



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação  
e Pesquisa em Educação  
Brasil

DOS SANTOS MEURER, SIDMAR; TABORDA DE OLIVEIRA, MARCUS AURELIO  
A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do  
corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola  
Revista Brasileira de Educação, vol. 21, núm. 64, enero-marzo, 2016, pp. 225-247  
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27543071012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola

*SIDMAR DOS SANTOS MEURER*

Universidade Federal do Paraná,  
Curitiba, PR, Brasil

*MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA\**

Universidade Federal de Minas Gerais,  
Belo Horizonte, MG, Brasil

## RESUMO

O trabalho problematiza algumas ênfases sobre a renovação da escola pública primária no Brasil, dando destaque à construção social dos recreios escolares. Analisando retóricas de autoridades no âmbito do ensino, bem como registros deixados por professores das escolas públicas paranaenses das primeiras décadas do século XX, procuramos demonstrar como o recreio, enquanto dispositivo curricular, surge de maneira informal da preocupação dos professores com o peso que a escola teria sobre as crianças até converter-se em um elemento constitutivo das normas que definiriam a organização do conhecimento no âmbito escolar. De um entendimento difuso sobre o seu significado até a sua prescrição como aspecto importante dos processos de formação, os recreios mobilizaram tempos, espaços e saberes e se articularam com outros elementos afeitos à onda renovadora da instrução que incidiriam sobre o desejo de se fundar uma nova sensibilidade que afirmava a atividade, a experiência e o trabalho ora como meio, ora como fim da educação pública primária.

## PALAVRAS-CHAVE

história do currículo; recreios escolares; educação dos sentidos.

---

\* Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e beneficiário do Programa Pesquisador Mineiro, da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

## ***THE INTRODUCTION OF BREAKS IN PRIMARY SCHOOLS IN PARANÁ: THE PLACE OF BODY EDUCATION, SENSES AND SENSIBILITIES IN SCHOOL***

### **ABSTRACT**

This article covers a wide range of documents with the purpose of problematizing some approaches to the renewal of public primary schools in Brazil, highlighting the social construction of playtime. Analyzing academic discourse within teaching, as well as records produced by public school teachers of Paraná during the first decades of the twentieth century, this study seeks to demonstrate how playtime, as part of the curriculum, has arisen informally out of teachers' worries about the burden which schools put on pupils to later transform into a constitutive element of the standards that would define the organization and management of knowledge within schools. From a diffuse understanding of its meaning to precise understanding as an important aspect of training processes, playtimes mobilized time, space and knowledge, and were articulated with other elements related to the renewing wave of education, such as methods, school subjects, practices and knowledge which affected the desire to establish a new sensibility, according to the sources. These were based on rhetorical stances which affirmed activities, experience and work, either as a means or as the goal of public primary education.

### **KEYWORDS**

history of curriculum; playtime; education of the senses.

## ***LA INVENCIÓN DE LOS RECREOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE PARANÁ: EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS, DE LOS SENTIDOS Y DE LAS SENSIBILIDADES***

### **RESUMEN**

El trabajo problematiza algunos énfasis sobre la renovación de la escuela pública primaria brasileña, destacando la construcción social de los recreos escolares. Analizando las retóricas de autoridades en el ámbito de la enseñanza y los registros dejados por maestros de escuelas públicas de Paraná en los comienzos del siglo XX, intentamos demostrar cómo el recreo, como un dispositivo curricular, surgió de manera informal, a partir de la preocupación de los maestros en relación a los efectos del cotidiano escolar sobre los niños, hasta convertirse en un elemento fijo de las normas que definirían la organización escolar. De un entendimiento difuso sobre su significado hasta su prescripción como aspecto importante de los procesos de formación, los recreos movilizaban tiempos, espacios y saberes y se articularon con otros elementos afines a la ola renovadora de la instrucción. Dichos elementos incidirían sobre el deseo de que se fundara una nueva sensibilidad que afirmara la actividad, la experiencia y el trabajo como medio y como objetivo de la educación pública primaria.

### **PALABRAS-CLAVE**

historia del currículum; recreos escolares; educación de los sentidos.

## INTRODUÇÃO

Como resultado de uma pretensão inovadora e modernizadora da escola e do ensino, a Inspetoria Geral do Ensino do Estado do Paraná publicava, em 1921, o *Programma dos grupos escolares do estado do Paraná*. Esse documento apresenta elementos importantes para a construção da história do currículo da escolarização primária paranaense. Primeiro pelo reconhecimento, por parte das autoridades do ensino no estado, de um dualismo em relação à oferta da escolarização primária materializada na existência de escolas isoladas, de um lado, e os grupos escolares de outro, seguido do seu desdobramento em currículos também diferentes, sendo o currículo para as escolas isoladas declaradamente um arremedo do currículo para os grupos escolares. Em segundo lugar, pelo acirramento de uma tendência de racionalização pedagógica, fortemente centralizada no Estado, com profundas repercussões sobre a maneira de organizar a escola e suas práticas com base na mobilização de dispositivos de controle afeitos principalmente ao modo de dar tratamento ao tempo e ao espaço e à prescrição minuciosa de rotinas internas.

Nesse sentido, o referido programa de 1921 traz uma importante novidade: o aparecimento da prescrição de quadros de horários para as atividades escolares. Constando da parte que toca às “instruções para execução dos horários e programa”, esses quadros de horários prescreviam e condicionavam cada lição em virtude de um tempo para a sua realização, distribuindo cada atividade escolar ao longo dos dias letivos da semana, articulando diversas dimensões do que poderia ser caracterizado como a construção social dos tempos da escola (Viñao Frago, 1996).

Um terceiro elemento importante, que guarda íntima relação com os já anunciados, é o aparecimento da rubrica *recreio* na documentação normalizadora da escolarização primária paranaense. Nesse sentido, o documento de 1921 pode ser considerado um marco legal-institucional de *invenção* do recreio escolar no Paraná, na medida em que o institucionaliza com base na fixação de tempos e espaços específicos, da demarcação de rotinas e de atribuições aos sujeitos escolares.<sup>1</sup> Entendemos que esse aparecimento pode informar muito sobre a constituição histórica do currículo da escola primária brasileira e seus significados sociais.

Embora o programa dos grupos escolares de 1921 tenha fixado a forma e os sentidos dos recreios nas escolas do Paraná, muito próximos, aliás, dos que se verificam atualmente, esse documento soterrava todo um debate amplo e diversificado sobre o tema. Se da perspectiva da investigação histórica sobre o currículo como artefato social é de fundamental importância capturar o exercício da sua função seletiva e organizadora em virtude de determinadas prioridades, finalidades e sujeitos sociais, sendo, portanto, “necessário recuperar a história dos conflitos curriculares do passado” (Goodson, 1991, p. 17), pode-se apurar, no percurso que

1 Localizamos indícios de que a prática do recreio já acontecia nas escolas paranaenses pelo menos desde a década de 1880, mas de maneira “informal”, como iniciativa de alguns professores escolares mais atentos ao desgaste que a escola produziria sobre as crianças. Porém, no período aqui estudado, os recreios ganham estatuto de dispositivo curricular, regular e regulado, portanto.

antecedeu e que levou ao aparecimento dos recreios nos documentos curriculares no estado do Paraná, um significativo conjunto de prioridades e sujeitos sociais que foram silenciados nas definições postas nos currículos escritos, os quais podem ser dimensionados como fruto de importantes mudanças nos padrões de sensibilidades daqueles sujeitos.

Sabemos que os documentos curriculares, como o programa em questão, passam muito longe da estabilidade. Eles próprios são expressões de arranjos sociais que vingaram em um terreno de tensões em torno de prioridades políticas, pedagógicas, culturais e intelectuais, que denotariam um lento processo de seleção cultural (Williams, 2003). Uma de suas características é justamente dar a ver aqueles conhecimentos que saíram vitoriosos em decorrência da conjuntura de forças sociais em jogo em um tempo e lugar, mas raramente captam as tensões e o conjunto de forças diversas em disputa (Goodson, 1991).

Nesse sentido, a experiência dos professores e professoras paranaenses que atuavam naqueles anos iniciais do século XX, sondada com base em seus registros escritos, constitui uma via importante para problematizar a seletividade do currículo, por representar a possibilidade de desnaturalizar certas impressões transmitidas nos documentos curriculares, quando esses são tomados como um dado. Certamente essa compreensão parte do pressuposto de que a ação e a experiência docente não podem ser satisfatoriamente dimensionadas apenas pelos constrangimentos institucionais, conforme nos ensinam autores como Goodson (1995), Nóvoa (1995), Sacristán (2000) e Viñao Frago (2001), mas devem levar em consideração toda a dimensão da sua experiência.

Nos anos iniciais do século XX, e mesmo nos anos finais do século XIX, muitos professores e professoras faziam alguma referência aos recreios dos alunos nas escolas pelas quais eram responsáveis, frequentemente por meio de comentários em seus relatórios anuais, em uma curta anotação feita ao tratar de tópicos como as instalações das escolas, os programas de ensino, em digressões sobre os métodos de ensino ou o que denominavam *marcha do ensino*. Esses relatos permitem que construamos um panorama sobre a diversidade de práticas, saberes, sujeitos, tempos e espaços que foram mobilizados em virtude do que aqueles professores e professoras tão indistintamente denominavam *recreios*, e são um excelente índice para a compreensão do que podemos chamar de educação das sensibilidades. Além disso, tanto pelo destaque que esses professores e professoras procuravam dar a tais práticas, mas principalmente pelo esforço retórico com o qual procuravam inscrever os recreios em um arrazoado que indicava qual seria o papel formativo da escola, é possível também inventariar uma série de evidências sobre os diferentes sentidos emprestados àquelas práticas.

Não obstante a frequente ocorrência do termo, o conjunto de relatos produzidos por professores e professoras denota a apreensão de uma ideia ou noção de recreio ainda em formação. Não é de nenhum modo possível, com base naqueles relatos de professores e professoras, apreender certa regularidade e normalização no que eles denominavam “recreios”, seja em relação às práticas, ao tempo, ou aos espaços escolares. Um exemplo nos é dado pela professora Julia Wanderley Petrich, que aludia a “um recreio geral de meia hora” dado diariamente, além de outros

tantos “exercícios”, distribuídos “duas vezes por semana” (Paraná, 1908a, p. 11). Já o professor Lindolpho Rocha Pombo comentava sobre “5 minutos de recreio” em “cada sessão diária” (Paraná, 1908b, p. 142). Mas a maioria dos professores não tinha qualquer preocupação de localizar essas práticas em relação ao tempo escolar, informando apenas que procuravam realizá-las. O professor Lourenço S. de Souza, por exemplo, relatava simplesmente que “o tempo destinado aos recreios [...] não é o mesmo para todas as escolas”<sup>2</sup> (Paraná, 1908c, p. 132).

Na documentação é possível perceber a mesma inconstância em relação aos espaços escolares onde se davam essas práticas. Uma professora, Josephina Carmem Rocha, identificava as “partes laterais e dos fundos” do terreno da escola como apropriados para os recreios. Mas ela também se referia a um “quarto [...] reservado para recreio nos dias de chuva e para exercícios de gymnastica de salão” (Paraná, 1905a, p. 127).<sup>3</sup> Outros tantos professores comentavam genericamente sobre “pátios” ou “jardins”. A própria professora Julia Wanderley Petrich referia-se a um “espaçoso jardim, onde as alumnas fazem diariamente salutares exercícios ao ar livre, durante as horas destinadas ao recreio” (Paraná, 1908a, p. 11). Para o Grupo Escolar Xavier da Silva, o inspetor escolar Benjamin Lins distinguia os “locaus (sic!) destinados aos recreios de verão, e os compartimentos destinados aos recreios de inverno”, estes cobertos e “em ladrilho” (Paraná, 1908d, p. 71). Já a professora Maria da Luz Mello, que tinha sua escola – a *Escola Promísua da Vila Morgenau* –, instalada fora do núcleo mais urbanizado da capital, registrou que diariamente, “nos intervalos das aulas”, os alunos faziam “diversos exercícios de marchas e pequenas evoluções” na própria sala das aulas, nos corredores por entre as carteiras (Paraná, 1908e, p. 18). A sala também era o espaço dos recreios na aula da professora da *Escola Promísua do Batel*, Amélia França Gomes. Relatava essa professora que, “no fim de duas horas de estudo, os alumnos marcham na sala de aula, executando alguns exercícios de gymnastica com levantamento e abaixamento dos braços” (Paraná, 1905b, p. 64).

No entanto, o aspecto de irregularidade que existe nisso que os diversos professores estão chamando de “recreios” ou “intervalos” nos anos iniciais do século XX é mais emblemático quando se procura observar o largo e diversificado conjunto de práticas, atividades e exercícios que, sob tal designação, eram desenvolvidos pelos professores e professoras em suas escolas. Sob a simples inscrição “recreios”, professores e professoras aludiam àqueles períodos durante os quais alunos e alunas faziam “exercícios de marchas”, “se entregam livremente aos movimentos”, “brincam ao ar livre”, “cantam diversos hymnos”, faziam exercícios de “gymnastica de salão, marchas e cânticos”, praticavam “jogos infantis”, “evoluções de formatura e cânticos”, apareciam “cantando, marchando, correndo e fazendo diversos exercícios

2 “Escola”, aqui, remete à unidade fundamental sobre a qual se organizava o ensino primário paranaense. É equivalente a “cadeira de ensino”. Um “grupo escolar” era um estabelecimento que reunia algumas “escolas” ou “cadeiras de ensino”, mas que mantinham autonomia uma em relação às outras.

3 Como se trata de um trabalho de corte historiográfico, optamos por manter a estrutura ortográfica constante nas fontes. Logo, quando citamos a documentação primária, não atualizamos a norma linguística.

de gymnastica escolar”, ou mesmo fazendo “exercícios do aparelho respiratório” (Paraná, 1905a, p. 126; 1905b, p. 61-68; 1908a, p. 6-19; 1908e, p. 17-23; 1908f, p. 103-108; 1908g, p. 81-87).

Frequentemente a ideia de “recreios” confundia-se com outras práticas e/ou saberes que possuíam seus próprios estatutos de legitimidade escolar, até mesmo como conteúdo ou matéria regular do programa de ensino. Assim era em relação à *gymnástica* e ao *canto*, para usar dois exemplos que parecem ser mais corriqueiros. Mas também se pode dar com os exercícios de “leitura em voz alta” e “declamação”, que a professora Julia Wanderley relatava aplicar às suas alunas nos intervalos entre as lições a fim de desenvolver, fortalecer e descansar membros e órgãos, principalmente do “aparelho respiratório” (Paraná, 1908a, p. 9). Essa mesma professora alude ainda aos “trabalhos manuais”, adequadamente distribuídos em relação aos trabalhos escolares, como um “poderoso auxiliar do ensino em geral” e um excelente “atrativo para a criança”. Desse modo, “córte, costura, crochet, bordados de diversas especies, trabalhos á phontaria, exercícios de desenho e cartographia” formavam, para essa professora, um

gênero característico de *divertimentos*, que aliviam, pela variedade do exercício, o órgão fatigado [...]; além do auxilio que prestam á educação intellectual, têm o seu lado de *grande utilidade para a vida, exercitam a vista e inspiram o gosto pela symetria e pela esthetica*. (*idem*, p. 9-10, grifos nossos)

Cabe ressaltar que boa parte dessas práticas estava prescrita e figurava até mesmo na legislação escolar como parte do programa de educação feminina sob a rubrica “Trabalhos de Agulha e Prendas Domésticas”, sendo, inclusive, ponto atinente à realização dos exames anuais de aprovação e de elevação de classe. Por seu turno, “exercícios de desenho e cartographia” também geralmente apareciam contemplados nos programas do ensino primário, tanto mais para o sexo masculino.

De qualquer ponto que se olhe a questão, seja da perspectiva da contagem dos tempos, seja da demarcação dos espaços, ou mesmo da normatização das práticas, é impossível, com base na manifestação dos professores e professoras nos anos iniciais do século XX, estabelecer qualquer aspecto minimamente regular dos recreios nas escolas elementares paranaenses. Mas isso não significa que não existisse um sentido que atravessava essas diversas práticas ou atividades. Todas aquelas razões impedem a possibilidade de se conceber os recreios naqueles anos como, por exemplo, um componente curricular da escolarização primária no Paraná, pelo menos da perspectiva do currículo escrito. O entendimento de recreios, então, está muito mais inclinado a uma categoria ou enunciado pedagógico, um qualificativo que corta uma série de práticas, rotinas e atividades escolares, os quais comporiam um conjunto de preocupações acerca dos possíveis efeitos da escolarização sobre a saúde das crianças, mas também sobre seu interesse, sua motivação, seu empenho, sua curiosidade, sua *vida* etc.

Assim, parecia existir uma ideia ou noção de recreio formando-se entre os agentes e autoridades de ensino, mas também entre o professorado paranaense. Instável no seu começo. De todo modo, aquela ideia escapava à esfera da legislação

escolar, embora isso não possa ser tomado como um fator que objete sua força.<sup>4</sup> Essa ideia ou noção que se desenvolvia em torno dos recreios frequentemente esteve associada à realização das práticas corporais na escola e aliava à capacidade de “recrear” inerente a essas práticas. No registro de muitos professores, inscreviam-se na pretensão de *modernizar* a escola e a sociedade.

Compreender, portanto, o que se fazia e o que se dizia em relação aos recreios na escola primária paranaense naqueles anos iniciais do século XX permite não só arrolar novos e importantes indícios para a análise das inovações pedagógicas e de ciclos de reformas educacionais, mas especialmente refletir sobre o lugar e os sentidos da educação do corpo na escola e os arranjos e definições curriculares em relação aos saberes e às práticas que afetariam os modos de educar sentidos e sensibilidades.

## RECREIOS PARA O CORPO, APURO DOS SENTIDOS?

No diversificado conjunto de atividades aludidas pela professora Julia Wanderley, aqui já identificada, ao remeter-se ao tema dos recreios escolares, seu relato registrava a expectativa de que estes fossem meios capazes de “desenvolver e fortalecer os membros e os órgãos”, de “desenvolver cuidadosamente os órgãos dos sentidos” (*idem*, p. 9). Também a professora Josephina Carmem Rocha acrescia à informação sobre os recreios escolares sua convicção de que eram necessários

[...] para extinguir a fadiga de estar sentado muito tempo, e, ao mesmo tempo, aproveitáveis ao desenvolvimento exclusivo de uma parte que traz como consequência fatal o aniquilamento de outra, [a fim de fazer] acompanhar par e passo a educação intelectual, da physica, ao mesmo tempo em que, corrigindo certos defeitos vamos lhes ministrando a educação moral, sem esquecer a cívica. (Paraná, 1908f, p. 105)

Essa mesma professora, em ocasião anterior, escrevendo para a revista pedagógica *A Escola*, já havia assinalado a necessidade de se organizar em cada casa escolar

um jardim a fim de que as crianças possam brincar livremente contribuindo para a educação physica que deve acompanhar a educação intelectual, moral e cívica, que devem ser incutidas no espírito das crianças desde cedo dando a elas exemplos de polidez e de amor e dedicação à nossa querida pátria. (Paraná, 1908f, p. 103)

4 O texto normativo, em geral, tem suas próprias dinâmicas de funcionamento, mas não é nosso objeto aqui. Sobre o tema da lei como problema histórico, ver Thompson (1987). A partir do desdobramento dessa perspectiva para o âmbito da história da educação, ver Faria Filho (1998). Sobre a relação entre a legislação escolar e os relatórios produzidos por professores e professoras – a principal fonte utilizada neste estudo para tratar dos recreios especialmente na primeira década do século XX –, ver Taborda de Oliveira e Meurer (2007).

Expressões como essas são lugar-comum nos debates educacionais do início do século XX e comparecem de diversos modos também nos registros de professores e professoras primários paranaenses. A escola, mais que parecer sequestrar a criança do seio da família, parecia compartilhar com ela o desafio de produzir o interesse dos alunos pelos cuidados com sua formação. Assim, educar os sentidos corporais permitiria predispor o aluno à experiência escolar, denotando um claro projeto de forja de uma sensibilidade que, com base na arte de recrear, lançaria os alunos no universo do conhecimento que a escola pretendia infundir. É no largo espectro de diferentes sentidos que aquelas práticas evocam que se sustentou e se desenvolveu a noção de *recreios escolares* entre os atores do ensino primário paranaense naqueles anos, não apenas como um elemento compensatório, mas como tempo e espaço próprios ao novo projeto de formação que então se produzia e disseminava. Era, pois, uma questão que pode ser considerada pedra de toque de um conjunto bastante amplo de iniciativas que tinha como horizonte a modernização da escola como itinerário para a modernização social.

A referência frequente dos professores e professoras em seus relatórios a um plano intelectual, a um plano moral, e a um plano físico da educação, no qual procuraram inscrever os recreios e, em alguma medida, um senso moral e estético, constitui indício para compreender o *sentido de formação* que se atribuiu então à escola primária paranaense, sentido de formação que parece encontrar a melhor expressão textual nas linhas produzidas pela própria professora Julia Wanderley Petrich. Para ela, a escola primária deveria buscar “aperfeiçoar os sentimentos e formar o carácter” dos seus alunos, “mediante o desenvolvimento integral e harmonioso da intelligencia [...], da força [...], e do coração ou instinto moral que inspira as nossas ações” (Paraná, 1908a, p. 9).

Essa recorrência à noção de desenvolvimento integral e harmônico da criança, adequadamente conduzido pelo cuidado com o seu tríplice aspecto – físico, intelectual, moral –, converte-se em um lugar bastante comum nas falas daqueles sujeitos preocupados com a “causa da instrução pública no Estado” no período, indicando o peso da psicologia na condução dos temas educacionais (Monarcha, 2009). Em vários momentos procurou-se apreender seus significados na expressão *Mens sana in corpore sano*, de modo que esta foi bastante utilizada por professores e autoridades do ensino e da política ao se reportarem a essa ideia de tripla natureza do ensino.

Essa noção, e de modo particular o tratamento que recebia dos sujeitos que a evocavam e com ela operavam, parece nos aproximar do conjunto de expectativas sociais culturais e políticas projetadas sobre a escolarização primária daquele início de século, que justapunha temas como *progresso* e *ordem* social, *cidadania* e formação da *nação*, entre outros, tão caros à ideia de República, como vinha firmando-se no Brasil, com questões de conotação mais pedagógica, como os *métodos* e a *marcha do ensino*. Na articulação dessas dimensões erigiam-se os pressupostos de uma nova sensibilidade que seria considerada *moderna*.

A revista *A Escola* – órgão de divulgação do professorado paranaense – foi um importante lugar de manifestação das ideias e opiniões de professores e professoras da educação primária paranaense durante a década de 1900. Criada com o propósito de ser um lugar de formação de professores e professoras pelo expediente da

atualização de suas concepções, métodos e práticas de ensino, a revista estimulava o professorado a tomar parte nas discussões que promovia. Ao lado de traduções de pensadores estrangeiros consagrados da educação, de publicações de textos voltados a pensar a causa da instrução pública assinados por figuras de expressão no cenário nacional e local, com destaque para o pensamento médico-higienista, da manifestação das opiniões das autoridades do ensino paranaense, com acento no tom de propaganda juntamente com uma pretensão normativa, a revista frequentemente consagrou espaço para a manifestação de professores e professoras do ensino primário paranaense, pelo menos dos mais presentes no debate público, geralmente aqueles instalados nos grupos escolares da capital do estado.

Foi na revista *A Escola*, no ano de 1906 (p. 23), que a professora Alicia Moreau emitiu a opinião de que, sendo os “objetivos da educação [...] formar um homem melhor para o futuro e uma sociedade diferente [...] formar um homem com vivo sentimento de beleza e independência, um futuro soldado”, era fundamentalmente preciso “educar de maneira a desenvolver músculos fortes e vontade enérgica”. Sua opinião conciliava em parte com as palavras do diretor-geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, sobre o “estado da Instrução Pública no Estado do Paraná”, publicadas no mesmo número da revista. O texto, em sua maior parte, reproduzia seu relatório enviado à presidência do Estado. Reportando-se ao professorado paranaense, a autoridade apresentava seu pensamento em relação ao *mister* do ensino primário.

Encarando a Educação sobre o seu tríptico aspecto e considerando a criança como um composto de corpo e de alma, o professor não deve se esquecer da sua natureza physica, tratando em primeiro lugar dos cuidados que devem ser dispensados ao corpo. “Mens sana in corpore sano”. O professor deve tratar da educação physica dos seus alunos, a fim de conservar-lhes a saúde, desenvolvendo-lhes os músculos e robustecendo-lhes os membros. É de importância também a *educação dos sentidos*, sendo os exercícios necessários nas aulas, passeios e em todas as ocasiões oportunas.

As faculdades da inteligência devem também ser desenvolvidas, compreendendo a *percepção*, a *atenção*, o *juízo*, a *memória* e a *imaginação*. No campo da moral devem ser desenvolvidas a *sensibilidade* e a *vontade*, a *consciência moral*, as *idéias do dever* e do bem e os *sentimentos de dignidade e honra*. (Paraná, 1906, p. 19-20, grifos nossos)

Para o diretor, consistia em dever dos professores e professoras:

[...] com a mão firme, sem vacilações e incertezas, traçar o plano da sua educação [das crianças], a fim de desenvolver-lhe as boas tendências e corrigir-lhe as más inclinações. A bondade, a afeição pelos alunos, a paciência, a pontualidade e o zelo devem ser características fundamentais, indispensáveis ao professor. (*idem, ibidem*)

Aludindo à educação em seu tríplice aspecto como a “fonte principal de engrandecimento dos povos”, o diretor-geral da Instrução Pública procurava dar o tom de um projeto educacional que declaradamente pretendia apelar aos sentidos, tocar as emoções e descer ao coração a fim de dotar a escola da capacidade de produzir e conformar sensibilidades. Estava, portanto, bastante acorde com muitas das retóricas do período sobre os fins da instrução pública. Tornam-se evidentes, ainda, as implicações políticas daquele projeto de produção de sensibilidades, que claramente se aliava aos temas que cortavam o debate em torno da republicanização da sociedade e da refundação da nação. Para Pedreira de Cerqueira, caberia fundamentalmente à escola “formar o homem para a família, o indivíduo para a sociedade e o cidadão para a Pátria” (*idem, ibidem*).

Embora não se possa presumir a passividade intelectual na acolhida irrestrita do professorado paranaense da perspectiva divulgada pelo diretor da Instrução Pública, não se pode negar que suas palavras encontravam eco, ao menos nos registros que os professores e professoras produziam. Chamado pela diretoria-geral da Instrução Pública a emitir opinião sobre os livros adotados no ensino primário paranaense, por exemplo, o professor Lourenço de Souza também entendia ser a finalidade primordial da escola, bem como função do mestre, “educar para a pátria e para a família”. A essa finalidade da escola correspondia a tarefa de “aperfeiçoar os sentimentos e formar o caracter dos alumnos”; de “corrigir-lhes os habitos viciosos” (Paraná, 1908h, p. 16).

Também para Sebastião Paraná, outra figura de expressão no âmbito do serviço de instrução pública do estado,<sup>5</sup> o dever da escola era o de formar “cidadãos fortes, sãos, educados nos princípios de uma moral sã”, ou seja, de despertar nas crianças as qualidades de “coração sensível, inclinações delicadas, espírito vivo e subtil [...], dando-lhe regras de conducta, firmes e seguras” (Paraná, 1901, p. 178).

Sete anos mais tarde, podia ser lido no relatório da professora Julia Wanderley Petrich que ela, tirando partido de *tudo quanto se passava na sua escola*, buscava “incutir no espírito das alumnas o desejo de praticar o bem, como quem alegremente cumpre um sagrado dever que lhe é imposto pela própria consciência”. Sendo, para ela, o objetivo principal do ensino a educação dos sentidos e da vontade, cabia à escola firmar-se como o lugar da “ordem e da disciplina”. Por isso, relatava, empregava todos os esforços para que esses aspectos não fossem descuidados em sua aula, “não exigindo, todavia a submissão forçada das alumnas”. Ao contrário, queria que elas “voluntariamente” sacrificassem “sua vontade á disciplina geral da escola” (Paraná, 1908a, p. 10).

Todo esse amplo conjunto de entendimentos acerca das finalidades do ensino nas escolas primárias paranaenses, além de manifestar sua pretensão de educação moral, como instituição produtora de sensibilidades, ainda apresenta elementos

5 Naquele período, Sebastião Paraná exercia função de fiscalização dentro da estrutura administrativa do serviço de instrução pública do estado. Na documentação que produzia no exercício de sua função, Sebastião Paraná apresenta-se como “docente visitador”. Sua atuação, no entanto, ia além da exercida pelos inspetores escolares e nutria a intenção de produzir um “diagnóstico” da realidade escolar no estado.

para uma discussão de fundamental importância para a história do currículo e dos processos de escolarização: a relação que a escola deveria estabelecer com o conhecimento. Pode-se, inclusive, propor como hipótese que os chamados conteúdos culturais ficariam em segundo plano diante da pretensão de conformação de corações e mentes com base na mobilização de uma dimensão que podemos caracterizar como sensível. Isso ajudaria a entender a força dos recreios escolares e a presença, neles, de muito do que se converteria em conteúdo de diferentes disciplinas escolares. Muitos elementos inscritos nessa tensão sobre as finalidades formativas da escola podem ser captados com base na recorrência do par *educação/instrução* nos documentos, o qual corta de cima a baixo o debate sobre a modernização da instrução pública no estado do Paraná.

*Educação*, no sentido que o termo assumia no debate em associação com *instrução*, remete a um determinado sentido de formação, aquele que afetaria a sensibilidade dos alunos, seu espírito, sua moral. Se a instrução concebia-se com um alcance mais adstritamente intelectual, referido à aquisição de conhecimentos, por educação tomava-se a formação em um sentido mais alargado: de inteligências, de afetos, de sensibilidades. Converte-se, portanto, em dever da escola, além de transmitir a instrução, desenvolver a inteligência dos alunos, despertar-lhes “os conhecimentos de fidelidade, o sentimento do dever, amor à pátria e à família – enfim tudo que possa encerrar uma perfeita ou bôa educação, que foi, é, e será sempre o melhor apanágio para a mocidade” (Paraná, 1905c, p. 106-109).

Em diapasão semelhante, também o inspetor escolar das escolas do litoral paranaense, Ismael Alves Pereira Martins, inscrevia-se no debate em torno da questão *instrução/educação* por meio de relatório enviado à diretoria-geral da Instrução Pública no ano de 1905. Entendia, ele, ser insuficiente apenas “gravar nos cérebros das crianças limitada somma de noções que, reunidas, somente significão habilitar a memoria do discipulo com a simples arte de lêr e escrever”. Essa lhe parecia apenas uma tímida parte das atribuições que deveriam recair sobre as escolas primárias paranaenses.

[...] o fim para cuja realização devemos empenhar todas as nossas forças está muito mais longe e é muito mais nobre. Devemos desenvolver methodicamente as faculdades intellectuaes do menino, sem negligenciar o physico, de maneira que, quando o seu corpo estiver na plena posse de suas forças, o seu espirito possa conhecer e julgar por si, raciocinando com a maxima independência.

[...]

Graças, diz illustre pedagogo, a influencia dos grandes mestres e philosophos o ensino deixou de seguir os velhos moldes rotineiros; deixou de sêr instructivo para sêr suggestivo; deixou de sêr diffuso para ser coordenado, harmonico, concentrado; deixou de sêr tarefa fatigante para o mestre, ingrata e enervante para o discipulo, *para converter-se em disciplina suave, util e fecunda, em elevação e expansão do espirito*, em um dos prazeres mais nobres e mais dignos da vida. (Paraná, 1905d, p. 68-69, grifos nossos)

Evidentemente, esse inspetor escolar está atribuindo à escola um sentido de formação, aliás, um sentido bastante amplo de formação. Essa discussão presente nos documentos encerra, de todo modo, a questão muito complexa do tipo de relação que a escola manteria com a sociedade, com os saberes ou o conhecimento, e com a cultura de modo geral. O que estava em questão ali era até mesmo a delimitação dos saberes escolares, dos saberes a serem transmitidos pela escola, e como isso se daria. O anteriormente citado relatório do professor Vidal Natividade da Silva (Paraná, 1905c) ajuda a tornar a questão mais evidente. Note-se que a mobilização de uma retórica que aludia a uma relação entre o desejo de formar novos indivíduos consoantes com um determinado modelo de organização social não poderia recair sobre apelos de ordem moral e cívica, mas também psicológica e estética. Na antessala do movimento pela Escola Nova, o Brasil arcaico ainda se movia inquieto diante do desafio de formar as novas gerações (Monarcha, 2009).

O grande problema da escola primária paranaense para que ela se tornasse *verdadeiramente* capaz de corresponder às suas expectativas era, para o professor Vidal Natividade da Silva, uma indefinição ou uma definição equivocada da natureza do conhecimento a ser transmitido por ela. Observava que o “defeito fundamental da educação” consistia em “se querer fazer de cada menino um poeta, um philosopho, um orador ou um homem de Estado”.

Tenho como programma que a instrucção e a educação devem ser ministradas ao menino para pol-o em condições de preencher melhor o destino de sua vida. O preceptor não pode prever se os meninos que lhe são confiados se destinam a esta ou aquella carreira, si a educação que lhes dá será completada por uma educação simplesmente profissional ou por uma educação superior. Deve proceder de modo a collocar-os em estado de mais facilmente se adaptarem á qualquer modo de vida honesto, seguindo á posição que lhes reservam as circunstancias, o destino, o concurso dos homens, seus meios naturaes ou sua propria vantagem. [...] Entendo que ao preceptor cabe o dever de instruir e educar pela palavra e pelo rigoroso exemplo; que (a) elle está imposto, portanto, a obrigação de corrigir os erros, os vicios e os excessos dos alumnos, não transformando o sentido das palavras, não deformando o cerebro do jovem. Que a educação physica não deve ser de modo algum abandonada, a exemplo de muitos paizes e especialmente da Grecia, onde teve sua origem [...]. (Paraná, 1905c, 107-108, grifos nossos)

E seguia:

Convençam-se os paes de familia de que devem antes de tudo, fazer dos filhos, homens de bem. Trate-se, pois, primeiramente de illustar o espirito, *educando o coração*, procure-se em primeiro logar crear á Patria bons cidadãos, infiltrando n'alma da creança os *sentimentos* nobres e generosos de *amor á virtude, ao trabalho e ao dever*. A instrucção é certamente uma necessidade imprescindivel em todas as posições sociaes, mas é preciso antes della e com ella despertar e desenvolver os sentimentos cívicos.

A experiência me tem demonstrado que o ensino elementar deve limitar-se às verdades essenciais, necessárias, para que o aluno possa conhecer o que deve compreender. Que o ensino deve ter um fim essencialmente prático para que tenha verdadeira aplicação às múltiplas necessidades da vida; que o mesmo deve passar do simples ao composto, do abstracto ao concreto, das lições de coisas aos conhecimentos especulativos – preparando assim a infância para vencer na luta pela existência contra a miséria; fazendo-a cheia de esperanças no futuro. (*idem, ibidem*, grifos nossos)

A defesa que fazia o professor, de uma escola fundada na dimensão utilitária do acesso ao conhecimento, coadunava-se com aspectos tais como a lenta expansão das oportunidades educacionais, com o desenvolvimento e a disseminação de um *étos* do trabalho, com a efetiva aceitação das distinções que marcava o lugar de cada indivíduo e de cada classe na esfera cultural. Nesse sentido, pode-se observar um conjunto de ênfases nem sempre convergentes sobre o que deveria ser, afinal, o projeto formativo que precisava ser levado a cabo pela escola, ainda que com frequência se recorresse aos apelos modernizadores da sociedade brasileira, inclusive mobilizando um discurso corrente sobre a renovação do ensino.

Mas, se podemos pensar em uma educação para o trabalho, como podemos observar no documento e em muitos outros registros do período, é preciso indagar em que medida essa ênfase não assumiria o trabalho como uma dimensão da vida ativa, aquela na qual os indivíduos tomariam nas próprias mãos a responsabilidade pela produção da vida, contra todas as formas de tutela. Ou seja, uma ambiguidade própria do período – de angústia, talvez, como sugerem Hobsbawm (2010) ou Gay (2001) – em que moral, estética, patriotismo, saúde entrelaçavam-se para formar o arcabouço do que seria uma educação escolar necessária para os *novos tempos*. Nela os corpos e seus sentidos davam a densidade necessária para a produção de novas sensibilidades almejadas de forma nem sempre tão homogênea como costumamos a aceitar.

Do conjunto de boa parte dos registros de professores e professoras paranaenses sobressai a ideia de que consistia grave erro em relação às finalidades sociais da escola primária o apreço a um ensino com acento no elevado *regime* das letras, um ensino apenas intelectual. Antes, a natureza do ensino escolar devia envolver todas as dimensões da existência humana e ancorar-se no *princípio da utilidade para a vida*, devotado aos “princípios de moral para uma educação melhor”, de modo que tornasse o homem capaz do “sacrifício de abnegação pelo bem da família a que pertence ou da sociedade em que vive”. As matérias, as lições, as explicações dadas pelo professor deveriam “ser simples mas com a maior *somma* possível de conhecimentos úteis”, com o fim de “corrigir certos defeitos” nos alunos de modo que os fizessem compreender os “deveres do bom filho e do bom irmão [...], os delicados sentimentos de amor e de carinho” (Paraná, 1905b, p. 127; Paraná, 1907a, p. 9). Esses ensinamentos estavam presentes tanto nas lições que viriam a constituir as disciplinas do currículo quanto nos tempos e espaços de recreios escolares.

Podemos tomar como exemplo a professora Carolina Pinto Moreira, da 4ª *Cadeira Promíscua da Capital*, também instalada no Grupo Escolar Xavier da Silva.

Ela escrevia em seu relatório para o ano de 1908 que procurava sempre “transmittir aos alumnos a maior somma possível de conhecimentos úteis” (Paraná, 1908i, p. 122). Por sua vez, a professora Julia Wanderley Petrich relatava que “no ensino de todas as matérias”, seu principal objetivo era “preparar os alumnos para a vida pratica, dando-lhes noções utilitárias das quaes possam tirar o maior proveito possível” (Paraná, 1908a, p. 7). Semelhante era a preocupação anunciada pela professora Josephina Carmem Rocha, quando relatava que fazia “constantemente applicações praticas de todos os conhecimentos adquiridos pelos alumnos para que experimentem as sensações do bello e do justo e com mais dedicação se appliquem ao estudo” (Paraná, 1908f, p. 107).

Parece, portanto, uma preocupação disseminada entre o professorado paranaense, no início do século XX, que a escola primária não tivesse a falsa pretensão de encaminhar seu ensino para as *altas esferas* da cultura das letras. Se no conjunto das manifestações alguns claramente tendiam a ver a escola como lugar de oferta de uma cultura “média do povo”, de uma “pequena cultura” (Pessoa, 1914, p. 122) fundada em sentimentos de abnegação, patriotismo e labor, outros entendiam que ela devia preocupar-se fundamental e devotadamente em distribuir por entre os alunos uma cultura que fosse além do intelectualismo reinante. Claro está que não se tratava da elevação moral e intelectual das massas, mas dos rudimentos necessários que permitissem a *desbarbarização* da sociedade e sua afirmação como unidade orgânica, em um caso, e, no outro, o aparente reconhecimento de que a educação poderia compor um amplo projeto de reforma social pela via da produção de indivíduos dotados de uma nova sensibilidade para a vida. Quando essas duas perspectivas se tocaram, confundiram ou anularam, não está no escopo deste trabalho, mesmo que reconheçamos que o entendimento do que seria uma educação útil fosse distinto.

## UMA EDUCAÇÃO ÚTIL PARA A VIDA

Aqueles professores e professoras do ensino primário paranaense do início do século XX demonstraram estar convencidos de que o propósito da escola elementar era formar tomando-se por base certo *princípio de utilidade para a vida*. Nisso provavelmente não estavam sozinhos, como nos faz crer a larga exploração dos tópicos em seus relatórios anuais, os quais, é preciso lembrar, tinham como destinatário específico as autoridades do ensino paranaense. Era, pois, pela lógica da utilidade, de um sentido “prático”, que a escola deveria organizar seus saberes, suas ações e suas práticas. Compreender os sentidos evocados por essas expressões, bem como suas implicações na escolarização, torna-se fundamental para que se possa analisar o lugar que se constrói para a escola e para o currículo na sociedade paranaense do início do século XX. É igualmente fundamental para se compreender o lugar das práticas e dos saberes escolares, como estavam dispostos em cada disciplina, mas também como os recreios estruturaram-se em relação àquelas. Pois até mesmo a ideia de recreios ou intervalos era justificada com base nesse princípio de “utilidade”, e os professores e professoras mostravam-se preocupados em inscrever nessas práticas um “fim essencialmente prático”.

Fazer a crítica da escola e de seus procedimentos foi uma maneira muito em voga de pensar a reforma da organização do ensino paranaense nas primeiras décadas do século XX. Dessa tarefa foram vários os sujeitos que se ocuparam, e diversificados eram seus lugares de fala. Como exemplo, a crítica oferecida pelo doutor José Maria de Paula como resultado das discussões no Congresso Maçônico. Exortando a instrução pública como itinerário para o progresso social, o autor admoestava os leitores a pensarem se a escola estava conseguindo “corresponder aos seus fins”, ou seja, se obtinha sucesso na realização de um “mínimo de constrangimento para um máximo proveito individual e coletivo”. A família, ele escrevia, devia preparar a criança para a escola do mesmo modo que a escola devia preparar “o cidadão para a sociedade”. E, se ambas fracassavam no atendimento de suas responsabilidades, as causas do fracasso da escola eram bem conhecidas. Essas causas repousavam no professor

que desconhece as necessidades physico-psychicas dos seus alumnos, subordinando indistinctamente as classes à tortura dos programmas exhaustivos, verdadeiros leitos de procusto onde à força de muito decorar e pouco entender, chegam enfim às proporções de mizeros aleijões mentaes destinados a serem exhibidos em apparatusos exames finaes.

O professor procura deslumbrar a criança, não desce até ella, não procura conhecê-la. Para o professor o que importa é o programma, o horário e o exame. A creança, o alumno nada importa. O que é preciso é que as matérias se dêem, que o horário se siga a risca e que no fim do anno o exame brilhante do alumno revele não tanto a capacidade do alumno, mas as altas qualidades de pedagoga do professor. (Paula, 1912, p. 21)

Como “homem de ciência” que então era, José Maria de Paula deixava claro o lugar de onde falava, com toda a autoridade que lhe podia conferir a posição de médico para tratar das coisas do ensino. E, se o ensino não ia bem, é porque os professores desconheciam “as necessidades physico-psychicas dos seus alumnos”. Mas ele poderia dizer simplesmente que os professores desconheciam os princípios científicos que deveriam nortear o ensino, ou então que o ensino não era suficientemente científico.

Mesmo após décadas de discussões sobre inovações pedagógicas e reformas dos processos de ensino, o médico ainda localiza um tipo “tradicional” de se fazer o ensino no Paraná. Esse tipo é aquele fundado na “tortura dos programas exaustivos”, no qual há “muito decorar e pouco aprender”. Contra tal estado de coisas, José Maria de Paula defende um ensino em que o professor conheça seu aluno “num todo”, para que a educação não seja “simplesmente instrutiva, mas sugestiva e diretiva”. Um ensino assim, entendia o médico, só poderia ser possível se a educação caminhasse *pari passu* com os progressos científicos da humanidade e se constituísse numa verdadeira *sciencia pedagógica* (*idem*, p. 22).

Embora José Maria de Paula procurasse sustentar o contrário, muitos professores e professoras estavam atentos a essa pretensão científica do ensino na escola primária paranaense e participavam ativamente das discussões sobre os modos de inovar. A maneira como os professores moldavam suas falas é apenas um dos resul-

tados desse processo. Em seus relatórios, assim como em outros documentos que eventualmente produziam, aludiam generalizadamente às faculdades “analythicas e syntheticas”, “physicas e psychicas”, “leis da Psycologia”, “princípios de fisiologia”, “regras aconselhadas pela hygiene moderna” etc.

Muitos desses professores e professoras circulavam com desenvoltura por esse vocabulário “científico-pedagógico” e a partir dele discutiam, questionavam e apontavam sugestões em relação a um número grande de temas, tais como métodos de ensino, material didático, mobiliário, tempos e espaços. Contribuíam, desse modo, para pensar a constituição de rotinas escolares de maneiras mais racionalizadas, um dos anseios mais latentes nos discursos pedagógicos do período. A confluência desse conjunto de temas constituía o que os professores denominavam “marcha do ensino”, cujo tratamento lhes era muito caro. Pois é justamente com base em suas preocupações que se podem apurar a justificativas pedagógicas e os sentidos ligados à emergência dos recreios escolares na escola primária paranaense, uma vez que nos registros os recreios estão diretamente ligados àquelas preocupações.

Em seu relatório relativo a 1907, o professor da *Cadeira para o sexo masculino da Cidade de Antonina*, Francisco Tavares da Rosa, escreveu que “como medida higienica preventiva”, sob a forma de breves descansos as inteligências infantis, “os exercícios physicos com justíssima razão preconizados pelas nossas autoridades do ensino [...] deram excellentes resultados”. Esse cuidado juntamente com uma preocupação em relação à adequação do método de ensino, o “intuitivo – o exemplo logo em seguida a lição –, as formas expositivas, experimentativas, reprodutivas e integrativas, vão dando, sem grande cansaço às tenras intelligencias, os amadurecidos fructos” (Paraná, 1907b, p. 192).

Observe-se que, em relação às atividades corporais aludidas pelo professor Tavares da Rosa, muitos dos elementos justificadores dos recreios escolares faziam-se em íntima relação com o debate sobre a renovação dos métodos de ensino. Eles surgiam tanto como uma possibilidade de recomposição de energias quanto de experimentação para os alunos. Daí não ser casual a ênfase no corpo, no trabalho manual, nos sentidos. A formação se daria pela experimentação das coisas que rodeavam e constituíam a experiência dos alunos.

Pode-se perceber pelo debate estabelecido em torno das questões dos métodos de ensino ou mesmo da “marcha do ensino” que, principalmente com base nos referenciais “científicos” que pretendiam informar as práticas educativas – as “leis da psicologia” ou da “higiene” ou da fisiologia –, os enunciados pedagógicos reconheciam agora certa *natureza infantil*. Educar a infância pressupunha atentar para certas especificidades.

A unica attenuante que me faz tolerar e ter paciencia quando os ensino, é a idade da primeira infancia – a innocente e doce quadra da vida em que o homem é feliz e desconhece as agruras do mundo. Desbotar com castigos séveros estás alegrias tão meigas e passageiras que vão e não voltam mais, é um pecado que, na qualidade de professor, jamais a commetterei; mas é por isso mesmo que eu considero a educação materna o melhor auxilio do mestre. (Paraná, 1907a, p. 8)

Para ensinar-mos a creança é mister fazermo-nos quasi creança – tal é o principio basico do methodo que adopto, que consiste no desenvolvimento das faculdades intellectuaes da creança pelo exercicio methodico e progressivo dos sentidos physicus, isto é, methodo intuitivo por excellencia, que destribuo [sic!] simultaneamente pelas diversas classes. (Paraná, 1906, p. 83)

Ensinar a criança “pelo exercício metódico e progressivo dos sentidos físicos”. Assim Francisco Tavares da Rosa caracterizava o enunciado fundamental de toda a discussão que estava instalada sobre a reforma dos processos de ensino na escola primária paranaense. Era esse mesmo enunciado, ligeiramente esgarçado, que estava no horizonte daqueles professores e professoras que relatavam procurar “tornar o ensino mais fácil e atraente”. O espírito infantil, esses “cérebros tenros com declives muito suaves”, não era propenso às operações excessivamente abstratas, ao “voo imaginativo da inteligência” (Paraná, 1907c, p. 171). Subsistia nesses enunciados uma compreensão de que o ensino em particular e a escolarização em geral não eram processos *naturais* à criança. Antes, exigiam um considerável esforço dela. O regime de “decoramento de compêndios” ou de lições, como eram representados os procedimentos escolares que se procurava criticar, era pouco produtivo do ponto de vista das finalidades “práticas” e “úteis” do ensino. Daí que o sentido de recrear ganha relevo como componente básico do processo de aprendizagem.

Na perspectiva de um ensino que tem como referência a dimensão da sensibilidade infantil, que alguns professores como Francisco Tavares da Rosa pareciam tão bem compreender, a prática de encher a “memória de muitas coisas decoradas”, de “saber como papagaio”, era improficua porque não envolvia todas as *faculdades* da criança. Práticas assim só poderiam depor contra as finalidades da escola, dificultando o ensino na medida em que só faziam “atemorizar” as crianças. De “divertido e tão útil” que deveria ser, o ensino fundado “apenas no exercício de memória” tornava-se “fatigante [...] extenuante e de mínimo resultado, pois tão facilmente o cérebro infantil retém quanto perde” (Paraná, 1908f, p. 105). Essa constatação, que fazia a professora Josephina Carmem Rocha no apelo à dotação das escolas paranaenses de material didático apropriado ao ensino fundado nos princípios intuitivos, coloca em relevo a preocupação fundamental que se ligava aos recreios escolares na discussão sobre a “marcha do ensino”.

Em contraposição àquelas praticas de “outrora”, “improficuas” e “desacreditadas”, firmavam-se “os sábios conselhos e translúcidas observações [da] Psychologia” (Gomes, 1914, p. 34). Eram as considerações sobre a “enervação da iniciativa mental” que se formavam no “luminar” dessa ciência que fazia a razão pender para o lado dos argumentos apresentados por Raul Gomes na série de artigos que havia publicado na imprensa curitibana. Ciência esta que havia possibilitado o aparecimento e a divulgação da obra de educadores como Spencer, Fröebel e Pestalozzi. A mesma “Psychologia” ainda havia ajudado a chamar a atenção para o problema da “hygiene escolar”, tão descuidada, segundo Raul Gomes, nas escolas paranaenses.

Os alumnos [...] devem ser poupados de trabalhos longos, que delles exijam uma atenção prolongada e uma immobilidade viciosa para o tronco. A fadiga

e a “surmenage” psychica e somática dos escolares devem ser uma das maiores preocupações do medico escolar e do pedagogo.

A atenção voluntária requer um esforço avaliado para as creanças, num espaço de tempo compreendido entre 30 e 40 minutos e durante o qual o organismo accelera as suas funções para manter o cérebro em condições de realizar o phenomeno psychico da compreensão ou assimilação intellectual.

Findo o prazo estipulado a cellula nervosa soffre modificações em sua nutrição por accumulo de detritos. (*idem*, p. 62)

Para Raul Gomes, um dos signatários do Manifesto de 1932, o valor desses ensinamentos era de natureza irrefutável para todos os professores. Tratava-se, pois, de “questão capital” essa que dizia respeito à “aptidão cerebral das creanças para a atenção”. Era nesses conhecimentos de natureza científica que se deveria guiar o educador para proceder a “tarefa exacta a distribuir a cada alumno [a fim] de produzir um trabalho util” (*idem, ibidem*). Ignorar essas verdades essenciais era “contribuir para os inconvenientes graves da ‘surmenage’, considerada sob o ponto de vista intellectual e physico”. Para remover esses inconvenientes, deveriam ser “efficazes [...] os recreios de um quarto de hora no decurso das aulas” (*idem*, p. 63).

O princípio de tornar o processo de escolarização mais aprazível, o ensino mais atraente, também se ligava ao sentido de retirar da escola a sua feição “atemorizadora”, seu aspecto de “acanhamento”, de “cela monástica”, como definia o professor Trajano Sigwalt. Uma das implicações mais diretas desse pressuposto era a preocupação em remover dos processos de ensino o aspecto “extenuante”, “fatigante”. Era esse um pressuposto muito forte na condenação dos métodos pautados na memorização de conteúdos e na defesa dos processos *intuitivos*. O problema da fadiga dos alunos havia se tornado um dos principias temas na discussão sobre a reforma dos processos de ensino. O seu enfrentamento pressupunha uma série de questões.

Para reclamar ao governo da inconveniência do mobiliário das escolas do município de Clevelândia, o inspetor escolar Ernesto Góes evocou logo o tema da fadiga:

As creanças sentam-se em toscos bancos que por emprestimo foram conseguindo de particulares.

Como é natural, estes bancos assim adquiridos cada um, uma altura, um comprimento e uma largura e nelles permanecem sentadas as creanças com o livro na mão e o braço erguido na altura dos olhos para estudarem suas licções.

Em tão encommoda posição, como não ficar fatigadas?

O cansaço vem depressa, e d’ahi o aborrecimento pelo estudo que nada lhes permite aproveitar. (Paraná, 1909, p. 54)

Agentes como o inspetor escolar Ernesto Góes, e tantos outros que faziam a escolarização primária paranaense, de professores e professoras até as principais autoridades do ensino, aludiam às “recomendações da hygiene” ou às “leis da Psicologia” para tratar do tema da estafa produzida pela atividade educacional. Esses

sujeitos, a seu modo e de acordo com suas expectativas – e expectativas concernentes também às diferentes posições que ocupavam –, apropriavam e faziam circular recomendações que constantemente lhes chegavam. Recomendações como a que aparece em 1912, assinada simplesmente por um certo doutor Guiraud, que falava sobre as “necessidades fisiológicas” da criança nos estabelecimentos de ensino e defendia que “Os estudos devem ser separados por intervalos em que a criança possa *descansar ou brincar livremente*” (Guiraud, 1912, p. 12, grifo nosso).

Esse texto destaca novamente a discussão da atividade educativa na escola para além da transmissão de conteúdos. A fim de garantir maior eficácia dos processos de escolarização, o autor evocava os “interesses da saúde da criança”, o seu “desenvolvimento corporal”, e conclamava aqueles responsáveis pelo ensino a convenientemente ponderar “os exercícios do espírito e os do corpo”. Mas o argumento podia ainda ir além e recair sobre o tríplice aspecto da educação, como se depreende do relatório da professora Julia Wanderley Petrich.

Essa professora, uma das primeiras a enfatizar a importância dos recreios, relatou que, pautada nas “leis da Psychologia” e atenta aos “potenciais espirituais das alunas”, procurava “desenvolver harmonicamente” a inteligência e o raciocínio, a força e a energia, a vontade e a afeição, correspondentes respectivamente às faculdades intelectuais, físicas e morais. Para isso, “conforme o grão de desenvolvimento de cada alumna, applico maior ou menor esforço”. E, baseada também no reconhecimento de uma “natureza” infantil, anunciava como procurava organizar os processos de ensino/aprendizagem para harmonizar “esse grupo de preciosas faculdades”:

Não me esquecendo também de que a mobilidade é necessária à natureza das crianças, ministrando-lhes sempre lições curtas e variadas, permitindo que vão ao jardim, uma ou duas vezes por dia, sem prejuízo, porém, da disciplina e dos trabalhos escolares [...]

Sendo novos os trabalhos escolares que apresentam attractivos para a criança, considero o trabalho manual como um poderoso auxiliar do ensino em geral.

Rousseu, Pestalozzi e Fröbel aconselham lições curtas e variadas, *intermeiadas* de exercícios physicos e trabalhos manuaes. A experiência tem demonstrado que os trabalhos intellectuaes muito prolongados esterilizam o resultado obtido nas primeiras horas, produzindo effeitos prejudiciaes à saúde dos alumnos. Ainda sobre este assumpto, Locke, em seu “Pensamentos sobre a educação” diz: “Nós commetemos engano quando damos o nome de divertimento e de recreio a estas artes manuaes e a todos os exercícios do mesmo gênero, porque a recreação consiste, não em ficar sem nada fazer, mas em aliviar, pela variedade do exercício, o órgão fatigado”. (Paraná, 1908a, p. 12)

Como forma de amenizar o efeito do esforço necessário à aprendizagem dos pequenos, para evitar que o ensino se tornasse uma entidade estéril, a professora Julia Wanderley Petrich justificava os recreios e os “divertimentos infantis intermeiados” às diferentes lições ao longo das horas que a criança passava na escola.

Para que o ensino pudesse tornar-se mais “ameno, assimilável, pittoresco e divertido desde os primeiros passos, a ponto de poder excitar na criança o desejo

de aprender, de conhecer, de descobrir”, Rocha Pombo escreveu que “a marcha do ensino deve ser feita de conformidade com o progresso gradual do aluno”, a fim de que, por esse modo, se fizesse possível “cultivar na criança os hábitos de observação acurada, afim de conseguir della a atenção, a promptidão no perceber, a habilidade no classificar e etc., etc.”. Para isso, a mobilidade, a atividade – inclusive corporal – era indispensável à criança (Paraná, 1908b, p. 141-142, grifos do original).

Os recreios firmavam-se, portanto, no largo conjunto de temas e enunciados que compunham o quadro de “inovações” decorrentes do investimento na “modernização” dos modos e maneiras de ensinar. Deslocando-se da experiência quase intuitiva dos professores para as iniciativas de regramento levadas a cabo pelo Estado, estas fundadas em um discurso de forte apelo cientificista, os enunciados dos quais lançavam mão os agentes do ensino primário paranaense para prescrever e/ou dar tratamento ao tema dos recreios constituíam as mesmas bases pelas quais se discutia uma série de temas ligados à “modernização” do ensino, tais como os métodos de ensino, a distribuição dos tempos internos da escola, o material didático e a formação dos professores.

Não parece ser, portanto, despropositado que os agentes do ensino atribuísem os recreios ao pensamento de nomes tomados como cânones da “Pedagogia Moderna”, principalmente pelo forte investimento feito pelas/nas ciências experimentais, que ocupavam um lugar cada vez mais destacado nos enunciados sobre os procedimentos educativos, e a prática regular dos recreios nas escolas primárias paranaenses em princípios do século XX deveria atender bem àquilo que o professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo entendia como o primordial entre os “princípios eternos proclamados pela sciencia pedagógica”: o de “adaptar-se ao caracter especial do meio de educar os sentidos” (*idem*, p. 143).

Desse modo, os recreios pareciam ocupar um lugar muito claro dentro de um plano formativo da escola primária paranaense, que parecia ter como principal aspiração moldar sua prática educativa com base na experiência dos sujeitos que pretendia formar, ou seja, com base nos interesses, nas impressões, nas sensações recolhidas pelos alunos, a fim de ligar o ensino do qual se ocupavam a vida dessas pessoas. Inscrevia-se, portanto, com nítidos traços em um plano de formação escolar pela via das sensibilidades, que parecia ter como escopo o alcance não só do plano da atividade intelectual/instrucional dos alunos/indivíduos, mas – para usar uma expressão de Mirian Warde – “toda a sua atividade humana” (Warde, 1998, p. V).

Das práticas improvisadas dos professores do final do século XIX à prescrição legal do recreio dos anos de 1920, observamos um jogo de ênfases e omissões que afirmou algumas práticas e saberes em detrimento de outros, gerando até mesmo a acomodação de determinados sujeitos ao imperativo da legislação. Mas cabe pensar se isso não se deu pelo fato de a lei ser capaz, também, de organizar demandas que emergem da experiência social, contemplando, em alguma medida, aquilo que professores e professoras tomavam como parte de sua missão.

## REFERÊNCIAS

- FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GAY, P. *A educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOODSON, I. La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 295, p. 7-37, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.
- GOMES, R. *Instrução Pública do Paraná*. Serie de artigos publicados no jornal *A Republica* de Curitiba. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1914.
- GUIRAUD. Hygiene intelectual. *Revista Pátria e Lar*, Curitiba: Órgão do Brasil Civico, ano I, n. 2, p. 12, 1912.
- HOBBSAWM, E. *A era dos impérios (1875-1914)*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- MONARCHA, C. *Brasil arcaico, Escola Nova*. São Paulo: UNESP, 2009.
- MOREAU, A. A pedagogia e a escola. *A Escola*, Curitiba, n. 9-10, p. 155-161, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo Docente Visitador, Dr. Sebastião Paraná, ao presidente do estado do Paraná. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 5, p. 179-199, 1901. AP. 1132.
- \_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 17, p. 125-128, 1905a. AP. 1229.
- \_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Amelia França Gomes ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 20, p. 62-68, 1905b. AP. 1232.
- \_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo professor Vidal Natividade da Silva ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 20, p. 106-108, 1905c. AP. 1232.
- \_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado por Ismael Alves Pereira Martins, inspetor, em comissão, das escolas do Litoral, ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 15, p. 64-81, 1905d. AP. 1227.
- \_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares da Rosa ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 16, p. 19-20, 1906. AP. 1288.
- \_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório e Mapa anual dos alunos da Escola Pública em Guarapuava, apresentado pelo professor Amalis Pinheiro da Silva ao diretor-geral da Instrução Pública do estado. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 17, p. 7-10, 1907a. AP. 1289.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo professor Francisco Tavares Rosa, da Cadeira para o sexo masculino da Cidade de Antonina, ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 18, p. 190-193, 1907b. AP. 1290.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigwalt ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 17, p. 162; 171-172, 1907c. AP. 1289.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Julia Wanderley Petrich ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 25, p. 6-19, 1908a. AP. 1320.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo ao inspetor escolar da Capital. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 28, p. 138-145, 1908b. AP. 1323.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pelo professor Lourenço S. de Souza ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 28, p. 131-133, 1908c. AP. 1313.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício de Benjamin Baptista Lins de Albuquerque, inspetor escolar da Capital, ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 11, p. 71, 1908d. AP. 1306.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Maria da Luz Mello ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 29, p. 17-23, 1908e. AP. 1324.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Josephina Carmem Rocha ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 28, p. 103-108, 1908f. AP. 1323.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Maria Angela Franco ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 29, p. 81-87, 1908g. AP. 1324.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício do professor Lourenço de Souza ao diretor-geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, sobre a possibilidade de adoção nas escolas primárias do livrinho *Orthographia da Língua Portuguesa*. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 13, p. 15-16, 1908h. AP. 1308.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Relatório apresentado pela professora Carolina Pinto Moreira ao diretor-geral da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 26, p. 121-122, 1908i. AP. 1321.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício de Ernesto Góes, inspetor escolar de Clevelândia, ao diretor-geral interino da Instrução Pública. *Coleção Correspondência do Governo*, v. 19, p. 54, 1909. AP. 1351.

\_\_\_\_\_. *Programma dos grupos escolares do estado do Paraná*. Publicação da Inspectoria Geral da Instrução Pública. Curitiba: Irmãos Guimarães & Cia, 1921-1922.

PAULA, J. M. Terra e lar. *Pátria e Lar*, Curitiba: Órgão do Brazil Civico, ano I, n. 3, p. 18-32, 1912.

PESSOA, L. Um discurso na Liga de Defesa Nacional em Curitiba. *Boletim do Instituto Histórico Geográfico Paranaense*, Curitiba: IHGPR, ano I, n. 2, p. 120-123, 1914.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; MEURER, S. S. Tensões entre o prescrito e o realizado na escolarização paranaense na década inicial do século XX: experiências de professores primários a partir da análise dos relatórios da instrução pública. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Antêntica, 2007. p. 166-186.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED, 1996.

———. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

WARDE, M. Prefácio. In: CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998. p. V.

WILLIAMS, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

## SOBRE OS AUTORES

SIDMAR DOS SANTOS MEURER é doutorando em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

*E-mail:* sid\_meurer@hotmail.com

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA é doutor em história e filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

*E-mail:* marcustaborda@pq.cnpq.br

*Recebido em março de 2013*

*Aprovado em julho de 2014*