavoura e horticultura, Pedagogia e Metodologia – Teoria e prática aplicadas às matérias do curso, e do ensino intuitivo ou lições de coisas.
1891 ⁽ⁱⁱⁱ⁾	1º. ano: Princípios da língua portuguesa; francesa; Aritmética e álgebra; escrituração mercantil; cosmografia e geografia física; princípios de física, química, mineralogia; zoologia, botânica, princípios de pedagogia e caligrafia; música e ginástica. 2º. ano: Estudo complementar da língua portuguesa; da francesa; geometria e trigonometria; geografia política, principalmente do Brasil ; estudo complementar da história; de mineralogia, de geologia e de fisiologia, de higiene e de agricultura; estudo complementar de pedagogia e administração escolar; instrução moral e cívica, compreendendo noções de economia política, exercícios pedagógicos.
1917 ^(iv)	1º. Ano Portuguez, francez, arithmetica, Geographia Physica e elementos de Cosmographia, Desenho linear, Musica e Trabalhos manuaes. 2º. Ano Portuguez, francez, arithmetica, Geographia Physica e política, Pedagogia (parte geral) Geometria plana, Desenho, Musica, Trabalhos Manuaes. 3º. Ano Portuguez, Chorographia do Brazil , Geometria no Espaço, Physica, Chimica, Pedagogia (parte especial), História Geral da Civilização , Desenho, Musica, Trabalhos Manuaes. 4º. Ano Noções de moral, Direito Patrio , Economia Política, História natural, Noções de Hygiene e Agronomia, História da Civilização no Brazil, especialmente no Estado do Paraná, Pratica Pedagógica.

Fontes: I. Lei n. 456 de 12 de abril de 1876. In: Miguel (2004).

- II. Regulamento do Instituto Normal e de Preparatórios da Província do Paraná em 18 de Janeiro de 1882. In: Arquivo Público do Estado do Paraná.
- III. Regulamento da Instrução pública do Paraná em 1891. In: Arquivo Público do Estado do Paraná.
- IV. Código de Ensino do Estado do Paraná. Decreto n. 17 de 09/01/1917. In: Arquivo Público do Estado do Paraná.

Os trechos destacados no quadro acima dão a medida da ênfase nas questões históricas e geográficas nacionais, das filosóficas e morais, assim como das pedagógicas ofertadas na formação do normalista. Ainda que não seja objetivo desta pesquisa estudar os conteúdos dos programas de ensino da Escola Normal, entendo que o *Compêndio de Pedagogia* elaborado por Vellozo, se ajusta e até, contempla a proposta formativa do curso.

Além do programa do Curso Normal, percebo também que o *Compêndio de Vellozo* se articula ainda com os conhecimentos que são requisitados para os pretendentes ao cargo de professor da referida cadeira na Escola Normal. Nos arquivos da Escola Normal do Paraná, encontram-se documentos referentes ao ano de 1896 em que se trata do concurso para professor de Pedagogia. Na Ata do referido concurso estão os pontos da prova escrita a que os candidatos estavam submetidos:

Pontos da Prova escrita:

- 1º *Educação na Grecia – principaes educadores daquella época;*
- 2º *Educação em Roma – principaes representantes da educação naquella época;*
- 3º *Educação na Edade Média;*
- 4º *Educação segundo Rabelais e Rousseau;*
- 5º *Educação segundo os Jesuítas;*
- 6º *Methodos de ensino de Pestalozzi e Froebel;*
- 7º *Methodos de ensino de Felleberg, Girard e Jacotot;*
- 8º *Educação de Spencer – critica ao methodo de Pestalozzi;*
- 9º *Modos de ensino;*
- 10º *Qual deve ser a educação de hoje.*¹⁰⁶

Percebe-se aqui uma fase de transição entre a cultura escolar clássica que presidia os programas de ensino dos cursos Normais em todo o Brasil desde a primeira

¹⁰⁶ Acta do Concurso para preenchimento da cadeira de Pedagogia da Escola Normal. In: Acta de Concursos do Gymnasio e Escola Normal, 1896, folha 16, Arquivos do Colégio Estadual do Paraná.

Escola Normal no Rio de Janeiro¹⁰⁷, materializada nos conhecimentos de História Antiga, da educação entre os povos civilizados e os conhecimentos clássicos da pedagogia europeia. Por outro lado, as perspectivas mais modernas de educação encampadas por Pestalozzi e Froebel são suscitadas como requisitos para o professor e ainda, ou a então recente proposta de Spencer representante da Pedagogia Americana que se instalava com força nos discursos e práticas escolares brasileiras a partir das reformas educacionais republicanas.

Este mesmo contorno teórico identifiquei na obra de Vellozo. Sua fidelidade aos conhecimentos clássicos se aliam aos modernos padrões pedagógicos trazidos pelos estudos da Psicologia e da Pedagogia de grandes educadores europeus.

1.3 3.2.3 CONTEÚDOS E MÉTODOS

O quadro anterior (quadro 07) revelou as fontes e autores que ajudaram Vellozo a compor seu compêndio. Através dele podemos identificar a ênfase nos conteúdos de Pedagogia ou educação, mas verifica-se também, o diálogo com obras que sustentam o ensino de Geografia, História¹⁰⁸, Sociologia e Filosofia.

Bastos (2006) estudou a circulação de manuais para o ensino de História da Educação no Brasil no mesmo período em que Vellozo escreveu o seu. Para a autora, muitos manuais escritos por autores brasileiros tendem a manter a mesma sequência de conteúdos. Normalmente estes estão organizados com uma introdução, em que são apresentados os conceitos e a importância da Educação, da Pedagogia, da História e da História da Educação para a formação docente.

Segundo a autora, alguns manuais e compêndios (neste caso, os de História da Educação) abordam temas de educação comparada, como a educação nos Estados Unidos da América, na América Latina, além de temas então atuais à educação no período. Os manuais diferem quanto ao número de páginas, uso de ilustrações e quadros, indicação de bibliografia e/ou leituras complementares, resumo dos capítulos. Ainda de acordo com os estudos de Bastos (2006), é comum os autores de manuais adotarem uma visão linear e cronológica da educação, iniciando com a educação dos povos primitivos até a contemporaneidade.

¹⁰⁷ Sobre a Escola Normal do Rio de Janeiro ver em Villela (2002).

¹⁰⁸ Vellozo, relembro ao leitor, era professor de História universal e do Brasil no Ginásio Paranaense no mesmo período em que atuava na Escola Normal. Aliás, sua contratação como professor do Estado, foi para ministrar estas cadeiras.

Acredito que em Vellozo esta ordenação se confirma. Na segunda lição do livro: **Chinezes. Egypcios e Hebreos**; na terceira **Hindus e Persas** e na quarta, **Gregos e Romanos** o autor apresenta resumidamente e por tópicos, as características da organização dos sistemas de ensino de cada um desses povos, além das características sociais e culturais de cada povo e governo.

Percebe-se nesta lição o caráter histórico do conteúdo e também o esforço do autor para ressaltar os valores nacionais e sua comunhão com a moralidade e a religião. As características de cada povo e sua relação com temas como a educação, a religião, a mulher, a arte, etc., são apresentadas de forma genérica, procurando valorizar aquelas características mais convenientes à moral ocidental como em:

fins da educação Persa- Buscava o Estado preparar homens de reconhecida moralidade e competência, hábeis guerreiros e administradores probos. Dahi o punirem, severamente a ingratidão e a mentira. Acrisolavam a verdade a justiça. (VELLOZO, 1907, p. 70) (grifo do autor)

Ou, no caso da educação dos Hindus: **“Educação moral e religiosa**- A educação, entre os Hindus, procurava orientar os moral e religiosamente, ensinando-lhes a pratica de deveres e o respeito da Natureza”. (VELLOZO, 1907, p. 630) (grifo do autor). Também no caso do tema Educação em geral: “a educação moral tende a desenvolver e formar a vontade, estabelecendo normas de conducta, ensinando os deveres e as virtudes para o Bem”. (Idem, p. 29)

Os conteúdos são dispostos na mesma estrutura de exposição, organizados em subtítulos vão apresentando em sequência histórico-cronológica os assuntos, do geral para o particular, das generalidades dos sistemas sociais às particularidades do ensino escolar e às do comportamento das crianças, exatamente como descreve Bastos (2006).

No caso do *Compêndio de Pedagogia* as lições com seus conteúdos são apresentadas em texto corrido, sem figuras ou desenhos, conforme a definição de compêndio apresentada no primeiro capítulo. Outra característica em relação à forma como os conteúdos são apresentados é que não se verifica, em toda a extensão do *Compêndio*, a presença de atividade que implique em algum tipo de interação do aluno com o conteúdo, como exercícios de fixação ou outra atividade desta natureza.

Esta descrição supõe obviamente uma explicação. Valemo-nos do trabalho de Valdemarin (2004), que ao estudar outro tipo de livro escolar, as *Lições de Coisas*¹⁰⁹, explica que há uma diferença entre os impressos escolares que se utilizam da teoria do conhecimento e ai valorizam princípios filosóficos e históricos e aqueles que (a exemplo das *Lições de Coisas*) têm como base a noção de método de ensino, prerrogativa da Pedagogia Moderna.

Daí me dispor a inferir que, ainda que os motivos para a presença dos livros na escola fosse o mesmo - a escolarização do conhecimento - o formato dos compêndios atendia à uma formação mais preocupada com aspectos filosóficos e teóricos que num primeiro momento dispensariam exercícios mais intuitivos. Ainda que Vellozo conhecesse e fizesse referência ao ensino intuitivo quando ele afirma que: “O ensino intuitivo, pela lição de cousas. O methodo de Froebel, ou melhor o seo processo, é exellente, convindo ser adoptado nas escolas primárias, quando possível.” (VELLOZO, 1907, p. 119), esta não foi proposta do seu compêndio.

De todo modo, conforme defende Valdemarin (2004), embora os livros escolares sejam de tipologia diferenciada, há entre eles uma vinculação inequívoca com o projeto modernizador da sociedade burguesa no modo de produção capitalista, em curso desde o século XIX. Para a autora, suas diferenças não escondem suas investidas “ Em cada um deles há visões específicas do que seja o progresso: um valorizando a capacidade humana de construí-lo e outro, informando aos jovens sobre um suposto progresso já conquistado”. (VALDEMARIN, 2004, p. 172)

Em relação aos conteúdos, e aqui considero as lições assim nomeadas e também a longa carta de apresentação do Compêndio, em que o autor faz a defesa de seus objetivos e ideais, ainda podemos dizer, corroborados com as palavras do autor que é possível:

1. Verificar a noção da natureza harmoniosa, cujas leis são aplicadas à sociedade:

(o magistério) Deo-vos preciosas noções para educardes a infância fraternalmente, cellulas do corpo social, sem attritos estioladores, sem preceitos de classe ou casta, sem orgulhos que estarrecem a meiguice, sem vaidades que dissolvem a sympatia, sem violencias que afastam a verdade (Idem, p. 18).

¹⁰⁹ Sobre o uso das *Lições de Coisas*, no Paraná, existem dados sobre sua utilização primeiramente na Escola Americana em Curitiba que, dirigida pela Professora Elmira Kuhl, utilizava *Lições de Coisas* (Relatório da Instrução Pública do Paraná, 1908, p, 339).

2. Perceber a crença na ciência como redentora da pobreza física e moral:

Só Ella – a Sciencia- que avança do conhecido para o ignoto, austera e impavida, sem odios, sem cóleras, sem vindictas. [...] Procura resolver os conflictos político-sociaes. Observa o esmagamento dos humilinos, e traça as linhas severas do direito (...)(Idem p. 17).

3. Constatar a tomada do magistério como apostolado:

“o magisterio é apostolado. Afim de que a escola prospere e a instrução e a educação se expandam, precisa o mestre consagrar ao ensino as melhores horas de sua vida. (Idem , p, 141)”

E ainda, na carta que escreve aos normalistas:

*o bom exemplo é vossa norma: - bom exemplo nas palavras, bom exemplo nos actos, bom exemplo nos costumes.
A creança educa-se normalmente pelo exemplo.
E sois mestre da infância!
O Paraná de amanha, o Brazil e a Humanidade de amanha, têm o direito e o dever de pedir-vos contas de vossos ensinamentos, das ideas que propagastes, de como afeiçoastes a alma e o cérebro de vossos discípulos.
(Idem, p. 15).*

O método para o ensino de tantas virtudes também é descrito pelo *Compendio de Pedagogia*. Na sétima lição, intitulada, **Modos e Methodos de ensino**, Vellozo apresenta a definição e a diferenciação entre cada um e os conceitua rapidamente, abordando as diversas formas de um e de outro.

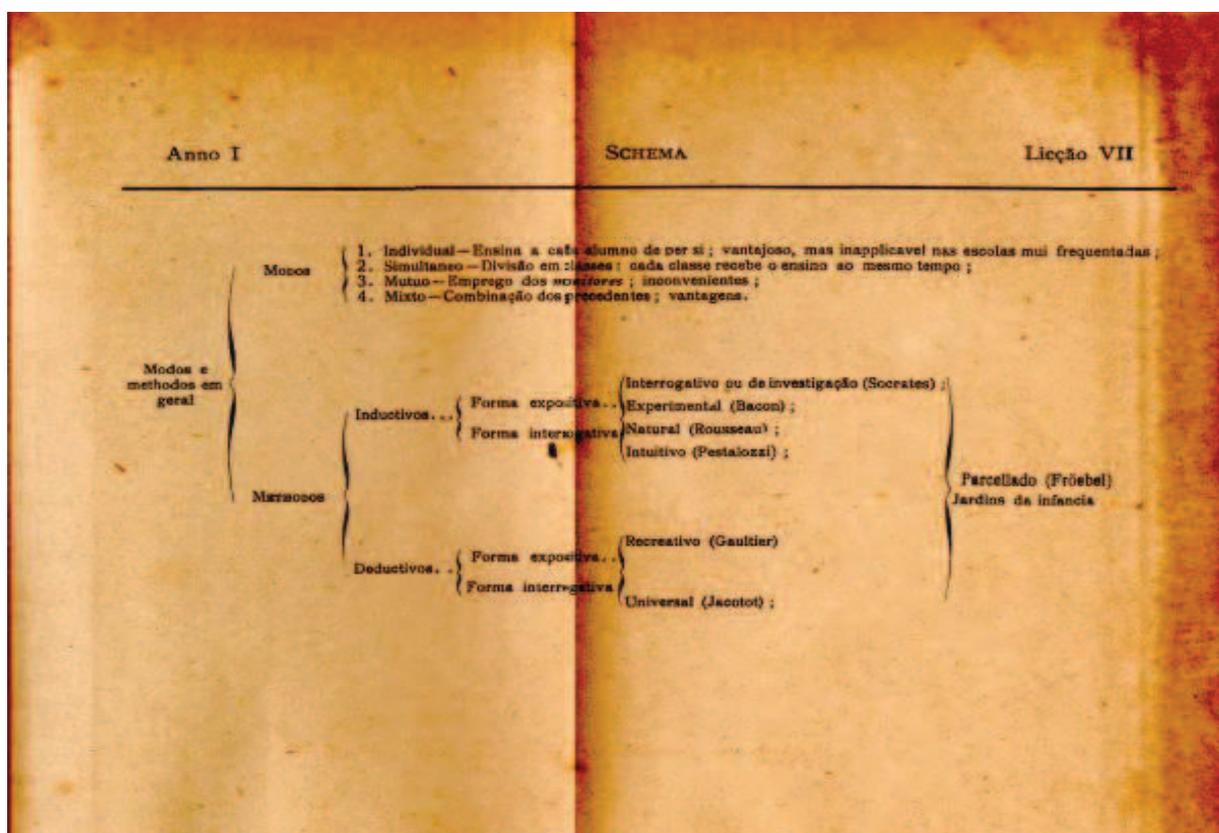
Para facilitar a abordagem desta categoria, apresento o esquema elaborado pelo autor, com o objetivo de destacar os princípios, os métodos e modos de ensino (Figura 07).

O esquema mostra cada conceito e, no texto, não se pode perceber nenhum posicionamento do autor em relação a eles. Entretanto, nas notas do final da lição Vellozo critica o Ensino Mútuo. Segundo ele “primeiro que tudo, a escolha dos monitores é muitissimo difficil [...] outro inconveniente é o da carência de comunicação directa entre o professor e os alumnos [...] (VELLOZO, 1907, p. 120). Há porém , neste tema do Compêndio uma exceção: o conceito do Método intuitivo. Nele, além de explicar, Vellozo recomenda sua utilização nas escolas primárias.

Outra característica importante que destaco em relação aos métodos, é que o recurso da história do conhecimento prevalece na lição. O autor se refere aos grandes educadores europeus como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e até Bacon e suas propostas para o ensino escolar. Conceitua rapidamente alguns métodos criados por

estes pensadores e traça alguns elogios sobre seus esforços e contribuições para a educação da humanidade.

Figura 07: Esquema sobre a lição de Métodos.



Fonte: Compêndio de Pedagogia (VELLOZO, 1907, p.21).

No Compêndio de Vellozo, se pode perceber ênfase nas questões históricas de cada tema abordado. Vê-se claramente que em cada conceito há sempre uma carga de informação histórica. Das dez lições que compõem o primeiro livro, seis são sobre o que teria sido a educação em diversas sociedades e tempos históricos. Apenas nas quatro últimas lições, que em volume de texto são bem menores que as primeiras, é que o autor desenvolve conceitos básicos das temáticas que se relacionam com a educação.

Uma das razões pelas quais Vellozo compõe assim sua obra está certamente na influência dos escritos de Compayré. De acordo com Nóvoa (1994), Compayré entendia que o ensino de história é uma introdução necessária, a preparação para a própria ciência e por isso publicou diversos escritos dessa natureza para o uso nos cursos de formação de professores.

Contudo, sobre a composição da obra de Vellozo, ainda mais em relação aos conteúdos oferecidos aos leitores, é preciso atentar que, dentro das escolhas do autor estava certamente a necessidade de fazer sua obra se encontrar com o currículo da Escola Normal de Curitiba. No momento da publicação de seu livro, Vellozo era professor do curso Normal e, certamente se propôs a compor uma obra compendiada, mas que atendesse à formação estabelecida neste curso.

3.2.4 RECURSOS DIDÁTICOS

Para Chartier (1997), o discurso tem uma ordem. Esta ordem em muito se deve aos modos como os textos passaram a ser organizados entre o final do século XVI e o XVIII. A articulação visual do texto, os capítulos, as separações, as pausas nas páginas são marcas das mensagens que o texto escrito deve deixar. As marcas e a ordem do texto de Vellozo são reveladoras, daquilo a que ele dava primazia e do que secundarizava.

Na carta que escreveu, e leu na formatura de normalistas no ano de 1907 da qual era paraninfo, e que se encontra no prefácio do *Compêndio de Pedagogia*, Vellozo revela suas motivações:

uma das maiores dificuldades que encontram lentes e professores na adopção de compêndios, vem da carência de obras didacticas que satisfaçam plenamente as exigências dos programmas e cursos: estas por deficientes, aquellas por complexas e prolixas. Outra dificuldade decorre da idiosyncrasia da população escolar a que se destinam. (VELLOZO, 1907, P. 32)

Na categoria de recursos didáticos, destacam-se dois expedientes que, por entradas diferentes, permitiam ao autor demarcar sua posição no texto e, ao mesmo tempo, favorecer um diálogo com seus leitores¹¹⁰. As notas de fim de texto e os *schemas* (esquemas ou resumos) dispostos ao longo da obra, são as marcas que deflagram a intervenção da autoria de Vellozo e mais que isso, revelam a consistência teórica de seus fundamentos que o permitem conduzir um exercício de síntese.

Ao final de cada lição há um conjunto de notas, chamadas desde o texto principal e dispostas no final, com explicações sobre alguns assuntos. As notas de fim

¹¹⁰O número de normalistas no Paraná, a esta altura apenas Curitiba tinha uma Escola Normal, vinha num crescente, conforme já referido nesse trabalho.

de texto, numeradas como as que são feitas hoje, trazem explicações do autor sobre expressões, curiosidades ou assuntos diferentes ou importantes. A composição do texto do *Compêndio* evidencia a escolha do autor em deixar, no corpo do texto, as lições consagradas, certamente retiradas (adaptadas ou baseadas) dos livros de referência de Vellozo para esta obra. Mas, nas notas de fim de texto, o autor expressa sua opinião, sem que talvez tenha corrompido o sentido do texto base. O trecho a seguir dá uma ideia deste recurso:

não há unidade de vistas quanto à definição de Pedagogia: Para alguns, a Pedagogia é arte apenas; para outros, sciencia; arte e sciencia, para muitos. Adopto o opinar ultimo que Compayré demonstra.
Do ponto de vista didactico , esse divergir de opiniões creio não ter importancia (...) (VELLOZO, 1907, p. 47, Nota I.)

Nas notas referentes a lição *Modos e methodos de ensino*, Vellozo, ao se referir ao ensino mútuo e ao grande número de alunos que o método suporta atender de uma só vez, faz um comentário em que articula a perspectiva de Compayré ressaltando a inconveniência do método para tempos tão modernos e as condições das escolas paranaenses:

Ha, porem, casas escolares que comportam avultado numero de alumnos: nem pode o estado, de subito, multiplicar os edificios escolares. Remediaría o inconveniente a nomeação de *professores adjuntos*, à frente de trinta alumnos, ou quarenta no maximo (VELLOZO, 1907p. 120) (Grifos do autor)

Neste ponto, identifica-se uma particularidade que abre um precedente neste tipo obra, que é o diálogo com o leitor. Já se disse anteriormente, que os compêndios, se caracterizam por um resumo ou texto reduzido de obras científicas. Vellozo aqui, e talvez com a autoridade de quem transitava com facilidade pelas teorias pedagógicas e prática docente, se permite um “aparte” na teoria dos outros, e conduz o leitor ao que julga significativo para conhecimento dos normalistas, alunos seus.

Entretanto no uso desses tipos de recursos didáticos para o ensino escolar, o livro de Vellozo não é pioneiro. Antes ainda do século XIX, recursos tipográficos semelhantes, com o fito de didatizar conhecimentos escolares, foram adotados no mundo letrado. Burke (2003), se referindo ao desenvolvimento do conhecimento científico e a função do impresso neste processo desde o século XVII, afirma que as “notas de pé de página” eram recursos utilizados para dar aos leitores mais informações sobre o conteúdo ou remetê-los para fontes de pesquisa.

Outro elemento didático peculiar no *Compêndio de Pedagogia*, são os *schemas*. Vellozo defende, na carta de apresentação do Compêndio, que aos esquemas se pode recorrer durante o Curso Normal e também, posteriormente, já no próprio exercício da docência. Os esquemas são tratados como recursos para memorização dos principais pontos de cada estudo.

Presentes no final de cada lição, fazem um resumo dos principais pontos ou as ideias principais da lição. O autor assim justifica a escolha do formato de seu texto:

cada lição vai acompanhada do *esquema*, - que não encontrei ainda em tratados pedagógicos, - e, penso, facilitar o estudo e compreensão do ponto, na parte e no todo.
Reuni a cada LIÇÃO notas *elucidativas* que julgo servirem aos normalistas, não só durante o curso, como quando já professores. (VELLOZO, 1975, P. 08) (Grifos do autor)

Os esquemas, ou melhor, o uso deste expediente, opção de Vellozo, lhe rendeu muitos elogios. Inclusive, daqueles que admitem divergências teóricas com o autor, mas reconhecem a funcionalidade do recurso adotado. Como o caso do professor de Pedagogia Francisco Macedo que substituiu Vellozo na cadeira de Pedagogia no ano de 1904 (note-se que neste ano, o Compêndio ainda não havia sido publicado, mas seu uso já era referido nas Atas da Congregação), que admite discordar das ideias de Vellozo em muitos pontos, porém, em relação aos esquemas do autor, Macedo os utiliza “como guia para as aulas de Pedagogia”.¹¹¹

O resumo esquematizado das questões, que o autor julga as mais importantes de cada lição, é um recurso importante para a fixação de conteúdos. Esse procedimento se inscreve num conjunto de práticas científicas de objetivação e memorização, a que o autor recorre, para chamar a atenção do leitor a determinados itens.

Também Gasparello (2004), ao analisar livros de História para o Ensino Secundário brasileiro, dá conta de que Joaquim Manoel de Macedo, romancista brasileiro e autor de livros didáticos de História (1861), valia-se da experiência como professor para montar esquemas e quadros sinópticos para uso em sala de aula. Para a autora, “essa organização da obra, que apresenta uma forma especial de estruturação do texto, constitui uma originalidade no livro didático, que ao mesmo

¹¹¹ Acta da Congregação da Escola Normal. 1904, p. 58. In: Arquivos do Colégio Estadual do Paraná.

tempo apresenta o texto escrito e a forma de ensinar.” (GASPARELLO, 2004, p. 132).

Acredita-se que esta seja a mesma prerrogativa de Vellozo, que a partir de sua experiência docente, tivesse acrescentado formas ao compêndio que escreveu, como os *Schemas*, e as notas de fim de texto, visando otimizar conceitos e conhecimentos que julgava importantes para a formação do professor primário. Esta é uma marca singular do autor, que promove um retoque naquilo que compendia.

Enfim, esse último capítulo da pesquisa, procurou evidenciar como o autor organizou seu texto, mobilizou estratégias metodológicas e reforçou ideias já convencionadas sobre a Pedagogia e o ensino escolar. Antes, porém de particularizar a iniciativa e a obra de Dario Vellozo é preciso situá-lo no movimento intelectual a serviço da educação escolar no Brasil em que muitos autores se lançaram e foram encorajados a escrever livros a fim de difundir valores científicos e sentimentos patrióticos, filosofia e até pensamento pedagógico para a composição de um acervo nacional escolar.

O *Compêndio de Pedagogia*, escrito por Vellozo, circulou num momento de grandes contradições em relação às propostas pedagógicas para a escola brasileira. Se de um lado, ele está filiado às humanidades clássicas, de outro, ele marca a presença do autor nacional que é capaz de conjugar modelos universais de instrução e uma Pedagogia nacional, retocando sua obra com as necessidades, as experiências e a intelectualidade local, definindo, mais uma vez, as características e as singularidades locais.

Neste sentido, o *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo tem uma história no ensino paranaense. É uma obra que representa certa fidelidade para com as grandes teorias da educação moderna, de matriz europeia, assumindo a forma de *Tratado* (CARVALHO, 2007). Por outro lado, ele marca a produção pedagógica local e sua influência no preparo dos quadros para o magistério primário paranaense, uma vez que se constitui e se difunde sob influências muito singulares. Os determinantes de padrões locais, particulares, são portanto dados pelo que permitiu a formação do autor e sua intervenção no texto e, os apoios, consentimentos e aprovações da obra.

Nas particularidades de sua forma, presupostos e conteúdo, o *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo procura oferecer ao normalista as primeiras noções de Pedagogia e História da Educação. Contudo, evidencia-se seu caráter

moralizador que tenta, por meio de lições da História, caracterizar a Educação como valor humano, moral e dependente das virtudes do professor, condizente com o modelo enciclopédico conforme aponta Carbone (2003).

Estou considerando que a obra de Vellozo se insere num conjunto de obras de mesmo tipo, que fizeram parte dos aportes (materiais e simbólicos) para escolarização de brasileiros daquele período histórico. Estou também compreendendo a obra, que não se distraí dos pensamentos dominantes, inclusive os que regem os princípios pedagógicos, mas que se conjuga com fatores pessoais e intelectuais da formação do autor, o que permitiu a permanência nos modelos enciclopédicos, mas também ajustes teórico-práticos.

Percebo neste sentido que o trabalho de compendiar ensinamentos para a Pedagogia não se intimidava com as lições para uma formação clássica. Vellozo não parecia usar a Pedagogia para instruir somente os ricos. Seu público alvo era qualquer um que tivesse índole para ser professor, vontade de ensinar e crença no amor e na ciência. Suas escolhas certamente se deram na conjugação de visão de mundo, perspectiva pedagógica e atendimento ao currículo prescrito para a Escola Normal, a qual se endereçava o *Compêndio*.

Pode-se dizer que, no universo escolar, a formação de professores recebe influências diversas a partir de relações gerais com a sociedade, tanto quanto as relações que se constroem no interior da escola. Este é mais um ponto conclusivo de desse trabalho. O *Compêndio* analisado, ao mesmo tempo que obedece à lógica científica que deveria presidir os modelos de impressos escolares daquele período histórico, se relaciona com a sociedade paranaense na figura de seu autor como cidadão, intelectual, escritor e lente da mesma escola onde seus compêndios circulavam.

O *Compêndio* de Dario Vellozo, escrito em Curitiba e adotado na Escola Normal de Curitiba, guarda uma característica muito própria: é material que serve ao mesmo tempo, como base comum, universal, embora tenha sido de circulação regional e fruto de experiências de um contexto determinado. O livro projetado, certamente traz representações do autor sobre a Escola Normal de Curitiba, a única à época existente no Paraná. Por este motivo, ele traz algo novo, original, já que procede de uma síntese possibilitada pela compreensão pedagógica teórica e prática do autor.

No que se refere ao processo de formação dos professores no Estado do Paraná, pode-se dizer que o *Compêndio de Pedagogia* esteve por muitos anos

marcando as atividades de Pedagogia e de Metodologia oferecidas aos normalistas e contribuiu para os processos que envolveram a cultura educativa no Brasil, nomeadamente a formação de professores para o ensino primário e a divulgação de valores científicos.

Por último, mas nem por isso secundário, foi importante o estudo da Pedagogia, enquanto ciência para formar professores para o ensino primário, analisada detidamente neste último capítulo. Pude avaliar os modos como ela foi requerida pela Escola Normal de Curitiba e como se deu a conhecer pela obra de Vellozo (1907) para o Curso Normal.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Posso finalmente oferecer alguns elementos conclusivos nesse trabalho retomando de Thompson (1981) uma questão inerente à pesquisa historiográfica: a provisoriedade das conclusões. Das fontes que busquei, daquelas selecionadas, das evidências consideradas e dos procedimentos que as trataram, fica a certeza de que outros olhares poderiam investigá-las e entendê-las de modo distinto do meu. Além disso, e o que parece “lugar comum” nas conclusões de pesquisa: muito há por fazer com fontes e análises para compreender a circulação de livros na Escola Normal de Curitiba.

As conclusões, ainda (e sempre) provisórias, apontam, de maneira geral, na direção de que a circulação de livros didáticos é um processo bastante complexo. Como tal, ele mobiliza e é mobilizado por questões históricas que têm a ver com as características de cada sociedade. No âmbito da escola, estas questões se materializam nos modos como os livros foram escritos, selecionados, autorizados e utilizados a fim de subsidiar projetos de universalização da instrução escolar e divulgação de ideias.

A trajetória do livro na escola, de modo geral, esteve fortemente (e ainda está) ligada à intervenção de autoridades públicas do ensino. Foi a partir de seu recrutamento pelo Estado, para por em andamento seus projetos de universalização da escolaridade elementar, para o que a formação de professores foi demanda essencial, o livro foi tornado didático, livre ou sob encomenda, editado e distribuído com autorização e às expensas dos cofres públicos.

Talvez um elemento bastante conclusivo que a pesquisa empreendida permite, seja o entendimento de que esta foi uma história de influências em duplo sentido: enquanto a escola adequava o livro, tornando-o didático, o livro redesenhava práticas e ideias pedagógicas, forjando portanto, professores e alunos de e para seu tempo.

Este estudo destacou a relação estreita entre o livro didático, de todos os tipos, e o professor de escola. Primeiro, porque o livro se didatizou também para atender às demandas de formação de professores para a instrução pública. Desta finalidade do livro, porém, decorre um processo bastante interessante do seu relacionamento com o professor, e que os fatos e os argumentos expostos em vários momentos desse trabalho puderam mostrar, que foi a conjuntura que permitiu que

os professores fossem destinatários de livros, e também autores, seus críticos e seus jurados. Ou seja, à medida que o livro formava o professor, ele também ia se adequando às expectativas e experiências docentes.

Criado no século XV, como mecanismo de concentração, divulgação e inculcação de ideias e conhecimentos, o livro, como o conhecemos hoje, entrou na escola e lá se acomodou entre os recursos diversos mobilizados para o intento da universalização do ensino escolar. Sua história na escola, onde ele se tornou livro didático, é complexa, sobretudo por que envolve elementos históricos diversos, frutos das relações todas, que nossa sociedade estabeleceu, porém delas não se pode subtrair as mediações culturais, os valores e os conhecimentos que os sujeitos históricos promoveram ao longo da história.

A escola pública e universal como projeto nacional (no Brasil, e em outros países pelo mundo) foi o grande mote para os livros didáticos. Os compêndios, manuais e os demais tipos de livros escolares nasceram e aperfeiçoaram suas funções na e para a escola. A educação escolar, no crescente fortalecimento dos sistemas públicos de ensino, se cientificizava com teorias, métodos, modos, todos descritos, registrados e porque não, eternizados nos livros didáticos.

Sobre o estudo de aspectos da Escola Normal de Curitiba entre 1876 e 1920, pude entender que nela, os livros que circularam a fim de formar professores para o ensino primário, combinavam conteúdos e formas de perspectivas hegemônicas com as características da instrução pública paranaense. Passavam pelo controle e seleção do Estado e dos professores e, se davam a ler nas bibliotecas públicas cujo acervo na área da educação, revelava indícios dos padrões de formação desejada.

Dos livros para a Escola Normal de Curitiba até 1920, o *Compêndio de Pedagogia* de Dario Vellozo, marcou época no ensino de professores no Estado. Combinando aspectos das teorias clássicas da Pedagogia e adaptado pelo autor para o ensino de normalistas em Curitiba, este impresso traz as marcas de seu tempo pelo conteúdo, forma e finalidades. Ao percebê-lo como objeto em circulação no Paraná, foi necessário compreendê-lo como produto combinado de universalidades das teorias e autores mais difundidos pela ciência pedagógica, mas, também, reconhecê-lo na particularidade do universo pedagógico e cultural paranaense, precisamente o da Escola Normal.

O *Compêndio* de Vellozo foi entendido aqui como expressão do rico movimento de circulação da literatura pedagógica para a formação de professores e portanto, do modelo de professor requerido no período. Mais do que isso, ele foi prescrito no movimento em torno de uma cultura escrita para fundamentar práticas escolares desejadamente científicas, o que permite indentificar práticas intelectuais locais que se comunicavam com padrões nacionais e internacionais

O que se apreende disso, é que a iniciativa autoral de Vellozo neste compêndio, confirmam as perspectivas vigentes na literatura pedagógica da educação moderna do período, sobretudo as de matriz europeia, tendo como ícone as obras do francês G. Compayré. Seu projeto autoral se insere também no conjunto das obras escolares requisitadas pela escola brasileira desde o final do Período Imperial e o início do Republicano.

Assim, posso concluir que, no contexto em que os manuais para uso nas escolas de formação de professores (Cursos Normais) se disseminavam por toda parte e, muitas vezes, seguindo mesmos padrões de formato e conteúdo, o livro de Vellozo seria apenas mais um. No entanto, é preciso reconhecer o trabalho de autoria que redesenha algumas formas, projetando-as de acordo com a experiência do autor e aquilo que ele julgava importante para seu público. A julgar pelos argumentos que a análise da obra feita aqui evidenciou, o caráter moralizador da escola, a educação como valor humano e a História como fundamento didático, eram os elementos mais prezados por Vellozo e mais presentes na obra que compôs para ensinar normalistas.

Do ganho teórico e profissional que este trabalho proporcionou, posso dizer que, além da ampliação de conhecimentos no campo da historiografia da educação, houve sem dúvidas, muitos outros acréscimos. Destaco aqui, em relação à compreensão do processo de circulação de livros para formação de professores na Escola Normal de Curitiba (objeto mais central da pesquisa), a apreensão da riqueza do movimento das relações entre a Pedagogia e as dinâmicas sociais, culturais em escala geral que forjaram o relacionamento desta escola com o livro.

Entretanto, nas singularidades da sociedade paranaense de finais do século XIX e início do XX que nuançavam esta relação, pude perceber como os padrões universais se ajustavam às características locais, pela intervenção dos professores, autores, críticos e/ou usuários, editores e poder público. Precisamente, pela presença ou ausência de determinados livros nos acervos de escolas e bibliotecas, pela

prescrição ou veto de determinados títulos, ações que correspondiam exatamente às expectativas de padrões locais, singulares, específicos do contexto paranaense.

Finalmente, posso defender a tese de que a circulação de livros didáticos na Escola Normal de Curitiba entre 1876 e 1920, pode ser entendida como um processo que se moveu entre a universalidade de propostas pedagógicas para a escola moderna e as singularidades da sociedade paranaense que forneceu padrões e cedeu o cenário para autores, instituições, professores e alunos partícipes desse processo.

A história contada aqui, a partir de questões, fontes e interpretações, indica um caminho histórico para este objeto material, que há séculos faz parte da história da escola. Entretanto, a apreciação do livro didático enquanto objeto, empreendida neste trabalho de pesquisa, no que concerne a seu processo de circulação e formas pedagógicas de composição, se descola de interpretações que o possam colocar como mero suporte de programas de ensino, e o situam como complexo elemento integrante da cultura escolar.

No seu percurso na escola, o livro didático se conjugou, certamente, com muitos outros objetos materiais, que, como ele, constituíram o arcabouço técnico da Pedagogia moderna, mas, ele foi, e tentei mostrar aqui, protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

1. DOCUMENTOS OFICIAIS:

a) LEGISLAÇÃO;

- Lei de 15 de Outubro de 1827. In: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acessado em 02/11/2013.

b) ATAS DA CONGREGAÇÃO, IN: ARQUIVO DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ:

- Ata de reunião da Congregação da Escola Normal em 5 de Julho de 1905.
- Ata de reunião da Congregação da Escola Normal em 06 de Julho de 1905.
- Ata de reunião da Congregação da Escola Normal de 29 de Abril de 1907.
- Ficha funcional do servidor do Estado do Paraná, Dario Vellozo.

c) RELATÓRIOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, IN: ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ:

- 1908- Relatório do Delegado Escolar da 1ª. Circunscrição escolar do Paraná, Laurentino de Azambuja.
- 1909 - Relatório do Secretario Jaime Reis.
- 1909 - Código do Ensino do Paraná.
- 1912- Relatório de Claudino Rigoberto dos Santos, Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná.
- 1915 - Código de Ensino do Paraná.
- 1917 – Carta da Professora Carolina Pinto Moreira no Relatório da Secretaria de Instrução Pública.

2. CATÁLOGOS DA BIBLIOTECA

- 1903-Cathalogo da Bibliotheca Publica do Paraná. In: Biblioteca Pública do Paraná.
- 1923- Livro Tombo da Biblioteca da Escola Normal do Paraná. In: Biblioteca do Instituto de Educação Erasmo Pilotto, Curitiba.

3. REVISTAS PERIÓDICAS, IN: ARQUIVO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARANÁ.

- Revista “A escola”, ano de 1907.
- Revista “A escola”, ano de 1908.

4. PÁGINAS DA WEB

- Academia Brasileira de Letras. In:
<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=889&sid=239>, Acessado em 12/7/2013.
- Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.
In:<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>. Acessado em 23/09/2013.
- Catálogo de Escritoras da UFSC *on line*. In:
http://www.catalogodeescritoras.ufsc.br/catalogo/georgina_vida.html.
Acessado em 18/03/2013.
- Loja Maçônica Grande Loja Unida do Paraná: In:
<http://www.maconaria.org/fatosh.htm>. Acessado em 09/10/2013.
- Museu Maçônico Paranaense, In:
www.museumaconicoparanaense.com. Acessado em 03/10/2013.

5. BIBLIOGRAFIA

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores associados 2005. (Coleção Educação contemporânea).

ANDRADE, M. L. **Educação, cultura e modernidade**: o projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1918). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2002.

AURAS, M. **Guerra do Contestado**: a organização da Irmandade Cabocla. Florianópolis: UFSC, Assembleia Legislativa; São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 1984.

BALHANA, C.A.F. **Idéias em confronto**. Curitiba: Grafipar, 1981 (Coleção Estudos Paranaenses).

BASTOS, M. H. C. Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). In: Congresso Brasileiro de História da Educação (Sbhe), 4., 2006, Goiania. **Anais...** Maringá: Universidade Católica de Goiás, 2006. p. 334-349.

_____. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). In: **Rev. História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 39-58, Set/Dez 2008. Disponível em: < <http://fae.ufpel.edu.br/asphe> >.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022004000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2013.

_____. **Livro didático e saber escolar** (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da História**. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUFREM, L. S; SCHMIDT, M.A; GARCIA, T. M.F.B. Manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: De Gutemberg à Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BUISSON. F. **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. I ediction. Paris: Hachette et cie. 1887. Disponível em «<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinanduisson/document.php?id=3355>.» Acessado em 07-09-2012.

CARBONE, G.M. **Libros escolares**: Una introducción a su evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARNEIRO, N. **As artes gráficas em Curitiba**. Curitiba: Edições paiol, 1975.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, M.M.C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): Livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus L. A. (Org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007, P. 17-40.

_____. Livros e revistas para professores: Configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, at al. **História da escola em Portugal e no Brasil**: Circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

_____.(a). A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, Manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na História. Goiânia: Editora da UCG/Ed. Vieira, 2006. v. 1. p. 81-82.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos, César de (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo Perspec.** [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 111-120. ISSN 0102-8839.

CATANI, D. B; SILVA, V. B. Memória e história da profissão dos professores: As representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. In: **Educação em foco**. Universidade Federal de Juiz de Fora, mar-ago/2007, p. 02-22.

CHARBONNEL, N. **Pour une Critique de la Raison Éducative**. Berne: Peter Lang, 1988.

CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura —1880-1980**. Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER. R. **A ordem dos livros**. Lisboa: Veja/Passagens, 1997.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ. M. S. **O que é Ideologia**. São Paulo, SP: Abril Cultural: Editora Brasiliense, 1984, 125p.(Coleção Primeiros Passos).

CHOPIN, A. [História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte](#). In: **Educação e Sociedade**, v. 30, set/dez 2004, p. 549-566, 2004.

COMÊNIO, José Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONDORCET, J.M.C. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

CORDIOLLI, M. **Gênese de um idílio**: a trajetória intelectual de Dario Vellozo (1890-1909). Curitiba: A Casa de Astérion, 2006.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.52, novembro/2000.

CORREIA, A. C. **Na bancada do alquimista**: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960). Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2005.

CUNHA, M.B ; CAVALCANTI, C.R. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet e Lemos, 2008.

CUNHA, M. V. **John Dewey**: Democracia e educação. São Paulo: Ática, 2007. (Coleção Ensaios Comentados).

DENIPOTI, C. **A sedução da leitura**: livros, leitores e história cultural. Paraná, 1880 – 1930. Tese de Doutorado. Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 1998.

DENIPOTI, C. Um homem no mundo do livro e da leitura. **Revista de História Regional**, ano 6, v. 2, p. 75-91, Inverno de 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Coleção Os Pensadores, vol. 1. Nova Cultural, São Paulo, 1987.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia editora nacional, 1971.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO PARANÁ. **Curitiba**: Chain/Banestado, 1991.

ESCOLANO, A. B. **Historia ilustrada del libro escolar en España**: Del Antiguo Régimem a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: USP, 2009.

FEBVRE, L.; MARTIN, J.H. **O aparecimento do livro**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FOUCAMBERT, J. **A escola de Jules Ferry**: Um mito que perdura. (Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre). Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. Lisboa: Edições 70. 1998.

FRAGO, A.V. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JR, D. Entre Políticas de Estado e Práticas Escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III**: Século XX. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, v. III, p. 379-400.

_____. Livros Didáticos, Saberes Disciplinares e Cultura Escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação** (UFPEl), Pelotas/RS, v. 1, n.2, p. 29-50, 1997.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

HALLEWELL, L: **O livro no Brasil: sua história**, São Paulo, T. A. Queiroz/ Edusp, 1985.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HÉRBRARD, J. **Bibliotecas escolares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: **Revista Teoria e Educação**, v.2, p. 65-1110, 1990.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Livro Didático*: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, vol. 16, n. 69, jan/mar 1991.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5 Ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LORENZ, K. M. Os livros didáticos e o ensino de Ciências na escola secundária brasileira no século XIX. **Ciência e Cultura**, v. 38, n. 3, p. 426-435, 1986.

MADEIRA, A. I. **Ler, Escrever e Orar**: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850–1950. Tese de Doutorado em Ciências da Educação (Educação Comparada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2007).

MICELLI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

MIGUEL, M. E. B. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto. In: Maria Elisabeth Blanck Miguel; Diana Gonçalves Vidal; José Carlos Souza Araujo. (Org.). **Reformas Educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2011, v. , p. 121-137.

_____. A Escola Normal do Paraná. Instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.F.; LOPES, A. C. (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

_____. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. **A Pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense**: início, consolidação e expansão do movimento. 1992. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1992.

MOACYR, P. **A instrução e as Províncias**: Subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889. 3º. Vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MYSKIW, A. M. Curitiba, “República das Letras” (1870/1920). In: **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Vol. 2, n. 3, p. 1-27 – UFGD – Dourados, Jan/Jun 2008

Disponível em :

<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/266/228> Acessado em 19/08/2013.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Curso de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação Pontifícia Universidade de São Paulo, 1997.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Cultura pedagógica e formação de professores: a biblioteca da escola normal de Piracicaba (1911-1920). **História da Educação**, Santa Maria, v. 17, n. 39, abr. 2013. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02/05/2013 2013.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592013000100003>.

NOSELLA, M.L.C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

NÓVOA, A. M. S. S. **História d a educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

Ó, J. RAMOS DO. **O Governo de Si Mesmo**. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Educa- Ciências Sociais n. 2, Lisboa, 2003.

PILOTTO, E. **Dario Vellozo – Cronologia**. Curitiba: s/n, 1969.

PILOTTO. O. **Cem anos de imprensa no Paraná (1854-1954)**. Curitiba: edição do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1976.

PINTASSILGO, J. A. Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática”. In: P. Celada Perandones (Ed.). **Arte y oficio de enseñar**. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Vol. I, pp.201-208), 2011.

PINTASSILGO, J. A. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: Entre a tradição e inovação. In: PINTASSILGO, J. (org.) **História da escola em Portugal e no Brasil**: Circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

PROSSER, E. S. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853 – 1953**. Curitiba: Imprensa oficial, 2004.

RAZZINI, M.P.G. São Paulo: cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M (Orgs.). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ROULLET, M. **Les manuels de Pédagogie (1880-1920)**: Apprendre à enseigner dans les livres? Paris: PUF, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 7 ed. São Paulo, SP: Editora Autores Associados: Cortez Editora, 1985, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V.5).

SCHAFFRATH, M. A. S.O Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daliguault: No contexto da Pedagogia no Século XIX. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR**, 2009, Campinas, SP. VIII Seminário Nacional de estudos e Pesquisas - HISTEDBR- História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

SCHEFFER., A. M. M. et al. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007. Disponível em:<www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidades terminais**: As transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, V. B. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Revista **Brasileira de Educação**, v. 12, p. 268-277, 2007.

_____. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 6, p. 29-58, 2003.

SIRINELLI, Jean-François. “Os intelectuais”. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p.231-269.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templo da Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, C. R.G.A. As faces do Livro de Leitura. In: *Cadernos CEDES*, vol.20, n. 52, Campinas, São Paulo, Nov.2000, P 1-10.

STRAUBE, E. C. **A Bibliotheca Pública do Paraná**: Sua história. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

TAMBARA, E. A. C. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da educação** (ASPHE), Pelotas, v. 6, n. 11, 2002, p. 25-51.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TREVISAN, T. A. História da Disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959). In: **Actas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação**, 20 a 23 de Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

VALDEMARIN, V. T. O conhecimento do mundo: um estudo sobre as concepções epistemológicas e sua aplicação escolar. In: **Perspectiva**, v.16, n. 29, p. 75-98, jan./Jun. Florianópolis, 1998.

_____. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cad. CEDES** v.20 n.52 Campinas nov. 2000.

VASCONCELLOS, F. **Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental**. 2 ed. Porto: Chardon: Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1923.

VELLOZO, Dario. Compendio de Pedagogia. In: **OBRAS IV**: Curitiba: Instituto Neo-Pitagórico, 1975.

_____. **Compêndio de Pedagogia**. Curitiba: Livraria Mundial (França & Requião. Com), 1920, 146p.

_____. **Compêndio de Pedagogia**. Curitiba: Livraria Mundial, 1907.

VIANNA, J. G. X. **A produção didática de Rocha Pombo**: Análise de História da América e Nossa Pátria. Monografia de conclusão de curso. Curso de História, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

VIDAL, D. G. Escola Nova e o processo educativo. In: VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T. FARIA FILHO, L. M. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A invenção da modernidade educativa: Circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: ENGLER, C. C.; MARIANO, S. C. (Orgs.) **Múltiplas visões: Cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 37-54.

VILLELA, Heloísa. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo: USP, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

WESTPHALEN, Cecília Maria. Verbete “Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense”. In: **Dicionário Histórico Biográfico do Estado do Paraná**. Curitiba: Chain, 1991, p. 215-216.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

ANEXOS

Anexo 01: Sumário do *Compêndio de Pedagogia* (VELLOZO, 1907)

PRIMEIRO ANNO

I Licção — Preliminares. Definições. Da Pedagogia. Da Educação.

II Licção — Historico. Antiguidade. Chinezes. Egypcios. Hebreos.

III Licção — Historico. Antiguidade. Hindus. Persas.

IV Licção — Historico. Antiguidade. Gregos e Romanos.

V Licção — Historico. Medievalismo. Tempos modernos até nossos dias.

VI Licção — Pedagogia didactica e methodologica.

VII Licção — Methodos de ensino em geral (definições.)

VIII Licção — Modos de ensino em geral (definições.)

IX Licção — Da educação, divisão, definições.

X Licção — Do Professor. Da organização da Escola.

SEGUNDO ANNO

I Licção — Resumo do I anno.

II Licção — Methodos de ensino (exposição) inductivo, deductivo, subdivisões.

III Licção — Principios didacticos relativos ao ensino, ao alumno e ao professor.

IV Licção — Modos de ensino (exposição) individual, simultaneo, mutuo e mixto.

V Licção — Formas de ensino. Invenção. Exposição. Regras e applicações.

VI Licção — Processos de ensino (especialização dos methodos): de exposição, de explicação, de correcção.

VII Licção — Educação physica. Gymnastica. Hygiene.

VIII Licção — Educação intellectual. Dos sentidos. Da intelligencia. Cultura.

IX Licção — Educação moral. Faculdades moraes: sentimentos. Consciencia: Virtude, Verdade. Manifestações da moralidade: Vontade. Da creança. Amor do bem. Deveres.

X Licção — Educação Esthetica. Imaginativa. Sentimentos superiores.

TERCEIRO ANNO

I Licção — Resumo do II anno.

II Licção — Leitura e escripta.

III Licção — Licções de cousas.

IV Licção — Lingoa materna.

V Licção — Estudo da Geographia.

VI Licção — Estudo da Historia.

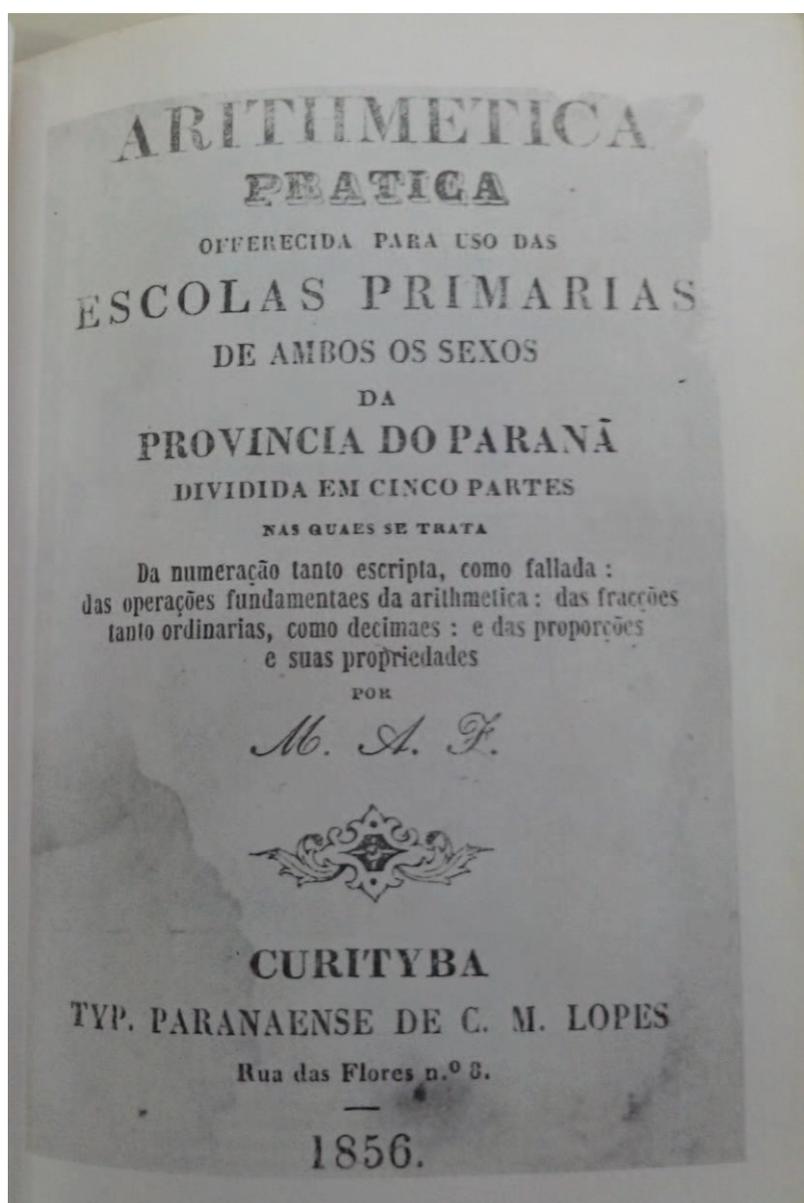
VII Licção — Estudo das sciencias abstractas e concretas.

VIII Licção — Ensino de Desenho, Muzica e Canto.

IX Licção — Jardim da Infancia.

X Licção — Moral. Instrucção Civica.

XI Licção — Recompensas e punições.

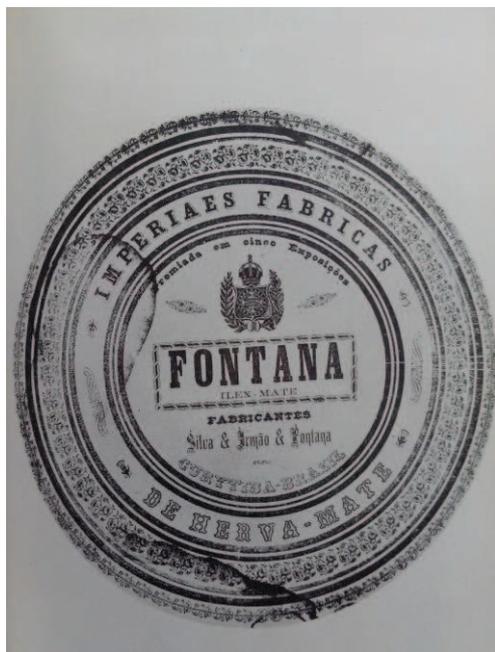
Anexo 02: Capa do livro *Gramatica da Língua Nacional* (1857).

Fonte: Carneiro (1975).

Anexo 03: Dario Vellozo (1869-1937)

Fonte: Acervo digital do Museu Maçônico Paranaense.
(www.museumaconicoparanaense.com)

Anexo 04: Etiqueta de papel para barris de erva mate impressa pela Typografia Paranaense



Fonte: Carneiro (1975).