

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

Blanck Miguel, Maria Elisabeth

A pesquisa na reconstrução histórica da formação de professores no Paraná: um depoimento

Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 36, mayo-agosto, 2012, pp. 387-405

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663005>



# **A pesquisa na reconstrução histórica da formação de professores no Paraná: um depoimento**

*Research on the historical reconstruction of teacher formation in Paraná: a testimony*

**Maria Elisabeth Blanck Miguel**

Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: maria.elisabeth@pucpr.br

---

## **Resumo**

O artigo trata da trajetória de um pesquisador no estudo histórico da formação de professores, no período do Paraná Provincial (1853-1889). Trata das fontes e compara as fontes oficiais (legislação e relatórios dos Presidentes da Província do Paraná) com os Ofícios que trazem os relatórios dos professores. Tais relatórios são considerados como depoimentos fornecidos pelos mestres traduzindo a organização escolar, a preferência por determinados métodos, a conceituação da educação, a relação professor-aluno, bem como os problemas com os quais se deparavam os professores. A argumentação se alicerça em Saviani, Ianni, Bloch, Le Goff, Wachowicz, Westephalen, Balhana, Machado, Villela, Vidal, dentre

outros, além de fontes documentais. Enquanto depoimento, pretende contribuir com os que se iniciam na pesquisa histórica.

**Palavras-chave:** Formação do professor. Relação pesquisador-objeto da pesquisa. Interpretação de fontes.

### **Abstract**

*This article presents the trajectory of a researcher in the study of the history of teacher formation in Provincial Paraná (1853-1889). It takes in consideration the sources and compares official sources from the legislation and the Presidential reports of Paraná to the letters that contain the reports of teachers. Those reports are considered as testimonies provided by the masters as they report on school organization, preference for certain methods, concept of education, the relation between teacher and student, as well as the problems faced by teachers. The argumentation is based on Saviani, Ianni, Bloch, Le Goff, Wachowicz, Westephalen, Balhana, Machado, Villela, Vidal, among others, and also makes use of documental sources. As a testimony, it aims to contribute with those who intend to start in historical research.*

**Keywords:** Teacher formation. Relation between researcher and research object. Source interpretation.

---

Ao iniciar as reflexões sobre o tema anteriormente enunciado, duas questões são prioritárias: por que estudar a formação de professores? Por que estudar essa questão tomando como fio condutor a formação histórica? A resposta à primeira pergunta nos remete a um problema fundamental da educação brasileira: a questão da alfabetização e da escolarização. Ambas têm um significado importante se considerarmos que a alfabetização não é somente saber ler e escrever o código da linguagem escrita, mas sim interpretar o que se lê no contexto no qual o mesmo foi escrito. Paulo Freire (1982) afirmava que ler significa compreender o que se lê e ler-se no mundo. Ora, o profissional a quem cabe, em nossa sociedade, ensinar a ler

e auxiliar o aluno a, pela leitura, conscientizar-se de sua situação social, das oportunidades que tem de mobilização social, ou mesmo de, pela sua ação, colaborar para mudar a sociedade na qual vive, é o professor. Assim, a tarefa de alfabetizar ultrapassa a simples decodificação das letras, embora este seja um passo importante para que os demais sejam alcançados. Por sua vez, escolarizar significa possibilitar ao aluno o acesso ao pleno conhecimento referente ao grau de escolarização formal que frequenta, possibilitando-lhe condições para a aquisição de novos conhecimentos.

A segunda pergunta é a que move o pesquisador. Segundo Dermeval Saviani (anotações de aula/PUC-SP, 1990/1993), estudamos a educação em seu processo histórico para melhor compreendê-la hoje, buscando a solução de seus problemas. A discussão sobre as possibilidades de compreensão do presente pelo passado tem sido preocupação dos estudiosos que se debruçam sobre tais questões.

A afirmação de Saviani, fundamentada na perspectiva materialista histórica, pressupõe que o conhecimento do passado possibilita a compreensão do presente e a projeção de ações futuras. A respeito, Croce (1938, p. 5 apud LE GOFF, 2003, p. 24) afirma que

A ideia da história dominada pelo presente baseia-se numa célebre frase de Benedetto Croce em *La storia come pensiero e como azione*, em que sugere que ‘toda a história’ é ‘história contemporânea’. Croce entende por isso que, ‘por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos têm ressonância.

Le Goff (2003, p. 25) considera ser “[...] legítimo observar que a leitura da história do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo [...]. Afirma ele:

O passado é uma construção e uma interpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. Isto é verdadeiro em dois sentidos. Primeiro, porque o progresso dos métodos e das técnicas permite pensar que uma parte importante dos documentos do passado esteja ainda por descobrir. Parte material: a arqueologia decorre

sem cessar dos monumentos desconhecidos do passado; os arquivos do passado continuam incessantemente a enriquecer-se. Novas leituras de documentos, frutos de um presente que nascerá no futuro. Devem também assegurar ao passado uma sobrevivência – ou melhor, uma vida –, que deixa de ser ‘definitivamente passado’. À relação essencial presente – passado devemos, pois, acrescentar o horizonte do futuro.

Encontramos também em Marc Bloch a afirmação de que, “[...] para interpretar os raros documentos que nos permitem penetrar nessa brumosa gênese” (se referindo ao passado), “para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir” (BLOCH, 2001, p. 67).

Os autores que pesquisam a história e, por consequência, aqueles que se dedicam à história da educação, têm nas fontes, a matéria-prima de seu trabalho. Bloch (2001, p. 73) as considerava “vestígios” do passado. Enquanto vestígios ou testemunhos indicam caminhos pelos quais o pesquisador pode enveredar, em busca de determinado conhecimento. Para ele, “[...] sempre que o passado está em questão, com muita frequência [...] se trata do presente. Ao observador é impossível provocar ele mesmo o surgimento desses vestígios”.

Os documentos oficiais, enquanto fontes ou vestígios da história, afirmam uma posição, uma medida legal que, no caso da pesquisa sobre a formação do professor, muitas vezes a condicionam, bem como sua atividade, a organização de sua escola, seu próprio modo de vida, como é o caso da legislação educacional.

Mas, sobretudo, as fontes, sejam elas provenientes de arquivos oficiais ou particulares, permitem-nos conhecer um pouco sobre a história de nossa profissão, ou seja, do modo como o professor foi percebido pela sociedade, pelo governo e qual sua relação com o conhecimento. Conhecimento considerado aqui como o saber produzido pela humanidade no seu desenvolvimento histórico. Vale lembrar novamente Saviani (2003, p. 12), para quem

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A partir das ideias até aqui apresentadas, a de que a história da educação é uma reconstrução do passado a partir das fontes das quais o pesquisador dispõe; que o trabalho do professor tem a ver com o conhecimento produzido coletivamente pela humanidade, cumpre esclarecer que consideramos a história da formação dos professores no Paraná, objeto de nossas investigações, a partir do contexto socioeconômico, político e cultural no qual foi possível desenvolver-se certo tipo de escolaridade oferecida à população.

Ao retomarmos o caminho percorrido nas investigações em história da educação, particularmente em relação à formação do professor, esperamos poder colaborar para as reflexões e discussões sobre a pesquisa. Tal caminho envolve os resultados, as surpresas, e as buscas de novas fontes que permitam compreender melhor a formação do professor, profissional de quem se espera a realização de uma função, quase sempre envolta em dificuldades.

Ao procurarmos fontes históricas para sustentar uma investigação cuja hipótese de estudo era a de que a Pedagogia da Escola Nova havia contribuído positivamente para a formação do professor e educação das crianças, a busca voltou-se aos documentos do Arquivo Público do Paraná. Lá, foi possível mergulhar na leitura das leis, relatórios, decretos, mensagens governamentais, publicações do Ministério da Educação, livros de autoria daqueles que dirigiram a educação no Estado, no período de 1920 a 1961. A leitura das fontes deu-nos um panorama da sociedade paranaense, cujas peculiaridades nos ajudavam a recompor a educação primária pública e a formação dos professores. Cabe aqui a afirmação de Bloch (2001, p. 26), para quem o historiador não retrata a história, mas

a reconstrói. Diz ele: “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará [...], o conhecimento do passado é uma coisa em progresso que se transforma e aperfeiçoa incessantemente”. Neste sentido, é pertinente reafirmar que o pesquisador recria o passado com as fontes das quais dispõe para aprofundar o conhecimento.

Na tarefa de reconstrução de um período da história da educação e da formação do professor no Paraná, deparamo-nos em primeiro lugar com Erasmo Pilotto e, embora não tivéssemos o objetivo de estudá-lo enquanto professor e secretário da educação e cultura (1938-1949), encontramos, nas fontes pesquisadas, o relato das suas ações e de suas proposições: no período de 1938 a 1946, na Escola de Professores de Curitiba, o plano de organização da escola, a programação das atividades de professores e alunos e, sobretudo, o ideário que o inspirou.

A leitura dessas fontes levou-nos à leitura de seus livros e a retomarmos as obras de Pestalozzi, Decroly, Montessori, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e alguns autores paranaenses tais como Lysímaco Ferreira da Costa e Dario Velozzo. Ainda, a busca de autores católicos que partilhavam das ideias da Escola Nova, tal como Everardo Backheuser, fez-se necessária, pois as posições entre católicos e aqueles que defendiam a escola laica, continham diferenças fundamentais. Enquanto a vertente da Escola Nova que defendia a organização de um sistema público de educação para todos os brasileiros inspirava-se em Anísio Teixeira, a vertente católica se manifestava contra o sistema público de educação e salientava a diferença entre educar e instruir. A proposta da Escola Nova aplicada nos colégios católicos partia de uma releitura da pedagogia de Montessori elaborada por Lubienska de Lerval.

A busca do Anteprojeto do Código de Educação do Estado do Paraná demandou três meses de pesquisa nos materiais disponíveis na Seção Paranaense na Biblioteca Pública do Paraná, nas Atas da Assembleia Legislativa e na Secretaria de Educação. Quando se esgotaram as fontes oficiais, partimos para a busca nos jornais da época. Encontramos o respectivo Anteprojeto, nas edições da *Gazeta do Povo* referentes aos dias 12, 13, 14 e 16 de março de 1937. A proposta do Código de Educação não

foi aprovada pela Assembleia, pois ao fim de 1937, o Brasil mergulhou na ditadura de Getúlio Vargas, ou seja, no Estado Novo. Por que fomos à busca deste Anteprojeto? Porque nos relatórios de Manoel Ribas a Vargas, no concernente à educação, havia constante referência ao que continha o Anteprojeto do Código. Ou seja, embora não aprovado oficialmente, esse documento continha as proposições implantadas no Paraná, no período da intervenção. Com isso, queremos acentuar que, na pesquisa, nem sempre os documentos ou outro tipo de fontes se encontram objetivamente colocados à disposição do pesquisador, mas os conteúdos trazidos por eles podem indicar novos caminhos, novas fontes, novas possibilidades. Segundo Jacques Le Goff, no prefácio à obra de Marc Bloch e citando o próprio Le Goff, “O essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos ‘só falam quando sabemos interrogá-los [...]'; toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção” (LE GOFF, 2001 apud BLOCH, 2001, p. 27).

Os planos, projetos, leis, regulamentos e demais fontes consultadas só encontravam significado quando inseridas no contexto socioeconômico, político e cultural. As modificações econômicas pelas quais o Paraná passava, motivadas pelo avanço da cultura do café no norte, da pecuária no sudoeste e pelas campanhas de imigração e migração dirigidas, mostravam um Estado em pleno movimento. Nesse contexto, o governo esperava que o professor atuasse como agente cultural e promotor do progresso dentro da ordem. Se o governo assim o esperava, conforme demonstram os relatórios de Manoel Ribas a Getúlio Vargas e à Assembleia Legislativa, bem como as mensagens do governador Moysés Lupion à Assembleia Legislativa, Erasmo Pilotto propunha medidas que garantissem à população escolar, uma sólida educação geral e planejava o Anteprojeto de Lei Orgânica do Estado do Paraná, tentando retirar das ingerências políticas, a nomeação dos diretores. O Anteprojeto da Lei Orgânica não foi aprovado pela Assembleia, mas estavam ali presentes as ideias de Anísio Teixeira e a crença na possibilidade da comunidade gerenciar a escola.

É importante salientar que partimos do levantamento das fontes documentais, constituídas então como fontes primárias. A busca por

outros documentos foi mostrando-se necessária à medida que esses desenvolviam um ideário educacional e informavam sobre o contexto socioeconômico, político e cultural no qual a formação do professor se fazia.

A vinculação com o contexto internacional para a interpretação das informações colhidas permitiu-nos entender que, após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em janeiro de 1946, os cursos de formação de professores então divididos em normal secundário e normal regional, sofreram a influência de duas posições teóricas antagônicas, sobretudo em relação ao Curso Normal regional: a que via na formação do professor a preparação do homem para o trabalho do campo e a outra posição, defendida por Pilotto e demais educadores brasileiros comprometidos com a melhoria da educação nacional. Estes últimos pregavam a necessidade de dar ao professor uma sólida cultura geral articulada com o que de melhor o homem havia até então produzido na arte, na música, nos conhecimentos científicos.

Os primeiros sofriam a influência direta de professores norte-americanos que, vindos da Universidade de Columbia, pregavam a necessidade de preparar melhores trabalhadores rurais capazes de obterem melhores produtos. Os que pregavam a necessidade do professor ter uma sólida cultura geral viam nesta formação a possibilidade do melhor preparo do homem brasileiro pela mediação da escola e por pressuposto, do professor. Aliás, o papel de mediador entre as intenções do Estado e a população sempre foi atribuído ao professor da escola pública.

No período pesquisado, a “falta de conhecimentos específicos caracterizadores da formação do professor era entendida (pelo governo) como sinônimo de carência de formação moral e formação cívica” (MIGUEL, 1997, p. 128). Mas, o importante a salientar é a crença dos professores no poder da educação para transformar as condições dos alunos, ou seja, a educação enquanto fator de mobilidade social.

As fontes encontradas davam conta das controvérsias teóricas no campo educacional a respeito da formação dos professores; mostravam-nos que as políticas do governo paranaense promoviam a ocupação do território e esperavam do professor a ordenação dos núcleos

populacionais que cada vez mais cresciam em seu território, promovidas pelo avanço, sobretudo da cultura do café. Mas ao mesmo tempo em que nós, enquanto pesquisadores, avançávamos na leitura dos documentos, nos encantávamos pela crença atribuída à educação, pelo trabalho de Pilotto e dos professores preparados na Escola de Professores de Curitiba. Este é um risco ao qual está sujeito o pesquisador: o de encantar-se com as fontes e interpretá-las por si mesmas. A vinculação do fato ao contexto mais amplo na qual foi produzido, causa no pesquisador uma leitura mais crítica, deixando de lado o possível “encontro”.

A descoberta da participação do Brasil em encontros internacionais nos quais assumiu compromissos de combate à ignorância e à falta de cultura, que deveriam ser adotados por toda a América Latina, como na Conferência Interamericana sobre os Problemas de Guerra e Paz, ocorrida no México, em fevereiro de 1945; a participação no Seminário de Educação para a América Latina, sob o patrocínio da Unesco e da União Pan-Americana, em Caracas, em setembro de 1948 para discutir a educação rural, a formação de professores e a educação vocacional; o Projeto Maior n. 1 da Unesco para a generalização e melhoria do ensino primário na América Latina (1958), fizeram-nos compreender que as medidas tomadas no Paraná estavam definidas no contexto internacional. Faziam parte de políticas tomadas para a reordenação do capitalismo após a 2<sup>a</sup> guerra mundial, agora sob a égide dos Estados Unidos. Na verdade, tratava-se também de ordenar a América Latina para a produção no quadro da organização internacional do trabalho. A educação escolar seria uma das medidas tomadas e ao professor caberia a função de preparar o trabalhador. Mudaram então as categorias pelas quais estávamos interpretando os dados procedentes das fontes. Se até aquele momento analisávamos as teorias educacionais e as possibilidades da educação diante do desenvolvimento paranaense, ampliou-se o campo de análise e uma grande categoria englobou as demais: a da organização social do trabalho. A educação passou a ser considerada no interior do contexto nacional em sua vinculação com o contexto internacional.

O trabalho iniciou por uma hipótese que no decorrer da pesquisa, mostrou-se parcialmente procedente, uma vez que na proposta da Escola de Professores de Curitiba inspirada pelo ideário da Escola Nova, a seleção dos alunos em melhores e medianos continha já a seleção social, pois os alunos desenvolviam atividades diferentes. No entanto, a ênfase na educação geral, na participação da cultura mais elaborada, era a causa da proposta da formação de professores se fizesse de modo singular. Esse foi o aspecto diferencial da formação de professores naquele período, no Paraná. O singular, neste caso, é a expressão do universal, ou seja, do movimento da sociedade capitalista. “Portanto, universal e singular são indissociáveis e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade” (ALVES, 2001, p. 164).

Após pesquisa, acreditando que as questões sobre a formação do professor manifestas no período investigado, tinham uma história que vinha sendo tecida desde a instituição do Paraná Provincial, demos início ao estudo do período precedente, ou seja, de 1853 a 1889, período hoje ampliado para pesquisa, até 1920. A etapa, desde a instalação da Província até a Proclamação da República, iniciou pelo levantamento de toda a legislação educacional.

Dessa pesquisa, ficou como aprendizagem relevante, além do conjunto do acervo, a descoberta de que, para coletar leis ou atos oficiais referentes à educação, não basta organizar o conjunto deles, mas torna-se necessário pesquisar também as fontes oficiais que tratam da disponibilização das verbas públicas. A parcela referente à educação quando comparada com as demais parcelas destinadas a outros setores do setor público, demonstram a importância atribuída pelo governo à educação e nela, à formação dos professores e a recompensa pelo trabalho que exercem.

Ainda, a disponibilização da legislação educacional, enquanto expressão do posicionamento oficial permite sua comparação com conteúdos de outras fontes. Contribui para compor, na reconstrução da história da formação de professores, o contexto no qual determinadas políticas foram implantadas, as consequências para a oferta da educação escolar, a composição das matérias, a metodologia de ensino, a avaliação dos

alunos, a própria avaliação que o Estado fazia do trabalho do professor, enfim, de toda a organização escolar.

Da leitura e análise da legislação educacional, além das reflexões sobre o significado dela, surgem sempre, no conjunto de normas e intenções, a projeção da figura do professor, tal como o Estado o deseja e imagina que ele deva ser para responder às suas solicitações. Antes de tratar do professor, é importante que esclareçamos como temos entendido o significado de Estado e de governo. A conceituação de Estado, segundo Ianni (1989), tem orientado nossas pesquisas, pois ele o conceitua considerando o Estado brasileiro. Vale lembrar que para Ianni, o Estado resulta da relação entre as classes que compõe o aparelho de Estado e que lá estão representadas enquanto resultado do jogo de forças entre elas. Diz ele:

Como mediação nas relações de classes, no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar. Por isso é que às vezes parece um gigante animado, ao passo que outras vezes neutro. Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante (IANNI, 1989, p. 117-118).

É preciso, a partir daí, que se pense nas relações que o Estado mantém com as classes dominantes internacionais. Isto é particularmente importante, quando se considera a influência das políticas internacionais na educação brasileira, como é o caso das diretrizes da Unesco para a América Latina.

O governo, por sua vez, seria o sistema ou modo pelo qual se rege um Estado, mas deve-se considerar que o governo está em estreita relação com os grupos que têm representação nesse aparelho e participam do jogo de forças ali presentes. Por esta perspectiva, quando trabalhamos

com documentos oficiais, consideramos que seus conteúdos traduzem a posição do Estado representado pelo governo.

A partir dessas considerações, na análise da figura do professor projetada pelo estado paranaense, esse profissional surge como uma criatura dócil, exemplar nas virtudes desejáveis, que se porta com “brandura e serenidade”, “correção e pureza.” Sua formação se fazia na prática enquanto aluno, pois aprendia com os professores que já davam aulas. Após, submetia-se aos exames, conforme constava do Regulamento de 1857, assinado pelo Vice - Presidente da Província em 1857, José Antônio Vaz de Carvalhaes. Em 10 de maio de 1867, Polidoro Cesar Burlamaque, Presidente Provincial criou na capital, uma Escola de Pedagogia. No entanto, não há notícias de seu funcionamento. Somente em 19 de abril de 1870, o Presidente da Província Adolpho Lamenha Lins, assinou a Lei n. 238 criando a Escola Normal “destinada a preparar professores de ambos os sexos que quisessem exercer a ação pedagógica na escola elementar” [...] (MIGUEL, 2008, p. 148)

Desde a sua fundação, passando pelos percalços da sobrevivência até sua consolidação, a formação de professores para a instrução pública, depois ensino primário, primeiras séries do 1º grau (ou Ensino Fundamental), na ótica do governo, foi pensado primeiramente como missionário, depois funcionário do Estado, como bem já demonstrou Wachowicz (1984).

Como resultado dessas pesquisas, nos foi possível perceber que, historicamente, a Escola Normal representou para o governo a instituição responsável pela formação de professores; no entanto deveria ser a educadora do povo. Resultados semelhantes têm sido apontados em trabalhos de Peixoto (2005), Tanuri (2000), Vidal (2001) e Villela (2000). Tal formação

[...] no Paraná, no período de 1853 a 1971, esteve sempre vinculada às modificações socioeconômicas, políticas e culturais quer do Império ou da República, embora as propostas pedagógicas tenham sido diversificadas. Parece que a questão fundamental na formação dos professores primários sempre foi a formação do homem, principalmente do homem mais pobre (MIGUEL, 2008, p. 161).

A continuidade dos trabalhos, após a organização da Coletânea da Legislação Educacional, voltou-se para os Relatórios da Instrução Pública, com os alunos do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PIBIC). Mas esse tipo documento, tal como a legislação, precisa para ser interpretado a partir da oposição trazida por outras fontes que retratem as vozes daqueles que sofrem a ação do Estado. Os Relatórios possibilitam o acesso aos depoimentos de inspetores gerais, inspetores paroquiais, professores. Se tais depoimentos não são colhidos ao vivo, assim permanecem, pois estão registrados manifestando uma posição, uma reivindicação, ou mesmo uma concepção de educação, de escola e de aluno.

Em Bloch encontramos o apoio para justificar tal percepção relativa aos depoimentos constantes dos relatórios. O autor trata os depoimentos como testemunhos e, mesmo questionando sua validade, considera-os necessários. Afirma ele:

Não é que os documentos desse gênero sejam, mais que outros, isentos de erro ou de mentira. Não faltam falsas bulas, e, assim como todos os relatórios de embaixadores, nenhuma carta de negócios diz a verdade. Mas, a deformação aqui, a supor que exista, pelo menos não foi concebida especialmente em intenção da posteridade. Acima de tudo, esses indícios que, sem premeditação, o passado deixa cair ao longo de sua estrada não apenas nos permitem suplementar esses relatos, quando estes apresentam lacunas, ou controlá-los, caso sua veracidade seja suspeita; eles afastam de nossos estudos um perigo mais mortal do que a ignorância ou a inexatidão; o de uma irremediável esclerose (BLOCH, 2001, p. 77-78).

Os relatórios testemunham as precárias condições que caracterizavam o Paraná no período provincial, e que condicionavam a vida da população, dentre as quais estava o professor. Assim, tanto as necessidades de escolaridade como as suas possibilidades de realização a contento, eram em grande parte dadas pela situação concreta do contexto socioeconômico, político e cultural.

Priorizamos aqui os relatórios dos professores, porque neles estão registradas as condições às quais nos referimos e que se encontram

expostas em trabalhos de autores tais como: Wachowicz (1984), Oliveira (1986) e historiadores como Ruy Cristovan Wachowicz, (2000), Balhana, Westphalen e Machado (1969). Ainda é importante a descrição do interior do Paraná já na década de 1920 do século passado, registrada pelo Inspetor Geral do Ensino<sup>1</sup> Cesar Prieto Martinez, na obra *Sertões do Iguassú*<sup>2</sup> (1925), na qual ele narra a solidão e a pobreza enquanto características do interior paranaense no período, bem como a precariedade da instrução pública.

Os professores que trabalham nas escolas paranaenses apresentam semelhanças nas concepções sobre o ensino e quase sempre as mesmas concepções sobre seus alunos. A grande maioria afirma que os mesmos são pobres, disciplinados e limpos. Em relação à autoridade representativa do governo, usam expressões de humildade e subserviência, ao contrário dos professores estrangeiros que ofertam auxílio ao governo, com alguns dos trabalhos produzidos relativos à metodologia. Exemplo da atitude do professor perante a autoridade representativa do governo pode ser verificado no excerto do relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná, Ernesto Francisco de Lima Santos, pela professora da Vila de São José dos Pinhais, Amélia Isolina de Carvalho Bordes, em 30 de novembro de 1869. Diz a referida professora:

*Em observância ao que preceitua o § 3º do artigo 55 do Regulamento de 8 de abril de 1857, passo a expor a V. S., se bem que sucintamente, o estado em que se acha a instrução primária do sexo feminino nesta vila de São José dos Pinhais. V. S<sup>a</sup> indulgente como é, relevará minhas faltas, e os erros contidos nesta singela exposição.*

<sup>1</sup> As Secretarias do Estado foram unificadas em uma Secretaria Geral e criada a Inspetoria Geral do Ensino pela Lei 1999 de 09/04/1920, conforme consta da obra de Costa, 1987, p.53. Lysímaco Ferreira da Costa foi então designado para ocupar o cargo de Inspetor até que assumisse Prieto Martinez. Esse fato explica porque a imprensa se referia ao segundo como Diretor da Instrução Pública. (Costa, M. J. F. F. Lysímaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987. p. 53; Miguel, M. E. B. A. Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento. 1992. Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. nota de rodapé, p. 21).

<sup>2</sup> Conforme grafia da época.

*Considerando-me a professora que menos habilitações possui e demais, achando-me no último lugar nessa escala, nada poderei dizer que satisfaça o que prescreve o mencionado artigo, todavia, com obediência à lei, passo a informar a V. S<sup>a</sup> o seguinte:*

*Nomeada professora da vila da Palmeira a 15 de fevereiro de 1865 ali exercei o magistério até 4 de maio de 1868, data em que pedi, e obtive nomeação para esta vila; e meu estado pouco lisonjeiro de saúde, acompanhado de desgostos e outras provações pelas quais passei, adicionando-se a isto a maneira pouco polida e desatenciosa pelo qual era tratada por algumas pessoas, forçaram-me a solicitar a minha remoção daquela vila para esta.*

*É para lastimar-se o estado do atraso em que se acha nesta vila a instrução primária, V. S<sup>a</sup> tem ciência disto que digo, pois já teve ocasião de observar (AP. 317, v. 20, Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná, Ernesto Francisco de Lima Santos, pela professora da Vila de São José dos Pinhais, Amélia Isolina de Carvalho Bordes, em 30 de novembro de 1869, p. 8-10).*

Contrariamente, os professores estrangeiros dirigem-se às autoridades em outro tom. Note-se o relatado pelo professor Jerônimo Durski, em 19 de novembro de 1875 encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, João Pereira Lagos Júnior. Este relatório, o professor o faz em sua defesa contra o Inspetor Paroquial.

*A minha habilitação para o professorado adquiri no Seminário Principal Real do Professorado da Prússia. Lá é que recebi por espaço de três anos além da instrução primária, a musical e quando respondi o exame, exercei três anos o magistério como professor interino. Depois fui chamado para outro exame para provisão definitiva, a que respondi também e funcionei outros três anos como professor definitivo, até o último momento da minha decisão de embarcar para o Brasil. De todos meus trabalhos tenho atestados que declararam uma satisfação perfeita, honrosa e louvável. Lá na Prússia não é só leitura, caligrafia, aritmética, Doutrina Cristã inclusive a Bíblia Sagrada e gramática que ensinei, mas também Geografia, História natural, pátria e universal, Geometria, Física, Álgebra, Desenho e Música vocal e instrumental. Os atestados que tenho provam isso, e eu sou um atestado vivo do que em qualquer tempo e lugar posso dar prova. Além disso estudei a arte de surdos-mudos, Pedagogia e Didática que um professor sem estas*

*ciências é um corpo sem alma. Aqui no Brasil foi-me necessário estudar só língua brasileira, porque lá na Prússia, ensinei todas estas artes e ciências em língua alemã e polaca. Estudei, pois, Ilmo. Sr., na Província de Santa Catarina a gramática portuguesa; e logo habilitei-me e fui professor particular de Música, Geografia e Física, e depois fiz exame como professor público de instrução primária. Tendo notícia do clima mui saudável no Paraná, animei-me a mudar-me para cá (AP. 473, VOL. 18, Relatório do Professor Jerônimo Durski, encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, João Pereira Lagos Júnior, 1875, p. 187-196).*

Além desse relatório, também os relatórios da professora Emilia de Faria Erichsen da cadeira da segunda ordem da cidade de Castro, do qual o extrato abaixo apresentado é exemplo demonstra um avanço em termos de concepção de modos de educar. Segundo ela:

*De antes quando as mães tinham um filho, mais que as outras traquinas ameaçavam-no com o ser punido pela palmatória do mestre quando tivesse de frequentar a escola, daí o temor, o horror mesmo com que a criança encarava o dia fatal de sua entrada na escola. Essa repugnância era mais que muito justificada, as mais das vezes pela severidade e inflexível austeridade ostentada pelos professores. Hoje, porém que o ensino se efetua por meios mais brandos e mais coerentes com as ideias e tendências do nosso século, as crianças vão com prazer à escola, onde encontram na professora uma outra mãe, a quem em pouco tempo respeitam e estimam (AP. 170, v. 19, 1863, p. 54-57).*

Cumpre informar que a professora Erichsen, em viagem à Alemanha, havia conhecido a pedagogia de Fröbel e aplicava o método por ele proposto, no Jardim de Infância, na cidade de Castro- Paraná.

As diferentes atitudes e concepções presentes nos Relatórios da Instrução Pública fizeram-nos buscar autores que auxiliassem a explicar as diferenças. Seria somente a inserção desses professores nas relações sociais de produção da vida material de diferentes realidades que explicariam as diferentes posições diante da educação e à tarefa de educar na escola? Ou seria a cultura da qual provinham ou com a qual tinham mantido contato, os determinantes das diferenças?

Le Goff (2007, p. 24), na obra *São Francisco de Assis*, para construir a imagem de seu São Francisco (como ele afirma), apresentou uma visão bastante acurada sobre a Alta Idade Média, o “desenvolvimento demográfico-econômico” e, sobretudo o “poderoso movimento de urbanização” que a caracterizou. As modificações, culturais e religiosas bem como as respostas institucionais da Igreja Católica a tais modificações lhe permitiram explicar a figura de São Francisco. A contribuição de Le Goff às nossas indagações reside no fato de ele nos demonstrar que, para compreender a cultura na qual o personagem se situa e o lugar de onde ele fala, faz-se necessário conhecer profundamente o que acontece no contexto econômico-político e cultural. Pensamos que este é o caminho para a interpretação dos conteúdos das fontes pesquisadas. Ou seja, analisar a cultura não como um processo endógeno, mas, sim, nas suas relações com o contexto socioeconômico, político e cultural mais amplo.

Ao percorrermos os caminhos da história ao lado dos demais pesquisadores que se debruçam sobre as fontes, na ânsia da descoberta de novos fatos e nexos capazes de reconstruir pedaços do passado, encontramos também a possibilidade de relatar as vias percorridas, percalços encontrados e resultados que são sempre parciais. Nossa testemunho se une aos testemunhos dos professores que registraram suas experiências em ofícios e relatórios compondo a história da nossa formação como professores, na esperança de contribuirmos com aqueles que nos seguem: nossos alunos.

## Referências

- ALVES, G. L. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: SOCIEDADE BRASILEIRA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados; SBHE, 2001. p. 163-188.
- BALHANA, A.; MACHADO, B. P.; WESTEPHALEN, C. M. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

COSTA, M. J. F. F. **Lysímaco Ferreira da Costa**: a dimensão de um homem. Curitiba: Ed. da UFPR, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LE GOFF, J. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2007.

MARTINEZ, C. P. **Sertões do Iguassú**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

MIGUEL, M. E. B.; MARTINS, D. (Org.). Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. **Coleção Documentos da Educação Brasileira**. Brasília: SBHE; São Paulo: MEC; INEP, 2004. CD-ROM.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional e a organização escolar. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 223-237.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. **As escolas normais no Brasil do império à república**. Campinas: Alínea, 2008. p. 145-162.

MIGUEL, M. E. B. A. **Pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense**: início, consolidação e expansão do movimento. 1992. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, M. C. M. **O ensino primário na Província do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná; Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

PARANÁ. INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Relatório da professora Amélia Isolina de Carvalho Bordes ao Inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos em 30 de novembro de 1869.** Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1869.

PARANÁ. INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Relatório da Professora Emilia de Faria Erichsen ao Inspetor José Lourenço de Sá Ribas em 30 novembro de 1863.** Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1863.

PARANÁ. **Ofícios de 1854 a 1889.** Curitiba: Arquivo Público do Paraná [18-?].

PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. (Org.). **A escola e seus atores:** educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

VIDAL, D. G. O. **Exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILLELA, H. O. S. O mestre escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 Anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-154.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná tradicional.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2000.

Recebido: 20/01/2012

Received: 01/20/2012

Aprovado: 20/03/2012

Approved: 03/20/2012