

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA  
EDUCAÇÃO**

**DARIO VELLOZO NA REVISTA *A ESCOLA* (1906-1910): A  
ESCOLA MODERNA E OUTROS DEBATES**

**MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA MELLO**

**MARINGÁ  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**DARIO VELLOZO NA REVISTA *A ESCOLA* (1906-1910): A ESCOLA  
MODERNA E OUTROS DEBATES**

Dissertação apresentada por MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA MELLO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador(a):  
Prof. Dr.: CÉLIO JUVENAL COSTA

MARINGÁ  
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M527d

Mello, Maria Beatriz de Almeida

Dario Vellozo na revista A Escola (1906-1910) : a escola moderna e outros debates /  
Maria Beatriz de Almeida Mello. -- Maringá, PR, 2022.  
139 f.tabs.

Orientador: Prof. Dr. Célio Juvenal Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. História da educação. 2. Intelectuais. 3. Instrução pública. 4. Vellozo, Dario Persiano  
de Castro, 1869-1937. 5. Revista A Escola (1906-1910) - Educação. I. Costa, Célio  
Juvenal, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras  
e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.9

MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA MELLO

**DARIO VELLOZO NA REVISTA *A ESCOLA* (1906-1910): A ESCOLA MODERNA E OUTROS DEBATES**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter – UENP - Jacarezinho

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – UENP – Jacarezinho (Suplente)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gislaíne Valadares – UEM (Suplente)

09 de maio de 2022

Dedico este trabalho aos meus pais, Cris e Marco, por incentivarem minha trajetória de estudos. Dedico também a todos aqueles que lutaram e, ainda lutam por uma educação verdadeiramente popular.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, especialmente meus pais, meus amigos e meu companheiro pelo apoio incondicional e incentivo constante aos estudos. Sem o incansável incentivo de vocês, não teria concluído este trabalho.

Ao professor Célio Juvenal Costa, por me acolher e ser guia da minha trajetória.

Aos membros da banca examinadora, Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter, Dr(a). Maria Cristina Gomes Machado e Dr(a). Gislaine Valadares, pela leitura atenta e contribuições valiosas durante o processo de avaliação.

Aos colegas e professores do Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá pelos momentos de discussão e estudos, que muito contribuíram para minha jornada.

Aos servidores da Universidade Estadual de Maringá, por manterem o funcionamento da estrutura e dos serviços da universidade. Em especial, aos trabalhadores da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Biblioteca Central. O valioso acervo da biblioteca foi fundamental para a viabilidade desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo auxílio financeiro durante o desenvolvimento da pesquisa.

*Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.*

(Antonio Gramsci).

MELLO, Maria Beatriz de Almeida. **DARIO VELLOZO NA REVISTA A ESCOLA (1906-1910): A ESCOLA MODERNA E OUTROS DEBATES**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Célio Juvenal Costa). Maringá, 2022.

## RESUMO

O trabalho tem como objeto as propostas educacionais de Dario Vellozo (1869-1937) presentes no periódico *A Escola, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Paraná*. Foi publicado em Curitiba entre os anos de 1906 e 1910, sob direção do intelectual, e tinha como objetivo atingir o professorado paranaense. Caracteriza-se por ser a principal fonte deste trabalho, pois, foi em suas páginas que Dario Vellozo apresentou seu projeto educacional denominado Escola Moderna. A proposta estava ligada a um contexto de iniciativas de consolidação da instrução pública no Paraná. Apesar de pouco ter se consolidado em termos concretos, observa-se intensos debates sobre o assunto no período. Assim, a hipótese do trabalho é que a revista *A Escola* funcionou como um importante meio de difusão de novas concepções e tendências pedagógicas de caráter modernizador e que Dario Vellozo teve uma atuação destacada nesse processo, sintetizada em sua proposta de Escola Moderna. Portanto, nossa questão principal é investigar de que modo essa modernização pedagógica se expressou no projeto de Dario Vellozo e demais textos da revista *A Escola*. O recorte temporal da pesquisa centra-se nas duas primeiras décadas da Primeira República, ou seja, 1889 a 1910. O referencial teórico adotado parte das contribuições de Antonio Gramsci acerca do estudo sobre os intelectuais. Por meio da análise da Escola Moderna de Dario Vellozo, observamos que a mesma se vinculava à proposta de Ensino Agrônômico, alavancada no estado por parte da burguesia ervateira paranaense, por meio da Sociedade Estadual de Agricultura do Paraná. Além disso, a partir da investigação dos fundamentos da proposta educacional de Dario Vellozo e das concepções educacionais presentes na revista *A Escola*, constatamos que a mesma se inseria em um movimento internacional de difusão de novas ideias para a educação, que buscavam vincular a aprendizagem à experiência e à vida prática. Além disso, essas ideias pretendiam modernizar a instrução pública e a sociedade brasileira, por meio da adoção de novos métodos de ensino e novas formas de organização escolar.

**Palavras-chave:** Educação; História da Educação; Instrução Pública; Dario Vellozo; Periódicos; Intelectuais.



MELLO, Maria Beatriz de Almeida. **DARIO VELLOZO IN THE A ESCOLA MAGAZINE (1906-1910): ESCOLA MODERNA AND OTHER DEBATES**. 139 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Célio Juvenal Costa). Maringá, 2022.

### ABSTRACT

The work has as its object the educational proposals of the scholar Dario Vellozo (1869-1937) found in the journal *A Escola, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Paraná*. It was published in Curitiba between 1906 and 1910, under the scholar's coordination, and aimed to reach teachers in the Paraná state. It is characterized by being the main source of this work because in those pages Dario Vellozo presented his educational project called *Escola Moderna*. The proposal was connected to a context of initiatives for public instruction consolidation in Paraná. Although little has been consolidated in concrete terms, there was an intense debate on the subject in the period. Thus, the work hypothesizes that the *A Escola* magazine had an essential role in disseminating new conceptions and pedagogical trends through a modernizing character and that Dario Vellozo had a prominent voice in this process, synthesized in his proposal of the *Escola Moderna*. Therefore, our main question is to investigate how this pedagogical modernization was expressed in the project of Dario Vellozo and other texts in the magazine *A Escola*. The time frame of the research focuses on the first two decades of the First Republic, that is, from 1889 to 1910. The selected theoretical framework is based on the contributions of Antonio Gramsci to the study of intellectuals. Through the analysis of Dario Vellozo's *Escola Moderna*, we observed that it was linked to the proposal of Agronomic Education, boosted in the state by the mate-herb bourgeoisie from Paraná, through the Paraná's State Society of Agriculture. In addition, from the investigation of Dario Vellozo's educational proposal foundations and the educational conceptions present in the magazine *A Escola*, we found that it was part of an international movement to disseminate new ideas for education, which sought to link learning experience and practical life. In addition, these ideas intended to modernize public education and Brazilian society, through the adoption of new teaching methods and new forms of school organization.

**Keywords:** Education; History of Education; Public Education; Dario Vellozo; Periodicals; Intellectuals

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações e Teses sobre Dario Vellozo.....	13
<b>Quadro 2</b> – Artigos sobre Dario Vellozo em revistas eletrônicas e anais de congressos.....	15
<b>Quadro 3</b> – Textos publicados por Dario Vellozo na revista “A Escola” .....	47

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. DARIO VELLOZO: REPUBLICANO E ANTICLERICAL EM CURITIBA</b> ....	20
2.1 DARIO VELLOZO: TRAJETÓRIA POLÍTICA E INTELECTUAL.....	22
2.2 A REVISTA <i>A ESCOLA</i> E OS TEXTOS DE DARIO VELLOZO.....	42
<b>3. A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ADVENTO DA REPÚBLICA</b> ...	49
3.1 OS DEBATES EDUCACIONAIS DOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA E O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA MODERNA .....	49
3.2 A ESCOLA MODERNA DE DARIO VELLOZO: PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PARANAENSE.....	65
<b>4. NOVAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS EM TERRAS PARANAENSES</b> 87	
4.1 OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA MODERNA: A FORMAÇÃO PARA A VIDA PRÁTICA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA.....	87
4.2 O RACIONALISMO PEDAGÓGICO DE FERRER NAS PÁGINAS DO PERIÓDICO .....	103
4.3 A REVISTA <i>A ESCOLA</i> COMO “ELO COESIVO” DO PROFESSORADO .....	109
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto as propostas educacionais de Dario Vellozo (1869-1937) presentes no periódico *A Escola, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Paraná*<sup>1</sup> que circulou, em Curitiba, entre os anos de 1906 e 1910, sob sua direção. O projeto educacional do intelectual foi por ele denominado de Escola Moderna e estava ligado a um contexto de iniciativas de consolidação da instrução pública no estado do Paraná, em um período em que a educação era entendida como caminho para o progresso e signo de modernização<sup>2</sup>. Apesar das dificuldades em consolidar uma escola para o povo<sup>3</sup>, debates acalorados sobre quais caminhos deveriam ser seguidos para a consolidação da instrução pública podem ser verificados no período no Paraná<sup>4</sup>.

Elegemos a revista *A Escola* como nossa fonte, pois, foi em suas páginas que Dario Vellozo publicou suas ideias educacionais por meio de diferentes textos, objetos deste trabalho. Criada pelo Grêmio dos Professores Públicos do Paraná, o periódico tinha como objetivo atingir tal público, apesar de sua circulação ser restrita apenas à capital do estado. Dario Vellozo foi diretor do periódico durante seus quatro anos de circulação. A revista tratava de diversos assuntos, em sua maioria aqueles que estavam em evidência na

---

<sup>1</sup> No decorrer do trabalho, optamos por mencionar apenas *A Escola* quando nos referimos ao periódico.

<sup>2</sup> Segundo Carvalho (1989, p. 9): “A escola foi, no imaginário republicano, signo de instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início do século XX, a escola foi, entretanto, facultada a poucos”.

<sup>3</sup> Sobre os debates acerca da escola para o povo, ver: SCHELBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

<sup>4</sup> A respeito da organização da instrução pública no Paraná, ver: MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: o decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 248-260, jun.2010 - ISSN: 1676-2584; MACHADO, Maria Cristina Gomes; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nos anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná - 1892. **Educ. rev. [online]**. 2013, n. 49, pp. 227-243; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A instrução pública no estado do Paraná republicano: (des) continuidades da legislação educacional (1890-1913). Maringá, PR: UEM, 2015 (digitado).

época. Dentre eles, podemos citar discussões sobre higiene nas escolas; ensino cívico; métodos pedagógicos a serem adotados; necessidade do ensino de língua portuguesa nas escolas de imigrantes; e, até mesmo, modelos de lições sobre diferentes disciplinas, como português e francês, que poderiam ser adotados pelos professores em suas aulas.

Apesar de pouco ter se consolidado naquele período em termos concretos no que concerne à instrução pública, o que verificamos é que intensos debates foram realizados. Assim, nossa hipótese é que a revista *A Escola* funcionou como um importante meio de difusão de novas concepções e tendências pedagógicas de caráter modernizador e que Dario Vellozo teve uma atuação destacada nesse processo, sintetizada em sua proposta de Escola Moderna. Portanto, nossa questão principal centra-se no seguinte: é possível encontrar características de modernidade pedagógica no projeto educacional de Dario Vellozo e nos demais textos por ele publicados na revista?

A construção da nossa hipótese justifica-se por uma trajetória de pesquisa anterior<sup>5</sup> e, também, pela identificação de lacunas nos trabalhos publicados até o momento sobre o intelectual e sua atuação no campo da instrução pública. Dario Vellozo foi um intelectual com intensa atividade na sociedade paranaense. Atuou como poeta, professor, maçom, liderou o movimento anticlerical na capital do estado e foi editor e diretor de muitos jornais e revistas. Além disso, deixou como legado uma vasta obra com muitos livros publicados<sup>6</sup>.

Por este motivo, ele foi objeto de várias pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Em uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando a palavra chave “Dario Vellozo” encontra-se como resultado o total de dez trabalhos, como se pode verificar no quadro abaixo. As áreas do conhecimento se dividem em Letras, Literatura, Educação, História, Sociologia e Gestão do Conhecimento nas Organizações.

---

<sup>5</sup> MELLO, M. B. A.; RUCKSTADTER, F. M. M. **A contribuição de Dario Vellozo na revista “A Escola”**. In: XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR, 2019, Uberlândia. **Anais...** XI Seminário Nacional do HISTEDBR. Uberlândia, UFU, 2019, p. 682-696. Disponível em: <<https://www.semintertrabedu.com.br/anais>>. Acesso em 31 de ago. 2021.

<sup>6</sup> Para mais informações ver: DENIPOTI, C. **Um homem no mundo do livro e da leitura**. Revista de História Regional, ano 6, v. 2, p. 75-91, Inverno de 2001

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE DARIO VELLOZO								
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Linha de Pesquisa</b>	<b>Universidade</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Palavras-chave</b>
Maria Tarcisa Silva Bega	Sonho e Invenção do Paraná. Geração simbolista e a construção de identidade regional	Sociologia	Sérgio Miceli		USP	Tese	2001	
Maria Lucia Andrade	Educação, Cultura e Modernidade: O Projeto Formativo de Dario Vellozo (1906-1918)	Educação	Carlos Eduardo Vieira	História e Historiografia da Educação	UFPR	Dissertação	2002	Educação. Intelectual-Cultura. Modernidade.
Paulo Cezar Maia	Castelos de Vento: Miragens literárias em Dario Vellozo e Emiliano Pernetá	Letras	Fernando Cerisara Gil	Estudos literários	UFPR	Dissertação	2006	Processo literário paranaense; Dario Vellozo e Emiliano Pernetá; Poesia brasileira.
Ariete Nasulicz Beltrami	Proezas Alquímicas: a ciência e o esoterismo de Dario Vellozo na terra das Araucárias (1890-1913)	História	Tereza Cristina Kirschner		UnB	Dissertação	2009	
Caio Ricardo Bona Moreira	Ruínas de um tempo/templo, ou sobrevivências de Dario Vellozo na Literatura do Presente	Literatura	Susana Scramim	Teoria Literária	UFSC	Tese	2011	Dario Vellozo. Simbolismo. Literatura do presente.
Ernando Brito Gonçalves Junior	O impresso como estratégia de intervenção social: educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937)	Educação	Carlos Eduardo Vieira	História e Historiografia da Educação	UFPR	Dissertação	2011	Intelectual. Imprensa. Educação e História.

Caroline Baron Marach	Discursos e linguagem na revista Clube Curitibano (1890 a 1912)	História	Renato Lopes Leite	Cultura e Poder	UFPR	Tese	2013	História do Paraná. Clube Curitibano. Literatos. Intelectuais. Revolução Federalista.
Marlete dos Anjos Silva Schaffrath	Os livros didáticos na Escola Normal de Curitiba (1876-1920)	Educação	Maria Elisabeth Blanck Miguel	História e Políticas da Educação	PUC-PR	Tese	2014	Livros didáticos. Escola Normal de Curitiba. Compêndio de Pedagogia.
Silvia Maria Rodrigues	Arte na Educação: do improviso a improvisação	Gestão do conhecimento nas organizações	José Francisco de Assis Dias	Educação e conhecimento	UNICESUMAR	Dissertação	2015	Educação. Violência escolar. Trabalho artístico. Artes.
Rosany Jocy Melo	Dario Vellozo e a criação da revista Pátria e Lar: uma estratégia educacional para uma Curitiba Republicana. (1912-1913)	Educação	Elaine Rodrigues	História e Historiografia da Educação	UEM	Dissertação	2016	Educação; História da Educação; Imprensa Pedagógica; Dario Vellozo; Revista Pátria e Lar.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

<sup>7</sup> Os dados que estão em branco no quadro não foram encontrados pela autora em sua pesquisa e, por este motivo, não estão preenchidos.

A partir do quadro podemos observar que o número de dissertações defendidas é superior ao de teses e que a maior parte da produção está localizada em universidades da região sul do país. As pesquisas inseridas no campo da Educação totalizam cinco e, destas, apenas três se propõem a analisar a atuação de Dario Vellozo no campo da instrução pública – as dissertações de Andrade (2002), Gonçalves Junior (2011) e Melo (2016).

Assim como pesquisamos por teses e dissertações, também buscamos por trabalhos com a temática voltada para a atuação de Dario Vellozo em revistas eletrônicas e anais de congressos, a saber: *Revista HISTEDBR Online*; *Revista História da Educação*; *Revista Brasileira de História da Educação*; *Revista Acta Scientarium Education*; *Educere Et. Educare*; *Educação em Análise*; *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*; *Revista Diálogo Educacional*; *Educar em Revista*; *Anais do XI Seminário Nacional do HISTEDBR*; *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*; *Revista Práxis Educativa*; *Revista Analecta*; *Revista Educação e Linguagens*. O critério utilizado para a escolha das revistas e anais para a busca foi o de relevância na área de História da Educação e regionalidade dos periódicos. A palavra-chave utilizada nas pesquisas foi “Dario Vellozo”. Encontramos nove resultados, dispostos no quadro a seguir.

QUADRO 2 – ARTIGOS SOBRE DARIO VELLOZO EM REVISTAS ELETRÔNICAS E ANAIS DE CONGRESSOS			
Artigos	Autores	Revistas e Anais de Congressos	Ano de publicação
A disciplina de História no Paraná: compêndios escolares, ensino secundário e formação de elites intelectuais.	Maria Aparecida Leopoldino Toledo.	Educar em Revista	2010
Educação paranaense no processo de formação de professores no Brasil republicano: a contribuição do compêndio de pedagogia de Dario Vellozo	Marlete dos Anjos Schaffrath; Maria Elisabeth Blanck Miguel.	Acta Scientarium Education	2012
Uma só linguagem, um só hino, uma só bandeira: educação cívica e laicidade no	Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Marisa Noda.	Educere Et. Educare	2017



pensamento de Dario Vellozo			
Compêndios escolares para a formação de professores no Paraná na Primeira República (1889-1930): uma análise do Compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo (1907)	Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; João Kelvin da Silva.	Anais do XI Seminário Nacional do HISTEDBR	2019
A contribuição de Dario Vellozo na revista "A Escola" (1906-1910)	Maria Beatriz de Almeida Mello; Flávio Massami Martins Ruckstadter.	Anais do XI Seminário Nacional do HISTEDBR	2019
Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da pedagogia nos manuais para professores (1873-1909)	Vivian Batista da Silva; Denice Bárbara Catani.	Revista História da Educação (Online)	2019
Dario Vellozo, de professor para professor, produção e circulação do conhecimento pedagógico: A escola, uma revista em análise (1906-1910)	Elaine Rodrigues; Wenceslau Gonçalves Neto.	Acta Scientiarum Education	2020
A História Magistra Vitae no Brasil no século XIX: Dario Vellozo e os ensinamentos de História.	Ernando Britto Gonçalves Junior; Vanessa Elisabete Raue.	Revista História da Educação (Online)	2020
Educação como estratégia de combate: o projeto educacional de Dario Vellozo na revista Pátria e Lar (1912-1913)	Maria Beatriz de Almeida Mello	Anais do XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE	2021

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Observamos que a temática acerca dos compêndios escolares é predominante. Entretanto, contabilizam apenas dois estudos sobre a atuação de Dario Vellozo no periódico *A Escola*. Diante de tais resultados, torna-se evidente a necessidade de pesquisas que busquem se aprofundar no assunto.

Na bibliografia existente sobre Dario Vellozo também encontramos alguns livros relevantes, apesar de não focarem em suas propostas educacionais, mas, em sua atuação como líder do movimento anticlerical em Curitiba. O livro de Balhana (1981), *Ideias em confronto*, destaca o conflito entre católicos e anticlericais em Curitiba, explicitando a trajetória de Dario

Vellozo. O autor utiliza como fonte os periódicos publicados por anticlericais e católicos na capital naquele período. No livro de Cordioli (2009), *Gêneses de um idílio: a trajetória intelectual de Dario Vellozo*, o autor também busca apresentar a trajetória do intelectual e as principais obras por ele publicadas durante sua vida. Por fim, destacamos o livro de Bega (2014), *Letras e Política no Paraná: simbolistas e anticlericais na República Velha*. O objetivo do livro é discutir as razões que expliquem o movimento simbolista ter se expressado de maneira tão intensa na capital paranaense e, de que modo ele esteve ligado ao movimento anticlerical. Ao longo do trabalho, a autora apresenta a trajetória individual dos principais intelectuais envolvidos no movimento em Curitiba, dentre eles, Dario Vellozo.

Quanto à produção sobre a vida e a atuação de Dario Vellozo, identificamos a necessidade de explorar sua proposta de Escola Moderna nas páginas da revista *A Escola*. São poucos os trabalhos que se propõem a investigar este aspecto, e aqueles que o fazem, não se aprofundam nos fundamentos do seu pensamento educacional.

A partir de nossa hipótese, o objetivo deste trabalho é investigar na proposta educacional de Dario Vellozo, bem como em outros artigos da revista *A Escola*, elementos que indiquem que havia um debate considerável sobre questões ligadas à modernização pedagógica nas duas primeiras décadas da Primeira República no Paraná. Entendemos que a compreensão das formas específicas que a educação assume de maneira local é fundamental para o entendimento concreto do fenômeno educativo nacional<sup>8</sup>. É a partir dessa mediação que buscamos compreender a proposta de Dario Vellozo e demais textos veiculados na revista, ou seja, investigando de que modo as discussões sobre modernização pedagógica se expressaram no estado.

Para tanto, estabelecemos alguns objetivos específicos que se refletem na organização da dissertação. Na segunda seção, o nosso objetivo foi compreender a trajetória de Dario Vellozo e apresentar a revista *A Escola*. Quanto à trajetória do intelectual, buscamos discuti-la de maneira articulada

---

<sup>8</sup> Partimos da discussão de Saviani sobre o debate do nacional e o local na História da Educação. Sobre a discussão, ver: SAVIANI, Dermeval. O Local e o Nacional na Historiografia da Educação Brasileira. IN: ROSÁRIO, Clarice Nascimento de Melo (Org.). **O Nacional e o local na história da Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

com o contexto histórico em que ele estava inserido, evidenciando suas principais disputas para compreender qual a influência das mesmas em seu projeto educacional. Buscamos apresentar o periódico, evidenciando as principais figuras que atuaram na revista e o conjunto de textos publicados por Dario Vellozo na mesma.

O objetivo da terceira seção foi compreender o contexto de criação da Escola Moderna e a proposta em si. Para isso, contextualizamos as discussões do campo educacional nos anos iniciais da Primeira República que visavam introduzir certa modernização nos métodos pedagógicos e na organização escolar. Destacamos de que modo essas discussões foram realizadas no caso do Paraná, de acordo com as fontes documentais do período, como Legislações, Mensagens de Governo e Relatórios de Secretarias do estado<sup>9</sup>. Por fim, apresentamos e analisamos a Escola Moderna, evidenciando seu programa e as repercussões que a mesma teve no debate público paranaense.

Na quarta seção o nosso objetivo foi investigar quais concepções pedagógicas<sup>10</sup> podem ser observadas nas páginas do periódico. Para tanto, selecionamos textos de Dario Vellozo e também de autoria de estudantes da Escola Normal de Curitiba. A partir dos textos de Vellozo, buscamos discutir os fundamentos da Escola Moderna, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre a mesma e caracterizar em que medida o projeto apresentava aspectos pedagógicos que podem ser considerados como modernizantes. Nos textos das normalistas, evidenciamos quais eram as concepções pedagógicas presentes em seus estudos.

Diante do exposto, nosso recorte temporal compreende as duas primeiras décadas do período da Primeira República, ou seja, 1889 a 1910. Este período justifica-se por marcar o contexto de discussões sobre a instrução pública que permeia a criação da proposta de Escola Moderna de Dario Vellozo, bem como o tempo de circulação da revista *A Escola*. Em alguns momentos, especialmente quando se trata da trajetória do autor, o recorte é

---

<sup>9</sup> Esses documentos estão disponíveis para acesso on-line no endereço eletrônico do Arquivo Público do Paraná, a saber: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico>>.

<sup>10</sup> De acordo com Saviani (2005, p. 31): “A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de ‘ideias pedagógicas’. [...] Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na História da Educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas [...]”.

extrapolado para que possamos compreender fatos significativos de sua vida. Ao tratarmos dos debates educacionais, buscamos focar no período delimitado.

O referencial teórico adotado neste trabalho são as concepções de Gramsci (1891-1937) sobre intelectuais. Ao estudar a história dos intelectuais italianos, o marxista sardo elaborou perspectivas teóricas acerca da atuação dos intelectuais na sociedade que nos permitem compreender a atuação de Dario Vellozo.

A partir da compreensão que a integração de sociedade civil (entendida como organismos privados) com a sociedade política (ou Estado), resulta na hegemonia exercida pelo grupo dominante sobre os subalternos, os intelectuais exercem a função de “comissários”. Isto é, devem prover o consenso espontâneo das massas em relação ao que é impresso pelo grupo dominante. Quando esse consenso espontâneo fracassa, os intelectuais devem assegurar os aparatos de coerção legais, que devem disciplinar os grupos que não consentem. Enfim, de maneira sintética, podemos dizer que os intelectuais organizam os debates e a cultura em torno de ideias ligadas ao grupo dominante. Assim, a definição de intelectual depende da análise das relações em que determinados indivíduos ou grupos estão inseridos (GRAMSCI, 1982).

Neste movimento de organização da cultura para promoção da hegemonia do grupo dominante entram em cena, além dos intelectuais, os aparelhos privados de hegemonia. Estes aparelhos constituem organizações de caráter privado (portanto, da sociedade civil), que promovem discussões que se dirigem às massas, com interesses de promover a hegemonia das classes dominantes como interesse universal (HOEVELER, 2019).

Portanto, é a partir dessas perspectivas que compreendemos a atuação de Dario Vellozo por intermédio da revista *A Escola*. Entendemos que ele buscava promover certo consenso no debate educacional, de modo que suas propostas não foram fruto de uma mente única e genial, mas, que correspondiam a necessidades materiais existentes, ligando-se aos debates educacionais realizados de maneira mais ampla.

## 2. DARIO VELLOZO: REPUBLICANO E ANTICLERICAL EM CURITIBA

Ao nos debruçarmos sob a trajetória intelectual de determinadas figuras históricas é fundamental desenvolver um olhar apurado para que o estudo realizado não reproduza o senso comum. É o caso da ideia de que certa personalidade estava à frente de seu tempo, caracterizando-a como visionária ou uma espécie de anomalia em relação à sociedade em que vivia.

Partindo da perspectiva de Gramsci (1982) sobre intelectuais, compreende-se que estes são integrantes de camadas sociais que se desenvolvem segundo as necessidades do mundo da produção, à medida que se supera uma situação social anterior dominada e dirigida por antigos grupos no poder. Ou seja, uma das principais características imanente aos intelectuais é que eles são determinados historicamente (GRAMSCI, 1982).

Além disso, outro ponto fundamental que caracteriza a atividade intelectual na sociedade não é o seu significado em sua essência, mas, o conjunto de relações em que está inserida. Neste sentido, “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p.7).

Alguns exemplos utilizados por Gramsci (1982) são muito ilustrativos e ajudam a melhor compreender a ideia: todos os homens podem fritar ovos ou costurar um botão, porém, nem todos os homens são cozinheiros ou alfaiates. Do mesmo modo, um homem só se torna operário e/ou proletário em determinadas relações sociais, e o mesmo acontece com os intelectuais. Entende-se que a atuação dos intelectuais deve ser compreendida de acordo com o modo de produção da sociedade em questão.

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre em um terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente “produzem” intelectuais; trata-se das mesmas camadas que, muito frequentemente, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia das cidades. (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Com isso, Gramsci (1982) quer dizer que os intelectuais constituem um grupo determinado historicamente e que estão diretamente ligados às classes sociais em que estão inseridos. Neste ponto, podemos retomar a conceituação de intelectuais orgânicos e tradicionais. Orgânicos seriam aqueles que se originam devido à urgência “(...) de uma função essencial no mundo da produção econômica” (GRAMSCI, 1982, p. 3). Isto é:

Cada grupo social [...] cria para si ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Os intelectuais tradicionais seriam aqueles “(...) representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.” (GRAMSCI, 1982, p. 5). O principal exemplo desse grupo é o clero. Organicamente ligado à aristocracia fundiária, deteve o monopólio de serviços fundamentais como a ideologia religiosa, a filosofia, a ciência e se manteve mesmo após transformações radicais no modo de produção que transformou a posição da classe social à qual estava ligado.

Refletir sobre essas concepções de Gramsci no início desta seção é importante, pois, são elas que vão nortear o entendimento da trajetória de Dario Vellozo ao longo do trabalho. A ideia de lhe atribuir um rótulo, com a finalidade de incluí-lo numa caixa é tentadora e certamente facilitaria o trabalho. Entretanto, tal ação mutilaria um intelectual multifacetado e, por muitas vezes, contraditório. Mas, é exatamente essa diversidade em seu pensamento que nos chama a atenção quando analisamos sua atuação e ideias.

Dario Persiano de Castro Vellozo foi um intelectual que atuou na maior parte de sua vida durante o período da Primeira República (1889-1930). Apesar de ter nascido no Rio de Janeiro, em 1869, ele viveu em terras paranaenses desde seus dezesseis anos até sua morte, em 1937.

Na próxima subseção, iremos abordar os elementos principais da conjuntura brasileira e paranaense do referido período para que possamos

caracterizar o contexto de atuação de Dario Vellozo. Como um homem de seu tempo, ele esteve envolvido nas principais disputas existentes na cena pública do Paraná que, em certa medida, se entrelaçavam com os debates políticos, sociais e educacionais do país. É importante compreender esse período da história do Brasil para estreitar melhor os laços entre o local e o nacional nos debates empreendidos por Vellozo.

## 2.1 DARIO VELLOZO: TRAJETÓRIA POLÍTICA E INTELECTUAL

O advento da República, em 1889, confirmou aquilo que já dava sinais de falência. O Império se encontrava em seu estágio terminal e a abolição da escravidão um ano antes foi o xeque-mate para acabar com uma estrutura que já vinha se deteriorando. O país passava por modernizações desde a década de 1850 e o processo de transformação da mão de obra escrava para a livre ocorreu de forma gradual desde então. Dessa forma, a abolição foi um golpe nos fazendeiros que se apoiavam no trabalho escravo e estavam ligados ao poder central. Os setores mais dinâmicos e progressistas já estavam, aos poucos, se preparando para o trabalho livre, encontrando na imigração a solução para o problema da mão de obra (COSTA, 1999).

As transformações que ocorreram na sociedade brasileira ao longo dos anos, conforme o regime republicano se consolidava, foram significativas. O país passou por um crescimento populacional expressivo, especialmente por conta dos imigrantes que se espalharam por todo país, após o fim da escravidão e da desorganização da mão de obra. De 11 milhões de imigrantes que se dirigiram à América Latina, 33% deles vieram ao Brasil. As origens eram as mais diversas: italianos, espanhóis, japoneses, poloneses, alemães, transformando o país num verdadeiro caldeirão cultural. Além disso, houve também intensos processos de migrações internas, que levou habitantes de diferentes regiões, sobretudo do Nordeste, por conta da seca enfrentada pela região, a procurarem outras localidades, sendo as cidades ao sul do país as mais procuradas. (SCHWARCZ, 2015).

O Brasil passou por um período de crescente urbanização. O processo de substituição de importações, especialmente durante o período da Primeira

Guerra (1914-1918), aliado a uma crise da agricultura, proporcionou o crescimento das cidades brasileiras. Algumas cidades foram mais procuradas, como é o caso de Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Entretanto, elas não estavam preparadas para receber um grande volume de pessoas e doenças começaram a aparecer, como varíola, tuberculose, febre amarela, além de outros problemas como fome, desemprego, falta de moradias, baixos salários e misérias, constituindo um cenário de desigualdade social. (SCHWARCZ, 2015).

Diante de todas essas transformações, a modernização dessas cidades se tornou necessária e junto com ela surgiu a oportunidade de acabar com o estigma colonial que assombrava a nova sociedade que se construía a partir de padrões europeus de civilização e avanço tecnológico. Contradições persistiam em andar lado a lado no projeto político republicano e moderno das elites agrárias e regionais do Brasil: inclusão e exclusão, avanço tecnológico e repressão política e social (SCHWARCZ, 2015).

Entretanto, o advento da República em seus anos iniciais significou a possibilidade de mudar tudo o que era compreendido como atrasado. Os políticos e intelectuais almejavam inserir o Brasil no rol das potências capitalistas desenvolvidas. Para isso, se descolar do antigo regime era fundamental, pois ele representava o velho e o ultrapassado. Para tal empreendimento uma série de símbolos e nomes foi utilizada como estratégia para trazer ares de mudança e renovação (SCHWARCZ, 2015).

Uma das empreitadas que mais evidenciam esse movimento de modernizar o país a partir da construção de novos símbolos foram as reformas urbanas realizadas nas grandes capitais. Tais reformas, inspiradas na que fora realizada em Paris em meados do século XIX por Haussmann<sup>11</sup>, tinham como objetivo civilizar as cidades, deixando para trás tudo que remetia ao passado colonial, construindo uma nova cidade que fosse semelhante com as grandes capitais europeias, o centro moderno do capitalismo. Para tanto, os antigos barracos, ruelas e cortiços precisavam ser demolidos para abrirem espaço para

---

<sup>11</sup> Sobre as reformas urbanas empreendidas por Georges Eugène Haussmann, ver: PANERAI, Philippe. A Paris de Haussmann (1853-1882). In: PANERAI, Philippe (Org.). **Formas urbanas: A dissolução da Quadra**. Porto Alegre: Bookman, 2013, 1ª ed.



amplas avenidas e grandes prédios públicos como bibliotecas, museus e teatros.

Apesar das reformas urbanas terem sido empreendidas com maior vigor nas principais capitais do país, como Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte e Manaus, Curitiba também passou por algumas transformações nos anos finais do Império e início da República. A mais nova Província do país, o Paraná, havia conquistado sua independência da Comarca de São Paulo apenas em 1853, e Curitiba foi elevada à capital no ano seguinte, em 1854. Devido ao baixo número de habitantes, os presidentes estimularam a imigração como política de povoamento (BENVENUTTI, 2004).

Já no período republicano, o fluxo imigratório para a região havia aumentado e a expansão da indústria de erva-mate e madeireira fez com que a capital aumentasse consideravelmente seu número de habitantes. A Biblioteca Pública passou a receber investimentos, o Passeio Público foi construído, ruas receberam melhoramentos e uma estrada de ferro passou a ligar as cidades do interior à capital (BENVENUTTI, 2004, p. 20):

O desenvolvimento das atividades industriais, o crescimento populacional e urbano, a circulação de riquezas, a popularização da fotografia, da luz elétrica, do telégrafo, dos aparelhos musicais, como os gramofones, e dos cinematógrafos instalados no Colyseu Curitybano, Eden, Central Park e Teatro Guaíra eram vistos como evidências culturais e materiais dos países industrializados, tidos como civilizados, que começavam a fazer-se presentes no Brasil. As técnicas, os produtos e as novidades até então presentes apenas nas exposições universais e nas capitais modernas, como Rio de Janeiro e Paris, estavam cada vez mais presentes no cotidiano curitibano.

Entretanto, não se pode perder de vista que essas mudanças na estrutura urbana eram realizadas em especial nos centros das cidades, ao passo que as classes mais pobres eram empurradas para as periferias, que permaneciam com antigos problemas. No caso de Curitiba, as ruas continuavam sem calçamentos e o lixo se acumulava pelas vias públicas; o saneamento era inexistente, sendo recorrente enchentes ou racionamento de água; animais eram criados nos quintais das casas; não havia higiene básica

nas casas ou nos comércios e os bondes da cidade eram puxados por burros (BENVENUTTI, 2004).

Desse modo, é possível afirmar que apesar das mudanças causadas nas estruturas políticas e econômicas do país, a grande massa de brasileiros pouco foi atingida. Na realidade, a vida nas cidades piorava ao passo que a população urbana crescia.

Em conjunto com essas transformações da República, emergiu um grupo de intelectuais responsável por propagar a cultura republicana. Nesse sentido, a divulgação de novas ideias foi um aspecto fundamental para modelar uma nova cultura pública. Teorias como o evolucionismo, o positivismo e o materialismo foram uma arma na mão dos intelectuais do período e a concepção de progresso e modernização se colaram à ideia de República (SCHWARCZ, 2015). Portanto, esses intelectuais tinham como função homogeneizar o consenso das massas em torno da nova organização social da sociedade brasileira.

Para tanto, os periódicos foram um dos principais veículos de divulgação de ideias no período republicano. Entre as inovações do século XX estava a modernização da imprensa. O avanço das técnicas de impressão permitiu mais agilidade na impressão, tiragem e circulação, possibilitando seu barateamento. Além disso, os meios de transporte possibilitaram que seu processo de distribuição fosse mais rápido (LUCA, 2005).

Entendemos que é impossível tratar da trajetória de vida de Dario Vellozo sem mencionar seu envolvimento com os periódicos. Sua atuação na sociedade curitibana foi intensa e em diferentes áreas, demonstrando inúmeras facetas de um mesmo homem. Apesar dessa variedade, sua atuação converge em um mesmo ponto: Vellozo esteve profundamente ligado à produção de revistas e livros. Ele foi responsável por fundar dezenas de periódicos, além de ter publicado uma grande variedade de livros.

Desde muito jovem, Dario Vellozo esteve envolvido com os impressos. Conseguiu seu primeiro emprego quando tinha apenas quinze anos como aprendiz de encadernador. Ele morava no Rio de Janeiro, cidade onde nasceu no dia 26 de novembro de 1869. Foi na capital do Império que realizou seus estudos no Liceu de São Cristóvão (GONÇALVES JUNIOR, 2011).

A sua experiência como compositor-tipógrafo na Moreira Maximino & Cia lhe rendeu seu primeiro emprego em Curitiba, quando já estava com dezesseis anos. Mudou-se para a capital paranaense com o pai e o irmão, Ciro e Tito Vellozo, após o falecimento de sua mãe, Zulmira Mariana Dias de Castro. O seu primeiro emprego na cidade foi no jornal *Dezenove de Dezembro*<sup>12</sup>, o primeiro a ser impresso no Paraná (DENIPOTI, 2001).

O seu envolvimento com a imprensa é fundamental para compreender sua trajetória. Nos anos finais do século XIX e início do século XX, Curitiba passou por um momento de efervescência cultural, em que florescia a publicação de livros, revistas e jornais. Dario Vellozo e outros intelectuais que faziam parte de seu círculo estiveram diretamente envolvidos na produção desses materiais, visto que boa parte deles ocupava a posição de editores e redatores nas principais tipografias da capital<sup>13</sup>.

Em 1888, a Typographia Paranaense, na qual Vellozo iniciou seus trabalhos quando se mudou para Curitiba, fundiu-se com a Litografia do Comércio, dando origem à Imprensa Paranaense. Segundo Myskiw (2008), entre os anos de 1900 a 1920, quinze títulos foram publicados pela referida tipografia, destacando-se as autorias de intelectuais como Euclides Bandeira (1876-1947)<sup>14</sup>, Romário Martins (1874-1948)<sup>15</sup> e Rocha Pombo (1857-1933)<sup>16</sup>.

Outras tipografias eram promissoras na capital, como a Livraria Econômica Annibal, Rocha & C, Tipografia d'A República, Diário Oficial, Novo

---

<sup>12</sup> O periódico foi publicado pela primeira vez em 1854, ano de fundação da província do Paraná. Seu editor foi Cândido Martins Lopes, inicialmente morador de Niterói que se mudou para Curitiba para fundar a Typografia Paranaense, na Rua das Flores, n. 13. O principal objetivo do noticiário era publicar os atos do governo provincial e da Assembleia Legislativa (MIZUTA, 2013).

<sup>13</sup> Sobre o assunto, consultar: MYSKIW, Antonio Marcos. Curitiba, "República das Letras" (1870-1920). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Vol. 2, n. 3 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2008.

<sup>14</sup> Euclides da Motta Bandeira e Silva nasceu em Curitiba, onde atuou como poeta, escritor e jornalista. Foi fundador do Centro de Letras do Paraná e um expoente nome da militância anticlerical (BEGA, 2013).

<sup>15</sup> Alfredo Romário Martins nasceu em Curitiba e foi historiador, escritor, jornalista e político paranaense. Foi diretor do Museu Paranaense entre 1902 e 1923 e atuou na fundação do Instituto Histórico Geográfico do Paraná (IGHPR) (BEGA, 2013.)

<sup>16</sup> José Francisco da Rocha Pombo nasceu em Morretes, no interior do Paraná e foi jornalista, advogado, professor, historiador, político e escritor (BEGA, 2013).

Mundo, Paraná Moderno, Films Coritibanos, Correia, J. Haupt e Au Louvre, com destaque à tipografia do Instituto Neo Pitagórico, fundado por Vellozo em 1909, e que teve sua tipografia montada em 1912 (MYSKIW, 2008).

Segundo Myskiw (2008), ter Euclides Bandeira, Romário Martins, Rocha Pombo e Dario Vellozo como editores das casas tipográficas existentes na capital conferia prestígio a elas. Dessa forma, Vellozo atuava não só divulgando suas ideias, como também, avaliava quais textos seriam publicados ou não. A investigação deste cenário revela que

Os jornais (periódicos ou diários), as revistas literárias e os livros eram veículos importantes para a divulgação das novas tendências culturais, bem como para as críticas e resistências a essas inovações e ideias. O grande número de jornais, revistas e livros editados e impressos na capital curitibana, entre fins do século XIX e início do século seguinte, deixam transparecer que havia um confronto de anseios, opiniões e ideologias, todas elas, buscando afirmar-se perante o público leitor. Reuniam-se em torno desses veículos um grupo maior de intelectuais; todos, a seu modo, apresentavam aos leitores outros ângulos de visão sobre a sociedade paranaense, pois viam-se “iluminados” e sabedores de caminhos que poderiam ajudar no desenvolvimento cultural de todos os níveis sociais. (MYSKIW, 2008, p. 12).

Tal efervescência cultural mostra que no período de juventude de Dario Vellozo uma nova geração de intelectuais paranaenses estava sendo gestada. Na capital circulavam ideias republicanas, abolicionistas, simbolistas, anticlericais, maçônicas, ocultistas e até mesmo anarquistas, visto a experiência da Colônia Cecília<sup>17</sup> no Paraná, fundada em meados de 1893.

Gonçalves Junior (2011) atribui ao pai de Dario Vellozo a entrada do jovem no mundo cultural curitibano. A família se mudou para a capital em razão do trabalho de Ciro Vellozo como representante da Companhia de Loterias. Ele havia nascido na Bahia, em 1843, e após lutar na Guerra do Paraguai, se estabeleceu no Rio de Janeiro.

---

<sup>17</sup> A Colônia Cecília foi uma tentativa de colocar em prática os ideais anarquistas. Seu idealizador foi Giovanni Rossi (1856-1943), um imigrante anarquista italiano. A Colônia localizava-se onde atualmente é o município de Palmeira no Paraná. Os colonos anarquistas, cerca de 150, chegaram em 1890 e a experiência durou até 1894. Para mais informações, consultar: PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 234 p. e VALENTE, Silza Maria Pazello. **A presença rebelde na cidade sorriso: contribuição ao estudo do anarquismo em Curitiba, 1890-1920**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

Já na capital do Paraná, Ciro Vellozo se destacou ao se tornar presidente do Club Curitibano entre os anos de 1889 e 1891. Em 1890, atuou na fundação da *Revista do Club Curitibano*, onde textos de diversos autores da cidade eram publicados, incluindo os do próprio Dario Vellozo. Além disso, Ciro Vellozo foi eleito prefeito de Curitiba em 1895. Empreendeu reformas no passeio público, canalizou os banhados próximos ao centro da cidade, fundou o correio municipal e alterou o código de postura de Curitiba. Segundo Gonçalves Junior (2011, p. 24):

Esse código regia o dia-a-dia da cidade em várias esferas consideradas essenciais pelo poder público. Assim, foram discutidos temas como a limpeza da cidade e segurança pública; quadro urbano; higiene e salubridade; comércio; fábricas; oficinas e curtumes; casas de jogos e divertimentos públicos; cemitérios, etc.

Porém, frustrado por não conseguir realizar todos seus projetos, Ciro Vellozo renunciou a seu mandato antes do final de um ano. Continuou a participar dos movimentos culturais curitibanos, mas, com menor frequência. Ele possuía uma grandiosa biblioteca, com muitos volumes, o que atraía a juventude da cidade. A casa da família se transformou em um ponto de encontro para escrever, ler e discutir diferentes textos.

Entre os anos de 1886 e 1889, Dario Vellozo estudou no Parthenon Paranaense e no Ginásio Paranaense, onde conheceu vários jovens que compartilharam com ele a cena cultural e intelectual de Curitiba nos finais do século XIX e início do século XX. Alguns dos nomes que podemos mencionar são Silveira Netto (1872-1942)<sup>18</sup>, Nestor Victor (1868-1932)<sup>19</sup>, Júlio Pernetta (1869-1921)<sup>20</sup> e Ermelino de Leão (1871-1932)<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Manuel Azevedo da Silveira Netto nasceu em Morretes, Paraná e foi um poeta simbolista (BEGA, 2013).

<sup>19</sup> Nestor Victor dos Santos nasceu em Paranaguá, no Paraná e foi poeta, escritor, crítico literário e político paranaense. No Rio de Janeiro foi professor da Escola Normal, do Colégio D. Pedro II e da Escola Superior do Comércio (BEGA, 2013).

<sup>20</sup> Júlio David Pernetta nasceu em Curitiba e atuou como escritor, poeta e jornalista. Era irmão de Emiliano Pernetta e também foi um destacado anticlerical (BEGA, 2013).

<sup>21</sup> Ermelino Agostinho de Leão nasceu em Curitiba e foi filho de Agostinho Ermelino de Leão, várias vezes presidente da província do Paraná. Atuou como advogado, historiador e escritor e foi diretor do Museu Paranaense (BEGA, 2013).

Foi no tempo de ginásio que Dario Vellozo conheceu Euzébio Motta (1847-1920), que foi seu professor e exerceu uma forte influência e não somente em Vellozo, mas em toda a juventude de intelectuais que se formou no Paraná, naquele período, sendo um elemento decisivo na fundação da *Revista O Cenáculo*, em 1895. A revista foi o principal polo do movimento Simbolista no Paraná, como será abordado adiante. No Parthenon e no Ginásio Paranaense Euzébio Motta foi professor das cadeiras de Português, História Geral, História do Brasil, Pedagogia e Retórica. Foi em suas aulas que Dario Vellozo teve contato com ideias helênicas, que esteve presente em toda a sua obra. (BEGA, 2013)

Outra personalidade que exerceu uma influência fundamental sob a trajetória e obra de Dario Vellozo foi João Itiberê da Cunha (1870-1953), uma figura central para o movimento Simbolista paranaense. Ele nasceu em Assungui, atualmente município de Cerro Azul, no Paraná, e era filho de João Manuel da Cunha, músico amador que exerceu cargo de diretor da Instrução Pública no estado. Foi seu irmão Brasília Itiberê quem o levou para a Bélgica para realizar seus estudos. Na Europa, foi aluno do colégio jesuíta Saint-Michel e teve contato com o grupo ligado à *Jeune Belgique*, uma revista composta por belgas interessados no Simbolismo. O poeta brasileiro retornou ao país em 1892 e, segundo Moreira (2011, p. 45), “Esse retorno parece ser responsável pela consolidação de um ambiente cultural da *belle époque* que já vinha se delineando, não apenas em Curitiba, mas em todo o país na segunda metade do século XIX”.

De acordo com Bega (2014), o Paraná caracterizou-se como polo aglutinador do Simbolismo, ficando atrás somente do Rio de Janeiro, então Capital Federal. São várias as razões que explicam o motivo do movimento ter sido tão duradouro nas terras paranaenses. A autora expõe três razões para explicar essa questão. A primeira é que, no estado, o movimento esteve ligado à construção de uma identidade regional própria. Apesar de uma das propostas do Simbolismo ser uma tendência sem pretensões nacionais, cosmopolita e parisiense, aqui no Brasil e, especificamente, no Paraná, essa característica se mesclou à luta do dia a dia dos intelectuais influenciados pela corrente. A autora explica o movimento simbolista paranaense da seguinte forma:

Como numa montagem pictórica, ao fundo o combate à rigidez da métrica parnasiana e à execração da descrição dos fatos, paisagens e sentimentos; no foco, lutas cotidianas contra a hegemonia da Igreja Católica, à romanização e à entrada de ordens religiosas estrangeiras. Emoldurando o cenário, alinham-se a defesa dos interesses da burguesia ervateira emergente de origem luso-brasileira, as lutas políticas do final do Segundo Império e Primeira República, pinceladas por largos traços de uma *paranidade* emergente. (BEGA, 2013, p. 161).

Outro motivo muito citado para explicar a emergência e a duração do Simbolismo na capital está relacionado à questão do contato dos jovens paranaenses com os escritores belgas e franceses, por intermédio de Itiberê. Entretanto, essa explicação é incompleta se não se levar em consideração que no Paraná essa influência encontrou um eco próprio nos dilemas enfrentados. Ou seja, se a poesia mais espiritualista encontra sua crítica na industrialização da sociedade e na modernização capitalista, além das práticas da Igreja Católica e sua atuação papal mediante seu caráter ultramontano, no Paraná esse aspecto assume sua forma própria. A crítica à Igreja Católica será direcionada às ordens religiosas que estavam fortemente ligadas aos imigrantes na capital paranaense (BEGA, 2013).

A singularidade é que a partir de então este anti-imigrantismo se traveste em helenismo e ocultismo, ideário hermético e embolado, sob medida para combater as ações expansionistas da Igreja Católica, sem perder a aura de uma cultura erudita. Tomamos tais manifestações como um dos eixos explicativos da longa duração do Simbolismo paranaense, bem como as diversas tonalidades experimentadas pelo anticlericalismo em sua combinação com a poesia simbolista. (BEGA, 2013, p. 162)

Por fim, o último elemento explicativo consiste no impacto da Revolução Federalista<sup>22</sup> sob a geração de simbolistas paranaenses. Do ponto de vista

---

<sup>22</sup> A Revolução Federalista foi um conflito que atingiu o sul do país entre 1893 e 1895. Teve início no Rio Grande do Sul e sua principal motivação esteve relacionada a desentendimentos acerca dos rumos que deveriam ser tomados para a consolidação da República, além de desavenças entre as lideranças locais. O grupo ligado a Júlio de Castilhos (1860-1903), que havia sido nomeado governador do estado por Floriano Peixoto (1839-1895), possuía uma concepção centralizadora do poder executivo. Seus opositores, liderados por Gaspar Silveira Martins (1835-1905) e Silva Joca Tavares (1818-1906) e denominados de federalistas, defendiam o parlamentarismo republicano, contrários ao presidencialismo centralizador de Castilhos. O conflito contou com várias batalhas entre os dois grupos e se estendeu para o

estadual, a revolta marcou um momento de divisão entre republicanos que tinham andado juntos até então, fazendo com que novas alianças se formassem e uma nova cena política se formasse.

Foram essas as razões que caracterizaram o Paraná como um solo fértil para o desenvolvimento do Simbolismo. Dario Vellozo, Silveira Netto e Emiliano Pernetta (1866-1921)<sup>23</sup> constituíram a tríade dos poetas simbolistas paranaenses. Somam-se a eles, Euclides Bandeira e Júlio Pernetta. Apesar de cada um deles ter desenvolvido suas próprias trajetórias e características, a militância anticlerical se tornou o principal elo entre eles, além das similitudes em relação às origens e espaços que compartilharam na capital (BEGA, 2013).

Sob essas influências que Dario Vellozo fundou a *Revista Azul* em 1893, com Júlio Pernetta. A fundação da revista foi resultado dos esforços dos jovens do grupo Cenáculo que passaram a se reunir coletivamente e de modo informal na casa de Vellozo e se caracterizou por ser a primeira experiência do grupo que posteriormente deu o tom à poesia simbolista local.

Em 1895, Dario Vellozo, em conjunto com Júlio Pernetta, Silveira Netto e Antonio Braga, publicaram a revista *O Cenáculo*, de grande impacto na sociedade curitibana. A revista funcionou como um polo irradiador do Simbolismo paranaense, aglutinando os poetas e veiculando as suas concepções estéticas. Mais do que isso, também serviu como um espaço de sociabilidade dos intelectuais da época e, além de seu propósito literário, também divulgou os posicionamentos do grupo em relação às questões da conjuntura regional (BEGA, 2013).

Debatendo questões relacionadas à construção da nacionalidade e da identidade regional, Rocha Pombo e Dario Vellozo publicaram na revista

---

território de Santa Catarina, chegando ao Paraná e envolvendo o governo federal. Floriano Peixoto enviou tropas para apoiar os castilhistas, ao passo que a Marinha enviou apoio aos federalistas (após protagonizarem o episódio da Revolta da Armada em 1893 em oposição ao governo de Floriano). Diante da iminência da chegada de tropas legalistas enviadas por Floriano Peixoto pelo estado de São Paulo, os federalistas retornaram ao Rio Grande do Sul, deixando o Paraná. Apesar disso, o conflito deixou marcas profundas na política paranaense. O governador do estado na época era Vicente Machado (1860-1907) que apoiou os castilhistas e Floriano Peixoto. Retornado o controle do estado pelo governo, iniciou-se um processo de repressão contra os políticos que haviam simpatizado com a causa dos federalistas. A aproximação entre os partidários de ambos os lados do conflito só ocorreu novamente em 1908, após a morte de Vicente Machado (EL-KHATIB, 1969).

<sup>23</sup> Emiliano David Pernetta nasceu em Pinhais, nos arredores de Curitiba, e foi advogado, promotor de justiça, professor e um dos maiores poetas paranaenses de seu tempo (BEGA, 2013).



artigos que buscavam atacar a ação da Igreja Católica, inaugurando o embate que durou anos entre livres pensadores e anticlericais, e que será abordado com mais detalhes ao longo desta subseção. O principal argumento de ataque se concentrava na defesa dos povos Caingangues, que teriam sido dizimados no interior do estado pelos jesuítas por meio de sua ação catequizadora.

Com o passar dos anos, o conteúdo da revista foi minguando, muito em função da desarticulação do grupo à sua frente. Silveira Netto havia sido transferido para o Rio de Janeiro e Júlio Pernetta passou a morar em Antonina, restando apenas Dario Vellozo. A revista encerrou suas atividades em 1897 (BEGA, 2013).

Por volta de seus 30 anos, Dario Vellozo passou a se envolver mais profundamente com a maçonaria e se dedicar às ideias ocultistas. Participava de reuniões e congressos maçônicos e, em 1899, fundou o *Centro Esotérico Luz Invisível*, sob autorização do *Groupe Independance de Études Esotériques de Paris*, que era dirigido por Papus (1865-1916)<sup>24</sup>. Também nesse período estabeleceu contato com a *Association Alchimique de France* dirigida por Jolliret-Castelot. Para divulgar as ideias discutidas no *Centro Esotérico Luz Invisível* fundou a revista *Esphynges*. De acordo com Gonçalves Junior (2011, p. 31):

O ocultismo é uma característica importante do pensamento de Vellozo, e merece uma discussão mais apurada. Ele acreditava que só poderíamos compreender e interagir com o mundo a partir da ciência, ou seja, apenas essa forma de conhecimento poderia nos mostrar o verdadeiro conhecimento. Entretanto, a ciência se dividia em duas frentes: a ciência oculta e a ciência experimental. A ciência experimental diz respeito a toda uma tradição de ciência que estava em voga no século XIX, um conhecimento baseado em leis e regras, que poderia ser comprovado a partir de experiências e aplicado a diferentes realidades, desde que fossem utilizadas as mesmas leis e regras. Dessa forma, a ciência experimental possibilitaria desvendar alguns fenômenos naturais e, assim, compreender melhor o mundo.

---

<sup>24</sup> Gérard Anacleto Vincent Encausse (1865-1916), mais conhecido pelo seu pseudônimo Papus, nasceu na Espanha. Foi médico, escritor, ocultista, cabalista e maçom. Foi fundador do martinismo moderno, uma corrente da maçonaria. Dirigiu sociedades esotéricas e estudos ocultistas.

Foi a partir das ideias ocultistas que Vellozo estruturou o principal combate ao qual dedicou toda sua vida: ao clero católico. A separação da Igreja Católica e do Estado foi formalizada com o advento da República, de acordo com Cunha (2017), como resultado de um processo de secularização da cultura e de laicização do Estado que se estruturou desde os anos finais do Império.

Iniciado o novo capítulo da política brasileira, os debates que movimentaram a conjuntura anterior continuaram sob novas formas. A Igreja Católica recalculou suas estratégias e o embate entre livres pensadores anticlericais e católicos se expressou com suas particularidades em cada estado da nova República. Dario Vellozo, republicano e maçom, congregava em si uma postura bastante radical de combate à Igreja Católica, caracterizando-se como um dos líderes do movimento anticlerical em Curitiba.

Portanto, a disputa de anticlericais e católicos que vai se desenrolar em Curitiba insere-se nessa conjuntura nacional que começou a ser traçada após a Proclamação da República. A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 concretizou a separação da Igreja Católica e do Estado e, ainda, a secularização dos cemitérios, o reconhecimento estatal dos casamentos civis, o ensino laico nas escolas públicas e a liberdade de culto. Entretanto, o caráter laico da Constituição não foi antirreligioso. Propostas anticlericais como o confisco de bens das ordens e congregações católicas ou proibição de entrada de novas ordens religiosas não apareceram no texto da carta magna (AQUINO, 2012).

Nas palavras de Cunha (2017, p. 501): “(...) a República instituiu um Estado laico não beligerante. Melhor: benevolente.” Apesar de extinto o regime do Padroado<sup>25</sup>, a Igreja Católica manteve suas propriedades, a liberdade de culto e os cemitérios privados de administração de ordens religiosas continuaram sob seu poder.

---

<sup>25</sup> Segundo Lage (2006): “O padroado português consistia na concessão de privilégios e na reivindicação de direitos, invocando a coroa sua qualidade de protetora das missões eclesiásticas na África, na Ásia e no Brasil. Através deles, a monarquia promovia, transferia ou afastava clérigos; decidia e arbitrava conflitos nas respectivas jurisdições das quais ela própria fixava os limites. Durante todo o período colonial - através do controle do governo português-, e do período imperial - através da figura de D. Pedro II -, a Igreja brasileira sofreu interferências do poder político. O Imperador nomeava diversos representantes eclesiásticos, em troca do pagamento de salários”.

A Igreja Católica definiu a criação de dioceses como principal estratégia de se manter presente e avançar no território brasileiro. A diocese era compreendida como um território de ação pastoral de um bispo. Segundo Aquino (2012, p. 159):

(...) a diocesanização do catolicismo brasileiro durante a Primeira República foi responsável por criar uma rede de dioceses, prelaturas e prefeituras que deram uma capilaridade territorial sem precedentes à ICAR em sua história no Brasil, sobretudo, por sua incursão institucional nos 'sertões'. Esse fenômeno é o mais salientado pela historiografia do catolicismo do período, visto por alguns como resultado de um bem-sucedido movimento de construção institucional que deu o suporte necessário para a implantação do catolicismo ultramontano, nos moldes europeus, e, com efeito, para um novo tipo de relação colaborativa entre Estado e Igreja denominada 'Neocristandade'.

Outra estratégia adotada pelo catolicismo foi a de formar novas gerações de fiéis por meio da instrução em escolas primárias, faculdades e universidades católicas. Entretanto, qualquer iniciativa católica, sobretudo as ligadas à instrução, eram compreendidas pelos republicanos como restauração monárquica, visto que a religião representava diretamente o regime antigo.

Sobre livres pensadores e anticlericais é importante explicar que as duas posturas não necessariamente implicam uma relação direta. Ou seja, nem todo livre pensador se caracteriza como anticlerical e nem todo anticlerical é livre pensador. Na conjuntura específica do Paraná, Balhana (1981, p. 12) caracteriza o anticlericalismo da seguinte maneira:

Sobretudo, o anticlericalismo se concentra no combate à expansão do poder dos Papas, quer religioso, como, principalmente, temporal. Deste modo, os anticlericais são adversários das chamadas doutrinas ultramontanas de subordinação do poder papal à autoridade eclesiástica.

O Paraná caracterizava-se pela ausência de uma hierarquia eclesiástica sólida, somada ao baixo índice demográfico, em expansão por intermédio da imigração. Após se tornar uma província recém-emancipada na metade do século XIX, passou a receber funcionários da alta hierarquia do Império que estavam comprometidos com a consolidação da máquina administrativa

burocrática. Esses, por sua vez, eram majoritariamente filiados à corrente de livres pensadores, caracterizando um terreno fértil para um longo embate entre anticlericais e católicos (BEGA, 2013).

Como parte da estratégia de diocesanização da Igreja Católica no Brasil, o Paraná recebeu sua primeira diocese em 1892 (AQUINO, 2012). O primeiro bispo designado foi D. José de Camargo Barros, que atuou entre 1894 e 1904. Seu principal legado foi ter fincado as bases do catolicismo no estado, além de ter levado para o controle da Igreja Católica vários hospitais, como o de Curitiba e Paranaguá e outros no interior do estado, administrados por congregações femininas (BEGA, 2013).

O primeiro bispo foi o responsável por fundar o jornal *A Estrella, Orgam Católico, Científico, Literário e Noticioso*, principal órgão da imprensa católica na capital, onde veiculou boa parte das respostas aos ataques dos anticlericais. Outra frente de ataque da Igreja Católica em todo o território nacional foi a inserção de católicos nos espaços culturais. No Paraná, para disputar com os locais já dominados pelos livres pensadores, uma série de congregações voltadas ao ensino foram instaladas, entre elas, colégios de primeiras letras, secundários, escolas profissionalizantes, além de escolas para o público feminino (BEGA, 2013).

Outras congregações e ordens religiosas se instalaram no estado, como foi o caso dos jesuítas, maristas e salesianos. Congregações ligadas à nacionalidade dos imigrantes foram instaladas, como é o caso das Irmãs de São José em 1896, de origem francesa; as Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus em 1900, de origem italiana; a Congregação do Verbo Divino, Irmãs da Divina Providência em 1903, de origem alemã; Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, polonesas, em 1904; Irmãs Servas da Imaculada Virgem Maria, de origem ucraniana, em 1911. Segundo Bega (2013, p. 461):

A ação da Igreja Católica foi, a nosso ver, não apenas fundamental para que tais etnias aqui se fixassem, mas que enfrentassem os preconceitos anti-imigrantistas presentes na elite local. Colabora para a construção da imagem do imigrante como homem reto, bom e laborioso, que se tornará, a partir da década de 1930, o elemento diferencial da identidade paranaense, tão bem sintetizado na obra de Wilson Martins, de

1935, mas cuja primeira tradução será encontrada nos escritos de Romário Martins entre os anos 20 e 40 do século XX.

O bispo D. Francisco Braga assumiu a Diocese em 1908 e permaneceu até 1935. Ele enfrentou a batalha contra os livres pensadores no território em que eles dominavam. A estratégia adotada passou a ser a ocupação de cadeiras no Ginásio Paranaense e na Escola Normal (BEGA, 2013). Na frente de anticlericais estavam os intelectuais ligados ao movimento Simbolista no estado, como já mencionado anteriormente. Destacam-se as atuações de Dario Vellozo, Emiliano Pernetta, Silveira Netto, além de Júlio Pernetta e Euclides Bandeira.

Apesar de parecer uma combinação contraditória, simbolistas e anticlericais, a perspectiva se desenvolveu no Paraná por algumas razões específicas. Segundo Bega (2013), no momento de emancipação da província, em 1853, o local se caracterizava como estratégico para o Império. Afinal, ficava entre o Rio Grande do Sul, que possuía ímpetos separatistas e, São Paulo, que concentrava um bom número de liberais. Dessa forma, a emancipação serviu como uma moeda de troca para que recebesse uma grande guarnição militar. Nos anos finais de 1880, a Capital da então província do Paraná chegou a receber cerca de sete estabelecimentos militares entre sua área urbana e rural, que iam desde depósitos bélicos a um Quartel General.

Por este motivo, as ideias compartilhadas pelos militares extrapolavam o ambiente do quartel general. Circularam pela cidade por meio dos Clubes Republicanos, ganharam força após a Proclamação da República e se tornaram uma máxima com a Revolução Federalista (BEGA, 2013). Assim, os simbolistas anticlericais de Curitiba incorporam em suas ideias aquelas defendidas pelos maçons e positivistas do período: a defesa do livre-arbítrio, a liberdade de expressão e a laicização do ensino, incorporando o anti-imigrantismo à sua postura.

Outro componente determinante nesse caldeirão de ideias que resultou no embate entre os anticlericais e a Igreja Católica foi a presença anarquista na capital paranaense. Com o fim da Colônia Cecília, boa parte dos anarquistas rumaram para Curitiba e passaram a compor os espaços da cidade.

Compartilhavam com os livres pensadores não somente o ambiente urbano, mas, a defesa da liberdade de escolha e do livre-arbítrio, além do combate à Igreja Católica. Apesar da divergência em suas outras perspectivas de mundo e finalidades de luta, a conjuntura específica dos anos de 1890 aproximou esses dois grupos.

De acordo com Bega (2013), os anos de 1898 e 1910 se caracterizam como o momento em que mais material contra a Igreja Católica foi publicado. Foram produzidos jornais, crônicas, manifestos, contos, poemas, charges e caricaturas. Além da defesa e divulgação do ensino laico e da liberdade de expressão, os anticlericais incorporaram aos seus ataques a ideia de que os jesuítas foram os principais responsáveis pelo extermínio de populações nativas no território brasileiro. Esse argumento servia como embasamento para o espírito anti-imigrante que permeava a obra dos intelectuais paranaenses. A Igreja Católica respondeu aos ataques. Como já mencionado, o jornal *A Estrella* utilizado pelo clero, foi fundado em 1898 e circulou até 1905. A redação era composta por padres franciscanos e lazaristas e seu objetivo principal era difundir a doutrina católica na imprensa curitibana.

Todo esse embate característico da capital paranaense tem como pano de fundo um elemento fundamental da conjuntura brasileira do período, que Cunha (2017) denominou como primeira onda laica da educação brasileira. Segundo o autor, a onda emergiu ainda durante os anos do Império em um movimento que buscava secularizar a cultura e laicizar o Estado, e encontrou seu refluxo já na década de 1910 da Primeira República.

No Paraná, o declínio do movimento anticlerical pode ser observado a partir dessa década. Podemos atribuir ao fim do movimento dois fatores determinantes. O primeiro pode ser atribuído à chegada ao governo do estado de Caetano Munhoz da Rocha (1879-1944)<sup>26</sup>, eminente católico, que excluiu todos os livres pensadores dos centros de poder e das instituições de ensino. O segundo fator está ligado às transformações ocorridas nos círculos anticlericais, com as mortes, reclusões e mudanças. Muitos se mudaram para o

---

<sup>26</sup> Caetano Munhoz da Rocha nasceu em Antonina, no Paraná. Foi prefeito de Paranaguá por duas vezes, entre 1908 a 1916. Foi senador e presidente do estado do Paraná entre 1920 e 1928 (SILVA, 2010).

Rio de Janeiro, outros mudaram a tônica de sua escrita e alguns se tornaram reclusos, como é o caso de Dario Vellozo. (BEGA, 2013)

Outro fator que contribuiu para o declínio do movimento anticlerical no estado é um elemento nacional do movimento católico: a atuação de D. Sebastião Leme (1882-1942), quando ainda era Arcebispo de Olinda e Recife. Ele foi uma figura preeminente do catolicismo brasileiro e em uma pastoral escrita por ele em 1916, traçou novas estratégias de atuação do catolicismo junto à sociedade que foram decisivas. Segundo Leme, os intelectuais católicos deveriam agir diretamente no Estado e indiretamente sobre o povo, por meio da literatura, ensino e jornalismo (CUNHA, 2017) e é esse movimento que vemos se expressar no Paraná a partir da década de 1910.

Somado ao avanço das forças católicas, após os anos iniciais da República os maçons e positivistas perderam força no país. Dentre os motivos, no caso da maçonaria, Cunha (2017) lista o fato dos quadros públicos e políticos não terem se renovado, a falta de uma organização centralizada (visto que os maçons se organizavam em diferentes lojas e não necessariamente tinham posicionamentos comuns em todos os assuntos), além do fato da Igreja Católica ter se empenhado em combater ferrenhamente a maçonaria em todo país, proibindo de vez a participação de maçons em eventos religiosos.

A conjuntura da República havia alterado a correlação das forças políticas que anteriormente haviam possibilitado o desenvolvimento de uma onda laica no país. Nas palavras de Cunha (2017, p. 481):

Depois de terem sido impulsionadores da luta pela laicidade do Estado, nas últimas décadas do período imperial, maçons e positivistas perderam o protagonismo político. Em parte, por não disporem de organização social que transformasse suas ideias em força política; em parte por terem perdido a utilidade para antigos aliados, os liberais e os protestantes, satisfeitos ambos com as conquistas jurídico-políticas do regime republicano; sobretudo, por serem eficazmente combatidos pela adversária de ontem, que emergiu na República com tudo aquilo que lhe faltava no Império, especialmente autonomia organizacional e liberdade política.

Fato é que a Igreja Católica foi reconquistando sua influência sob o Estado brasileiro ao longo dos anos da Primeira República. Portanto, sua atuação foi intensa, exaltando os ânimos do embate. Assim, os anticlericais

paranaenses também tinham suas principais concepções de combate, que Bega (2013, p. 467) resume em três vertentes:

A primeira, mais perceptível, é a que opõe Igreja-Estado, no clássico ideário do livre pensamento: liberdade de fé religiosa, livre-arbítrio, defesa de justiça positiva e do ensino laico. Na segunda proposta estabelece-se sinonimização da Igreja à monarquia, ao atraso e ao obscurantismo, oposta ao livre pensamento, que é entendido como igual à República, à razão, à ciência e ao progresso. Outra vertente, menos perceptível, associada ou não às anteriores, volta-se contra o ingresso de ordens religiosas estrangeiras, não importando a origem.

Sobre essa última vertente fica evidente que o ataque não é à fé cristã, mas sim, às práticas empreendidas pela Igreja Católica no âmbito da sociedade brasileira, que se torna ainda mais organizada após a orientação de D. Sebastião Leme aos intelectuais católicos em 1916 para atuarem diretamente na cultura.

A crítica dos anticlericais era direcionada justamente a essa ação de recuperar o poder perdido pela Igreja Católica após a separação do Estado por meio da fundação de dioceses, escolas e jornais, além da expansão empreendida por congregações e ordens religiosas que, no caso do Paraná, esteve muito ligada à chegada dos imigrantes no estado (BEGA, 2013).

Como estratégia de ataque dos anticlericais paranaenses a essa expansão, eles assumiram a defesa dos nativos, como elemento constitutivo da identidade brasileira. Caracterizavam a atividade jesuítica como principal responsável por dizimar os povos originários. Entretanto, é conveniente comentar, deixavam de lado o fato de que boa parte desses anticlericais era descendente de famílias ligadas à atividade bandeirante, também responsável pelo assassinato de muitos povos nativos que viviam na região sul e sudeste. Esse argumento era utilizado para agregar simpatizantes à causa e também escondia a real intenção de ataques à Igreja Católica, que era se opor à imigração e à elevação desses ao mesmo padrão de vida das elites naturais (BEGA, 2013).

No Paraná, foi nos periódicos o principal meio no qual se desenvolveu o embate entre anticlericais e católicos. Ao lado de *A Esphynge*, somaram-se às trincheiras da batalha os jornais *Jerusalém*, fundado em 1899 e publicado até



1902, e *Electra*, criado em 1901 em consequência da fundação da Liga Anti Clerical Paranaense naquele mesmo ano, tendo circulado até 1903. Os ataques de tais órgãos se concentravam especialmente na expansão da Igreja Católica na capital, fazendo oposição à instrução religiosa ministrada no Seminário Diocesano e pelo recém-instalado colégio feminino Nossa Senhora dos Anjos. Para rebater os ataques anticlericais, os textos veiculados no periódico católico *A Estrella* tinham como propósito desmentir a confusão que os anticlericais faziam colocando todos os religiosos como jesuítas (BALHANA, 1981).

Os anticlericais foram assentando suas bases e se consolidando na capital, além de agregar às suas fileiras outras forças, como a dos anarquistas. Fato que evidencia isso foi o *Meeting*<sup>27</sup> realizado em março de 1902 no Passeio Público (BALHANA, 1981). O encontro tinha como objetivo denunciar a invasão de “jesuítas” (entende-se as mais diferentes ordens religiosas) vindos de outros países na capital e teve Dario Vellozo como um de seus organizadores, além de contar com a presença de Gigi Damiani (1876-1953)<sup>28</sup>.

Os anarquistas sempre desenvolveram uma grande campanha anticlerical. Percebiam nitidamente o papel exercido pela Igreja, no sentido de levar o povo à submissão. Por estar sempre ligada ao poder, a Igreja nunca se posicionou a favor dos oprimidos; desenvolvia, isto sim, uma ação que visava à passividade, à sujeição e ao medo. (VALENTE, 1992, p. 155).

Segundo Valente (1992), os anarquistas, por sua vez, também publicaram um periódico na capital chamado *Il Diritto*. Foi editado por Egizio Cini<sup>29</sup> e teve Gigi Damiani (1876-1953) entre seus redatores. Ao que tudo

---

<sup>27</sup> O evento promovido pelos maçons e anarquistas foi noticiado nos periódicos da época como *Meeting*, palavra em inglês que significa “encontro”.

<sup>28</sup> Luigi Damiani, mais conhecido como Gigi Damiani foi um conhecido anarquista imigrante da Itália para o Brasil. Chegou ao país em 1897 e desenvolveu suas atividades principalmente na cidade de São Paulo. Atuou como jornalista, poeta, artista e era figurinista de profissão. Contribuiu na organização da Greve Geral de 1917 e foi deportado para do país em decorrência disso, em 1919 (BIONDI, 2010).

<sup>29</sup> Egizio Cini veio da Itália para o Brasil para se instalar na Colônia Cecília. Com o fim da colônia, ele se estabeleceu na região da capital com a esposa (VALENTE, 2013). Além de editar o jornal anarquista, fundou uma indústria e iniciou a produção de bebidas. Atualmente, a empresa produz refrigerantes sob a marca Gasosa Cini, distribuídos na região metropolitana de Curitiba e em Santa Catarina (FELCHAKA, 2013).

indica, o periódico foi fundado em 1898 e circulou até 1902. Chegou a ter cerca de 30 números, atingindo até 600 tiragens. Foi publicado inicialmente em italiano e, depois, em português, indicando um público leitor interessado. Era subvencionado pelos seus leitores e distribuído gratuitamente com a pretensão de ser mensal, objetivo que nem sempre era alcançado devido às eventuais dificuldades financeiras. Definindo-se como um periódico comunista anárquico, não aceitava publicações que não estivessem alinhadas com essa perspectiva política. Os principais temas debatidos era a organização da classe trabalhadora, a propagação dos ideais anarquistas, além de debater religião e a situação das mulheres (VALENTE, 1992).

Seguindo os princípios anarquistas, os autores do periódico se posicionavam de maneira contrária à Igreja Católica e aos padres que, segundo eles, se aproveitavam da ignorância do povo. As mulheres eram compreendidas como vítimas desse processo e, portanto, deveriam receber uma educação política que as conscientizassem desses males. A emancipação feminina era fundamental para a vitória dos ideais anarquistas (VALENTE, 1992).

A propósito, a intervenção na instrução foi outra frente de combate utilizada por Vellozo ao longo de sua atuação como livre pensador anticlerical. Em 1899 ele havia se tornado lente (professor) do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, o que lhe concedeu uma via direta de acesso a uma parcela exclusiva da juventude curitibana que tinha acesso a esses espaços.

No auge dos embates, Dario Vellozo, Júlio Pernetta e Ismael Martins (1876-1926)<sup>30</sup> promoveram o Congresso Maçônico de Curitiba, em 1904. Para fazer frente à invasão clerical no país, algumas estratégias e teses foram tiradas do Congresso, entre elas estava “[...] a propaganda pelas conferências e pelas publicações, bem como pela instrução das mulheres, desviando-as das seitas fanáticas, e ainda, por intermédio das escolas junto à infância e à juventude”. (BALHANA, 1981, p. 52).

---

<sup>30</sup> Ismael Alves Pereira Martins nasceu em Campo Largo, no Paraná. Dedicou-se ao magistério e ao jornalismo. Colaborou com diversos jornais e periódicos, entre eles *A República*, *Diário da Tarde*, *Victrix*, *O Cenáculo*, *Jerusalém*. Frequentou o Instituto Neo-Pitagórico sob influência de Dario Vellozo. Apesar de ter classificado em primeiro lugar em concurso da Escola Normal de Curitiba, não assumiu a cadeira por motivos políticos. Ficou conhecido por sua posição revolucionária, chegando a se envolver com a Coluna Prestes (CAMARGO JUNIOR, 2018).

Nesta altura, observa-se que vai se delineando uma estratégia de atuação de Dario Vellozo no combate à Igreja Católica. Ele desenvolveu sua ação não apenas no campo dos periódicos, mas, também, no da instrução. Afinal, o ensino laico havia sido uma bandeira muito defendida pelos maçons e positivistas ainda no período imperial, fazendo oposição direta ao monopólio da Igreja Católica sob a instrução ministrada no período. Assim, Dario Vellozo norteou sua atuação por meio de um projeto de educação que ele denominou como Escola Moderna.

Boa parte da proposta de Escola Moderna pode ser verificada nos números da revista *A Escola*. Dario Vellozo foi diretor do periódico durante todos seus anos de publicação. Esse impresso se caracterizou como importante fonte de combate dos livres pensadores do Ginásio Paranaense e Escola Normal no terreno da instrução. Afinal, era no periódico que suas ideias referentes ao assunto eram disseminadas para outros professores.

Nesta subseção buscamos apresentar a trajetória de vida de Dario Vellozo, evidenciando os principais elementos do contexto histórico da Primeira República que se expressaram em sua vida pública. O objetivo foi apresentar um panorama sintético sobre sua vida e principais atividades. Na próxima, apresentaremos a revista *A Escola* e os textos publicados por Dario Vellozo no periódico.

## 2.2 A REVISTA *A ESCOLA* E OS TEXTOS DE DARIO VELLOZO

O periódico *A Escola, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná*, caracteriza-se como importante fonte para compreender as ideias e inspirações de Dario Vellozo para o campo da instrução pública, pois ele atuou como diretor da revista durante todos os anos na qual *A Escola* circulou, e contribuiu publicando artigos de sua própria autoria e divulgando as ideias de pensadores da educação de outras localidades do mundo.

O impresso que circulou em Curitiba entre os anos de 1906 e 1910, possuía caráter pedagógico e se direcionava especialmente para os professores do estado, apesar de ter tido a circulação restrita à capital. Como o próprio nome sugere, era organizada pelo Grêmio dos Professores Públicos do

Paraná. Segundo Marach (2007), a criação do Grêmio pode ter sido influenciada pelo funcionamento da Congregação do Ginásio e da Escola Normal<sup>31</sup>, visto que esta, por sua vez, tinha sua funcionalidade restrita às duas instituições. Movidos pelo desejo de ampliar a organização dos professores criou-se o Grêmio, e a fundação da revista *A Escola* foi o primeiro ato de consolidação do mesmo.

Com o objetivo de atingir os docentes do estado, inicialmente, a proposta era que a periodicidade da revista fosse mensal. Assim o foi durante os sete primeiros números. Entretanto, devido a problemas relacionados aos custos, teve sua periodicidade alterada, aglutinando dois ou três números em uma mesma edição.

A questão do financiamento da revista foi um tema recorrente em suas páginas durante sua publicação. Era possível adquiri-la por meio de uma assinatura mensal ou semestral, nos valores de 4\$000 réis ou 6\$000 réis, respectivamente. Desde o início de suas publicações, seus redatores tinham a intenção de que ela fosse subsidiada pelo governo.

No Tomo II, a divisão editorial da revista que organiza o conjunto das edições de 1907, consta que a revista recebia subvenção do estado, entretanto, nas capas específicas das edições, a mesma informação aparece apenas no número 10. O desencontro das informações deixa a dúvida se a revista teria recebido subvenção durante todo o ano de 1907, ou apenas naquela edição específica de outubro a dezembro, e, por esse motivo, levou a informação na capa que organizou o tomo.

O mesmo repete-se de modo contrário, no ano seguinte. A edição de março de 1908 também apresenta em sua capa a informação da subvenção do estado. Entretanto, na capa que organiza o tomo não. A nossa impressão diante de tais informações é que a subvenção foi dada apenas durante o período de publicação daquela edição. De qualquer modo, essa é uma

---

<sup>31</sup> De acordo com o Regulamento da Instrução Pública de 1901, a Congregação era composta pelo Diretor Geral da Instrução Pública, pelos lentes (que eram todos os funcionários do corpo docente do Ginásio e da Escola Normal) e professores (docentes da disciplina de Desenho e Ginástica eram denominados professores, e não lentes catedráticos) do Ginásio e da Escola Normal. Dentre suas atribuições podemos destacar a função de "(...) Propor ao governo as reformas e melhoramentos que convier introduzir no ensino do Ginásio e da Escola Normal" (PARANÁ, 1901, p. 131), o que conferia ao grupo uma certa autonomia e poder de direção das instituições.

informação relevante e que não deve passar despercebida, visto que muitos textos são permeados por intenções políticas. De acordo com Marach (2007, p. 23), a revista possui duas fases distintas.

A primeira é marcada, principalmente, pela busca de auxílio financeiro do estado para garantir a circulação do periódico. Até 1907, a redação contou com a promessa desse auxílio por parte de João Cândido, vice-governador do estado, que se mostrou muito próximo ao grupo. Após a morte do governador Vicente de Machado e Lima, em fins de 1906, João Cândido assumiu provisoriamente a chefia do Executivo estadual, fato que lhe possibilitou assegurar ao grupo de *A Escola* a subvenção de seu periódico até o final daquele ano.

João Cândido Ferreira (1864-1948)<sup>32</sup> foi uma figura importante para a revista, visto que se caracterizou por ser um dos seus principais apoios políticos. Dario Vellozo menciona seu apoio em vários momentos na revista e Francisco Ribeiro Azevedo Macedo (1872-1955)<sup>33</sup> chegou a deixar o corpo editorial do periódico para fazer parte da chapa eleitoral de Ferreira (MARACH, 2007).

Entretanto, após a renúncia de João Cândido Ferreira à presidência do estado, no episódio que ficou conhecido como Coligação de 1908, a revista deixou de receber a subvenção do estado. Quando Francisco Xavier da Silva (1838-1922)<sup>34</sup> assumiu a presidência, prometeu que a subvenção continuaria, porém, não foi o que não aconteceu. Foi nesse período que a revista passou a

---

<sup>32</sup> João Cândido Ferreira nasceu na Lapa, no Paraná. Fez seus estudos iniciais em Curitiba, e em seguida foi para o Rio de Janeiro, onde se diplomou na Faculdade de Medicina. Iniciou sua carreira na política a partir de 1890. Foi prefeito do município em que nasceu, deputado federal pelo Paraná e vice-presidente de Vicente Machado no mandato de 1904-1906. Em 1906, assumiu o governo do estado em decorrência da doença de Vicente Machado, que morreu no ano seguinte. Após a morte de Vicente Machado, foi substituído por Joaquim Monteiro Carvalho e Silva, por meio do fato que ficou conhecido como Coligação Partidária de 1908. Afastou-se da vida pública a partir desse episódio e voltou a se dedicar à medicina. (PINHEIRO, 2010).

<sup>33</sup> Francisco Ribeiro Azevedo Macedo nasceu em Campo Largo (PR) e se formou em Direito em São Paulo (SP). Estabelecendo-se na capital paranaense foi professor da Escola Normal de Curitiba e do Ginásio Paranaense. Fez parte do gabinete de Vicente Machado e nomeado Procurador Geral do Estado. Elegeu-se deputado estadual por diversas vezes e fez parte do grupo fundador da Universidade do Paraná, onde foi catedrático durante 30 anos. Publicou livros, fundou escolas e, inclusive o Instituto Curitibano, com Ermelino Leão. (SOUZA, 2012).

<sup>34</sup> Francisco Xavier da Silva foi um importante político paranaense. Diplomou-se em Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo e atuou como presidente do estado por quatro gestões, além de ter sido senador pelo estado. (CARNEIRO, 1994).

apresentar uma atitude oposicionista ao governo do estado. Muitos artigos publicados na revista apresentam críticas explícitas ao governo, diferentemente dos números anteriores.

Diante disso, entendemos que a revista extrapolava a função de informar os docentes sobre os principais debates pedagógicos do período. Ela cumpriu uma função política de organizar o posicionamento dos intelectuais envolvidos em sua publicação diante dos rumos indicados para a instrução pelo governo estadual. Assim, o periódico se caracteriza por ser uma importante fonte de estudo do período. De acordo com Catani e Bastos (1997, p.7):

De fato, as revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Além disso, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida da imprensa periódica educacional permite conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo e também analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares. É nesse sentido que se pode afirmar a dupla alternativa que as revistas de ensino oferecem aos estudos histórico-educacionais ao serem tomadas simultaneamente como fontes ou núcleos informativos para a compreensão de discursos, relações e práticas que as ultrapassam e as modelam ou ao serem investigadas de um ponto de vista mais interno, se assim se pode dizer, quando então configuram-se aos analistas como objetos que explicitam em si modalidades de funcionamento do campo educacional.

A partir de Gramsci, entendemos que a imprensa se constitui em um aparelho privado de hegemonia, isto é, busca articular em um espaço aparentemente apartado do Estado político, concepções de mundo ligadas aos interesses hegemônicos (HOEVELER, 2019). A hegemonia pode ser caracterizada como uma estreita relação entre a força (ou violência) do Estado com o consenso, sendo este, a opinião da maioria. Ou seja, é uma relação entre as classes hegemônicas e os grupos subalternos. Assim, os órgãos de opinião pública exercem um ponto de contato entre sociedade civil e sociedade política, corroborando para que esse consenso seja criado (GOMES, 2014).

Dessa forma, compreendemos que o grupo de intelectuais ligados à revista *A Escola* buscava difundir um consenso dentro da sociedade paranaense, embasado nas concepções vinculadas ao novo regime político e à nova organização do trabalho baseada na mão de obra assalariada, conferindo um corpo cultural à burguesia paranaense. A disputa, em certa medida, se tensionava entre os novos imigrantes, associados à Igreja Católica, e esses intelectuais ligados à burguesia do mate. Essa batalha se expressou também no campo da instrução, e Dario Vellozo foi responsável por apresentar no periódico um projeto de escola que correspondia aos interesses da burguesia ervateira, bem como do recém-instaurado regime republicano.

Diferentes temas eram debatidos na revista, todos ligados à instrução pública e à educação de alguma forma. Os temas mais recorrentes eram relacionados à função da escola; estudos de língua portuguesa e francesa; higiene nas escolas; educação moral e cívica; ensino de música; métodos de ensino; conteúdos históricos; cantos infantis, brincadeiras entre outros assuntos diretamente ligados ao cotidiano da sala de aula.

Nas páginas do periódico também eram veiculadas informações e notícias sobre o desenvolvimento da instrução pública no Paraná ou em outros estados da federação, como fundação de institutos de ensino e escolas. Essas notícias não se restringiam apenas ao Brasil. Muitos textos foram publicados buscando divulgar as novidades pedagógicas de vários locais do mundo, com foco principal em países que eram considerados mais “civilizados” e grandes potências econômicas, como Estados Unidos, Alemanha, França e Bélgica. A revista também publicava as lições estudadas pelas normalistas na Escola Normal de Curitiba. Essas lições eram, predominantemente, ligadas ao conteúdo de história e de pedagogia. Além disso, relatórios de inspetores de ensino também eram publicados.

O periódico publicava textos de diferentes pessoas, especialmente dos professores da Escola Normal e do Ginásio Paranaense, mas também dos docentes que atuavam no ensino primário, especialmente os da capital. Nomes de peso da elite paranaense eram recorrentes nos números da revista, como

Azevedo Macedo, Ermelino de Leão, Claudino dos Santos (1862-1917)<sup>35</sup> e Sebastião Paraná (1864-1938)<sup>36</sup>.

A atuação de Dario Vellozo no periódico foi bastante expressiva. Nos cinco anos de sua circulação, publicou pelo menos doze artigos. A maior parte deles tinha como objetivo divulgar a Escola Moderna, bem como debater suas propostas. Outros três artigos de autores estrangeiros foram publicados também por Dario Vellozo, e por este motivo, inserimos no conjunto de textos publicados diretamente pelo intelectual, como podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 3 – TEXTOS PUBLICADOS POR DARIO VELLOZO NA REVISTA “A ESCOLA”		
Ano	Número	Título do artigo
1906	2	A Infância
1906	7	Da Redação
1907	1 a 4	Subsídios Pedagógicos
1907	5	Subsídios Pedagógicos II
1907	6 a 7	Da Reforma do Ensino (excertos traduzidos especialmente para A Escola) – autoria de Edmond Demolins
1907	6 a 7	Subsídios pedagógicos III Escola Moderna
1907	8 a 9	Subsídios pedagógicos - Da Instrução popular
1907	8 a 9	A Escola Modelo Anglo Saxônica (retirado do livro de Rocha Pombo) – autoria de Edmond Demolins
1907	10	Subsídios pedagógicos - Da moral nas escolas
1908	1	Escola Moderna
1908	6 a 8	A Escola Moderna e a educação agrícola
1909	1	Da Escola Moderna, A Ismael Martins
1909	2 a 3	Subsídios Pedagógicos – Da Instrução Popular hodierna
1909	4 a 5	Ainda sobre a Escola Moderna
1910	1 a 3	Ferrer e seu método
1910	1 a 3	A reforma da Escola – autoria de Francisco Ferrer y Guardia

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir dos temas publicados, dos intelectuais envolvidos com a revista e dos textos de Dario Vellozo, dividimos a análise da fonte em dois pontos. O primeiro, presente na terceira seção deste trabalho, busca investigar e

<sup>35</sup> Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos nasceu em Recife (PE), onde se graduou em Direito. Mudou-se para Curitiba (PR) com o objetivo de atuar como advogado. Na capital paranaense fundou o Colégio Paranaense e exerceu diferentes cargos públicos como Diretor da Instrução Pública. Elegeu-se deputado estadual em 1906 e prefeito de Curitiba em 1916. (MARACH, 2007).

<sup>36</sup> Sebastião Paraná de Sá Sottomaior nasceu em Curitiba (PR) e formou-se em Direito no Rio de Janeiro (RJ). De volta na capital paranaense atuou como professor do Ginásio Paranaense além de ter sido escritor, advogado e político. Publicou várias obras na área de História e Geografia. (LEOPOLDINO, 2016).



apresentar a proposta de Dario Vellozo para a educação pública paranaense. Entendemos que ela representava os interesses de uma parte da burguesia paranaense e do movimento anticlerical da cidade, que tinha Dario Vellozo como seu representante direto. Assim, nos debruçamos sobre o contexto de criação da Escola Moderna de Dario Vellozo e discutimos a proposta em sua integralidade.

O segundo ponto, expresso na quarta seção deste trabalho, busca evidenciar nos textos de Dario Vellozo e, de outros autores da revista, novas ideias pedagógicas que circularam no Brasil e em outros locais do mundo naquele período. Entendemos que suas ideias para a educação, bem como, os demais textos da revista, tinham como objetivo propagar certa modernização da educação, apresentando novas bases e métodos de ensino ao professorado. Assim, investigamos os fundamentos de sua proposta educacional e quais as concepções pedagógicas foram divulgadas nos textos da revista.

Nosso objetivo nesta seção foi apresentar a trajetória de vida de Dario Vellozo, para compreender o contexto no qual viveu e os detalhes da conjuntura em que ele estava inserido. Apresentamos também a revista *A Escola*, evidenciando o conjunto de textos publicado por Dario Vellozo na mesma. Na próxima seção, apresentamos um panorama das discussões educacionais do período estudado, bem como a situação da instrução pública no Paraná. Em seguida, apresentamos e discutimos a proposta de Escola Moderna de Dario Vellozo.

### 3. A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ADVENTO DA REPÚBLICA

Nesta seção apresentamos os principais debates educacionais que animaram os anos iniciais da Primeira República no Brasil e no Paraná. Ao apresentar tal panorama, temos como objetivo compreender o contexto de elaboração da proposta educacional de Dario Vellozo, denominada Escola Moderna e veiculada em seus textos publicados no periódico *A Escola*.

Para atingir este objetivo, dividimos o texto em duas subseções. Na primeira, caracterizamos os principais debates educacionais nos anos iniciais da República. Entendemos que, apesar das dificuldades de consolidar um sistema nacional de ensino, é possível identificar, nesse período, discussões que contribuíram para que a modernização do ensino ocorresse de maneira lenta e gradual, no país. É o caso das discussões sobre a adoção do método de ensino intuitivo, a laicidade do ensino e a inserção de ideias pedagógicas não hegemônicas no debate educacional.

Ainda, apresentamos as principais discussões acerca da instrução pública no Paraná, buscando observar como estes mesmos elementos tomaram forma no estado. Para tanto, utilizamos como fontes as Mensagens de Governo, os Relatórios da Instrução Pública e as Legislações gerais do período. Por fim, na segunda subseção, apresentamos a proposta de Escola Moderna de Dario Vellozo, evidenciando seu programa e a repercussão que a mesma teve.

#### 3.1 OS DEBATES EDUCACIONAIS DOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA E O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

Nos anos finais do Império, era recorrente a compreensão de que boa parte dos problemas que assolavam o país era decorrente das instituições monárquicas, as quais deveriam ser reformadas no sentido de consolidar um regime político que fosse harmônico ao novo tipo de organização de trabalho, que se transformava de mão de obra escrava para o trabalho assalariado. Nesse contexto, o Estado deveria promover a educação, visando tornar a

sociedade mais democrática, ao inculcar, no povo, princípios ligados à cidadania. Além disso, a educação deveria responder à função de criar uma unidade nacional (SCHELBAUER, 1998).

O que se percebia no debate dessas questões era a demanda pela difusão da instrução primária e a criação de um sistema nacional de educação. Porém, essa discussão encontrou no Brasil republicano seus limites no debate sobre o papel do Estado na intervenção, ou não, na promoção da educação (SCHELBAUER, 1998).

Apesar da ideia de que a instrução elementar deveria ser difundida no país ser um consenso no período, segundo Schelbauer (1998), houve uma mudança de perspectiva em relação às finalidades dessa educação. Até meados de 1880 debatia-se a necessidade de uma educação popular que preparasse a mão-de-obra escrava para a assalariada. Entretanto, a autora constata que essa preocupação desaparece no final da década de 1880, sem ao menos ter sido efetivada concretamente. Em seu lugar assume a preocupação com uma educação que proporcionasse a construção de uma identidade única e nacional.

Não se trata apenas de uma inflexão nos discursos, mas de uma mudança na concepção do processo educativo. Da concepção da natureza econômica, atribuída à educação na transição do trabalho escravo para o trabalho livre, passa-se a atribuir-lhe uma natureza política, vinculada à transição da Monarquia para a República. (SCHELBAUER, 1998, p. 60).

Na passagem do regime monárquico ao republicano, a educação passou a ser compreendida como atributo fundamental para consolidação da democracia do novo regime político, ao passo que a nova Constituição excluía o voto dos analfabetos. Além disso, ela se tornava imprescindível para a consolidação da unidade nacional. Isso incluía a educação dos imigrantes que passavam a chegar ao país cada vez mais em maior número. O ensino da língua nacional para esses imigrantes se tornaria um elemento fundamental para a sua integração na realidade brasileira (SCHELBAUER, 1998, p. 82):

A preocupação com a educação popular, com objetivo de criar uma nação tendo em vista a formação para a cidadania, de nacionais e imigrantes, desencadeia, neste momento, uma

discussão que atinge o complexo da sociedade brasileira no tocante à competência ou não da União legislar sobre o ensino primário, com vistas à organização de um Sistema Nacional de Educação, a partir da unificação desse ensino.

A discussão sobre a intervenção ou não do Estado na organização de um Sistema Nacional de Educação, no país, foi uma questão polêmica que agitou as discussões, principalmente nos anos iniciais da República. O debate dividiu-se em duas vertentes opostas, conforme explica Schelbauer (1998, p. 84):

A primeira via a educação popular como uma questão de ordem pública e por isso atribuía ao Estado a função de unificar o sistema educacional ou pelo menos fiscalizá-lo e regulamentá-lo. E a segunda via a educação como uma questão de ordem privada, familiar. Concebendo que o mero papel do Estado era de auxiliar transitório das famílias, assegurando, sobretudo, a liberdade de ensino pelo incentivo à iniciativa particular.

Porém, o que prevaleceu com o regime federativo foi a descentralização do ensino primário, organizado pela Constituição de 1891 em continuidade ao Ato Adicional de 1834. Em 1890 foi implementada a reforma do ensino primário e secundário do Distrito Federal por Benjamin Constant, por meio do Decreto n.º. 981 de 8 de novembro. De acordo com Schelbauer (1998, p. 87):

Da mesma forma que a criação do Ministério [da Instrução Pública, Correios e Telégrafos], um anseio desde o regime monárquico, fora apenas um ato político sem qualquer compromisso com a instrução nacional, a primeira reforma decretada após a proclamação da República em 1890, a reforma Benjamin Constant, também estava destinada ao fracasso quanto ao desejo de se efetivar a instrução popular no País. Destinada apenas ao Distrito Federal, nela estavam contidos os princípios de liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. No entanto, a obrigatoriedade, instituída pela reforma Leôncio de Carvalho, fora abolida fortalecendo a corrente em prol da desoficialização do ensino como tarefa do Estado. Essa corrente sairia vitoriosa com a decretação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República (leia-se ensino secundário e superior), que ficou sendo conhecida como reforma Rivadávia Correia, a qual desoficializou completamente o ensino, em 1911.

Dessa forma, nota-se que, em matéria de instrução pública, pouco se avançou na mudança de um regime para o outro. Boa parte das discussões pautadas nos anos iniciais da República estava ligada às do final do Império, imprimindo um caráter de continuidade no assunto. Temas como obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e liberdade do ensino foram absorvidos pelos regulamentos de ensino de acordo com a realidade e condições específicas de cada estado da federação.

Podemos captar no livro de José Veríssimo, *A Educação Nacional*, parte do espírito da época. Publicado primeiramente em 1890, o autor propunha alguns caminhos que poderiam ser seguidos pela reforma educativa, que seria condição fundamental para consolidação do regime republicano. Segundo Veríssimo, era o povo que deveria determinar as mudanças definitivas de uma nação. Portanto, se o desejo era consolidar a República, o povo deveria ser reformado e restaurado moralmente por meio da educação. Além disso, a educação deveria ter como finalidade a construção de uma identidade nacional, trabalhando nas pessoas em geral o sentimento de pertencimento à nação. Assim, a educação nacional deveria cumprir a função de integração do espírito nacional, despertando um sentimento patriótico (VERÍSSIMO, 1985).

As apostas no fato de que a transformação do regime proporcionaria as mudanças esperadas na educação eram altas. Passados alguns anos, uma segunda edição da obra veio à luz, em 1906. Na introdução, Veríssimo registrava seu descontentamento em relação às reformas republicanas da instrução pública, especialmente a que fora empreendida por Benjamin Constant.

Apesar das expectativas existentes, Saviani (2013, p. 168) aponta que o sistema nacional de ensino não se efetivou no país durante a República por dois motivos. O primeiro estava ligado ao plano das condições materiais, visto que o financiamento para o ensino era praticamente inexistente. O segundo estava relacionado às mentalidades pedagógicas do período, sendo elas a tradicionalista, a liberal e a cientificista. Apesar das duas últimas estarem ligadas a concepções de modernização do ensino e da sociedade, no Brasil expressaram-se favoravelmente à desoficialização do ensino, constituindo-se como verdadeiros obstáculos.

Mesmo com esses entraves relacionados à consolidação de um sistema de ensino, era predominante a ideia de que a escolarização seria o principal meio de participação política. Essa era a principal ideia da vertente leiga da pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2005, p. 23):

A vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na ideia de “natureza humana”. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considerava a essência humana como criação divina, aqui a essência humana se identifica com a natureza humana. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

A escola seria responsável por transformar “(...) indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (SAVIANI, 2013, p. 177). Essa ideia foi a base do que Nagle (1974) denominou como “entusiasmo pela educação”, que posteriormente atingiu seu ápice nas reformas da década de 1920.

O fato de o sistema nacional de ensino não ter se consolidado não indica que as discussões do período tivessem sido improfícuas ou estéreis. O conjunto de reformas empreendidas por Benjamin Constant, em 1890, nos indica que algumas medidas de caráter modernizantes do ensino foram assimiladas, como a adoção do método de ensino intuitivo na instrução primária (embora restritas apenas ao Distrito Federal nesse nível de ensino). Foi justamente durante o período republicano que esse método se consolidou no Brasil.

O método de ensino intuitivo surgiu em meados do século XIX na Europa como resultado de uma crítica à ineficiência da educação frente aos desafios da nova sociedade capitalista que se consolidava em resposta ao desafio de instruir as classes populares. Assim, um movimento de renovação pedagógica começaria a despontar, questionando o caráter utilitário da educação e propondo novos métodos e materiais de ensino, além de introduzir outros aspectos à atividade educativa, como excursões, atividades, museus pedagógicos, etc. (VALDEMARIN, 2006).

No Brasil, a introdução da discussão sobre o método intuitivo repercutiu ainda nos anos finais do Império, principalmente por intermédio dos intelectuais e homens públicos interessados em modificar o panorama da nação através da educação (SCHELBAUER, 2005). Inclusive, a forma de adoção e inserção do método intuitivo na educação foi assunto que animou o debate entre Leôncio de Carvalho, em sua reforma introduzida pelo Decreto n.º 7247, em 19 de abril de 1879, e Rui Barbosa, por meio de seus Pareceres/Projeto<sup>37</sup>.

Com o objetivo de modernizar a educação, o método de ensino intuitivo proporcionou o desenvolvimento de diferentes manuais para alunos e professores que tinha como objetivo explicar os procedimentos de ensino para educação dos sentidos. Assim,

[...] as atividades de ensino devem ser iniciadas com as operações dos sentidos, principais instrumentos da aprendizagem, observando-se fatos e objetos que produzirão ideias, reflexão e sua expressão em palavras. Devido ao uso dos objetos, à observação e ao resultado projetado, este método é considerado por seus propositores como sendo concreto, racional e ativo. (VALDEMARIN, 2000, p. 77).

As principais inovações curriculares introduzidas pelas discussões acerca do método de ensino intuitivo foram a importância do estudo das ciências naturais (noções de rochas, vida das plantas, hábitos, animais), geometria e desenho (visto que possibilitaria o desenvolvimento do gosto pela ornamentação e a habilidade de projetar a construção de objetos), além de ginástica e canto como disciplina do corpo (VALDEMARIN, 2006).

O avanço das ideias laicas, promovido especialmente por grupos como os maçons, positivistas e protestantes, foi outro elemento importante para as discussões sobre educação nos anos iniciais da República. A laicidade do ensino já havia sido pauta de diversos debates no Império<sup>38</sup>. Com a mudança

---

<sup>37</sup> Sobre o Decreto Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa, ver: MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **História e memória da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, 2.v.

<sup>38</sup> Para maior aprofundamento no tema, ver: CUNHA, Luiz Antônio. Educação laica versus confessional. IN: CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

do regime, predominou essa tendência, tendo a Constituição Federal de 1891 determinado que o ensino nas escolas públicas fosse laico<sup>39</sup>.

Porém, a laicidade no ensino não se consolidou como regra em toda a extensão do país. De acordo com Cunha (2017), apenas alguns estados confirmaram o que propunha a Constituição Federal em matéria de instrução. A maioria deles apenas se omitiu em relação à questão, indicando que a laicidade no ensino não foi um processo homogêneo.

Apesar da derrota pontual sofrida pela Igreja Católica nesse aspecto, o que se sucedeu durante a República foi uma mobilização por parte da mesma para reverter esse quadro. Romanização do clero, acolhimento de ordens estrangeiras, importação de padres europeus formados com a doutrina ultramontana fizeram parte de sua estratégia. No campo da instrução, as ordens e congregações religiosas abriram escolas, ofertaram educação profissional e evangelização de indígenas (CUNHA, 2017). Assim, o assunto rendeu muitas discussões ao longo do período republicano e até mesmo disputas acirradas entre clericais e anticlericais, como no caso do Paraná, abordado na seção anterior.

É necessário ter em mente que nos anos iniciais da República quando se trata de instrução pública no Paraná, refere-se a poucas escolas isoladas em vilarejos e colônias, no interior do estado e, ainda, com professores que não tinham uma formação específica para tal. A secretaria do estado responsável pelos assuntos da instrução pública era a Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. Segundo Oliveira (2001, p. 147):

O quadro geral de escolas existentes, no Paraná, no início do período republicano, foi aquele proveniente da Província, com 199 estabelecimentos de ensino primário, 180 escolas públicas e 19 particulares. O nível secundário contava com o Ginásio Paranaense, a Escola Normal e o Curso Mercantil, embora os dois últimos profissionalizantes, não permitissem a continuidade de estudos no ensino superior. Havia também a Escola de Artes e Indústria, visando a formação artística e técnica, que não se enquadrava no ensino secundário.

---

<sup>39</sup> Segundo a Seção II, parágrafo 6º do Artigo 72 da Constituição Federal de 1891: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Era comum a utilização do termo leigo naquele período para se referir a ensino laico. Em nosso texto, adotamos o termo laico, de acordo com as discussões de Cunha (2017).



A década de 1890 foi marcada pelo contexto de instabilidade política e financeira no estado. Entre 1889 e 1900, o Paraná teve 26 presidentes (ARQUIVO PÚBLICO, 2000). Além disso, a Revolução Federalista atingiu o estado no ano de 1894, o que levou à transferência da capital de Curitiba para Castro durante o período de quatro meses (PARANÁ, 1894).

Apesar das dificuldades enfrentadas, a instrução pública foi assunto de interesse. Logo em 1890 uma comissão foi nomeada para preparar um novo regulamento. Justificava-se a ação, pois, considerava-se “[...] ser de máxima vantagem a disseminação da instrução pública, primária e secundária deste Estado, sobretudo no atual período em que a Nação vai entrar no regime do sufrágio universal” (PARANÁ, 1890).

Os trabalhos da referida comissão resultaram na publicação do Decreto n.º 31 de 29 de janeiro de 1890. O decreto visava regulamentar o funcionamento da instrução pública primária, da Escola Normal e do Instituto Paranaense e incorporou diversas discussões que eram pautadas no período, dentre elas a obrigatoriedade e a liberdade do ensino e a oferta do ensino da moral sem dogmas religiosos. Assim, o ensino de moral nas escolas, em substituição ao ensino religioso, serviria para instruir as crianças sobre os princípios necessários ao exercício da cidadania, com uma perspectiva civilizatória, confirmando a tendência laica dos anos iniciais da República.

O ensino primário seria dividido em dois graus: primário, de caráter obrigatório, e o secundário, elementar. Previa a criação de um museu pedagógico e de uma biblioteca central, além de recomendar a adoção do método de ensino intuitivo e simultâneo. Instituições de ensino privadas poderiam ser criadas, desde que o diretor geral da instrução pública fosse comunicado. A Escola Normal e o Instituto Paranaense também tiveram seus funcionamentos normatizados pelo decreto, que também organizou as disciplinas ofertadas, e garantiu a gratuidade e a liberdade de ensino (MELO; MACHADO, 2010).

Nota-se que o decreto incorporou itens polêmicos, como a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade e a liberdade de ensino, de acordo com aquilo que se discutia à época. Apesar disso, ele foi revogado apenas três meses após entrar em vigor. Como indicado anteriormente, a década foi marcada pela instabilidade política no estado e a justificativa para sua revogação seria a falta

de recursos para colocar o regulamento em prática. Apesar do aparente retrocesso, há que se destacar que a comissão nomeada para a elaboração do regulamento demonstrou estar em consonância com as tendências educacionais do período, que viam na educação e na instrução pública um meio de modernizar o país.

A Constituição Estadual de 1892 apresentou artigos mais “tímidos” no que se refere à instrução pública. Em seu capítulo I, artigo 26, número 8, determinava que fosse responsabilidade do Congresso Estadual legislar sobre o ensino público. A questão do ensino voltaria a aparecer nas disposições gerais, em mais três artigos:

Art. 131. O ensino será gratuito e generalizado.

[...] Art. 137. Todas as instituições livres, de ensino superior, fiscalizadas pelo Estado, poderão conferir diplomas científicos e literários.

[...] Art. 139: As obras de reconhecido valor sobre educação e ensino serão publicadas por conta do Estado, e os respectivos autores terão direito aos prêmios que forem criados. (PARANÁ, 1892).

Tratando a instrução pública de maneira genérica, a Constituição Estadual não especificava como seria realizada a manutenção financeira do ensino gratuito, o que pressupunha que seria difícil de garantir a obrigatoriedade. Machado e Cury (2013, p. 240) ao se debruçarem sobre as discussões na Assembleia Constituinte do Paraná, observaram que:

Gratuidade e obrigatoriedade foram temas acalorados que se fizeram presentes entre os deputados paranaenses. Dado o impasse, contudo, somente a premissa da gratuidade foi aprovada sem garantias do desenvolvimento da educação, de modo que esta não se constituísse um direito ou obrigação de cada cidadão paranaense, revelando clara contradição com o ideário republicano e modernizante que ressoava no estado.

As dificuldades orçamentárias para provimento da instrução pública eram frequentemente mencionadas pelos presidentes do estado nas Mensagens de Governo como principal entrave para o desenvolvimento da mesma no estado. Estratégias de arrecadação foram criadas como as caixas escolares, que estavam ligadas às Câmaras Municipais.

As verbas eram ligadas às rendas municipais arrecadadas por meio de multas, donativos e auxílios do governo que eram concedidas pela verificação da frequência dos alunos. Dessa forma, estimulava-se o envolvimento municipal com o provimento da instrução descentralizando o poder do estado, com a justificativa dos poderes locais conhecerem melhor as problemáticas escolares da localidade. As rendas provenientes da caixa escolar deveriam servir para custear o vestuário de crianças pobres, providenciar os materiais escolares, criar aulas noturnas e subsidiar escolas particulares. Os municípios deveriam prestar contas ao governo estadual de como o dinheiro era administrado (OLIVEIRA, 2006).

A década de 1900 caracterizou-se por uma melhora na economia paranaense, o que resultou em um maior investimento gradativo na instrução pública. Apesar do aumento da rede escolar, o problema da falta de professores persistia. A receita estadual de 1905 incentivou o ingresso na Escola Normal com a promessa de boas remunerações. Segundo Oliveira (2006), pode se constatar tal fato a partir da progressão de 37 profissionais em 1902, para 51 em 1907, chegando à marca de 100 em 1910. Apesar do aumento de professores formados pela Escola Normal também significarem a oneração das contas públicas, tal fato refletia uma melhora na qualidade do ensino ministrado.

Também foi no início da década de 1900 que o estado elaborou um novo Regulamento da Instrução Pública, a partir do Decreto n. 93 de 11 de março de 1901. Ele organizava a instrução em ensino primário, dividido em dois graus, podendo ser mantido pelo Estado ou por escolas particulares. O ensino normal seria ministrado na Escola Normal e o ensino secundário no Ginásio Paranaense. De acordo com a onda laica que tomou os primeiros anos da República, esse Regulamento previa que o ensino fosse laico. Além disso, também constava que seria gratuito e constituía um ramo do serviço público, subordinado aos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública (PARANÁ, 1901).

Os estabelecimentos de ensino particulares deveriam prestar informações sobre matrículas, frequências, início e fim de suas atividades e se submeterem às fiscalizações promovidas pela secretaria de instrução pública através de seus diretores e/ou inspetores. Os dados seriam coletados a partir

do recenseamento escolar, que deveria ser realizado anualmente pelo inspetor escolar (PARANÁ, 1901).

A obrigatoriedade do ensino recebeu um capítulo inteiro. Assim, o Regulamento determinava que a instrução primária fosse obrigatória para meninos de sete a quatorze anos de idade e para meninas de sete a doze. Entretanto, estabelecia exceções para meninos que morassem há mais de dois quilômetros da escola e um quilometro para as meninas; que tivessem impedimentos físicos ou morais, comprovados por atestados médicos; que tivessem idade inferior ou superior à estabelecida pelo regulamento; que frequentassem escolas particulares; que recebessem instrução em casa e, neste caso, era necessária a comprovação do professor e por fim, as que comprovassem por meio de exames que possuíam a instrução primária completa. Os responsáveis pela obrigatoriedade do ensino seriam os pais ou os protetores das crianças, bem como os proprietários e administradores de estabelecimentos mercantis ou industriais (PARANÁ, 1901).

Ficou sob poder do legislativo a criação de escolas e ao poder executivo caberia suprimir aquelas que não se encaixassem nas regras do regulamento. Por exemplo, escolas que tivessem frequência de menos de vinte alunos nos povoados e vilas e trinta nas cidades, deveriam ser suprimidas e não poderiam ser mantidas pelo estado (PARANÁ, 1901).

O Regulamento também determinava que uma escola primária da capital deveria funcionar como escola modelo da Escola Normal, ou seja, seria destinada à aplicação prática pelas normalistas. Determinava também que se instalasse uma Escola Maternal Modelo em uma casa escolar própria. Na instituição, as crianças de quatro a sete anos, de ambos os sexos, receberiam “[...] a primeira educação física, intelectual e moral” (PARANÁ, 1901, p. 95). O método a ser adotado deveria ser o intuitivo, e o programa de ensino deveria conter as lições de coisas, conversação familiar, canto, primeiros ensaios de desenho, leitura, rudimentos de cálculo, recitação e exercícios manuais, alternando-se o ensino mental com exercícios físicos, envolvendo jogos, brinquedos e movimentos ginásticos. Os castigos físicos seriam proibidos em todos os graus de ensino (PARANÁ, 1901).

O Regulamento também normatizava o funcionamento da Escola Normal e do ensino secundário, ou seja, do Ginásio Paranaense. Determinava a

admissão dos alunos, as aulas, disciplinas, frequências, prêmios e recompensas e exames. Explicitava as regras para concurso de lentes para as referidas instituições e a organização de sua congregação, que era composta pelo Diretor Geral da Instrução Pública e pelos professores da Escola Normal e do Ginásio Paranaense. A congregação teria funções diretivas, sendo suas atribuições organizar o horário das aulas, o programa de ensino, propor compêndios a serem adotados, determinar os alunos que seriam premiados, organizar examinadores dos concursos e até mesmo a possibilidade de propor ao governo estadual reformas e melhoramentos que julgassem necessárias ao Ginásio Paranaense e à Escola Normal (PARANÁ, 1901).

Dentre outras medidas normatizadas pelo Regulamento, vale mencionar o estabelecimento de concurso para contratação de professores, bem como normas que os mesmos deveriam seguir. Estabelecia categorias, regras para licenças, faltas, permutas, remoções, substituições, aposentadorias e processos disciplinares (PARANÁ, 1901). Desse modo, o Regulamento contribuiu, em certa medida, para a organização e estruturação da carreira docente no estado.

Com a publicação do Regulamento de 1901, podemos notar que, apesar das dificuldades em consolidar o ensino público no estado, ações no sentido de modernizar e organizar o ensino estavam na ordem do dia e iniciativas foram realizadas, em certa medida. Sobre este aspecto, é válido transcrever o relato do Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva (1862-1953)<sup>40</sup>, em relatório destinado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública:

O ensino obrigatório que faz parte de nossas leis e regulamentos, desde a administração provincial do Dr. Oliveira Bello, em 1883, nunca chegou a ter cabal execução neste Estado.

Será por muito tempo uma utopia, destinada a enfeitar os nossos regulamentos, para cuja realização necessita a administração estar aparelhada de uma multiplicidade de elementos.

---

<sup>40</sup> Nasceu em Lapa (PR) e formou-se em Medicina no Rio de Janeiro. Atuou como médico em Curitiba, onde fez carreira pública. Foi intendente municipal (prefeito) em 1890, Deputado da Assembleia Constituinte do Estado do Paraná em 1891, vice-presidente do Estado do Paraná de 1900 a 1904, Diretor Geral da Instrução Pública no mesmo período e deputado federal em 1906. Fundou a Sociedade Estadual Paranaense de Agricultura (SEAP) e a Universidade Federal do Paraná em 1912, em conjunto com Nilo Cairo da Silva. (SIQUEIRA, 2012) (OGANAUSKAS, 2015).

Escasseiam-nos muitos recursos para a prática dessa medida altamente democrática, que, entretanto, encontra detratores entre os que a julgam atentaria da liberdade do cidadão.

Falta-nos recenseamento da população escolar do Estado, que não se pode exigir de inspetores escolares não remunerados. Faltam-nos recursos pecuniários para criar maior número de escolas e provê-las do mobiliário suficiente e do material didático necessário, inclusive, livros e outros auxílios para crianças reconhecidamente pobres. Faltam-nos salas com a devida luz e cubagem de ar necessário e mesmo professores idôneos em número suficiente.

Não esmoreçamos, por isso, que talvez não esteja mui remota a época de serem superados todos os óbices, insignificantes para um Estado que tem futuro tão promissor diante de si.

[...] O regulamento em vigor da instrução pública primária do Estado, embora com alguns defeitos e lacunas, satisfaz na atualidade, me parecendo não haver grande necessidade de modifica-lo.

Não é de reformas que precisamos.

Sendo dotada de recursos para ser executada em sua íntegra, a lei atual já é o suficiente para o ensino oficial produzir os benefícios que é lícito esperar de uma organização democrática como a nossa. (PARANÁ, 1903, p. 12-13).

O trecho representa bem o espírito da época, ou seja, por um lado, o desejo dos homens públicos diante daquilo que eles gostariam que a instrução fosse e por outro, as dificuldades materiais encontradas para a realização de tal intenção. Apesar disso, o vislumbre da promessa de um futuro brilhante estava presente, atrelado à ideia de que ele só poderia ser alcançado pela via da instrução.

Na toada da modernização do ensino, destacamos que foi nessa década que os grupos escolares passaram a ser implantados no estado. A inovação era proveniente das reformas da instrução primária realizada no estado de São Paulo e que se consolidou como modelo para os demais estados no período. Os grupos escolares se caracterizavam por reunir escolas que não tivessem vínculos entre si, instituindo o ensino seriado<sup>41</sup>. No ano de 1903, iniciou-se a

---

<sup>41</sup> A reforma da instrução pública paulista foi realizada em 1892, pela lei n. 88 de 8 de setembro. Em consonância com as concepções da época, foi baseada na ideia de que a reforma escolar deveria ser resumida na questão dos mestres e dos métodos. Além de instituir a primazia do ensino primário sob os demais no conjunto da instrução pública republicana, colocou a necessidade de uma boa formação dos mestres, para sucesso da mesma. Um dos seus principais feitos foi a criação dos grupos escolares, que deveriam reunir em um só prédio entre quatro a dez escolas existentes no raio da obrigatoriedade escolar. Durante o Império, as escolas de primeiras letras eram classes isoladas ou avulsas, com apenas um professor. No grupo escolar, essas classes reunidas deram origem às séries anuais, transformando o ensino dos grupos escolares em seriado. Em consequência, a progressividade da aprendizagem se

construção do primeiro grupo escolar de Curitiba, o Grupo Escolar Xavier da Silva. Além dele, já funcionavam três meio grupos escolares, cada um com duas escolas de séries ou graus diferentes. Eram eles a Escola Tiradentes, Escola Oliveira Bello e a Escola Carvalho. (PARANÁ, 1903).

Indicando um elo entre os estados, viagens foram feitas até o estado paulista algumas vezes. Primeiro, em 1903, foi o Diretor Geral da Instrução Pública com uma comissão do governo, a fim de observar a organização e os métodos adotados pelos paulistas em sua instrução pública (PARANÁ, 1903). Em 1904, foi a vez de D. Maria Francisca Correia de Miranda, com o objetivo de estudar o método de Froebel.<sup>42</sup> (PARANÁ, 1904).

Em 1907, foi enviada para a capital paulista a normalista Carolina Pinto Moreira para estudar os métodos e a organização do ensino primário por 60 dias. Em São Paulo, ela esteve em contato com o Inspetor Geral do Ensino da Capital, João Lourenço Rodrigues (1869-1954)<sup>43</sup> e com o Diretor da Escola Normal, o Dr. Oscar Thompson (1869-1935)<sup>44</sup>. Ela visitou a Escola Modelo, a Escola Normal e os grupos escolares e suas observações, acerca deste último, tinham como finalidade orientar o que deveria ser feito para levar a cabo a difusão e a organização dos grupos escolares no estado. Portanto, a normalista apresentava informações sobre a arquitetura dos prédios, número de alunos por classe, e também sobre o mobiliário que deveria ser adotado:

Por preço baratíssimo poderá o Governo obter mobiliário americano para todas as escolas do Estado, mandando-o vir da América do Norte, conseguida previamente do Governo Central a dispensa dos respectivos direitos de importação, conforme tem feito o Governo de São Paulo e acaba de fazer,

---

tornou imperativa, visto que os alunos passavam, gradativamente, de uma série à outra, até concluir o ensino primário. Sobre o assunto, ver: SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

<sup>42</sup> Friedrich Froebel (1782-1852) foi um pedagogo que se dedicou ao estudo do desenvolvimento das crianças, o que levou a fundar os jardins de infância e introduzir jogos e atividades de caráter lúdico na formação dos pequenos (HEILAND, 2010).

<sup>43</sup> Formou-se na Escola Normal de São Paulo e depois atuou como professor na mesma e em outras Escolas Normais do Estado. Foi Diretor da Instrução Pública entre 1907 a 1909. (WARDE; PAULO, 2019).

<sup>44</sup> Oscar Thompson foi um educador paulista que atuou de maneira expressiva nas primeiras décadas da Primeira República. Foi professor da Escola Normal de São Paulo e ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do estado (GONÇALVES, 2002).

segundo estou informada, o Governo municipal do Distrito Federal. (PARANÁ, 1907, p. 11).

Carolina Pinto Moreira recomendava que fosse adotado, assim como em São Paulo, o ensino intuitivo nas aulas, para que os alunos saíssem das escolas com conhecimentos práticos. Nas palavras da normalista:

[...] e são meus ardentes votos que o poder competente providencie, afim de que se faça na totalidade das escolas primárias do Paraná, que por este modo, e com a fundação de grupos escolares, há de marchar ombro a ombro com os mais prósperos Estados da nossa República que só será digna, poderosa e grande, dignificando seus filhos pela instrução, sem a qual não pode haver patriotismo, nem valor, nem civismo, porque somente na instrução é que está a fonte de todas estas virtudes. (PARANÁ, 1907, p.13).

O que podemos notar com essas viagens era a intenção do estado paranaense de modernizar a instrução pública e, como consequência, a sociedade como um todo. Entretanto, as dificuldades de materialização das iniciativas estavam presentes. A publicação de mais dois regulamentos de ensino na década de 1900 demonstra a dificuldade de consolidar uma legislação sobre o tema.

Em 1907, foi aprovado o decreto n.º 479 de 10 de dezembro que apresentava o novo regulamento. Entretanto, vigorou durante pouco tempo, sendo revogado apenas três meses depois pelo Congresso Legislativo Estadual, voltando a vigorar o de 1901 (PARANÁ, 1908). Novamente, em 1909, um novo Regulamento foi aprovado pelo Decreto n. 510 de 15 de outubro de 1909. Porém, mais uma vez, foi revogado, voltando a vigência o de 1901. O motivo das revogações não fica claro nos documentos consultados.

Apesar disso, parecia haver um consenso entre os homens do governo que o Regulamento de 1901 era inadequado para as necessidades do estado e que uma reforma do ensino deveria ser realizada. Essa era a opinião do Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública (PARANÁ, 1910, p.13):

Constitui de novo inadiável necessidade, impondo-se com urgência, a um estudo sério e criterioso do Poder competente a reorganização definitiva do ensino público em nossa terra, sob



forma compatível com os princípios pedagógicos modernos e também de acordo com os resultados da experiência, colhidos nos centros mais adiantados do país.

[...] Já tive ocasião de me referir, em relatório anterior, aos graves defeitos desse Regulamento, que colocam o ensino público, sob todos os pontos de vista fundamentais, em situação característica de perfeita anormalidade.

O assunto gerou muita polêmica e alguns periódicos em circulação no período se manifestaram sobre o assunto. Na revista *A Escola* (1910, p. 260), podemos ver o seguinte posicionamento:

Pela terceira vez está vigorando o regulamento de 1901, o que é dizer que em dez anos nada adiantamos em matéria de instrução pública. É esse um fato deplorável. Dois regulamentos do ensino foram organizados e postos em execução, e ambos revogados, o primeiro em menos de um mês, e o outro depois de quatro. Significará isso que não existem pessoas competentes para organizar uma boa lei do ensino? O regulamento de 1909, o melhor que teve o Paraná, adotava medidas adiantadas e de alto valor pedagógico, e por isso foi julgado superior ao que podia o Paraná, e...foi revogado. O Paraná é mesmo uma infeliz terra, e nunca terá a importância de S. Paulo e muitos outros Estados da República. Aqui só se trata de política, e nada mais.

Dessa forma, o que podemos constatar é que a instrução pública nas duas primeiras décadas do período republicano no Paraná foi marcada por contradições. Por um lado, a instrução era entendida pelo governo como ferramenta primordial para consolidação do regime republicano e como condição para a modernização do estado e da sociedade. A vasta legislação sobre o assunto demonstra que muitos debates foram realizados. Somente entre 1889 e 1910, seis regulamentos foram publicados<sup>45</sup>.

Apesar das dificuldades em consolidar uma legislação que estivesse em consonância com os anseios do estado e as suas possibilidades financeiras, o

---

<sup>45</sup> A saber: (1) Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890 – Regulamento da Instrução Pública; (2) Ato de 30 de março de 1891– Regulamento para a Instrução Pública; (3) Decreto nº 35, de 09 de fevereiro de 1895 – Regulamento da Instrução pública do Estado do Paraná; (4) Decreto nº 93, de 11 de março de 1901 – Regulamento de Instrução Pública do Estado (5) Decreto nº 479, de 10 de dezembro de 1907 – Regulamento da Instrução Pública; (6) Decreto nº 510, de 15 de outubro de 1909 – Regulamento Orgânico do Ensino público do Estado. Leis e planos de ensino também fazem parte da legislação do período. (MACHADO, 2015).

período foi marcado por intensos debates sobre quais caminhos a instrução deveria perseguir e quais medidas adotadas poderiam modernizá-la.

Entretanto, esse debate não ficou restrito ao governo estadual. Foi neste clima de debates e reformas na instrução pública que Dario Vellozo apresentou seu projeto de Escola Moderna, como parte da solução para a instrução pública paranaense. Para compreender melhor sua proposta e como ela estava articulada com este contexto da instrução pública paranaense, na seguinte subseção nos debruçamos sobre os detalhes da proposta em si, apresentada nas páginas da revista *A Escola*. Nosso objetivo é detalhar seu programa e discutir as repercussões que ela teve.

### 3.2 A ESCOLA MODERNA DE DARIO VELLOZO: PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PARANAENSE

Na subseção anterior, destacamos os principais elementos que marcaram a conjuntura nacional e estadual no que diz respeito à instrução pública. Havia um debate considerável em relação aos rumos que a instrução deveria seguir e certa dificuldade em estabelecer qual o melhor caminho, haja vista os inúmeros regulamentos publicados no Paraná. O assunto foi tema recorrente nas páginas da revista *A Escola* e Dario Vellozo, além de se posicionar sobre o assunto, foi propositivo apresentando o projeto denominado Escola Moderna. Avaliamos sua atitude como estratégica: primeiro comunicou suas ideias ao público específico da revista, buscando angariar apoio e, posteriormente, buscou financiamento público através do Congresso Legislativo do Paraná para alavancar sua escola, como veremos ao longo desta subseção.

Foi em 1907 que Dario Vellozo publicou uma série de textos em todos os números da revista *A Escola*, com título *Subsídios Pedagógicos*, e subtítulos diferentes em cada um deles. Naquele ano, foram publicados dez números da revista. Apesar de cada um dos textos ter sido publicado em uma edição diferente, eles possuem o mesmo teor de conteúdo, formando um todo coeso entre si. Nesses textos, ele busca discutir os fundamentos de seu pensamento

e da sua proposta educacional, condensada sob o nome de Escola Moderna e que ele apresenta no texto que leva o mesmo nome.

Os textos publicados por Dario Vellozo nos anos de 1908 concentram-se, sobretudo, em debater com outras figuras públicas alguns pontos centrais de sua proposta, além de demonstrar a ampla divulgação que a mesma estava recebendo. Ele acrescenta à sua proposta a importância do Ensino Agrônômico para o estado e de que modo ele pretendia incorporá-lo à sua Escola Moderna.

Entre 1907 e 1908, aparece em algumas publicações da revista a notícia de que Dario Vellozo estaria pleiteando a aprovação da Escola Moderna no Congresso Legislativo do Estado. E, não somente a aprovação estava em jogo, como também, uma subvenção estatal por cinco anos para o seu funcionamento. O ano de 1909 foi marcado pela forte oposição que a revista passou a exercer frente ao governo do estado, e os textos de Vellozo passaram a assumir um teor de denúncia.

Primeiro, vamos nos deter especificamente nos textos publicados por Vellozo em 1907. O ponto de partida de suas reflexões em seus *Subsídios Pedagógicos* era a necessidade de empreender uma reforma educacional no país. Segundo ele, a instrução pública seria a responsável por inserir o Brasil no rol das economias capitalistas desenvolvidas. Por este motivo, o problema enfrentado pelo país não era de ordem racial, muito comum dos debates existentes na época<sup>46</sup>. Para Vellozo, o problema era pedagógico:

Sou dos que pensam, a suposta decadência de raças, esgotadas num perpassar de milênios, incompatíveis com o progresso, incapazes de assimilar a civilização hodierna e combater vantajosamente pela vida, a par de outras raças, - mais novas, talvez no cenário da História, menos remotas em tradições, - não repousa em fatalidade étnica, numa irremediável anemia, numa irreparável ausência de vitalidade orgânica; e, sim, num problema pedagógico, em nítidos princípios de higiene física, intelectual e moral, em sábios, úteis e seguros métodos de instrução e educação, adaptáveis ao meio, com perfeito conhecimento do habitat e do homem. (VELLOZO, 1907, p. 1).

---

<sup>46</sup> VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 1 a 4. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 16 fev. de 2022

Com o fim da escravidão, nos anos finais do século XIX e a Proclamação da República, nos anos iniciais do século XX, o debate sobre raças tomaram conta da intelectualidade brasileira. Estes intelectuais inspiraram-se nas discussões que ocorriam na Europa e tinham em seu horizonte a questão da construção da identidade nacional. Geralmente, estavam ligados a instituições como museus, Institutos Históricos Geográficos e cursos de Medicina e Direito e possuíam diferentes concepções sobre as questões de raça e miscigenação no país. Entretanto, era bastante comum a compreensão de que um dos motivos para o atraso econômico, político e social do país estava ligado à formação do povo brasileiro, um povo mestiço, constituído pelas raças branca, indígena e negra<sup>47</sup>.

A discussão repercutiu no Paraná e Dario Vellozo possui vários textos publicados nos quais discute o assunto. Tedardi (2002) explica que o intelectual baseava suas ideias sobre a questão da raça nacional em autores do romantismo brasileiro, teóricos europeus, além das ideias ligadas ao ocultismo e ao simbolismo. Silvio Romero (1851-1914)<sup>48</sup>, também foi uma forte influência em seu pensamento. Este, por sua vez, foi um dos autores brasileiros que se dedicou profundamente para o debate do assunto. Com posicionamentos por vezes ambíguos, partia da constatação de que não adiantava debater se a constituição do Brasil por diferentes raças era algo bom ou ruim. Era necessário pensar sobre a questão e propor soluções possíveis. Desse modo, concluía que o mestiço era racialmente inferior, entretanto, a mestiçagem seria a única saída possível para a constituição de uma cultura original<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Sobre este tema, consultar: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 1ª ed.

<sup>48</sup> Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero nasceu na cidade de Lagarto, em Sergipe, e foi crítico literário, ensaísta, bacharel e professor na Faculdade de Direito do Recife. Ficou conhecido pelas diversas polêmicas em que se envolveu e dedicou parte de sua vida para interpretar o Brasil. (COSTA FILHO, 2020).

<sup>49</sup> DANTAS, Carolina Viana. O Brasil café com leite. Debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. **Revista Tempo (Dossiê)**, n. 13, v. 26, 2009; MATOS, Cláudia Neiva de. **A poesia popular na república das letras: Silvio Romero folclorista**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1994.

Na concepção de Dario Vellozo, os povos originários constituíam o elemento étnico fundamental para a nacionalidade brasileira. Para o intelectual, eles representavam a liberdade nacional, pois, era a única raça que possuía autonomia em sua história. Assim, com base na arqueologia, defendia que os povos originários habitavam o continente americano há tanto tempo quanto os europeus do velho continente. Logo, por meio do evolucionismo, defendia que eles eram tão adeptos ao progresso e à civilização quanto os próprios europeus. Entretanto, acreditava que a fusão das raças era o tipo definitivo da nação. A união das raças seria o meio para a autonomia nacional.

A raça, ainda não caldeada, apresenta no mestiço o tipo apto a todas as resistências telúricas, a todas as resistências físicas, a todos os progressos intelectuais e morais, apesar do abatimento e desorientação em que se ficou pelo influxo egoístico do colono, mormente do jesuíta. Vindo do aborígene, impávido, independente, altivo e destemido; do africano, meigo, resistente e laborioso; do luso, forte, ousado e honesto – inteligentes todos – o *Brasileiro* possui, a par de supernas qualidades intelectivas que lhe darão a supremacia do espírito, as virtudes morais dos dignos que se não dobram, nem degradam, a bravura serena do Homem que não conhece o medo. A estupidez, a falta de caráter, a covardia são excepcionais ao Brasileiro, se comparado a outros povos. (VELLOZO, 1907, p. 48).

Dessa forma, Vellozo entendia que o país e o povo brasileiro possuíam todas as características necessárias para alcançar o progresso. Mas, para isso, era necessário intervir para a promoção deste progresso. De acordo com ele:

Temos os requisitos étnicos indispensáveis afim de bem aproveitar, cultivar e dominar o habitat; falta-nos ORIENTAÇÃO, INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO, CULTURA – Falta-nos A ESCOLA. O problema é PEDAGÓGICO. A reforma da instrução popular impõe-se. Precisamos de ensino NACIONAL, que faça brasileiros, que faça cidadãos, que faça homens; não seres esgotados por excessivo trabalho mental, em cursos quase inúteis na luta pela existência. (VELLOZO, 1907, p. 48).

Faz parte de seu pensamento a respeito das raças e nacionalidade brasileira a crítica aos jesuítas, responsáveis por dizimarem as populações originárias, bem como aos imigrantes. Entendemos que esses elementos são

expressão da conjuntura local no qual Vellozo estava inserido, de combate à ação da Igreja Católica e aos imigrantes, que eram predominantes em Curitiba.

Podemos observar melhor essa questão no segundo texto da série, publicado no número cinco da revista<sup>50</sup>. Dario Vellozo criticava os incentivos governamentais que estimulavam a vinda de imigrantes para o país. Segundo ele, o problema consistia no fato de que as pessoas, que vinham para o Brasil, eram as mais pobres e miseráveis da Europa. Além disso, ao chegar aqui, sugavam os cofres públicos, enquanto o caboclo – nativo do país, era esquecido pelo governo<sup>51</sup>. Uma reforma na instrução pública do país deveria ser realizada e seu fim deveria ser educar os futuros cidadãos do país, de modo a apreciarem e buscarem a “vida independente”, desenvolvendo suas próprias atividades agrícolas, comerciais e industriais.

Promovam os Poderes Públicos a reforma do ensino, amoldando-a à cultura hodierna, assimilada ao nosso PAÍS; despertem na infância e na mocidade das escolas, não a tendência para a burocracia, como único e só meio de subsistência, mas o amor da vida independente, risonha e estável dos cultivadores, ensinando-lhes a atividade agrícola, depois a comercial e industrial, facilitando-lhes o lote de terra quando almejem consagrar-se à lavoura: e as zonas se aproximarão, unidas por caminhos de ferro e estradas de rodagem, próspero o sertão, próspero o interior, próspero o litoral; forte o homem, sadia a prole, garantida a família, solidário o povo, estável a autonomia nacional, rico o Estado,

---

<sup>50</sup> VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos II. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 5. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 16 fev. de 2022.

<sup>51</sup> A presença dos imigrantes no país tornou-se uma questão de debate público desde os anos finais do Império. Em 1878 realizou-se o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, realizado pelo então Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu. O objetivo do congresso foi consultar os grandes proprietários de terra, especialmente da região sul do país, acerca dos problemas que afetavam a lavoura, em decorrência da substituição do trabalho escravo pela mão de obra livre. O fim da escravidão estava sendo pintado no horizonte, e a necessidade de suprir a falta de braços para o trabalho nas grandes propriedades estava se tornando fundamental. A vinda de imigrantes para o país foi apresentada como solução, mas, esta, por sua vez, era vista com preocupação por parte dos grandes latifundiários, visto que estes imigrantes poderiam representar uma ameaça, por possuírem intenções de também se tornarem proprietários de terra. Dessa forma, a educação do povo surgia como saída. Porém, uma educação tutelada pelos escravocratas e de modo que formasse pessoas que pudessem substituir os escravos. A proposta dos congressistas era a instituição do ensino primário obrigatório, que deveria ensinar os rudimentos mais básicos da educação agrícola, de preferência, em escolas fazendas. Assim, os livres, ingênuos e até mesmo estrangeiros, receberiam uma instrução moralizante e que incutia o amor ao trabalho. (NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2013). Sobre educação nos congressos agrícolas, consultar: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O negro, da senzala para escola**: A educação nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco (1878). Curitiba (PR): Atena Editora, 2017.

superior a raça; antes dispendendo com o braço patricio os milhares de contos de reis que se gastam com imigrantes, angariados por sugestão, quando só deveriam vir espontaneamente, por conta própria. Com o sistema adotado, exceções feitas, Europa só nos fornece rústicos e indigentes, ignorantes, o moral abatido pela miséria, pela fome. E são esses os elementos superiores com que pensam levantar o nível da Nação, que vencem o patricio na concorrência desesperada, porque protegidos, alimentados e socorridos pelos cofres públicos; enquanto o tabaréu, o caboclo, eivado de ignorância, superstição e rotina, definham e desaparecem, - levando consigo para a morte necessário fato étnico à nossa nacionalidade, - pelo criminoso abandono em que deixa o Governo da República. (VELLOZO, 1907, p. 48).

Nota-se que para Vellozo a educação seria um fator determinante para o progresso do país. A presença do imigrante aparece como um problema para a constituição da própria identidade nacional, que deveria ser superada, por representar gastos públicos e um entrave para o desenvolvimento nacional.

O texto que antecede o de apresentação do Programa de Estudos da Escola Moderna de Dario Vellozo é um excerto de Edmond Demolins (1852-1907)<sup>52</sup>, intitulado *Da Reforma do Ensino*<sup>53</sup>. Ao que tudo indica, o texto teria sido traduzido pelo próprio Vellozo especialmente para ser publicado na revista. Em uma nota ao final do texto, ele explica que tinha a intenção de fundar uma escola com o nome de *Escola Moderna*, seguindo os preceitos da Escola Nova de Demolins. Vellozo pede que pessoas de todo Brasil que tivessem interesse em apoiar a escola, até mesmo financeiramente, escrevessem para ele, para reunir esforços e concretizar sua ideia. O trecho do texto de Demolins faz um contraponto à antiga escola, vinculada ao ensino religioso. Para ele, a presença de mulheres no processo de educação era fundamental, pois contribuiria para criar um ambiente familiar na escola, essencial para o sucesso do ensino.

No texto *Subsídios Pedagógicos III – Escola Moderna*, Dario Vellozo apresenta o Plano e o Programa de Estudos de seu projeto educacional. Segundo ele, suas principais referências nessa elaboração haviam sido Le Play

<sup>52</sup> Demolins foi um educador francês e fundador da *École des Roches* e grande inspiração para Vellozo. Aprofundamos os aspectos de sua vida e obra na seção 4 deste trabalho.

<sup>53</sup> DEMOLINS, Edmond. *Da Reforma do Ensino* (excertos traduzidos especialmente para *A Escola*. 1907. Ano 2, n. 6 a 7. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 16 de jan. de 2022

(1806-1882)<sup>54</sup> e Edmond Demolins. Os aspectos principais do programa estão ligados à junção do ensino teórico e prático, com o objetivo de preparar o aluno para a vida prática. Ou seja, atribuindo uma funcionalidade à formação escolar, que contribuísse para a qualificação de uma mão de obra que fosse especializada.

A escola atual encaminha à burocracia; a Escola Moderna, dando utilitários ensinamentos, indica ao aluno a agricultura, o comércio, as artes e indústrias.

Da Escola Moderna o jovem sai apto e forte para a vida.

Aqueles alunos que desejarem prosseguir os estudos, consagrando-se às profissões liberais, poderão concorrer a matrícula, do 5º ano do Ginásio, ou cursar a Escola Normal. Os conhecimentos práticos adquiridos serão sempre úteis.

Como a agricultura seja, porém, a base da fortuna nacional, terá cuidadoso desenvolvimento nos diversos graus do curso. (VELLOZO, 1907, p. 81).

A proposta era que a Escola Moderna funcionasse em regime de internato para melhor aproveitamento dos alunos. Entretanto, Vellozo frisava o papel da família nesse processo. Segundo ele, os estudos na escola não interromperiam a vida em família, pois, a vida em internato com os professores simularia esse processo. Para que o ensino teórico e prático funcionasse, a escola deveria portar uma estrutura específica para isso. Portanto,

Dispondo de extensa área para cultura, laboratórios de física e química, seções de serralheria, marcenaria, tipografia, encadernação, alfaiataria, etc.; dispondo de parques e jardins, tanques de natação, estádios para jogos olímpicos: a Escola Moderna junta a educação física à cultura mental, realizando rigorosas condições indispensáveis de higiene e salubridade. (VELLOZO, 1907, p. 81).

A Escola Moderna era dividida em três cursos: primário, de dois anos e quatro classes para crianças de 7 a 10 anos; secundário, de três anos, aceitaria alunos na faixa etária de 10 a 13 anos e, por fim, o curso especial, também de três anos, atenderia estudantes de 13 a 15 anos.

---

<sup>54</sup> Pierre-Guillaume-Frédéric Le Play foi um investigador social que desenvolveu seus trabalhos no período de consolidação da disciplina sociológica (BOTELHO, 2002). Também aprofundamos aspectos de sua obra e vida na seção 4 deste trabalho.



O primário teria caráter preparatório para o secundário e este, por sua vez, prepararia para qualquer um dos ramos do curso especial. Tanto o primário quanto o secundário seriam teóricos e práticos. O especial contemplaria o estudo de disciplinas específicas, como por exemplo, línguas (Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego), História do Brasil e Geografia, Geometria e Trigonometria, Física, Química, Geologia, Mineralogia, Botânica, Zoologia, Desenho e Música, Agronomia e Colonização, Comércio e Escrituração Mercantil, Pedagogia, Indústrias e Artes.

As disciplinas de Pedagogia, Latim e Grego seriam direcionadas para aqueles alunos que desejassem estudar na Escola Normal ou no Ginásio, respectivamente, e Escrituração Mercantil para quem desejasse se dedicar ao comércio. Os estudos práticos que eram distribuídos ao longo dos três cursos contemplavam as seguintes matérias: Jardinagem e Cultura; Artes e Ofícios; Coleções de Minerais, Plantas e Animais; Nivelamento, Plantas, Construções de Pontes, Estradas etc; Ginástica, Esgrima, Equitação e Natação.

Nota-se que o currículo da Escola Moderna era bastante enciclopédico, buscando incorporar noções científicas ao conteúdo ministrado pela escola. A adoção de um currículo científico, que buscava difundir conhecimentos úteis da vida social no ensino primário, é característico das discussões sobre escolarização do século XIX. O objetivo era modernizar a sociedade por meio da escola. Tal discussão foi introduzida no Brasil por meio do parecer de Rui Barbosa sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)*<sup>55</sup>. Para ele, o currículo enciclopédico que deveria ser adotado nas escolas teria como objetivo formar uma classe trabalhadora apta para o desenvolvimento econômico e social do país.

Além das disciplinas ministradas nas aulas, o programa previa atividades a serem realizadas no período noturno e aos finais de semana. Contemplava atividades ligadas às artes como Declamação, Teatro, Dança, Concertos de

---

<sup>55</sup> Sobre o tema, consultar: MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**: pensamento e ação. Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002; SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 51, novembro/2000.

Música e Canto, Conferências Científicas, além de conferências sobre Instrução Moral e Cívica.

A escola atenderia o número máximo de 60 alunos, distribuídos por todos os cursos. A medida era para que evitasse a lotação das salas e atrapalhasse o desenvolvimento da turma. A matrícula, no valor de dois contos de réis, poderia ser paga no momento da inscrição do aluno ou em duas parcelas, cada uma no início de cada semestre letivo. Dessa forma, seriam providos pela escola as penas, papéis e livros, os materiais de trabalho, o médico e a farmácia.

Baseada no regime de internato, a Escola Moderna de Vellozo tinha a vida em família como sua principal característica. Além das aulas ministradas, as excursões e passeios também fariam parte da rotina da escola, bem como visitas a museus, fábricas, usinas, estabelecimentos comerciais e agrícolas.

Castigos não seriam tolerados e havia um quadro de horários pré-estabelecidos que designava atividades como banho, refeições, jogos olímpicos, recreios, trabalhos manuais e descanso noturno. As aulas teriam início no mês de janeiro de cada ano, com férias gerais no inverno, no mês de julho. Retornariam em agosto e encerrariam as atividades em novembro. Os alunos poderiam retornar às suas casas no período de férias, e os que ficassem na escola fariam excursões e estudos com os professores. Ao longo do ano, seriam totalizados 225 dias de aula, 85 dias de férias e 29 dias destinados aos exames. Dario Vellozo ainda lista alguns benefícios oferecidos pela Escola Moderna, que transcrevemos abaixo:

- a) O curso secundário ministra, além dos estudos de humanidades, conhecimentos técnicos e utilitários;
- b) Terminado o curso especial, o jovem (de 15 a 18 anos) acha-se apto a ganhar a vida, quando, em geral, nessa idade, ao concluir os preparatórios, apenas dispõe de vaga habilitação a vida prática – de onde há grande concorrência a burocracia;
- c) A vida de família, como bem observa E. Demolins, não interrompida durante a formação intelectual e moral do jovem, habitua-o ao trato e respeito social, apura-lhe a linguagem, eleva-lhe os sentimentos;
- d) Os alunos serão orientados na vida prática;
- e) Possui a Escola cuidada Biblioteca, e boas revistas ilustradas, facultando aos educandos ótimos meios de estudo.
- f) E não pequena a economia dos senhores pais ou tutores com os objetos que a Escola fornece;

g) Os alunos cultivarão, praticamente, duas ou três línguas, de muita utilidade no comércio, nas indústrias e outros ramos de atividade humana. (VELLOZO, 1907, p. 85).

Por fim, Vellozo escreve que caso a escola recebesse subvenção do estado, o valor das matrículas poderia ser diminuído e ainda poderiam aceitar alguns alunos de forma gratuita.

No número seguinte da revista, encontra-se o texto *Subsídios Pedagógicos – Da Instrução Popular*. Nele discute-se a importância da centralidade do Estado na promoção da instrução pública das classes populares. Na perspectiva do intelectual, ser o principal fomentador da instrução era algo que poderia ser extremamente vantajoso para o Estado, visto que o desenvolvimento da instrução levaria ao progresso econômico.

Não basta fundar escolas; é necessário fundar boas escolas, cujos resultados sejam positivos, tanto para o indivíduo, como para a coletividade, para o Estado.

Sem escolas que ensinem a agricultura, o comércio, as artes, as indústrias, não há agricultores, comerciantes, artífices, industriais capazes de se elevarem acima da rotina, - salvo raras vocações excepcionais. (VELLOZO, 1907, p. 108).

Assim, a finalidade última da escola republicana seria a de promover o progresso econômico e a modernização da sociedade, por isso popular. Além disso, a instrução oferecida pelo Estado deveria ser laica e se diferenciar do ensino tradicional ministrado pelas instituições confessionais.

A Escola só deveria ser leiga; a escola religiosa é sempre sectarista. Concorrer para que se mantenham, é concorrer para perpetuar a discórdia, a animosidade entre os grupos humanos.

O fim da escola é educar para as funções sociais, é preparar os homens aptos para ganhar esta vida; a outra vida não pertence aos povos, mas aos mortos e aos deuses. (VELLOZO, 1907, p. 109).

As críticas apontam para o desencontro das finalidades da instrução popular com as necessidades da sociedade contemporânea. Na perspectiva de Vellozo, o Estado seria o responsável por não dar aos cidadãos as condições básicas necessárias para se viver. Para ele, em um país como o Brasil, não

acostumado à ação *particularista*<sup>56</sup> - que para o autor era um vício que vinha dos tempos do Império e Colônia, o estado deveria ser o responsável por gerir e disponibilizar os meios para o cidadão se instruir. Ele conclui o texto dizendo que a instrução pública primária oferecida não prepara o cidadão para o mundo do trabalho, e por isso, o atual sistema de ensino estaria condenado, estabelecendo uma clara relação entre ensino e trabalho.

Há conflito entre a instrução popular e as exigências da sociedade contemporânea. O Estado não arma suficientemente o futuro cidadão na luta pela existência, não lhe fornece os meios de fazer-se apto e vitorioso. Os resultados são desastrosos, e para o indivíduo, e para a família e para a terra brasileira.

A República é responsável da inferioridade de nossos patrícios, na concorrência que lhes movem as levas imigrantes. Os pais sufocam, na impossibilidade de melhor poder educar os filhos. (VELLOZO, 1907, p. 112).

Por fim, no último texto da série, *Subsídios Pedagógicos – Da Moral nas escolas*, Dario Vellozo faz a defesa do ensino laico nas escolas, reiterando seu posicionamento anticlerical. Segundo ele, o clero deveria ser afastado de qualquer função ligada à instrução em instituições que fossem públicas e geridas pelo Estado e defende que o ensino da moral nas escolas estava em consonância com as liberdades individuais asseguradas pela Constituição Federal de 1891. Em uma comparação entre as escolas religiosas e escolas laicas, Vellozo (1907, p. 149) escreve:

Do paralelo entre a escola religiosa e a leiga, a leiga sairia vitoriosa: nesta, há luz, ar, vontade, vida, jovialidade sincera, iniciativa individual, consciência, saber, ciência, respeito mútuo; naquela, pairam a tristeza, a desconfiança, a hipocrisia, os atentados ao pudor, a corrupção do caráter, a mentira, o pavor, a passividade absoluta, o fanatismo, o sofisma, o erro conscientemente e perfidamente ensinado.

Na primeira edição da revista em 1908, Dario Vellozo retoma as discussões sobre a Escola Moderna e a importância da escola possuir um papel de formadora da mão de obra especializada. Além disso, ela deveria

---

<sup>56</sup> Esse conceito remete às ideias de Demolins sobre sociedades comunitárias e particularistas, conforme discussão da seção 4.

funcionar como criadora de consenso e, por isso, a coeducação das classes sociais seria fundamental.

A escola deve reunir as crianças das diversas classes sociais, fraternalmente, - como fraternal o concurso de todos na sociedade futura. Os candidatos às profissões liberais ou utilitárias, devem estar juntos, recebendo todos educação liberal e utilitária. (VELLOZO, 1908, p. 4).

Nesse texto de Vellozo, assume papel central no programa o Ensino Agrônomo. De acordo com ele, em regiões nas quais a atividade econômica era essencialmente agrícola, como o caso do Paraná, era fundamental especializar a mão de obra agrícola para que fosse possível melhorar a produção a partir dos ensinamentos científicos sobre o tema. Segundo ele:

Pretender solucionar o problema agrônomo encorajando bisonhos plantadores analfabetos, fornecendo-lhes sementes de que raro se aproveitam e instrumentos que não utilizam diligentemente, - é sacrificar tempo, dinheiro e trabalho. (VELLOZO, 1908, p. 12).

Vellozo propunha que cabia ao Estado instalar postos agrônomo pelo seu território. Eles seriam responsáveis por colocarem à disposição dos trabalhadores rurais laboratórios que pudessem fazer análises da qualidade da terra e dos adubos utilizados, enfim, dos produtos agrícolas no geral. As escolas rurais deveriam ser vinculadas a esses postos agrônomo, os quais deveriam ser dirigidos pelos alunos formados na Escola Moderna pelo Ensino Agrícola. A ideia era que a educação oferecida pela Escola Moderna (subvencionada pelo Estado) retornasse ao próprio Estado, com o desenvolvimento da ciência, que favoreceria economicamente as atividades produtivas da sociedade.

Na toada dessas discussões, Dario Vellozo estabeleceu um programa específico para alunos que optassem por cursar o Ensino Agrônomo. Ele seria ministrado em conjunto com os cursos já estabelecidos da Escola Moderna e também seriam divididos em teórico e prático. No teórico, os alunos cursariam as disciplinas: Física Agrícola; Geologia; Botânica Agrícola; Agrimensura; Cartografia – Mapas Meteorológicos; Química Agrícola, Mineralogia; Zootecnia; Agronomia propriamente dita; Plantas, Mapas etc. O

plano prático contaria com as disciplinas: Cereais, Forragens etc.; Artes e Ofícios; Nivelamentos, Construções de Pontes, Estradas; Esgrima, Jogos Olímpicos; Análises Químicas; Campos de experiência: estabelecimento de postos agrônômicos, construções rurais.

Ao que tudo indica, após publicar o Programa e Plano de Estudos da Escola Moderna, Dario Vellozo mobilizou uma rede de pessoas públicas e intelectuais para divulgar e obter apoio ao seu projeto. Nas páginas da revista é citado o apoio de várias figuras importantes como João Cândido Ferreira e Emiliano Pernetta, com o objetivo de conferir prestígio à proposta.

A ideia do Ensino Agrônômico e a proposta de instalação de postos agrônômicos pelo estado estavam atreladas à proposta da Sociedade Estadual Agrícola do Paraná<sup>57</sup>. O discurso defendido pela Sociedade, especialmente na figura de Victor Ferreira do Amaral, era que o progresso do país seria alcançado por meio da produção agrícola. Dessa forma, a difusão de estabelecimentos de ensino voltados para o desenvolvimento de uma prática agrícola racional e científica seria o caminho para o desenvolvimento econômico do país. Para embasar sua argumentação, o deputado se utilizava de exemplos estrangeiros, de iniciativas que haviam sido realizadas em países como Estados Unidos, França e Bélgica.

A campanha empreendida pela SEAP para criação de instituições de ensino agrícolas no Paraná data desde seus anos iniciais de fundação. Em 1906, o então vice-presidente do Estado e primo de Victor Ferreira do Amaral, João Cândido Ferreira, assinou o decreto que criava o Instituto Agrônômico do Paraná, anexo ao Instituto Comercial do Paraná. O objetivo era fomentar a modernização agrícola no estado por meio da instrução prática.

(...) o estabelecimento de um Instituto Agrônômico correspondia aos antigos interesses e anseios dos proprietários rurais paranaenses, representados pela Sociedade Estadual de

---

<sup>57</sup> A Sociedade Estadual de Agricultura do Paraná foi fundada em 1897. De acordo com Oganauskas (2015, p. 2) ela representava "(...) os interesses da elite agrária paranaense e que propagava o estabelecimento de uma agricultura moderna e racional no Estado". Estava ligada com a Sociedade Nacional de Agricultura, que era responsável por reunir forças e buscar melhoramentos para a agricultura no país. Sobre as duas sociedades, ver: OGANAUSKAS, Flávia Regina Marchiori. **Semear a "terra do futuro"**: os projetos de modernização e o ensino agrônômico do Paraná (1897-1932). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015; MENDONÇA, Sônia Regina. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

Agricultura do Paraná, mas também representava a proposta de regeneração do habitante do campo, como medida civilizatória. Assim, evidenciamos que a criação do Instituto Agrônomo do Paraná, em 1906, corresponde à materialização dos interesses, tanto em termos políticos como econômicos, da Sociedade Estadual de Agricultura do Paraná (SEAP), na medida em que se amadureciam no plano político e institucional os projetos de modernização agrícola do Estado do Paraná, encampados por Victor Ferreira do Amaral. (OGANAUSKAS, 2015, p. 66)

O objetivo do Instituto Agrônomo do Paraná era difundir o ensino de agronomia àqueles que desejassem se dedicar à profissão agrícola. Para tanto, o ensino profissional seria dividido em dois anos com aulas teóricas e práticas.

O curso teórico seria voltado para o ensino das noções científicas indispensáveis à prática da agricultura, tais como botânica agrícola, mineralogia e zoologia agrícola, agronomia geral, noções básicas de química e mecânica agrícolas, noções de legislação e higiene. Quanto ao curso prático, esse seria realizado no campo de experiências, local onde deveriam ocorrer as demonstrações práticas, sendo dividido em posto agrícola e zootécnico. (OGANAUSKAS, 2015, p. 67).

No ano seguinte, o campo de experiências do Instituto Agrônomo do Paraná foi inaugurado. O local escolhido foi uma chácara na região do Bacacheri<sup>58</sup>. O próprio João Cândido Ferreira esteve presente na inauguração, assim como outras figuras públicas, como o prefeito de Curitiba, Luiz Antônio Xavier (1856-1933), o presidente da Sociedade Estadual de Agricultura do Paraná, Octávio Ferreira do Amaral (1869-1942), o deputado Victor Ferreira do Amaral e o próprio Dario Vellozo.

Apesar do que foi proposto no momento de sua criação, o ensino profissional a ser ministrado pelo Instituto Agrônomo do Paraná não se efetivou e o campo de experiências do Bacacheri funcionou apenas como um espaço consultivo e de instrução dos lavradores conforme suas demandas. Assim, vemos que a proposta da Escola Moderna estava em consonância com o discurso defendido pela Sociedade Estadual de Agricultura do Paraná. Entendemos que Dario Vellozo pensou sua Escola Moderna de modo a

---

<sup>58</sup> Bairro do município de Curitiba (PR).

solucionar os problemas do estado frente à consolidação do ensino agrônômico.

Em novembro de 1908, em resposta a um texto escrito por Laurentino de Azambuja<sup>59</sup> para o jornal *Diário da Tarde*, Dario Vellozo fala sobre a necessidade de o Paraná investir no Ensino Agrônômico. Segundo ele:

Em um Estado como o Paraná, dotado de terras adequadas a todas as culturas e cujas principais fontes de renda se originam de produtos e indústrias agrícolas, impõe-se a necessidade da organização de um centro de ensino profissional, que eficazmente concorra para o desenvolvimento metódico e racional de suas forças produtivas e para despertar a iniciativa e aptidão industriais. (AZAMBUJA, 1908, p. 137).

Apesar de o estado do Paraná ser essencialmente agrícola e a terra ser recorrentemente trabalhada tanto por agricultores paranaenses quanto imigrantes, os conhecimentos técnicos sobre qual a melhor maneira de se trabalhar eram pouco difundidos. Dessa forma, uma escola de agricultura seria de grande aproveitamento para o estado, para os agricultores e seus filhos, que poderiam ter acesso a uma educação que auxiliaria nos trabalhos rurais. Portanto, Laurentino de Azambuja propõe a necessidade da criação da Escola Agrícola Paranaense. Em resposta ao texto de Azambuja, Dario Vellozo reitera as intenções da Escola Moderna em agregar o ensino agrônômico ao seu programa, sendo a resposta prática para o problema levantado por Azambuja.

Em continuidade ao seu trabalho de mobilizar consenso ao redor de seu projeto educacional, Dario Vellozo obteve apoio do Grêmio dos Professores Públicos. É o que podemos constatar na realização do Congresso dos Professores do Paraná, convocado pelo Grêmio dos Professores, em dezembro de 1909 em Curitiba. O evento ocorreu no edifício da Instrução Pública e as reuniões foram presididas por Sebastião Paraná, que era professor do Ginásio e da Escola Normal naquele período.

Contou com a presença de professores públicos e diretores de escolas privadas da capital e de outras localidades, além dos professores das referidas instituições. A revista fez ampla divulgação do Congresso nos meses que antecederam sua realização, inclusive publicando os temas que seriam

---

<sup>59</sup> Laurentino Argeo Azambuja foi fundador do Colégio Parthenon Paranaense e diretor do Instituto Agrônômico de Curitiba (MARACH, 2007).



discutidos. Dario Vellozo aproveitou a oportunidade para apresentar as bases da sua Escola Moderna.

Como resultado do Congresso, foi montada uma comissão composta por Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941)<sup>60</sup>, Fernando Moreira<sup>61</sup> e Lourenço de Souza (1875-?)<sup>62</sup> para realizar um parecer das teses apresentadas e redigir um memorial endereçado ao Congresso Legislativo do Estado com providências a serem tomadas no ensino público pelo estado.

O texto elaborado pela comissão foi publicado na revista nas edições 1,2 e 3 do ano de 1910, direcionado a todos os professores públicos do estado do Paraná e apresenta uma síntese sobre o que havia sido discutido durante o Congresso. A ideia principal presente no texto é a de que a educação seria a maior responsável por remodelar a sociedade. E, no caso específico do Paraná, os professores reunidos no congresso defendem que a Escola Moderna seria a instituição que levaria a cabo essa renovação social:

A base dessa reforma social, que há de engrandecer o Brasil, é a Escola Moderna, instituição civilizadora que tem como lidador o invicto e preexcelso educador Dario Vellozo, que vai concretizando, com muita abnegação, os extremos do seu amor à terra paranaense, e sua fervorosa aspiração de a elevar do seu abatimento ao pináculo da verdadeira magnitude.

---

<sup>60</sup> Lysimaco Ferreira da Costa foi professor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba. Formou-se em Engenharia na primeira turma do curso na Universidade Federal do Paraná, onde atuou como lente catedrático de Mineralogia. Atuou pela criação da Escola Agrônômica do Paraná, onde foi diretor em 1918. Tornou-se diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal em 1920 e em 1925 foi nomeado Diretor da Instrução Pública Paranaense, sendo responsável pela reforma educacional empreendida no estado na década de 1920. Para maiores informações, ver: ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. **Lysimaco Ferreira da Costa e o ensino secundário brasileiro. História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 165-189, Set/Dez 2008 e PADIAL, Elyane Mozelli. **As propostas de Lysimaco Ferreira da Costa para a instrução pública no Paranaense no período de 1920-1928**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

<sup>61</sup> Fernando Augusto Moreira nasceu no estado de Minas Gerais e se mudou para Curitiba em 1894. Atuou na reformulação do jornal A República e fundou o jornal Diário do Paraná. Fundou em 1904 a Escola Republicana. Liderou o processo de nacionalização da Escola Alemã, que passou a se chamar Colégio Progresso. Informações sobre data de nascimento e morte não foram encontradas. (RODRIGUES, 2021).

<sup>62</sup> Lourenço de Souza nasceu em Campo Largo, no Paraná. Formou-se na Escola Normal do Paraná em 1886 e posteriormente, em 1920, graduou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina do Paraná. Atuou como professor primário na capital e na Lapa. Foi nomeado diretor do grupo escolar Xavier e Silva e em 1917 foi designado inspetor escolar da capital. (MARACH, 2007).

O Grêmio dos Professores adotou com entusiasmo a ideia lucilante evangelizada por aquele paladino da grandeza do Paraná, e nutre o desejo e a esperança de que, em um porvir próximo, a instituição da Escola Moderna será em nossa terra uma realidade feliz. (COSTA, MOREIRA, SOUZA, 1910, p. 126).

O excerto demonstra a influência de Dario Vellozo e até onde foram seus esforços para concretizar sua ideia. Além desse assunto, outros foram tratados no Congresso dos Professores do Paraná e podem ser verificados nas páginas da revista. Os temas debatidos pelo Congresso eram todos da ordem do dia daquele período: organização da instrução primária, ensino da moral e educação cívica, necessidade de um sistema nacional de ensino, finalidades da escola, obrigatoriedade do Estado para com a instrução, livros a serem adotados pela escola e o debate mais candente, sobre a necessidade de um novo regulamento para a instrução pública no estado<sup>63</sup>.

Além desses professores se posicionarem favoravelmente à escola de Dario Vellozo, a realização do Congresso demonstra a potencialidade dos professores do Grêmio em se organizarem e pautarem suas demandas. Afinal, o congresso não havia apenas fomentado o debate de assuntos importantes para os educadores, bem como alcançado alguns resultados práticos, como a organização de uma comissão que faria mediações entre os interesses dos professores no Congresso Legislativo do Paraná.

Como já mencionado anteriormente, Dario Vellozo estava pleiteando uma subvenção do estado para que pudesse colocar em prática sua Escola Moderna. Para tanto, ele apresenta motivos para que o projeto recebesse financiamento:

Que deverei esperar de todo esse labor de quase um ano, de acurados estudos complexos e exaurientes, prosseguidos sem esmorecimento?

A satisfação de haver cumprido grato dever para com o Estado, indicando-lhe meio positivo e eficaz de dar à agricultura e ao ensino rumo seguro e expansão necessária, a todos vantajosa; o almejo de dotar o Paraná com estabelecimento de ensino, - modelo da *escola moderna*, - a se impor, inadiável, aos países neolatinos da América, essencial condição de vida, em

---

<sup>63</sup> Sobre o assunto, ver: ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Revista "A Escola" e as teses do Congresso de Professores Públicos do Paraná: ideologia liberal. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, 26: e214881, 2021.

concorrência mais e mais intensa que nos fazem os povos anglo-saxônicos. (VELLOZO, 1908, p. 13).

Dario Vellozo chegou a apresentar no Congresso Legislativo do Estado do Paraná o seu projeto para a Instrução Pública em 17 de fevereiro de 1907, com o fim de pleitear uma subvenção pública. Em um artigo publicado com data de 12 de setembro de 1908, na edição de 6 a 8 do mesmo ano da revista *A Escola*, Vellozo manifestava a intenção de que seu projeto fosse aprovado naquele ano e de que até metade do ano seguinte, julho de 1909, sua escola já poderia ter sido inaugurada. Seu objetivo era que ela se disseminasse pelo estado.

Entretanto, segundo consta no texto *Da Escola Moderna, Á Ismael Martins*, publicado no número 1 de 1909, em sessão do Congresso Legislativo do Estado realizada no dia 11 de março de 1909, havia sido aprovada a fundação da Escola Moderna na capital. Porém, sem a subvenção pleiteada por Vellozo e, segundo suas próprias palavras, seu nome havia sido retirado do artigo. O pedido de Dario Vellozo era que a escola fosse subvencionada por cinco anos pelo estado. Após esse lustro, ela teria autonomia para seguir sem incentivos e já estaria dando retorno. Manifestando-se em relação à sua derrota, Dario Vellozo escreve nas páginas da revista:

Querendo tornar a Escola Moderna vantajosa realidade ao Paraná, encarei-a como obra de civismo, e não de agiotagem. Se dela houvesse querido fazer empresa comercial, di-lo-ia com a mesma franqueza, que para tanto me assiste o direito. O único tribunal ante o qual me curvo é o de minha consciência; e também me curvo ante o conceito dos homens verdadeiramente dignos.

Se quisesse atender tão só aos meus interesses, ao meu egoísmo, dadas minhas aulas, viria encerrar-me neste aprazível e suavíssimo *Retiro Saudoso*, com a família e com os livros, indiferente a tudo mais que não fosse o meu sossego de espírito. E o faria honestamente, sem usurpar terceiros. Aprendi, porém, a considerar-me célula social, com o dever de pugnar pela comunidade, mesmo ainda com sacrifício da paz e do repouso da alma e do corpo. E sinto-me bem, ao lado dos companheiros, ferindo lealmente a grande batalha, pela verdade, pela justiça, pelo progresso.

O trabalho se fez meu elemento; ainda sonho; nem abandonei ainda os ideais da juventude.

O governo não quer a Escola Moderna, - porque é minha: está em seu direito.

Trabalhando eu para dotar o Paraná com algo de útil, creio, cumpri o meu dever.

A vida não me assoberba. Bem sabes que, se eu consultasse apenas meus interesses, há meses estaria no Rio de Janeiro.

Ao Paraná, porém, ligam-me fortes laços afetivos e morais. E só me prendem elos dessa natureza. Sei partir outros elos, - porque sou livre. Da República brasileira, prefiro o Paraná, solo também de minha pátria, como outro qualquer Estado.

No Paraná, verei levantar-se a Escola Moderna.

A instrução pública, a instrução popular, precisa atingir outros estágios do saber humano (VELLOZO, 1909, p. 11).

Estava apresentado ao público seu projeto de Escola Moderna. Uma proposta completa e, podemos dizer, ousada. Para um estado que enfrentava dificuldades financeiras para manter as péssimas estruturas das escolas existentes<sup>64</sup>, bancar um projeto como esse exigiria muito. Enquanto o Paraná sequer contava com a maioria de professores formados pela Escola Normal, Vellozo colocou em sua proposta as questões que estavam na ordem do dia da discussão sobre educação naquele contexto: as funções que a escola deveria ter; qual tipo de formação deveria oferecer; laicidade do ensino; ensino da moral nas escolas; a centralidade do Estado na promoção da instrução pública, com a finalidade de formar os cidadãos para a república e especializar a nova mão de obra.

Podemos captar nos *Subsídios Pedagógicos* de Dario Vellozo a essência dos debates que estavam sendo empreendidos na época e, sem dúvidas, ele partilhava da ideia de que a instrução seria a principal responsável por modernizar e promover o progresso do país. No caso do Paraná, esta escola assumia contornos específicos, ligada ao projeto da elite rural do estado. O que os textos nos mostram é uma leitura apurada da conjuntura, elaborado por alguém que estava por dentro do que era debatido. Dessa forma, Vellozo buscava apresentar as respostas para esses problemas enfrentados pela instrução pública no estado por meio do seu projeto de Escola Moderna.

Não buscamos, no entanto, classificar a Escola Moderna como fruto de uma mente brilhante. Na realidade, o que podemos extrair dela é que se apresentava como a expressão regional dos debates que estavam sendo realizados em nível nacional e até mesmo internacional, no que diz respeito às

---

<sup>64</sup> Sobre a situação das escolas no período provincial e republicano, até 1930, ver: WACHOWICZ, Lillian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

ideias pedagógicas. Ao elaborar sua proposta a partir de perspectivas educacionais contemporâneas, Dario Vellozo demonstrava estar a par das últimas tendências, mas, não era ingênuo. Mais do que uma mera transposição do que era realizado no exterior, ele propôs sua escola com base nas necessidades reais do estado.

É o caso da incorporação do ensino agrônômico ao programa da Escola Moderna que não constava no programa original lançado em 1907 na revista. Dario Vellozo acrescentaria a questão depois, em 1908, indicando que buscava responder aos anseios de grupos ao quais estava ligado. Por ser um estado essencialmente agrícola, o Ensino Agrônômico era uma necessidade material e o projeto de educação da burguesia paranaense ligada à agricultura. Portanto, sua integração ao programa da Escola Moderna indicava que a educação oferecida por sua escola tinha como finalidade especializar a mão de obra, de modo que pudesse aperfeiçoar os resultados obtidos pelo campo, convertendo-se dessa forma em uma vantagem econômica para o estado. Além de atribuir sentido prático à sua escola, tratava-se de uma justificativa plausível para que o estado a adotasse. Nesse aspecto, a proposta de Vellozo se diferencia da de Demolins, sua inspiração, por buscar uma subvenção pública do Estado, diferente da escola do intelectual francês.

Indicando que os anseios de Dario Vellozo não eram exclusivamente seus, mas representativos de um grupo, por meio das páginas da revista, podemos ver uma série de personalidades públicas manifestando-se favoravelmente ao projeto. Vellozo conseguiu o apoio de políticos e professores do Ginásio e da Escola Normal, representados pelo Grêmio dos professores públicos. Este, por sua vez, apontava o projeto da Escola Moderna como o que eles consideravam o mais apropriado para o estado naquele momento.

A busca por apoio tinha um objetivo claro: o fortalecimento político de sua influência para que Dario Vellozo alcançasse sua meta final que era a aprovação e subvenção da Escola Moderna pelo estado. A proposta chegou ao plenário do Congresso Legislativo do Paraná e, contrariando todas as expectativas de Vellozo, foi aprovada sem mencionar a sua autoria e com a subvenção rejeitada.

Só o fato de a proposta ter chegado à discussão no Congresso Legislativo nos dá uma ideia do alcance político de Dario Vellozo. Mesmo não tendo sido aprovada, a sua proposta mobilizou discussões. Nossa hipótese é a de que a subvenção da Escola Moderna foi rejeitada em especial porque o estado não possuía condições financeiras para tal.

Como pontuamos ao longo dessa seção, a situação da instrução pública no estado era precária e faltava verba para a compra de mobílias e materiais, e o pagamento dos salários dos professores pesava bastante no orçamento destinado à área. Diante dessa situação, a Escola Moderna de Vellozo se caracterizava por ser uma proposta avançada para as condições materiais existentes no estado, naquele momento.

Além disso, não podemos esquecer que Dario Vellozo era uma figura polêmica e liderou o movimento anticlerical na capital curitibana. Por este motivo, aglutinou ao seu redor não só admiradores, mas, também, oponentes. Em 1909 ele chegou a ser afastado, pelo governo do estado, de suas atividades no Ginásio Paranaense e na Escola Normal, durante três meses. De acordo com Andrade (2002), Vellozo teria entrado em conflito com o Diretor da Instrução Pública, no período, por questões ligadas à manifestação anticlerical nas salas de aula, o que lhe rendeu seu afastamento. Esse fato pode contribuir para explicar a atitude oposicionista que a revista *A Escola* assumiu em 1909, bem como, corrobora como mais uma razão para a sua proposta educacional não ter passado no Congresso Legislativo do Estado da forma como ele gostaria. Parece-nos que, apesar de ser influente e ter conseguido bastante apoio, seu posicionamento e de seus parceiros não eram hegemônicos no jogo político local.

Entretanto, há que se pontuar que a proposta de Vellozo tinha como objetivo atender um pequeno público. Em um dos seus textos, ele diz que a escola atenderia cerca de 60 alunos em um primeiro momento, e depois, a escola deveria se expandir como modelo para o restante do estado. Considerando a precária realidade da instrução pública no Paraná e os poucos investimentos nas escolas que já existiam, é compreensível que o estado tenha rejeitado priorizar uma proposta que atenderia tão poucos alunos.

Nesta seção, apresentamos os principais elementos do debate público educacional que movimentaram a conjuntura nacional e estadual do período

com o objetivo de compreender o contexto de elaboração da proposta de Escola Moderna de Dario Vellozo. Além disso, apresentamos seu projeto e as repercussões do mesmo no estado do Paraná.

Na seção seguinte, discutiremos os fundamentos de sua proposta educacional, com o objetivo de compreendê-la em um contexto mais amplo da história da educação. Além disso, buscamos em outros textos veiculados na revista *A Escola*, elementos que indiquem um esforço por parte do periódico em veicular concepções modernizantes para a educação.

#### 4. NOVAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS EM TERRAS PARANAENSES

Nessa seção, investigamos de que modo a revista *A Escola* buscou difundir certa modernização pedagógica entre o professorado paranaense. Para tanto, evidenciamos, nos textos publicados, as diferentes concepções pedagógicas em evidência naquele período.

Para tanto, o texto encontra-se dividido em três subseções. Na primeira, discutimos e investigamos os fundamentos da Escola Moderna de Dario Vellozo para compreender quais eram os aspectos modernizadores que a mesma apresentava. Na segunda, analisamos os textos publicados por Dario Vellozo que prestavam solidariedade a Francisco Ferrer e investigamos quais as similitudes e diferenças entre as concepções educacionais de ambos. Por fim, evidenciamos as lições das estudantes da Escola Normal de Curitiba, publicadas, em formato de textos, na revista, com o fim de buscar quais elementos eram ensinados e discutidos no curso normal que podem ser considerados modernizadores.

Entendemos que a revista *A Escola* e, especialmente, a atuação de Dario Vellozo, foram fundamentais para difundirem novas concepções pedagógicas, no estado do Paraná naquele período. Desse modo, faz parte do nosso esforço investigar de que forma essas novas ideias foram divulgadas no estado por meio do periódico.

##### 4.1 OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA MODERNA: A FORMAÇÃO PARA A VIDA PRÁTICA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA

No projeto Escola Moderna podemos verificar parte das ideias de Dario Vellozo para a instrução pública primária. Nesta subseção, analisamos os fundamentos da sua proposta. Para tanto, discutimos suas influências e investigamos de que modo estava inserida em um movimento mais amplo de ideias pedagógicas do período.

Alguns trabalhos com a temática das ideias educacionais de Dario Vellozo já foram publicados e é preciso estar atento a eles, pois apresentam



uma rica colaboração para a área de História da Educação e trazem diferentes enfoques sobre suas as concepções pedagógicas. Diante disso, faremos uma breve discussão sobre os resultados apresentados por estes trabalhos.

O trabalho de Andrade (2002)<sup>65</sup> investiga por meio da trajetória de Dario Vellozo, a disputa entre livre pensadores e católicos em Curitiba, no início do século XX. Também são objeto de investigação da autora as propostas educacionais de Dario Vellozo entre os anos de 1906 e 1918. Para isso, ela utiliza como fonte várias revistas publicadas por ele, e sua análise é feita pelo referencial teórico de Gramsci.

A dissertação é dividida em dois capítulos. No primeiro, a investigação centra-se no contexto curitibano em que Dario Vellozo vivia e busca discutir alguns conceitos relacionados às concepções modernistas como “(...) republicanismo, progresso, ciência, anticlericalismo, positivismo, nacionalismo, literatura simbolista” (ANDRADE, 2002, p. 9). No segundo capítulo, a autora apresentou a concepção educativa de Dario Vellozo por meio do seu projeto de Escola Moderna, que mobilizava ideias de laicização, publicização e profissionalização do ensino paranaense, que se concretizaram na Escola Brazil-Cívico e no Instituto Neo-Pitagórico.

Para Andrade (2002), o projeto formativo de Dario Vellozo respondia diretamente às dificuldades de consolidar o regime republicano nos anos iniciais do século XX. Dessa forma, a defesa de uma escola pública, obrigatória e laica era reflexo do seu anticlericalismo. Em suas palavras:

Herdeiro do projeto iluminista, Dario Vellozo defendia a autonomia intelectual do indivíduo, bem como outras categorias de inspiração iluminista, tais como a razão, a ciência, a liberdade de consciência etc. Esse emancipar-se pela razão, libertando-se das opressões (Igreja Católica), fez com que ele elaborasse uma proposta que aliava a ciência e a moral ao civismo, formando, assim, o tripé da educação progressista. Portanto, percebe-se que a educação e a instrução apareciam como pressuposto e instrumento, por excelência, de combate à sociedade teocrática e tradicionalista, bem como à autoridade religiosa, intelectual e política da Igreja Católica. De certa forma, as ideias de Voltaire, Spencer, Demolins, Le Bon, entre outros, os grandes luminares de Vellozo, constituem a chave

---

<sup>65</sup> ANDRADE, Maria Lucia. **Educação, Cultura e Modernidade**: O Projeto Formativo de Dario Vellozo (1906-1918). Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2002.

para a construção do novo homem e da nova sociedade ambicionados pelo projeto regenerador que desde cedo alimentou o sonho e as aspirações do poeta e do livre-pensador Vellozo (ANDRADE, 2002, p. 87).

A dissertação de Gonçalves Junior (2011)<sup>66</sup> tem como objetivo identificar de que modo educação e história eram compreendidos como mecanismos de transformação social por Dario Vellozo. A partir do referencial teórico de Quentin Skinner (1940-1979), o autor discute a produção de Vellozo na imprensa, o *Compêndio de Pedagogia* publicado em 1907 e o livro *Lições de História*, publicado pela primeira vez em 1902.

No capítulo em que o autor se propõe a analisar mais detidamente as contribuições de Vellozo no campo da educação, ele o faz baseado no *Compêndio de Pedagogia*. Segundo Gonçalves Junior (2011), é no capítulo destinado à lição VIII do *Compêndio*, intitulada “Da educação em geral”, que Dario Vellozo apresenta melhor sua própria concepção de educação. No capítulo em questão, Vellozo defende os princípios de educação física, moral, intelectual e estética. A partir disso, Gonçalves Junior (2011) atribui Herbert Spencer como principal referência do pensamento educacional velloziano. Segundo ele:

A prerrogativa de educação integral – formada pela tríade educação física, intelectual e moral – foi formulada e difundida a partir da obra de Herbert Spencer, intitulada: *Educação Intelectual, Moral e Física*, e publicada em 1861. Essa obra buscava unir uma concepção de educação com as aspirações e necessidades da sociedade moderna. O apelo de Spencer à correspondência entre a lei da evolução biológica e o progresso social possibilitou a naturalização da evolução da sociedade e a compreensão da ciência como o conhecimento mais relevante, o conhecimento útil, com aplicação no trabalho, na arte e na vida diária. (GONÇALVES JUNIOR, 2011, p. 68)

Por fim, destacamos a dissertação de Melo (2016)<sup>67</sup>. O objetivo do trabalho foi estudar e descrever analiticamente as propostas teórico-

---

<sup>66</sup> GONÇALVES JUNIOR, Ernando Brito. **O impresso como estratégia de intervenção social: educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011.

<sup>67</sup> MELO, Rosany Joyce. **Dario Vellozo e a criação da revista Pátria e Lar: uma estratégia educacional para uma Curitiba Republicana (1912-1913)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

educacionais de Dario Vellozo na revista *Pátria e Lar* (1912-1913), entendendo sua atuação enquanto editor e professor. Segundo a autora, o objetivo de Dario Vellozo era disseminar os ideais republicanos no Paraná. A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro destinado à Introdução; o segundo busca contextualizar a vida e a obra de Dario Vellozo e no terceiro e último a autora discute as propostas teórico-educacionais do intelectual, e atuação dos colaboradores da revista. Segundo Melo (2016, p. 71):

Os intuitos de Vellozo, sintonizados aos ideais de modernidade para uma Curitiba Republicana, somaram-se e se sustentaram nas palavras de ordem e progresso, defendidas por um projeto de cunho iluminista, na qual Vellozo apregoava. O autor defendia a palavra de ordem, bem como outras categorias de inspiração iluminista como: razão, ciência, liberdade de consciência.

O que notamos nestes trabalhos é que existem alguns consensos em relação às perspectivas educacionais de Dario Vellozo, como por exemplo, seu empenho em desenvolver uma educação laica e republicana.

Sobre as tendências pedagógicas atreladas ao autor, constatamos uma variedade de perspectivas. Andrade (2002) classifica Vellozo como precursor do movimento *escolanovista* no estado. A afirmação da autora parte da constatação das referências utilizadas por Vellozo na elaboração de seu projeto formativo, a saber, Demolins e Ferrer, porém, não apresenta outros elementos que possam reforçar sua afirmação. Gonçalves Junior (2011), baseando-se nas concepções do autor sobre pedagogia expostas em seu *Compêndio de Pedagogia* (1907), apresenta Spencer como uma das influências de Dario Vellozo. Melo (2016), caracteriza as propostas de Vellozo como de cunho iluminista.

Entendemos que a discussão a respeito dos fundamentos do pensamento educacional de Dario Vellozo de maneira articulada com o contexto dos debates educacionais que ocorriam na época é abordada de maneira secundária nos trabalhos. Em uma perspectiva crítica aos mesmos, entendemos que ao não relacionar a produção intelectual de Dario Vellozo com o contexto histórico-educacional mais abrangente do período, incorrem em uma

---

compreensão genérica do fenômeno educativo, deixando o Paraná de fora da historiografia da educação no que diz respeito ao movimento de modernização da educação que se observa no final do século XIX e início do século XX. Além do mais, reforçam a ideia de que as ideias educacionais do intelectual estavam fundamentadas em concepções que foram apenas importadas do estrangeiro para a realidade brasileira.

Assim, nesta subseção, investigamos os fundamentos da proposta educacional de Dario Vellozo, com o objetivo de verificar se é possível estabelecer uma ligação entre sua proposta e um movimento mais amplo de difusão de ideias pedagógicas modernizadoras e, de que modo isso se expressou na proposta de Dario Vellozo.

A principal referência utilizada por Vellozo para elaborar a Escola Moderna foi o francês Edmond Demolins. Ele foi idealizador da *Écoles des Roches* e propagador dos ideários da Escola Nova na França. Vellozo fez menção ao intelectual francês em boa parte dos textos publicados de sua autoria, bem como divulgou trechos específicos da obra de Demolins<sup>68</sup>. Além disso, é recorrente a menção aos livros do autor, a saber: *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons?*<sup>69</sup> e o livro *L'éducation nouvelle*<sup>70</sup>.

Demolins nasceu em Marselha, na França, em 1852. Fez seus estudos iniciais na sua terra natal e foi para Paris em 1873, onde conheceu Frédéric Le Play e passou a divulgar suas ideias. Tornou-se um dos seus discípulos mais fiéis e atuou como diretor da revista *La Reforma Sociale*, criada pelo próprio Le Play (ROMERO, 2001). Para compreendermos melhor as ideias de Demolins, precisamos nos deter, primeiramente, nas principais contribuições de Le Play para as Ciências Sociais, visto que este foi a principal influência para aquele.

---

<sup>68</sup> Trata-se dos textos: (1) VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 5. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022; (2) DEMOLINS, Edmond. Da Reforma do Ensino (excertos traduzidos especialmente para *A Escola*. 1907. Ano 2, n. 6 a 7. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022; (3) VELLOZO, Dario. A Escola Modelo Anglo-Saxônica (retirado do livro de Rocha Pombo). 1907. Ano 2, n. 8 a 9. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022; (4) VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos – Da instrução Popular. 1907. Ano 2, n. 8 a 9. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022; (5) VELLOZO, Dario. Escola Moderna. 1908. Ano 3, n. 1. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022.

<sup>69</sup> Em tradução livre: *Qual é a superioridade dos anglo-saxões?*

<sup>70</sup> Em tradução livre: *A Educação Nova*.

Pierre-Guillaume-Frédéric Le Play nasceu em La Rivière-Saint-Sauver na França. Fez seus estudos na *École Polytechnique* e depois na *École de Mines*, em Paris, onde teve contato com as ideias modernas de ciência e política. A partir dos anos de 1830, passou a ocupar cargos no governo francês, de modo que realizou diversas viagens. Conheceu a Bélgica, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Áustria, Rússia meridional, Alemanha do norte e Itália do norte. Essas experiências foram fundamentais para sua trajetória científica, pois, a partir delas, teve oportunidade de ter contato com diferentes culturas, o que lhe permitiu desenvolver um método próprio, com base em suas observações (BOTELHO, 2002).

Le Play desenvolveu seus estudos partindo do pressuposto de que todas as sociedades humanas partilham do fato de se organizarem em “unidades sociais”, ou seja, em famílias. Dessa forma, a observação dessas famílias resultaria no método mais adequado para traçar as melhores saídas para a reforma social. Segundo Botelho (2002, p. 531):

O método desenvolvido por Le Play volta-se, portanto, para o estudo da família porque é nela que será encontrado o caminho para a recuperação do bem-estar, da paz e da prosperidade. Compreender a família é crucial, pois isto permitirá intervir sobre as causas do sofrimento e da corrupção. A reforma social, objetivo buscado por Le Play, deverá levar em conta que o bem-estar das famílias é o critério que permite verificar as boas constituições sociais. Daí a formulação do axioma: “a vida privada imprime seu caráter à vida pública; a família é o princípio do Estado”.

O seu grande objetivo final era, portanto, realizar, por meio das ciências sociais, pesquisas que pudessem embasar uma intervenção radical e científica nas sociedades, com o fim de encontrar a harmonia social (BOTELHO, 2002).

A grande contribuição de Le Play para a Sociologia está no fato de ter construído um método de investigação social empírico, que poderia ser reproduzido por outros pesquisadores. Para tanto, ele dedicou boa parte de sua trajetória para difundir seus métodos de pesquisa com a criação da *Société Internationale des Études Pratiques d'Économie Sociale* ou então *Société d'Économie Sociale (SES)*, em 1858. Além disso, fundou o periódico *La Reforma Sociale* e se empenhou na publicação de livros que explicassem seus métodos científicos. Entretanto, Le Play sofreu certo ocultamento na sociologia

francesa, resultado de diversas disputas em que se empreenderam seus discípulos após a sua morte, que acabaram afastando a tradição sociológica do intelectual das universidades (BOTELHO, 2002).

No Brasil, a Escola Social de Le Play teve repercussão no início do século XX. O seu principal expoente e divulgador foi Silvio Romero, que tinha um vasto conhecimento das últimas tendências de pensamento que circulavam na Europa, se tornando adepto do Positivismo de Comte e admirador de Spencer. Entre suas influências estava a Escola Social de Le Play, de modo que lançou mão dos métodos divulgados pela escola para empreender suas análises sobre o Brasil (COSTA FILHO, 2020).

As cartas que o autor trocava nos mostram que ele mantinha correspondências com o próprio Demolins<sup>71</sup>. Além disso, discutia sobre a Escola Social de Le Play<sup>72</sup> com outros personagens como José Oiticica (1882-1957)<sup>73</sup> e divulgou a obra de Edmond Demolins no Brasil, prescrevendo, inclusive, uma ordem de leitura de seus livros<sup>74</sup>.

Em um dos textos publicados por Dario Vellozo na revista *A Escola*, ele diz que teve contato com os textos de Silvio Romero sobre Demolins e menciona que ficou satisfeito em saber que o crítico literário partilhava das mesmas referências que ele<sup>75</sup>.

A principal contribuição à Escola de Ciência Social feita por Demolins foi ter estabelecido um método de classificação dos tipos de sociedades. Ele as dividiu em sociedades de formação comunitária e em sociedades de formação

---

<sup>71</sup> Para maiores informações, ver ROMERO, Silvio. As zonas sociais e a situação do povo (1906). IN: ROMERO, Silvio. **O Brasil social e outros estudos sociológicos**. Brasília: Senado Federal, 2001. 278 p. (Coleção biblioteca básica brasileira).

<sup>72</sup> Para maiores informações, ver ROMERO, Silvio. A Escola Social de Le Play no Brasil (1906). IN: ROMERO, Silvio. **O Brasil social e outros estudos sociológicos**. Brasília: Senado Federal, 2001. 278 p. (Coleção biblioteca básica brasileira).

<sup>73</sup> José Rodrigues Leite Oiticica foi um notório anarquista brasileiro que esteve envolvido com a organização de sindicatos e entidades anarquistas. Atuou também como professor e editor de vários periódicos. Para maiores informações, ver: Samis, Alexandre (2020), "Oiticica, José", em *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. Disponível em: <<http://diccionario.cedinci.org>>. Acesso em 23 jun. 2021.

<sup>74</sup> Para maiores informações, ver ROMERO, Silvio. Edmond Demolins (1907). IN: ROMERO, SILVIO. **O Brasil social e outros estudos sociológicos**. Brasília: Senado Federal, 2001. 278 p. (Coleção biblioteca básica brasileira).

<sup>75</sup> Trata-se do texto: VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 5. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jul. de 2021.

particularista. O primeiro tipo englobava sociedades que buscavam resolver os problemas da existência apoiando-se na coletividade, na comunhão da família, tribo, clã ou Estado. O segundo tipo refere-se às sociedades em que os problemas da existência são resolvidos a partir da iniciativa individual ou do esforço privado. Essas constatações resultaram da observação que o estudioso fez de diferentes populações da Europa. A partir disso, classifica os povos ingleses, alemães, franceses, noruegueses etc. (ROMERO, 1907).

Portanto, baseando-se nessas constatações é que Demolins determina maneiras de realizar reformas sociais a partir de um olhar científico, proporcionado pela nova ciência social. Para o estudioso, as reformas educacionais seriam o principal caminho para reformar a sociedade. Em seu livro *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons?* Demolins busca demonstrar a superioridade da Inglaterra e dos Estados Unidos devido à formação particularista que tiveram. Segundo ele, povos com formação particularista colocam os interesses particulares da vida privada acima de quaisquer outras coisas, e há a predominância de procura por profissões ligadas ao comércio, indústria e agricultura. Desse modo, estes povos estariam mais aptos para enfrentarem os desafios da vida na sociedade contemporânea (SOUZA, 2006).

De acordo com Demolins, cada povo organiza sua educação de acordo com seu Estado social. Partindo desse pressuposto, ele estudou os regimes escolares da França, Alemanha e da Inglaterra com o objetivo de analisar qual seria o mais apropriado para ser adotado na França. O objetivo final seria alcançar harmonia na vida social francesa, livrando o país da crise social que vivia. Segundo ele, o modelo inglês seria o único capaz disso, pois possibilitava uma formação que produzia homens capazes de triunfar ante as dificuldades e garantir o desenvolvimento do país (SOUZA, 2006).

No livro *L'éducation nouvelle* (1899), Demolins apresenta à sociedade francesa a escola por ele fundada, denominada *École des Roches*, um internato masculino localizado na Normandia, na França em 1899. A inspiração de Demolins foi a escola inglesa de Cecil Reddie (1858-1932) localizada em Abbotsholme, em que ele matriculou o próprio filho. A partir de suas observações, definiu que o modelo inglês seria o ideal e a partir dele elaborou sua escola, seguindo a herança de Le Play que tinha como objetivo final reformar a sociedade por meio da educação (SOUZA, 2006).

O livro é dividido em oito capítulos em que o autor evidencia suas críticas ao sistema de ensino francês em vigência naquele período, contrapondo-se com a proposta educacional ofertada pela *École des Roches*. A crítica às escolas francesas ancorava-se no fato delas focarem em um ensino mnemônico que tinha por objetivo final a aprovação em testes e exames e que não oferecia nenhum conhecimento prático para os alunos. Predominava no currículo o ensino clássico, de modo que o estudo de línguas como Latim, Grego, Alemão, Inglês e Francês ocupavam a maior parte do programa. Já as disciplinas ligadas às ciências sociais e naturais eram marginalizadas. Segundo Demolins, esse programa de estudos era prejudicial ao país, pois, não conferia resultados práticos aos alunos (SOUZA, 2006).

Portanto, a *École des Roches* ofereceria um ensino teórico e prático, com subsídios para os alunos saírem preparados para enfrentarem os desafios da vida moderna. As turmas seriam compostas por um número reduzido de alunos (entre dez e quinze) para que o professor pudesse dar atenção especial a cada um deles. A escola seria em regime de internato e os professores deveriam morar na escola também, supervisionando os alunos em suas atividades cotidianas. Ao contrário da escola francesa, a disciplina seria assegurada com a persuasão e não a coerção (SOUZA, 2006).

O programa escolar era dividido em dois: um curso geral e outro especial, com duração de três anos cada. Mesclando o currículo clássico com o moderno, as disciplinas ministradas no curso geral contemplavam Francês, Alemão e Inglês – que deveriam ser ensinados por meio da leitura de autores clássicos e de intercâmbio, além de Literatura, História, Geografia, Geologia, Botânica, Zoologia, Química, Física, Matemática e Educação Física. Essas disciplinas, por sua vez, deveriam ser ministradas de maneira prática, aplicando os conhecimentos estudados (SOUZA, 2006).

O curso especial deveria aprofundar os conhecimentos obtidos na seção geral, com o objetivo de preparar os alunos para ingressarem em uma carreira. Dessa forma, o curso contemplava Letras, Ciências, Agricultura e Colonização e Indústria e Comércio. A modalidade das Letras priorizava o ensino de Grego e Latim e era voltado aos alunos que buscassem seguir carreiras liberais e administrativas. Já as Ciências, Agricultura e Colonização e Indústria e



Comércio voltavam-se aos interessados em carreiras habituais e tinham enfoque no aprofundamento das disciplinas científicas (SOUZA, 2006).

A escola era localizada na região da Normandia, em uma área rural. O ano escolar seria dividido em três momentos, possibilitando que os alunos voltassem para suas casas para contato com os pais. Além disso, era cobrado um valor na matrícula para que pudesse subsidiar os custos (SOUZA, 2006).

De acordo com Cambi (1999), tanto a escola fundada por Cecil Reddie em Abbotsholme, quanto a *École de Roches*, fundada por Demolins na França, podem ser consideradas como experiências iniciais do movimento que ficou conhecido como Escolas Novas. Suas primeiras manifestações encontram-se nos anos finais do século XIX e ganharam força no século XX. Os teóricos da pedagogia nova constituem suas concepções em oposição à pedagogia tradicional (assim denominada pelos primeiros)<sup>76</sup>. Questões referentes ao método de ensino ou sobre como ensinar são colocadas em segundo plano, priorizando as discussões sobre a aprendizagem.

Na perspectiva da pedagogia tradicional, a prioridade dos métodos de ensino na formação intelectual resultava em memorização, repetição e decoração. Dessa forma, formavam-se indivíduos padronizados e sem iniciativa própria. Ao contrário, a preocupação da Escola Nova seria oferecer uma educação adaptada à sociedade industrial que estava em constante mudança. Assim, os métodos da pedagogia nova deveriam formar indivíduos capazes de enfrentarem e se adaptarem às mudanças que ocorreriam ao longo de suas vidas, de modo que pudessem sempre ser capazes de reciclar seus conhecimentos, ou seja, a máxima era que “aprendessem a aprender”. (DI GIORGI, 1986).

Sendo a aprendizagem o foco do ensino a ser ministrado, a curiosidade e o interesse infantil passam a ser prioridade. Assim, a pedagogia nova coloca como centro da atividade pedagógica o educando, ou seja:

---

<sup>76</sup> De acordo com Saviani (2005, p. 23) “A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização”.

(...) concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. (SAVIANI, 2005, p. 2).

No decorrer do século XX, o movimento se expandiu e se expressou com mais precisão nas obras de diferentes intelectuais que organizaram de maneira sistemática os métodos da Escola Nova, aplicando-os em escolas. Entre eles, podemos citar Ovide Decroly (1871-1932)<sup>77</sup>, Maria Montessori (1870-1952)<sup>78</sup>, John Dewey (1859-1952)<sup>79</sup>. No Brasil<sup>80</sup>, o movimento ganhou corpo na década de 1920 e se expressou com mais notoriedade em 1930, especialmente através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>81</sup>.

---

<sup>77</sup> Jean-Ovide Decroly foi um médico que se dedicou à pedagogia motivado pelo estudo de crianças “excepcionais”. Desenvolveu o método dos “centros de interesse”, que tinha como objetivo organizar os conteúdos ministrados na escola tradicional em conjuntos coerentes que se ligassem um ao outro através de aspectos lógicos (DI GIORGI, 1986).

<sup>78</sup> Maria Tecla Artemisia Montessori, assim como Decroly, também realizou seus estudos pedagógicos a partir da preocupação com crianças portadoras de deficiência física. Para Montessori, o ambiente educativo deve ser favorável ao desenvolvimento físico e psicológico das crianças e a pedagogia deve se basear em preceitos biológicos e científicos (DI GIORGI, 1986).

<sup>79</sup> John Dewey foi o principal pensador, sistematizador e difusor das ideias escolanovistas. Ele foi responsável por sistematizar os passos da aprendizagem de acordo com os princípios escolanovistas. Foi o criador do sistema de projetos, que tem como objetivo reunir os esforços de toda a classe e o foco de todas as disciplinas para a resolução dos problemas relacionados ao desenvolvimento do projeto. Com isso, se coloca aos estudantes um ensino ativo e com um objetivo prático, de modo que eles aprendam a aprender (DI GIORGI, 1996).

<sup>80</sup> De acordo com Vidal (2013, p. 582): “No Brasil, entretanto, a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação)”.

<sup>81</sup> Pioneiros é como ficaram conhecidos os educadores que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborada em 1932 e que teve como principal redator Fernando

Entretanto, o que vemos nessas experiências iniciais isoladas dos anos finais do século XIX e início do século XX, como a escola de Reddie e de Demolins aqui citadas, é uma tentativa de ligar o ensino à vida prática. Elas não apresentavam uma sistematização clara e metódica dos métodos da Escola Nova. O elemento comum entre elas é a crítica ao ensino tradicional e a busca por relacionar o conhecimento prático com as atividades do cotidiano. É por este motivo a opção por se organizarem em internatos localizados no campo e as atividades como cuidar dos animais e da terra ganharam sentidos educativos (DI GIORGI, 1986).

Entendemos que é neste ponto que se dá a identificação de Dario Vellozo com a proposta de Demolins: a crítica ao sistema de ensino vigente em seus respectivos países, que não formavam os estudantes para a sociedade moderna. Demolins criticava a hegemonia do ensino mnemônico e tradicionalista na França, propondo uma forma de ensino diferente, focada nos “centros de interesses” dos estudantes “(...) que tem na base o vínculo dos rapazes com ‘a terra’, vista como elemento predominante nas atividades econômicas e sociais” (CAMBI, 1999, p. 516). No mesmo sentido, Dario Vellozo assumia a crítica de ser insuficiente o modelo escolar existente no Brasil, ou especificamente, no Paraná. Podemos verificar essa estreita ligação entre a finalidade prática dos ensinamentos da escola e a inutilidade da escola “antiga” nas seguintes palavras do intelectual:

De cada cem alunos que passam pelas escolas públicas, oitenta seguirão a lavoura, o comércio, as indústrias, mal deixam os bancos escolares. Que aprendizagem levam? Nenhuma. Que assimilam de útil? Quase nada. Que sabem realmente? Muito pouco. Incapazes de tudo, as miseras vítimas das escolas do Estado estão previamente condenadas à mais completa obscuridade. Se de todo não naufragam (quando não naufragam!), se de todo não ignoram a vida, a pátria, o trabalho, é pela ação reflexa do meio, não pelo ensinamento que receberam da escola. (VELLOZO, 1909, p. 48).

---

de Azevedo (1894-1974). O documento tinha como objetivo traçar as diretrizes de uma política nacional de educação, com o objetivo de estabelecer a reconstrução educacional do Brasil. Sobre o Manifesto, consultar AZEVEDO, Fernando (et. Al). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)** e dos educadores (1959). Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Apontamos dois elos entre a proposta de Escola Moderna de Dario Vellozo e a escola de Demolins: 1) a renovação da educação com vistas à inculcação de valores da sociedade capitalista; 2) a crítica à educação tradicional, identificada por Vellozo como a educação ofertada pela Igreja Católica nos tempos do Império. Em relação ao primeiro ponto, vemos no pensamento dos dois intelectuais a preocupação com o desenvolvimento de uma educação que estivesse em consonância com as transformações da sociedade capitalista. O Paraná era um estado essencialmente agrícola e com uma urbanização ainda incipiente, concentrada na capital do estado. Assim, uma escola que priorizasse o trabalho com a terra como maneira de formar os trabalhadores para a nova sociedade que emergia com as transformações capitalistas era uma saída que fazia sentido naquele contexto, na perspectiva de Dario Vellozo. Seguem suas palavras a respeito de Demolins e sua escola, em um texto publicado na revista *A Escola*:

Uma das vantagens da Escola Nova é não especializar, desde o estudo de humanidades, a profissão única de cada indivíduo; - dando, ao contrário, a cada um dos alunos, a máxima soma de aptidões, variados ensinamentos teórico-práticos, que constituem múltiplos meios de subsistência, laboriosa e honesta.

Assim, armado para a luta pela vida, o jovem não desespera, certo de obter sempre meios de trabalhar com dignidade. Pode viver do comércio, da agricultura, das indústrias, ou das letras, das artes, das ciências, conforme as contingências do momento, as oportunidades que se lhe deparam – não ficando de braços cruzados [...]

[...] “A Escola – diz o ilustre diretor da Ciência Social [Vellozo se refere a Demolins] – tem por fim formar homens, tão rápida e completamente quanto possível, não só do ponto de vista moral, como do intelectual e do físico. É o velho aforisma inolvidável: *mens sana, in corpore sano*, ampliado pelas exigências da pedagogia moderna: tão rápida e tão completamente quanto possível – Time is Money...”

E Demolins prossegue:

“Esforçamo-nos em desenvolver o amor pelo trabalho, tornando mais lucrativo e atraente, o sentimento de responsabilidade, do respeito e do domínio de si próprio, o hábito da energia e da resistência. [...] Esta Escola é instituição de ensino clássico e moderno, mas de acordo com um programa inteiramente novo, melhor adaptado à natureza da criança e às necessidades do ensino.” (VELLOZO, 1908, p. 5-6).

No que diz respeito ao segundo ponto, os anos iniciais da República foram marcados por um clima de modernização e renovação em todas as instituições públicas que buscavam antagonizar com o período imediatamente anterior, o monárquico. Dessa forma, a escola assumiu um símbolo de progresso, buscando se diferenciar da escola monárquica dominada pela Igreja Católica. Além disso, deve-se pontuar a onda laica que se expressou nos anos finais do Império e início da República, especialmente no campo da instrução e que confluíram para fomentar esse cenário. Assim, para Dario Vellozo, a adoção de ideias renovadoras para a educação possuía um significado modernizador, em consonância com o regime republicano. Segundo Dario Vellozo, a crítica à escola tradicional significava, acima de tudo, a crítica ao ensino religioso e dominado pela Igreja Católica.

O ensino religioso, em as sociedades contemporâneas, ávidas de liberdade e trabalho, é a negação da escola, que é um lar, porque é a negação da família. Que exemplo ministrará o ultramontano aos educandos? O da pátria? O do lar? O da família? O do labor honesto? O do civismo? O da independência de alma e de caráter? O da fraternidade? O da solidariedade humana? Mas, a pátria esqueceu a ele, quando se fez romanista; o lar, abandonou-o, quando se foi para os conventos; a família perdeu a ele, quando lhe transvestiu o nome. Não trabalha: explora a credulidade; não é cidadão: é janízaro<sup>82</sup>; não se pertence: é servo. Inimigo mortal de todos os seres que não rezam por sua cartilha, respira ódio e crime; recluso da vida, renegou a espécie. Acaso a obediência passiva será virtude? Acaso, a educação aliena o caráter? O religioso não pode exercer a função de educacionista leigo; o ultramontano é adverso a República. (VELLOZO, 1909, p. 53-54).

É importante pontuar que naquele momento, o movimento das Escolas Novas ainda estava em seus primórdios, era incipiente, e assentava suas bases. Ainda no contexto de seu surgimento, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, constituiu-se por necessidade de se opor à escola tradicional e a demanda de formar o homem para a nova sociedade. A Escola Moderna de Vellozo partilhava desse mesmo objetivo, mas, apresentava aspectos próprios

---

<sup>82</sup> O termo era utilizado para se referir à guarda de elite dos sultões turco-otomanos. No texto, assume o sentido de pessoa que obedece de maneira acrítica às vontades de um soberano ou de um déspota. (PRIBERAM, 2021).

dos anos finais dos oitocentos, como um currículo essencialmente enciclopédico, característico do século XIX. Neste sentido, entendemos que a sua proposta educacional se qualifica por uma heterogeneidade de ideias pedagógicas, em que coexistem concepções distintas. Por exemplo, apesar de não ser um tema central em sua proposta, a questão da aprendizagem dos alunos aparece em um dos seus textos, como podemos ver abaixo:

A teoria, o casuísmo pedagógico é quase inútil ao povo; a teoria precisa encontrar aplicações práticas imediatas, ministradas pela escola. O professor não mais pode amparar-se no *magister dixit*<sup>83</sup>; persuade, demonstra, apresenta provas. A consciência do aluno deve formar-se à custa de experiências. (VELLOZO, 1909, p. 51).

Consideramos esse trecho bastante expressivo, pois ao mesmo tempo em que Dario Vellozo discute qual deve ser o papel do professor no processo educativo, também apresenta seu entendimento sobre como deve ser a postura do estudante neste mesmo processo: ele deve se formar à custa da experiência, promovida através de situações práticas na escola. Essa questão se tornaria central no debate dos escolanovistas e se consolidaria anos mais tarde: as preocupações a respeito de como a criança aprende, tornará supremo os fundamentos psicológicos da educação em relação aos fundamentos filosóficos e didáticos, que estiveram na base das concepções educacionais dos séculos anteriores<sup>84</sup>.

Entretanto, entendemos que essa constatação não é suficiente para caracterizar Dario Vellozo como o precursor do movimento das Escolas Novas no estado do Paraná ou que os fundamentos de sua proposta eram de cunho *escolanovista*, como feito por alguns estudos já publicados. Essa é uma discussão que gera certa confusão, pois, é marcada pela visão que os próprios renovadores da década de 1920 buscaram cravar no campo pedagógico do

---

<sup>83</sup> De acordo com o Dicionário Priberam (2021b): “Locução latina que significa disse-o o mestre. Fórmula dogmática dos escolásticos da Idade Média, quando citavam a opinião do mestre Aristóteles; emprega-se ironicamente em relação a qualquer chefe de escola, de partido, etc.”.

<sup>84</sup> A respeito dessa discussão, ver: VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. (Coleção Educação Contemporânea).

período, assumindo para si próprios os títulos de renovadores e modernizadores, legando ao campo do atraso seus próprios precursores<sup>85</sup>. Como nos informa Vidal (2000):

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo 'escolanovismo' nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios dos inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

Diante do exposto, o que constatamos a partir dos textos de Dario Vellozo na revista *A Escola* é que essas ideias estavam "pairando" no ar. As discussões sobre a renovação do ensino escolar, novas concepções pedagógicas e maior alcance da escola estavam na ordem do dia e não ficaram restritas a alguns países ou regiões específicas. Nas primeiras décadas da república, Dario Vellozo teve um papel de difusor de novas ideias pedagógicas no Paraná. Em sua proposta, a adesão a novas concepções educacionais expressou-se especialmente em oposição às ideias denominadas tradicionais, e eventualmente, ligadas à Igreja Católica.

Este é um dos motivos pelos quais não podemos afirmar que Vellozo apenas importou um modelo estrangeiro para a realidade brasileira. Pelo contrário, seus esforços foram no sentido de pensar uma sociedade que estava em transformação, tal qual o esforço do intelectual francês, que foi sua inspiração. A perspectiva de que a educação seria responsável por disciplinar as massas, de acordo com a nova organização social proporcionada pelo capitalismo e pelas relações de trabalho assalariado, está presente na proposta de ambos. Demolins, a partir dos preceitos da Escola Social de Le Play, se

---

<sup>85</sup> De acordo com Carvalho (2000, p. 112): "A disputa é no sentido de dificultar o trabalho historiográfico, embaralhando a questão, já que muitos dos atores nela envolvidos movimentaram-se na contenda de modo muito fluído. Conhece-se muito bem a herança que a coexistência dessas duas posições legou no pastiche pedagógico que permeia a escola de todos nós. Porém, sabe-se muito pouco acerca das acomodações políticas e pedagógicas que produziram tal herança. Isso porque uma determinada memória foi legada pelos vencedores, que assenhorando-se do título de renovadores da educação, conseguiram expelir para o limbo da velha educação ou da pedagogia tradicional não somente os seus opositores, mas também muitos de seus precursores e aliados".

utiliza de conceitos sociológicos para pensar uma reforma social que alcançasse o progresso e a harmonia entre as classes. Vellozo parte do mesmo pressuposto ao propor a Escola Moderna. Em seus textos na revista, ele realizou um diagnóstico da realidade social do Brasil, frisando as potencialidades do país e do Paraná e enxergava, na educação, um caminho para alcançar o progresso, a partir da exploração do potencial econômico da terra.

Nesta subseção, objetivamos explorar os fundamentos do pensamento educacional de Dario Vellozo, para caracterizá-lo como inserido em um movimento mais amplo de difusão de ideias pedagógicas, bem como, evidenciando os aspectos modernizantes de sua proposta.

Na próxima subseção, buscamos abordar outros escritos de Vellozo na revista, que demonstrem sua atenção para com as discussões sobre educação que ocorriam no exterior, colocando-o em contato com outras correntes pedagógicas que também surgiram no mesmo período. O objetivo foi evidenciar o seu papel como difusor dessas novas ideias por meio do periódico.

#### 4.2 O RACIONALISMO PEDAGÓGICO DE FERRER NAS PÁGINAS DO PERIÓDICO

Nas edições de 1 a 3 do ano de 1910 da revista *A Escola*, três textos que faziam menção a Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) foram publicados. Ferrer foi um educador catalão pioneiro no desenvolvimento do racionalismo pedagógico, que possuía bases libertárias e anarquistas. Ele fundou, em Barcelona, no ano de 1901, a Escuela Moderna de Barcelona. A experiência ficou reconhecida mundialmente, tanto pela rede de intelectuais que mobilizou para sua divulgação, como pelo fim trágico que teve seu fundador. (SILVA, 2013)

Ferrer foi perseguido pela Coroa Espanhola, acusado de ter envolvimento em um atentado à bomba ao rei Afonso XIII, em 1906. O rei saiu ileso e o autor do atentado, Mateo Morral (1880-1906), conseguiu fugir, mas, dias depois foi preso e acabou tirando a própria vida. Entretanto, na



investigação aberta pelo governo, Ferrer foi ligado ao caso como mentor intelectual do atentado, visto que Morral tinha ligações com a Escuela Moderna. Ele havia trabalhado como bibliotecário na instituição. Ferrer foi acusado e preso e, por esse motivo, teve de parar com as atividades de sua escola. Mais de um ano depois, foi inocentado, porém, não tinha mais recursos para reabrir a escola. (GALLO, 2013)

Ferrer passou um período no exterior, onde continuou divulgando suas ideias e as bases de sua pedagogia racional. Retornou à Espanha em 1909 e foi novamente acusado de ter envolvimento com uma revolta popular que eclodiu na região da Barcelona. A repressão à revolta foi dura e Ferrer foi acusado de liderar o movimento, visto seus posicionamentos anticlericais, republicanos e libertários. (GALLO, 2013)

Preso novamente, dessa vez foi condenado à morte. No processo instaurado pelo tribunal militar que o julgou eram claros os esforços de relacionar sua atuação pedagógica com as revoltas populares. Além da pena de morte, foi determinado o confisco de todos os seus bens familiares, e Ferrer foi fuzilado em outubro de 1909 (GALLO, 2013). Após seu fuzilamento, uma série de manifestações ocorreu ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Segundo Moraes (2006, p. 5):

Uma das manifestações de protesto contra o fuzilamento de Francisco Ferrer ocorreu no dia 17, um domingo de outubro de 1909, e reuniu mais de 4.000 pessoas na cidade do Rio de Janeiro. A passeata percorreu as principais ruas levando à frente uma bandeira negra, um quadro de Ferrer, outro do rei da Espanha Afonso XIII, e uma tela do rei e do chefe do ministério Maura, ambos degolados na gravura.

Vários jornais e periódicos tomaram posição frente ao assassinato do pedagogo catalão, dividindo suas opiniões. Entre eles, Moraes (2006) cita o *Jornal do Brasil* e *A Voz do Trabalhador*. Fato é que a Escola Moderna de Ferrer exerceu um impacto decisivo na concepção anarquista de educação e reverberou no Brasil. Tanto é que encontramos manifestações sobre o episódio em publicações da revista *A Escola*. No ano seguinte à sua morte, foram veiculados textos sobre o assunto. Entre eles, um poema dedicado a Ferrer e

um texto de Dario Vellozo apresentando um pouco de sua concepção pedagógica. Sobre a morte do pedagogo, Vellozo escreve:

O grande abalo universal produzido pela sentença de morte e execução de Francisco Ferrer, como nos grandes maremotos, acalmada a impressão da calamidade social, fará emergir bem alto do oceano dos ideais que se agitam em torno desse nome a grande aspiração da educação modelar da infância.

Essa obra ingente bastaria por si só para assegurar ao mártir de ontem a gratidão imperecível da posteridade.

Ninguém melhor do que ele soube condenar debaixo de fórmulas preciosas as demonstrações da psicologia e da filosofia para estabelecer um método de educação capaz de colocar o ensino em conformidade com as leis naturais, o professor em perfeita condição de compreender o adolescente. (VELLOZO, 1910, p. 144).

Após essa apresentação, alguns trechos de textos de Ferrer são discutidos por Vellozo. Em seguida, encontra-se o texto *A Reforma da Escola*<sup>86</sup>, de autoria do próprio Ferrer. Nossa hipótese é a de que o texto tenha sido adicionado à revista pelo próprio Dario Vellozo, visto que ele foi o responsável pela escrita da nota apresentando o pedagogo catalão, na página anterior. O conteúdo do texto de Ferrer, como o próprio nome sugere, trata das razões pelas quais a escola deveria ser reformada.

Assim como o nascente movimento das Escolas Novas, o racionalismo pedagógico também partia da crítica à escola existente, propondo novas concepções pedagógicas. Entretanto, apesar do objetivo em comum, as duas vertentes se diferenciam em algumas questões fundamentais. Segundo Santos (2014), o surgimento do movimento educacional racionalista libertário se deu a partir dos anos finais do século XIX, momento em que tomaram conta do debate educacional várias discussões sobre a necessidade de transformações epistemológicas no campo da educação e quais as funções que o mesmo deveria cumprir.

Nesse espectro de discussão, a luta por uma escola laica, gratuita e estatal que incutisse os valores de civilidade e nacionalidade nos cidadãos e a educação antiautoritária e libertária constituíam as faces de uma mesma

---

<sup>86</sup> FERRER, Francisco. A reforma da escola. A ESCOLA. 1910. Ano 5, n. 1 a 3. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 02 fev. de 2022.

moeda, que era a luta por uma educação emancipatória para todos e que fosse contrária à escola tradicional e confessional.

Essas transformações no campo educacional apresentaram, no final do século XIX, aspectos essencialmente voltados à sua natureza organizacional, o que implicava na formação de novos consensos acerca da manutenção da escola pelo Estado, pela igreja ou pela autogestão, bem como de pressupostos teóricos e processos metodológicos de ensino-aprendizagem. Em primeiro plano, é necessário destacar que o racionalismo é antes de qualquer coisa um movimento de educação laica, ancorado na ciência como bem coletivo. Tal inserção ideológica lhe confere espaço para interlocução com frentes republicanas, maçônicas, anarquistas, socialistas, liberais, ou seja, correntes antagônicas ao regime monárquico e ao doutrinamento confessional.

A bifurcação do racionalismo pedagógico se deu, em termos gerais, entre o que configurou um movimento social, pautado em correntes políticas como o anarquismo e que, portanto, partilhava de visões ácratas sobre a gestão da sociedade, e o que correspondia à constituição do Estado liberal e formação de valores civis para a construção da cidadania. Em ambos os casos, a questão dos direitos sociais e humanos é tema de grande discussão e vinculação ao processo educativo e à escolarização. Entretanto, para cada caso a noção de racionalismo é substancialmente distinta. (SANTOS, 2014, p. 45).

Diante do exposto acima, é possível compreender os motivos pelos quais as discussões empreendidas por Ferrer podem ter chamado a atenção de Dario Vellozo, a ponto de ele divulgar as ideias de Ferrer na revista *A Escola*. Além da defesa da reforma da escola, pautada na laicidade e na ciência, há outras similitudes na trajetória e pensamento dos dois intelectuais. Dentre elas, podemos destacar a forte militância anticlerical, o republicanismo e os laços com a maçonaria<sup>87</sup>. Além disso, outro aspecto em comum é o nome atribuído às escolas de ambos. Assim como o projeto de Vellozo, a escola fundada por Ferrer em Barcelona recebeu o nome de Escola Moderna e

---

<sup>87</sup> No que diz respeito aos aspectos ideológicos do pensamento de Ferrer, identifica-se a influência da franco-maçonaria. Advém dessa relação o entendimento de Ferrer sobre uma determinada harmonia social e coeducação das classes. Naquele período, havia uma estreita relação entre a maçonaria e livre pensadores, além da relação entre anarquismo e franco-maçonaria, de modo que Ferrer tinha vários amigos que eram anarquistas e maçons. Dentre alguns anarquistas mais reconhecidos que teriam passado pela maçonaria, podemos citar Proudhon, Bakunin, Reclus, Robin, Laisant, Faure, Hamon e o próprio Ferrer. As personalidades mencionadas e os amigos próximos de Ferrer não constituíam um grupo representativo da maçonaria, mas sim, uma intersecção entre o pensamento libertário e maçom. (SILVA, 2013).

influenciou a fundação de escolas similares em várias localidades do mundo. A esse respeito, há uma nota na revista *A Escola*:

Escola Moderna – Agora que, nos centros mais civilizados do Brasil, se cogita da criação de escolas nos moldes racionalistas da de Ferrer, não vem fora de propósito a lembrança de que essa ideia já existe no Paraná desde 1906, em que o provento educador sr. Dario Vellozo, lente de história do Ginásio, lançou as bases de sua Escola Moderna, admirável instituto de ensino que mereceu a aprovação de consagrados mestres da velha Europa.

A Escola Moderna à qual Dario Vellozo tem consagrado a flor do seu talento, ainda não conseguiu estabelecer-se, devido ao acanhado do meio, mas já tem despertado o entusiasmo de nomes laureados nas letras, não só nacionais como estrangeiros.

Não obedece esta escola aos moldes exclusivamente racionalistas de Ferrer; será essencialmente laica emancipada, tendendo a desenvolver, porém um programa mais vasto e adaptado às nossas imperiosas e urgentes necessidades do ensino literário, profissional e agrícola; destina-se a preparar homens dotados de uma fina educação e ao mesmo tempo, perfeitamente aptos à vida prática, o que é incontestavelmente o grande ideal de educação moderna.

Cabe, portanto, ao Paraná, na pessoa do distinto educador sr. Vellozo, a primazia do estabelecimento da Escola Moderna, no Brasil. (A ESCOLA, 1910, p. 176-177).

De fato, a onda de criação de Escolas Modernas com base no racionalismo pedagógico de Ferrer se deu após seu fuzilamento, em 1909. A iniciativa foi promovida, especialmente, pelos anarquistas, que chegaram a criar em 1909 o “Comitê pró-Escola Moderna”. Entretanto, o assunto já era discutido nos Congressos Operários, antes disso e o movimento operário brasileiro acompanhou o processo de julgamento de Ferrer entre o primeiro e o segundo congresso, realizados em 1906 e 1913, respectivamente. Segundo Moraes (2006) escolas de cunho libertário foram fundadas em todo o Brasil, algumas antes mesmo do fuzilamento de Ferrer<sup>88</sup>, indicando que as suas ideias já circulavam entre os anarquistas brasileiros.

---

<sup>88</sup> Escola União Operária no Rio Grande do Sul (1895), Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre (1906), Escola Germinal do Ceará (1906), Escola da União Operária de Franca (1906). Ver: GALLO, S.; MORAES, J. D. de. Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

O racionalismo pedagógico pode ser caracterizado como fruto das discussões sobre educação realizadas pela emergente burguesia, adicionando à suas concepções a perspectiva de superação da sociedade burguesa (GALLO, 1992). Neste ponto concerne uma das principais diferenças entre o escolanovismo e o racionalismo pedagógico, apesar de partilharem fundamentos e influências parecidas. O racionalismo pedagógico partia de uma concepção de liberdade baseada nas discussões anarquistas, em que a liberdade é um fato social e cultural (GALLO, 1992). Além disso, o objetivo final da educação seria a transformação da realidade social. Conforme Santos (2014, p. 175):

Diversas questões discutidas no âmbito da Liga Internacional pela Educação Nova, voltadas, sobretudo para questões metodológicas e a relação de novas ciências, como a psicologia com o campo da educação, concordam em certas nuances defendidas pelos racionalistas; provavelmente por representarem o amadurecimento pedagógico de uma época. Questões específicas sobre a infância, como a expressão criativa, a espontaneidade, a volta ao naturalismo rousseauiano e o desenvolvimento cognitivo infantil constituíram expressões e preocupações que, na última década do século XIX, povoaram as teorias educacionais. [...] Certamente, se é possível perceber, do ponto de vista de algumas abordagens educacionais alguns pontos de relação, há no campo político e filosófico distinções muito radicais. A Liga pela Educação Nova tinha uma proposta liberal de formação do nacionalismo, do indivíduo democrático e do cidadão; respondia aos interesses de reforma da educação em função das atualidades políticas, econômicas e tecnológicas de uma sociedade que se pretendia liberal. Tais elementos podem ser apreendidos no exame de alguns dos princípios sobre os quais se fundou esta Liga e que fizeram reverberar pelo mundo ocidental certa concepção de renovação educacional.

Como apontado pela citação acima, tanto o racionalismo pedagógico quanto o escolanovismo surgiram em um contexto de esgotamento das teorias educacionais existentes até então e de nascimento de novas concepções, embasadas no avanço da ciência, que tinham como objetivo a renovação educacional. A partir disso, entendemos a veiculação de textos de Ferrer na revista *A Escola*, provavelmente inseridos no periódico por Vellozo, como resultado das discussões emergentes do período, de modo a reforçar a ideia de pensamento heterogêneo do intelectual.

Nesta subseção exploramos a relação de Dario Vellozo com o racionalismo pedagógico e como ocorreu sua difusão no Brasil. O objetivo foi evidenciar sua ligação com outras vertentes pedagógicas do período. Entendemos que esse movimento de contato com ideias oriundas do exterior constitui parte do seu esforço intelectual de se manter atento às discussões modernizadoras do campo educacional.

Na próxima subseção abordaremos as lições apreendidas por normalistas na Escola Normal de Curitiba e publicadas na revista. Buscamos evidenciar quais concepções pedagógicas foram mobilizadas nos textos, com o objetivo de investigar as tentativas de modernização do professorado paranaense por meio do periódico.

#### 4.3 A REVISTA A ESCOLA COMO “ELO COESIVO” DO PROFESSORADO

Ao assumir a direção da revista *A Escola*, em 1906, Dario Vellozo escreveu, no número 7 daquele ano, suas intenções para o periódico:

Penso, esta publicação deve tornar-se o elo coesivo do professorado, ministrando também os ensinamentos que não só recordem aos mestres os ensinamentos recebidos, ampliando-os de acordo com os dados da Pedagogia hodierna; como orientem aqueles que na Escola Normal se habilitam ao magistério.

*A Escola* só pode ser uma revista didática. Fazê-la necessária aos professores e útil aos alunos, é meta que procurarei atingir, graças ao corpo de ilustres colaboradores. (VELLOZO, 1906, p. 119).

Aparentemente foi de acordo com este objetivo que a revista passou a publicar lições que eram realizadas na Escola Normal de Curitiba, bem como textos que tinham como objetivo auxiliar no estudo de determinadas disciplinas, como regras sintáticas de Português e Francês, que poderiam ser consultadas por professores ou estudantes. Também eram publicados cantos infantis e roteiros de brincadeiras que poderiam ser adotados em sala de aula. Optamos por nos deter nessa subseção às lições da Escola Normal assinadas pelas normalistas e aos cantos infantis. Justifica-se a escolha pelo fato de que a partir destes textos é possível observar elementos que nos indicam o papel

assumido pela revista como difusora de conhecimentos pedagógicos ao professorado paranaense. Entendemos que a publicação dos estudos das normalistas cumpria o objetivo de popularizar o conteúdo estudado entre aqueles que não teriam contato com os ensinamentos da Escola Normal, com o fim de difundir a modernização da instrução pública no estado.

Os anos finais do século XIX e iniciais do século XX foram marcados pela ideia de que a formação de bons mestres se dava por meio do desenvolvimento de bons métodos, o que garantiria o sucesso da instrução. Observa-se tal perspectiva no Relatório da Instrução Pública do Paraná, de 1904, escrito pelo Diretor Interino da Instrução Pública no estado: “(...) para reformar a Instrução é preciso antes de tudo reformar o professorado. Sem bons professores e bons métodos não é possível melhorar o ensino público”. (PARANÁ, 1904, p. 48).

Dessa forma, era imprescindível garantir a formação dos professores que atuavam na instrução pública e, para tanto, o recurso da observação e da prática tornaram-se fundamentais. Esse foi o cerne da reforma da Escola Normal de São Paulo, realizada por Caetano de Campos, em 1890<sup>89</sup>. De acordo com Carvalho (1989, p. 29): “Formar o pedagogo moderno consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento, pois seria ‘inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar’”. Logo, a cópia de modelos<sup>90</sup> se tornou o fundamento da arte de ensinar e as revistas pedagógicas assumiram um papel fundamental na publicação de exercícios a serem adotados pelos professores<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> Sobre a reforma paulista, ver: CARVALHO, M. M. C. A Escola Modelar. IN: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989; REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

<sup>90</sup> De acordo com Carvalho (2000, p. 113): “Falar aqui em cópia não tem o sentido pejorativo que iriam mais tarde lhe emprestar os seus críticos, no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica. Falar aqui em cópia de modelos é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de práticas de ensinar, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente”.

<sup>91</sup> Carvalho (2001) caracteriza os impressos do período como caixas de utensílios, que seriam utilizadas pelos professores como roteiros de exercícios ou modelo de lições nas salas de aula. Sobre o assunto, ver: CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

No Paraná, apenas um pequeno número dos professores atuantes tinha recebido formação específica, no caso, da Escola Normal e a procura pela instituição era baixa. Medidas que buscavam modernizar a formação oferecida pela instituição, tais como a criação de uma escola de aplicação anexa à Escola Normal e integração de ciências físicas e naturais ao currículo tinham sido discutidas pelo governo ainda nos anos finais do Império<sup>92</sup>. Diante desse cenário, a publicação de conteúdos ministrados no curso normal aparecia como uma saída interessante.

Além disso, nos números 8 e 9 do ano de 1906 da revista, encontra-se publicada uma carta escrita por Azevedo Macedo, direcionada para Sebastião Paraná, com o título de Epístolas Pedagógicas. Nela, o primeiro relata ao segundo que Dario Vellozo estava empenhado em elaborar um compêndio de Pedagogia para ser utilizado pelos estudantes do curso de pedagogia da Escola Normal. A iniciativa, conforme explica Azevedo Macedo, teria se dado em ocasião da atuação de Dario Vellozo enquanto professor da disciplina de Pedagogia da Escola Normal, cargo que exerceu interinamente durante o afastamento de Sebastião Paraná. Assim, ele teria elaborado os esquemas de lições que seriam ministradas entre o primeiro, segundo e terceiro ano do curso. No texto de Azevedo Macedo, encontra-se um resumo dos esquemas. Sobre como era a metodologia das aulas e as intenções de Dario Vellozo, escreve Azevedo Macedo (1906, p. 136):

Desses esquemas têm cópia todos os alunos; por eles faz o lente as suas prelações, tomando notas a lápis os alunos, que as reproduzem quanto ao fundo, quer por escrito, quer oralmente, em dias determinados. Não há compêndio adotado a não ser o caderno de esquemas.

Aproveitando esse trabalho, vai o seu autor compor um compendio de Pedagogia, ideia que merece o aplauso de todos aqueles que se interessam pelo ensino público.

Será um livro utilíssimo para o estudo nas Escolas Normais do Brasil e para a leitura constante daqueles que exercem a profissão do magistério. No meu entender, ele preenche uma lacuna; outros compêndios, se os há, não satisfazem ou por conterem doutrinas incompatíveis com as conquistas da ciência

---

<sup>92</sup> Sobre o assunto, consultar: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de. P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008b, p. 145-162.



moderna ou por não se acharem em forma adaptada ao nosso meio e as prescrições regulamentares do curso trienal da nossa Escola Normal.

De fato, ao fazer uma comparação entre as lições publicadas no periódico e os esquemas do Compêndio de Pedagogia<sup>93</sup> elaborados e publicados em 1907 por Dario Vellozo, nota-se a semelhança do conteúdo.

A lição de Ester Pereira apresenta um resumo sintético das discussões apreendidas durante o segundo ano do curso normal. Nele, a estudante busca apresentar as principais considerações sobre o que seriam métodos, modos, formas, processos, preparo das lições e educação. Quanto ao entendimento sobre método, Pereira (1906, p. 122) escreve: “Método, do ponto de vista pedagógico, é a maneira de comunicar o saber do mestre ao aluno, mais simples, nítida, rápida e logicamente”. Em seguida, lista uma série de filósofos e pensadores que teriam dado origem aos diferentes métodos de ensino possíveis de ser utilizado, entre eles o método intuitivo:

Intuitivo - Tem por base a lição de coisas. Pestalozzi considerava-o um método tanto melhor quanto mais sentidos atraía; entendia que os sentidos deviam todos ser educados ao mesmo tempo. Compayré discorda desse opinar, entendendo que os sentidos são educados na proporção de sua utilidade e necessidade. (PEREIRA, 1906, p. 123).

O método intuitivo foi a principal marca da educação republicana. O ensino pela intuição era entendido como a máxima capacidade intelectual, polarizando com a memorização como prática pejorativa. Desse modo, o ensino intuitivo foi responsável por difundir um ensino concreto, racional e ativo (VIDAL, 2005). Nas páginas da revista, lê-se na lição de outra normalista:

---

<sup>93</sup> Diversos estudos já foram publicados sobre o Compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo. Sobre o assunto, consultar: GONÇALVES JUNIOR, E. B. **O impresso como estratégia de intervenção social: educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011. SCHAFFRATH, M. A. S.; MIGUEL, M. E. B. Educação paranaense no processo de formação de professores no Brasil republicano: a contribuição do compêndio de pedagogia de Dario Vellozo. **Acta Scientiarum. Maringá**, v. 34, n. 2, p. 261-268, July Dec., 2012. RUCKSTADTER, V. C. M.; SILVA, J. K. Compêndios escolares para a formação de professores no Paraná na Primeira República (1889-1930): uma análise do Compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo (1907). In: XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR, 2019, Uberlândia. **Anais...** XI Seminário Nacional do HISTEDBR. Uberlândia, UFU, 2019, p. 750-765.

A qualidade primordial do ensino é a intuição. Fazendo aplicação do excelente método de Pestalozzi, o professor transmite os conhecimentos exercitando e aproveitando os sentidos corporais das crianças. Um dos meios de concretizar o ensino consiste nas lições objetivas, mas nem sempre é possível fazerem-se esses exercícios, que demandam muito tempo. Por meio do método intuitivo, consegue-se desenvolver o raciocínio em conexão e em equilíbrio com a vontade. (SOUZA, 1908, p. 89).

Também consta no resumo da estudante os métodos de investigação, experimental, natural, parcelado, moral, recreativo e universal. Todos acompanham uma breve explicação e seus respectivos sistematizadores. Quanto aos princípios didáticos, são apresentados como o conjunto de ensinamentos básicos que deveriam reger o ensino e a atuação do professor:

O ensino deve ser:

Racional - baseando-se na Verdade;

Intuitivo - dado naturalmente, falando ao cérebro e ao coração do aluno;

Prático - por meio de aplicações e exemplos;

Simple e elementar - linguagem clara, emprego de analogia, etc.

Indutivo-dedutivo - o professor parte de uma base verdadeira e, para verificar se os alunos compreenderam, manda resumir a lição, deduzindo.

Moral - o professor conduz a crença à prática do dever, mantendo-lhe e garantindo-lhe a liberdade de consciência. (PEREIRA, 1906, p. 123-124).

Nota-se que o conjunto de princípios se caracteriza pela intenção de conferir um caráter científico ao processo educativo. Deveria ser racional, indutivo e dedutivo, pois, baseado na verdade, resultaria na aprendizagem dos alunos. As prescrições ao professorado eram bem precisas quanto à melhor forma de conduzir o ensino, de modo a obter os melhores resultados:

Deve usar sempre linguagem singela e acessível às crianças, e explicar-lhes os termos técnicos durante o correr das lições, mas sem se deter muito. O abuso da sinonímia, ou emprego de muitos termos para designar uma só ideia, produz confusão no espírito pueril. É conveniente a sobriedade de definições, e que estas sejam breves e concisas, de modo a poderem nitidizar-se na memória das crianças. (SOUZA, 1908, p.90).

Diferenciando-se de métodos de ensino, encontramos nas lições conceituações quanto aos modos de ensino. De acordo com a lição da normalista Maria Esther Ferreira de Souza (1908, p. 56): “Modo de ensino é o meio pelo qual o professor organiza a escola, distribuindo os alunos em classes segundo o seu grau de adiantamento”. A estudante conceitua o modo de ensino individual, o simultâneo, o mútuo e o misto. Defendia que este último não era propriamente um modo, mas, a combinação de todos os outros. Segundo Vidal (2005, p. 8), o método misto caracteriza-se por ser resultado da prática cotidiana dos mestres brasileiros do século XIX, que combinaram os métodos disponíveis de modo a superar as dificuldades docentes existentes até então.

A lição de Joana Falce Scalco<sup>94</sup> apresenta os resultados da sabatina sobre leitura e escrita. No que diz respeito ao ensino da escrita, são feitas considerações quanto à postura ergonômica necessária para que os alunos possam executar as lições corretamente:

Para a lição escrita ser aproveitável, deve o professor atender a certos princípios. A posição do corpo não só influi para a boa caligrafia, como para a boa saúde. As crianças que, quando escrevem, se curvam muito sobre o papel, não respiram tão livremente, não penetrando o ar na parte inferior dos pulmões, podendo resultar daí a fraqueza pulmonar. A criança deve ficar sentada, o busto na linha vertical, a alguns centímetros da carteira. O olhar deve cair direta e naturalmente sobre o papel. Há crianças que colocam o papel ao lado e muito longe de si. Esta posição é viciosa. O papel deve ficar colocado na mesa, de modo que, estando o seu ângulo inferior da esquerda em frente ao peito da criança, forme com o oposto uma diagonal. Como a do corpo e a do papel, a posição da pena concorre para dar à letra um bom talhe. (SCALCO, 1906, p. 128).

As preocupações relativas às questões higiênicas passaram a tomar conta dos espaços escolares a partir dos anos finais do século XIX e primeiros anos do século XX. Foi neste sentido que se inseriram as discussões acerca da

---

<sup>94</sup> Joana Falce Scalco se formou professora pela Escola Normal de Curitiba e foi responsável por introduzir o método montessoriano no Jardim de Infância de Curitiba, em 1910. Sobre o assunto, consultar: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmar Lupion; MACHADO, Maria Cristina Gomes. BUENO, Taíssa Soares. A contribuição da pedagogia de Maria Montessori para a educação infantil paranaense. IN: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, PUC, 2013, p. 25074-25083. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322\\_4312.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322_4312.pdf)>. Acesso em 08 mar. 2022.

normatização do corpo para a sistematização da escrita escolar. Assim, diferenciava-se a escola do ambiente familiar e religioso e conferia um caráter científico para os processos educativos.

De acordo com Vidal e Gvirtz (1998), o desenvolvimento dos processos educativos relacionados à leitura e à escrita estão ligados diretamente ao acesso a materiais que poderiam ser utilizados nas salas de aula. Ao passo que o papel se tornou mais acessível economicamente para a maior parte da população nos anos finais do século XIX, ele passou a ser introduzido nas escolas e adotado pelos alunos para realizarem seus exercícios de escrita. Deste modo, possibilitou-se que o ensino de leitura e de escrita fosse realizado de maneira simultânea. Era o que recomendava a lição da normalista nas páginas da revista: “A lição de leitura deve ser inseparável da de escrita. O ensino simultâneo da leitura e da escrita, quando proporcional e criteriosamente reunidos, é mais lógico e mais útil”. (SCALCO, 1906, p. 129). Assim, encontramos prescrições quanto ao processo de alfabetização:

Ensinar primeiro as vogais que são sons simples, ao passo que as consoantes se emitem com auxílio das vogais.  
O professor pronuncia o som de uma letra, fá-lo repetir pelos alunos e representa no quadro o seu símbolo. Depois de terem as crianças pronunciado o som da letra, reproduzem nas lousas o símbolo que está representado no quadro. (SCALCO, 1906, p.127)

A normatização pela escola do ensino da leitura e da escrita contribuiu para a difusão de uma norma culta, de modo a homogeneizar a fala e afirmar a identidade nacional. Desse modo, cumpriu um importante papel na incorporação dos imigrantes à cultura e aos valores nacionais. Os cantos infantis, introduzidos nas escolas com o objetivo de preparar o aluno para o exercício da oralidade, também contribuía para a difusão de valores patrióticos (VIDAL, 2005), como podemos observar no seguinte canto publicado no periódico *A Escola*:

CARA PÁTRIA  
Cara Pátria, a ti pertence  
O batalhão juvenil.  
Em valor ninguém o vence,  
São teus filhos, ó Brasil!

Sus! irmãos, avante avante! (2x)  
 Viva a pátria, ó Brasil! (2x)  
 Sempre unido, sempre forte,  
 Não escravo d'estrangeiro,  
 Sempre livre até a morte  
 Seja o povo brasileiro!  
 Sus! irmãos, avante avante! (2x)  
 Viva a pátria, ó Brasil! (2x) (A ESCOLA, 1908, p. 58)

Com semelhante objetivo de difundir a ideia de civilidade e patriotismo, se organizavam as lições do curso de História da Escola Normal. Algumas lições referentes ao assunto foram publicadas na revista. O conteúdo ministrado assemelha-se ao do livro *Lições de História*, publicado por Dario Vellozo, em 1905<sup>95</sup>. O manual foi elaborado pelo intelectual com o objetivo de guiar os estudos de seus alunos no Ginásio Paranaense e na Escola Normal, onde atuava como professor da cátedra de História Universal.

O manual de Vellozo, bem como o resumo das lições apresentadas na revista, divide a História em três períodos: Antiga, Média e Moderna. Quanto às lições publicadas na revista, encontramos o conteúdo referente ao estudo da Pré-História, Gregos, Árabes e Fenícios. De acordo com o texto da revista: “História é o estudo das civilizações humanas. Civilização é o conjunto das artes, ciências, letras, religião, usos e costumes, etc., de um povo” (SILVA, 1907, p. 95). Assim, observa-se um padrão no estudo das diferentes civilizações humanas, buscando ressaltar tais aspectos supracitados.

De acordo com Gonçalves Junior (2011), Dario Vellozo baseava-se no conceito de *historia magistral vitae*, em que os fatos históricos serviriam como exemplos a serem seguidos ou evitados pelos homens do presente. Desse modo, os conteúdos discutidos em suas lições são acompanhados de comentários do próprio autor, que se posicionava diante do que julgava correto ou não. Encontramos um exemplo dessa situação na lição sobre o período Pré-Histórico, em que se discutem as diferenças entre a teoria monogenista e poligenista:

---

<sup>95</sup> Sobre o manual, consultar: TOLEDO, M. A. L. T. **A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005; GONÇALVES JUNIOR, E. B. **O impresso como estratégia de intervenção social: educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011.

A escola Monogenista aceita a opinião de que o homem nasceu na Ásia Central e dali se espalhou para todos os outros pontos do globo; que diferenças no habitat determinam as diversas raças.

Esta hipótese que se baseia num princípio que nos parece falso e errôneo, não se pode conciliar com os modernos preceitos morais e desenvolvimento intelectual da humanidade, porquanto ela é incompatível com o bom senso, com a razão.

[...] A escola poligenista diz que o homem surgiu em diversos pontos da Terra, que os habitats primitivos são diversos. Se o homem surgiu em diferentes pontos, se a sua origem é diversa, é claro que podem existir muitas raças.

Esta escola que assenta em dados positivos e claros, parece, resolve o problema que acentua a origem humana. (SILVA, 1907, p. 98).

Dario Vellozo, que era partidário da teoria poligenista<sup>96</sup>, deixou marcada sua opinião no texto da lição estudada. Aliando o estudo da História e o objetivo de destacar valores considerados fundamentais no pensamento velloziano, como o da pátria, vemos no trecho referente ao estudo dos povos espartanos a seguinte passagem:

O espartano era educado para a pátria. O seu exercício predileto era a ginástica. O espartano conhecia uma única carreira digna do cidadão: a das armas; não teme o inimigo, despreza a morte.

[...] A família estava perfeitamente organizada; o casamento constituía a base da família.

A criança recebia no lar bons exemplos e sadios ensinamentos: os cidadãos trabalhavam pela dignificação da Pátria. (CODEGA, 1907, p. 143).

Ao atribuir à História um sentido de educadora, ressaltar valores pátrios em civilizações antigas assumia um significado para a atualidade. No contexto do período, a construção de uma identidade nacional era um imperativo para se legitimar o regime republicano. A inculcação de valores pátrios se tornava fundamental, e a escola, terreno fértil para tal ação. Para isso, difundir esses valores entre o professorado era o caminho necessário a ser percorrido.

Quanto ao conjunto total das lições publicadas, observamos que todas estavam relacionadas às disciplinas ministradas pelo próprio Dario Vellozo no curso Normal. Caracterizando melhor as lições, verificamos que elas faziam

---

<sup>96</sup> Sobre o assunto, consultar: TEDARDI, Vivian Noitel Valim. **Pensamentos e leituras de Dario Vellozo sobre etnia brasileira**. Monografia (Graduação em História). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

parte dos materiais elaborados pelo intelectual para serem utilizados em sala de aula: o *Compêndio de Pedagogia* (1907) e o *Lições de História* (1902). No que concerne às lições do curso de Pedagogia, destacamos que as principais discussões quanto à modernização do ensino estavam presentes: a adoção do método intuitivo como o mais profícuo para o ensino nas escolas, a disciplinarização do corpo para conformar a melhor forma de escrever, os melhores métodos para alfabetização das crianças e a importância do ensino simultâneo de leitura e escrita. Em relação ao estudo das civilizações na disciplina de História Universal, nos mostra a inculcação de valores pátrios com o fim de construir uma identidade única e nacional, baseada em valores republicanos de cidadania e amor à pátria.

Desse modo, entendemos como central a atuação do intelectual por meio do periódico e de sua atuação como lente do Ginásio e da Escola Normal na promoção das discussões sobre a modernização pedagógica no estado. Há que se discutir o quanto dessas práticas e conteúdos foram incorporados pelas escolas, no momento em que as normalistas formadas pela Escola Normal passaram a assumir salas de aula. Apesar disso, reconhecemos a importância da divulgação desses saberes por Dario Vellozo, por meio da revista.

Nessa seção, buscamos discutir os fundamentos da proposta educacional de Dario Vellozo e de que modo ela estava atrelada a novas concepções pedagógicas emergentes no mundo. Além disso, evidenciamos de que modo os textos publicados no periódico buscavam difundir concepções modernizantes para a educação no estado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos iniciais da Primeira República foram marcados pelo esforço dos republicanos em consolidarem o regime. Nesse contexto, a instrução pública foi utilizada como uma das ferramentas para alcançar o objetivo. As preocupações com relação à modernização do ensino eram debatidas desde os anos finais do Império, como forma de modernizar a sociedade brasileira, no geral. Desse modo, reconhecemos que o período é marcado mais por uma continuidade no debate com relação à instrução pública, do que por uma ruptura, que poderia ser sugerida por conta da transformação do regime político. É o caso da descentralização do ensino, legada dos tempos imperiais e que foi perpetrada pela Constituição de 1891. Por este motivo, o fenômeno educacional se expressou com particularidades em cada regionalidade do país. No caso do Paraná, podemos encontrar pistas dessas particularidades a partir da atuação destacada que teve Dario Vellozo no contexto específico da capital paranaense.

O intelectual foi um republicano fervoroso e esteve profundamente ligado ao debate anticlerical na cidade, que assumiu contornos expressivos. Algumas razões ajudam a entender o cenário. Devido à baixa densidade populacional, o Paraná foi um destino bastante escolhido pelos imigrantes que procuravam deixar a Europa por conta da crise econômica. Uma vez no estado paranaense, esses imigrantes procuravam se consolidar e fincar raízes no novo território por meio das ordens religiosas, muitas vezes trazidas do exterior. Os imigrantes que se destinavam ao estado caracterizavam-se por serem homens livres e por receberem terras do estado para nelas se estabelecerem e trabalharem. Dessa forma, representavam uma ameaça à burguesia paranaense, ligada especialmente à atividade de produção e comércio de erva mate. Afinal, eles também possuíam a possibilidade de se tornarem proprietários de terra. Assim, podemos observar a existência de um espírito anti-imigrantista por parte da burguesia paranaense, especialmente nas décadas iniciais da República.

Parte desse espírito foi incorporado pelo movimento anticlerical da cidade, que contou com vários representantes, sendo Dario Vellozo o mais expressivo entre eles. Assim, as principais bandeiras do movimento anticlerical



podem ser sintetizadas como defesa à liberdade religiosa e do ensino laico; e associação entre a Igreja Católica e a monarquia e, portanto, ao atraso e ao obscurantismo. Essas ideias seriam opostas à República, que representava luzes, a razão, ciência e progresso. Assim, os imigrantes, associados à Igreja Católica pelos anticlericais, representavam uma dupla ameaça para a elite paranaense: a possibilidade de se tornarem proprietários de terra e o retorno ao passado monárquico.

A preocupação com relação à modernização da instrução pública estava na ordem do dia e era pauta das discussões de boa parte dos quadros públicos interessados no assunto. A adoção do método intuitivo, a instituição do ensino seriado e dos grupos escolares foram marcas registradas da instrução pública paulista e serviu como modelo para os outros estados da federação. Assim, observamos, no período, uma constante menção às inovações educacionais realizadas no exterior, especialmente nos Estados Unidos e em países europeus, como a França.

É o caso da proposta de Dario Vellozo, que se fundamenta nos preceitos de Edmond Demolins. Mais do que uma mera importação de modelo, Vellozo partiu dos preceitos pedagógicos do educador francês para elaborar uma proposta educacional voltada para o Paraná. Seu projeto de Escola Moderna sintetiza o seu próprio projeto de sociedade: um país atento ao seu próprio povo e que tem a terra como principal riqueza. Desse modo, instruir os futuros trabalhadores rurais por meio de uma escola que ensinasse os rudimentos técnicos e científicos do manejo da terra, a fim de aumentar o retorno financeiro proveniente dela.

Para tanto, o modo de ensinar deveria ser transformado. Para atender às necessidades de uma educação científica, a mera repetição e memorização não bastava. Por este motivo, o recurso à primazia da prática e do ensino pela experiência. Esse destaque que Dario Vellozo confere à necessidade de transformar a forma de ensinar ministrada pela escola o caracteriza como importante figura atuante na modernização da educação do estado. Enquanto as iniciativas do governo estadual se restringiam à indicação, apenas na letra da lei, da adoção do ensino intuitivo nas escolas, sem que de fato isso ocorresse, a proposta de Dario Vellozo é inovadora ao visualizar a necessidade de determinar a primazia da experiência do aluno para apreensão dos

conteúdos, visto que a escola deveria formar o cidadão para o novo regime político e econômico. Em sua proposta, essa transformação se torna uma necessidade.

Assim, ao incorporar em sua proposta, novos preceitos pedagógicos que estavam surgindo no exterior, Dario Vellozo assume um papel de difusor dessas ideias no Paraná. Localizar em sua proposta a identificação com concepções pedagógicas nascentes no exterior, que serviriam de bases para o desenvolvimento das ideias *escolanovistas* é importante para inserir o Paraná na historiografia nacional da Educação. Visto que boa parte das ideias conclamadas como "novas" pelos *escolanovistas* na década de 1920 já estavam presente nas discussões dos educadores nos anos finais do século XIX, vemos esse fenômeno na proposta educacional de Dario Vellozo e demais textos da revista *A Escola*, que buscaram introduzir a modernização da educação paranaense por meio de suas páginas.

Além disso, sua proposta possuía um objetivo claro e bem determinado: instruir as classes populares e trabalhadoras da terra para alavancarem a economia do estado paranaense. Somente por meio da modernização da instrução pública o país alcançaria o progresso econômico, caracterizando-a como um caminho, ou um meio. A influência de sua atuação anticlerical aparece em sua proposta por meio da completa rejeição à educação ministrada pelas ordens religiosas, ou seja, pela Igreja Católica. Nas entrelinhas de seu pensamento, encontramos a rejeição aos imigrantes, relacionados à Igreja Católica por meio das ordens religiosas, por conta da ameaça que as mesmas apresentavam tanto aos interesses diretos da burguesia ervateira paranaense, quanto à identidade nacional. Dario Vellozo, além de anticlerical, era acima de tudo, um nacionalista republicano. A consolidação da República e o desenvolvimento do Brasil como país independente das economias mundiais era fundamental para ele.

A incorporação do Ensino Agrônomo à sua proposta de Escola Moderna vinculava-se aos interesses da burguesia ervateira do estado, que há algum tempo se empenhava em consolidar o Ensino Agrônomo no estado, especialmente por meio da Sociedade Estadual de Agricultura do Paraná. Esta, por sua vez, tinha um claro interesse de classe, ao legar aos trabalhadores rurais um ensino rudimentar e primário, oferecido nas escolas e, destinar o

ensino secundário aos filhos da elite, que aprenderiam como administrar as propriedades e gerar mais lucro. Essa divisão se tornaria mais evidente, anos mais tarde, com a fundação da Universidade do Paraná e a Escola Agrônômica do Paraná, em 1918<sup>97</sup>. Além disso, o Ensino Agrônômico poderia ser destinado aos próprios imigrantes, que se ocupavam com o trabalho com a terra, no caso de Curitiba. Assim, a escola cumpriria a dupla função de instruir o trabalho com a terra com bases científicas e incorporar os imigrantes à identidade nacional.

Desse modo, identificamos os interesses correlatos presentes na proposta educacional de Dario Vellozo e da burguesia do mate no Paraná. Essa relação pode ser percebida não só por meio das relações pessoais do próprio intelectual, que se expande para o círculo de pessoas ligadas à publicação da revista, como pela defesa de interesses próprios dessa classe para a instrução pública paranaense. Além disso, a modernização da sociedade e, no caso do Paraná, do campo, por meio da instrução pública era um interesse imediato das classes dominantes que buscavam meios de alavancarem seus lucros.

A discussão sobre os fundamentos do pensamento educacional de Dario Vellozo se tornou central para este trabalho. Partindo de estudos que caracterizam o pensamento do intelectual como precursor ou difusor do *escolanovismo* no estado, como o de Andrade (2002), ou que categorizam Vellozo como seguidor de Spencer, como é o caso do trabalho de Gonçalves Junior (2011), ficou evidente para nós a necessidade de abordar com profundidade o assunto, para avançar no debate historiográfico sobre o pensamento educacional de Dario Vellozo.

Sua proposta educacional situa-se em um período histórico que foi utilizado com diferentes intenções políticas, em momentos distintos. Nos anos iniciais da República, imediatamente posteriores à transformação do regime, observamos o esforço dos intelectuais daquele momento em desqualificarem e se desvencilharem de qualquer proposta ou iniciativa que estivesse ligada, de alguma forma, ao período monárquico. Apesar disso, boa parte das discussões sobre o campo da instrução pública que eram realizadas no Império se

---

<sup>97</sup> Sobre o assunto, consultar: OGANAUSKAS, Flávia Regina Marchiori. **Semear a "terra do futuro"**: os projetos de modernização e o ensino agrônômico do Paraná (1897-1932). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

manteve durante o período republicano, demarcando assim uma continuidade nos debates, e não uma ruptura.

Fenômeno semelhante se expressaria anos mais tarde, com o movimento das Escolas Novas na década de 1920 e 1930. Inúmeros estudos sobre o assunto se esforçaram por demonstrar como os autodenominados pioneiros da educação nova legaram para si próprios os títulos de renovadores da educação, colocando a etiqueta de pedagogia tradicional até em seus aliados e precursores<sup>98</sup>, desclassificando as iniciativas em prol da consolidação do ensino público dos anos anteriores.

Neste ponto, também avaliamos que houve mais uma continuidade do que uma ruptura no que diz respeito aos debates educacionais das décadas de 1900 e 1910, em comparação com as reformas de 1920. No caso do Paraná, a década de 1920 se caracterizou por um notável avanço com relação à difusão de escolas e combate ao analfabetismo em todo estado. Entretanto, consideramos que as discussões realizadas nos anos iniciais da República, presentes nos textos de Dario Vellozo e na revista *a Escola*, foram fundamentais para que se pudesse avançar nessas questões, posteriormente. Observamos este legado no pensamento de Erasmo Pilotto, responsável por disseminar ideias relacionadas ao movimento das Escolas Novas no Paraná<sup>99</sup>.

Além disso, é importante mencionar o fato de que Dario Vellozo chegou de fato a fundar e a colocar em funcionamento seu projeto escolar. Foi no ano de 1914, no município de Rio Negro, nos arredores de Curitiba, quando fundou a escola Brazil Cívico. Nota-se a mudança de nome, porém, aparentemente a proposta continuou a mesma: orientar as atividades por meio da terra e do trabalho. Entretanto, as atividades precisaram ser interrompidas por conta dos

---

<sup>98</sup> Sobre o assunto, consultar: CARVALHO, Marta Maria Chagas. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. **Cad. Pesq.** São Paulo (71), p. 29-35, nov. 1989; CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Tópicos em História da Educação.** São Paulo: EDUSP, 2001; VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013;

<sup>99</sup> Sobre a trajetória de Erasmo Pilotto, consultar: VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 53-73. 2001. Editora da UFPR.

desdobramentos da Guerra do Contestado<sup>100</sup>. A escola foi realocada às pressas e de modo precário na Chácara de Luís Xavier, sendo fechada após a conclusão das atividades daquele ano letivo. Parece-nos interessante investigar com mais profundidade de que modo transcorreram as atividades na escola, porém, não sabemos se há viabilidade documental para tal empreitada.

Dario Vellozo, como intelectual na perspectiva gramsciana, atuou a favor da formação de consenso sobre um projeto hegemônico específico. De maneira mais objetiva, apontamos como seu projeto estava ligado aos interesses das classes dominantes paranaenses que estavam relacionadas com a atividade agricultora. Suas propostas para a educação eram modernizadoras, pois, buscava conformar o debate acerca da instrução a partir da nova ordem que se estabelecia no Brasil, ou seja, do capitalismo e das novas relações de trabalho.

Entretanto, entendemos que a relação entre Dario Vellozo e a burguesia ervateira paranaense deve ser investigada com mais profundidade. Nos anos seguintes à publicação da revista *A Escola*, Dario Vellozo empenhou-se na publicação do periódico *Pátria e Lar*, entre os anos de 1912 e 1913<sup>101</sup>. Em uma breve análise sobre os colaboradores da revista, encontramos os antigos parceiros da trajetória política e intelectual de Vellozo, mas, que naquele momento, encontravam-se ocupando postos no governo do estado do Paraná.

De modo geral, eram funcionários do estado (como professores da Escola Normal ou Ginásio Paranaense), ou compunham cargos elegíveis pela gestão do governo (como é o caso de Azevedo Macedo, que se tornou Diretor Geral da Instrução Pública no governo de Carlos Cavalcanti<sup>102</sup>), ou então,

---

<sup>100</sup> A Guerra do Contestado foi um conflito que ocorreu em uma região entre o estado do Paraná e Santa Catarina, nos anos de 1912 e 1916. Estiveram envolvidos no conflito posseiros e pequenos proprietários de terra que haviam sido expropriados da região pela venda de terras operada por um empresário norte americano que havia iniciado a construção de uma estrada de ferro na região. Contra os expropriados, estavam os governos do Paraná e Santa Catarina. Com a duração de quatro anos, a Guerra do Contestado deixou cerca de 30 mil mortos, entre eles velhos, crianças e mulheres. A questão dos limites entre Santa Catarina e Paraná foi resolvida através de um acordo de gabinete no Rio de Janeiro, que definiu as fronteiras atuais dos estados (AQUINO JUNIOR, 2009).

<sup>101</sup> O periódico *Pátria e Lar* (1912-1913) pode ser acessado por meio do endereço eletrônico da Hemeroteca Digital, disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>.

<sup>102</sup> Carlos Cavalcanti de Albuquerque nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 1864 e faleceu em 1935. No Paraná, foi deputado estadual e federal, senador e governador paranaense entre 1912 e 1916 (GOULART, 2008).

fizeram parte da fundação do Centro de Letras e da Universidade do Paraná naquele ano de 1912.

No referido periódico, Dario Vellozo continuou sua campanha de divulgação da proposta da Escola Moderna. Naquele momento, passou a frisar ainda mais a importância do Ensino Agrícola, que deveria cumprir a função de elevar os ganhos econômicos com a terra e de difundir o espírito cívico entre os colonos e sertanejos que trabalhavam o solo. Além disso, o periódico publicou vários artigos que tratavam de química agrícola, crédito agrícola, zonas agrícolas do Paraná, composição das terras, sindicatos e cooperativas, importância econômica de florestas e a necessidade de adubar a terra, enfim, uma variedade de assuntos relacionados à questão da agricultura e modernização do campo.

Destaca-se o fato desses intelectuais estarem ligados à fundação do Centro de Letras do Paraná, da Universidade do Paraná, ou à frente de instituições como o Museu Paranaense e o Instituto Histórico Geográfico Paranaense. Em suma, todos esses estabelecimentos podem ser caracterizados por sua função última de elaborarem uma identidade estadual.

Desse modo, nos parece interessante investigar a relação entre o projeto econômico das classes dominantes ligadas à agricultura e o desenvolvimento de uma identidade regional paranaense, e os desdobramentos disso no campo da instrução pública do estado. Essas são apenas algumas inquietações que permanecem com a conclusão deste trabalho. Longe de buscar responder todas as questões, o que não seria possível, novas possibilidades de pesquisas e estudos permanecem em aberto.

## REFERÊNCIAS

### FONTES DOCUMENTAIS

A ESCOLA, Cantos infantis - adotados em escolas públicas do Estado. A ESCOLA. 1908, Ano 3, n. 2. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 15 mar. de 2022.

AZAMBUJA, Laurentino. Instituto Agrônomo. A ESCOLA. 1908. Ano 3, n. 6 a 8. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

A ESCOLA. Instrução Pública (projeto de lei). A ESCOLA. 1908. Ano 2, n. 1. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

COSTA, MOREIRA, SOUZA. Congresso dos Professores Públicos. A ESCOLA. 1910. Ano 5, n. 1 a 3. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

CODEGA, Myrte. 3ª Sabatina da Escola Normal - História Universal - Grécia. 1907. A ESCOLA. Ano 2, n. 8 e 9. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 13 mar. de 2022.

DEMOLINS, Edmond. Da Reforma do Ensino (excertos traduzidos especialmente para A Escola. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 6 a 7. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022.

FERRER, Francisco. A reforma da escola. A ESCOLA. 1910. Ano 5, n. 1 a 3. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 02 fev. de 2022.

MACEDO, Francisco Ribeiro Azevedo. Epístolas Pedagógicas II. A ESCOLA. 1906. Ano 1, n. 8 e 9. Disponível em: <<<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>>. Acesso em 09 de mar. de 2022.

REVISTA A ESCOLA: órgão do Grêmio dos professores públicos do Paraná, 1906-1910. Acervo da Hemeroteca Digital. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

REVISTA PÁTRIA E LAR: órgão do Brazil Cívico. 1912-1913. Acervo da Hemeroteca Digital. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 22 de março de 2022.

SILVA, Alda e Ester. Escola Normal, 3º ano. História Universal (Primeira Sabatina). Preliminares - Pré-História. 1907. A ESCOLA. Ano 2, n. 6 e 7. Disponível em: <<<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>>. Acesso em 16 de mar. de 2022.

SOUZA, Maria Esther Ferreira de. Dos diversos modos de ensino. A ESCOLA. 1908. Ano 3, n. 2. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 15 mar. de 2022.

SOUZA, Maria Esther Ferreira de. Princípios didáticos (Notas do Curso de Pedagogia, da Escola Normal). A ESCOLA. 1908. Ano 3, n. 2. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 15 mar. de 2022.

VELLOZO, Dario. Da redação. A ESCOLA. 1906. Ano 1, n. 7. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 08 mar. de 2022.

VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 1 a 4. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos II. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 5. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos - A Escola Moderna. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 6 a 7. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. A Escola Modelo Anglo-Saxonica (retirado do livro de Rocha Pombo). A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 8 a 9. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Subsídio Pedagógicos – Da instrução Popular. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 8 a 9. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos - Da Moral nas Escolas. A ESCOLA. 1907. Ano 2, n. 10. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Escola Moderna. A ESCOLA. 1908. Ano 3, n. 1. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 de jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Da Escola Moderna, a Ismael Martins. A ESCOLA. 1909. Ano 4, n. 1. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.



VELLOZO, Dario. Subsídios Pedagógicos - Da instrução popular hodierna. A ESCOLA. 1909. Ano 4, n. 2 a 3. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 31 jan. de 2022.

VELLOZO, Dario. Ferrer e seu método. A ESCOLA. 1910. Ano 5, n. 1 a 3. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 02 fev. de 2022.

PARANÁ, **Mensagem de Governo**. 1894. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Relatório 1890**. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Mensagem de Governo**. 1892. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná**. 1901. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública**. 1903. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Relatório da Secretaria de Estado, dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública e Anexos**. 1904. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Relatório da Secretária de Estado, dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. 1907. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Relatório da Secretária de Estado, dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. 1908. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

PARANÁ, **Relatório da Secretária de Estado, dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. 1910. Disponível em: <<https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo>>. Acesso em 22 nov. 2021.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. Lysimaco Ferreira da Costa e o ensino secundário brasileiro. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 165-189, Set/Dez 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

ARQUIVO PÚBLICO. **História administrativa do Paraná (1853-1947):** criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2000. 112p.

AZEVEDO, Fernando (et. Al). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ANDRADE, Maria Lúcia. **Educação, Cultura e Modernidade: O Projeto Formativo de Dario Vellozo (1906-1918)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2002.

AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n.º 63, p. 143-170 – 2012.

AQUINO JUNIOR, José. Região do Contestado (PR-SC): território e poder, marcas do passado ao presente. **Revista Geoingá, Maringá**, v. 1, n. 1, p. 75-91, 2009.

BALHANA, Carlos Alberto de Freitas. **Ideias em Confronto**. Curitiba: Grafipar, 1981. 96p.

BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Letras e Política no Paraná: simbolistas e anticlericais na República Velha**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Sonho e invenção do Paraná: geração simbolista e a construção de identidade regional**. Tese (Doutorado em Sociologia). 2001. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BELTRAMI, Ariete Nasulicz. **Proezas Alquímicas: a ciência e o esoterismo de Dario Vellozo na terra das Araucárias (1890-1913)**. Dissertação (Mestrado em História). Brasília, Universidade de Brasília, 2009.

BENVENUTTI, Alexandre Fabiano. **As Reclamações do Povo na Belle Époque: a cidade em discussão na imprensa curitibana (1909-1916)**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2004.

BIONDI, Luigi. DAMIANI, Gigi. IN: ABREU, Alzira Alves de (Org.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República**. 2010. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>>. Acesso em 22 de out. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. A Família na Obra de Frédéric Le Play. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 45, n.º 3, 2002, pp. 513 a 544.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 24 fev. 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 1999.

CATANI, Denice Bárbara. BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: A imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAMARGO JUNIOR, Mauro Cezar Vaz de. **“Escrever uma história do Paraná para torná-la conhecida pelos paranaenses e pelos brasileiros”**: A construção de espaços de produção histórica no Paraná (1890-1930). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CARNEIRO, D.; VARGAS, T. **História biográfica da república no Paraná: 1889-1994**. Curitiba: Banestado, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. **Cad. Pesq.** São Paulo (71), p. 29-35, nov. 1989.

CARVALHO, M. M. C. A Escola Modelar. IN: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **São Paulo em Perspectiva**, 14, (1), 2000. p. 111-120.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

CORDIOLLI, Marcos. **Gênese de um idílio: a trajetória intelectual de Dario Vellozo (1890-1909)**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2006.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**. 6.ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA FILHO, Cícero João da. Turbulência de ideias: Sílvio Romero, entre a crítica literária e a sociologia de seu tempo (1851-1914). **Caminhos da História**, v.25, n.1 (jan./jun.2020), p. 115-138.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

DANTAS, Carolina Viana. O Brasil café com leite. Debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. **Revista Tempo (Dossiê)**, n. 13, v. 26, 2009.

DENIPOTI, Claudio. **Um homem no mundo do livro e da leitura**. Revista de História Regional 6(2): 75-91, Inverno 2001.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

EL-KHATIB (Org.). **História do Paraná**. Curitiba: Gráfica Editora Paraná Cultural, 1969.

FELTCHAKA, Elaine. **Refri tradicional valoriza o sabor paranaense**. 2013. Tribuna Paraná. Disponível em: <<https://tribunapr.uol.com.br/noticias/parana/refri-tradicional-valoriza-o-sabor-paranaense/>> . Acesso em 22 de out. de 2021.

GALLO, Sílvio. Educação e liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. **Pro-posições**. Vol. 3 n.º3 [9]. Dez de 1992. P.14-23.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2 (71), p. 241-25, maio/ago. 2013.

MORAES, José Damiro. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: HISTEDBR, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/jose\\_damiro\\_de\\_moraes\\_artigo.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/jose_damiro_de_moraes_artigo.pdf)>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos “Quaderni del Carcere” de Antonio Gramsci**. Maringá: Eduem, 2014.

GONÇALVES, Gisele Nogueira. **Trajetoária profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a instrução pública em São Paulo (1889-1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GONÇALVES JUNIOR, Ernando Brito. **O impresso como estratégia de intervenção social: educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, Ernando Britto; RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. A História Magistra Vitae no Brasil no século XIX: Dario Vellozo e os ensinamentos de História. **Revista História da Educação (Online)**, 2020, v. 24: e95350.

GOULART, Monica Helena Harrich Silva. **Classe dominante e jogo político na Assembleia Legislativa paranaense (1889-1930)**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Froebel**. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p.145-159. Ago/Dez, 2019.

LAGE, Ana Cristina P. Padroado 1. **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas. 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/padroado-1>> Acesso em: 13 jul. 2021.

LEOPOLDINO, M. A. Construção simbólica da região e invenção da identidade: sobre a narrativa didática de Sebastião Paraná. **Revista de História Regional**, v. 21, n. 2, 19 dez. 2016.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

MARACH, Caroline Baron. **Inquietações modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara.

(orgs.). **História e memória da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, 2.v.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A instrução pública no estado do Paraná republicano: (des) continuidades da legislação educacional (1890-1913)**. Maringá, PR: UEM, 2015 (digitado).

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nos anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná - 1892. **Educ. rev.** [online]. 2013, n. 49, pp. 227-243.

MAIA, Paulo. Cezar. **Castelos de vento: miragens literárias em Dario Vellozo e Emiliano Pernetá**. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2006.

MATOS, Cláudia Neiva de. **A poesia popular na república das letras: Silvio Romero folclorista**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1994.

MELLO, Maria Beatriz de Almeida. Educação como estratégia de combate: o projeto educacional de Dario Vellozo na revista Pátria e Lar (1912-1913). In: XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2021, Curitiba. **Anais... XV Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PUC, 2021, p. 9294-9302. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=2021&autor=&area=>>. Acesso em 23 mar. 2021.

MELLO, Maria Beatriz de Almeida; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. A contribuição de Dario Vellozo na revista "A Escola". In: XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR, 2019, Uberlândia. **Anais... XI Seminário Nacional do HISTEDBR**. Uberlândia, UFU, 2019, p. 682-696. Disponível em: <<https://www.semintertrabedu.com.br/anais>>. Acesso em 31 de ago. 2021.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: o decreto n.º 31 de 29 de janeiro de 1890. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 248-260, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

MELO, Rosany Joyce. **Dario Vellozo e a criação da revista Pátria e Lar: uma estratégia educacional para uma Curitiba Republicana (1912-1913)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

MENDONÇA, Sônia Regina. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, J. C. S.;

FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de. P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 145-162.

MYSKIW, Antonio Marcos. Curitiba, "República das Letras" (1870-1920). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Vol. 2, n. 3 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2008.

MIZUTA, Celina Midori Murasse. **Informar, polemizar e denunciar: o papel do jornal O Dezenove de Dezembro (1854-1857)**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal, Rio Grande do Norte, 2013

MOREIRA, Caio Ricardo Bona. **Ruínas de um tempo/templo, ou sobrevivências de Dario Vellozo na literatura do presente**. Tese (Doutorado em Literatura). Florianópolis, Universidade Estadual de Santa Catarina, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O negro, da senzala para escola: A educação nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco (1878)**. Curitiba (PR): Atena Editora, 2017.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Os congressos agrícolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco e a educação (1878). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 52, p.54-74, set. 2013.

OGANAUSKAS, Flávia Regina Marchiori. **Semear a "terra do futuro": os projetos de modernização e o ensino agrônômico do Paraná (1897-1932)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Políticas e investimentos do governo do Paraná na rede pública de ensino (1889-1930)**. EccoS, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2006.

PADIAL, Elyane Mozelli. **As propostas de Lysimaco Ferreira da Costa para a instrução pública no Paranaense no período de 1920-1928**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

PANERAI, Philippe (Org.). **Formas urbanas: A dissolução da Quadra**. Porto Alegre: Bookman, 2013, 1ª ed.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmara Lupion; MACHADO, Maria Cristina Gomes. BUENO, Taíssa Soares. A contribuição da pedagogia de Maria Montessori para a educação infantil paranaense. IN: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, PUC, 2013, p. 25074-25083. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322\\_4312.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322_4312.pdf)>. Acesso em 08 mar. 2022.

PINHEIRO, Luciana. João Cândido Ferreira. IN: ABREU, Alzira Alves de (Org.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República**. 2010. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>>. Acesso em 07 de fev. 2022.

PRIORI, Angelo, et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 234 p.

PRIBERAM, Dicionário da Língua Portuguesa (2008-2021). "Janízaro" Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/magister%20dixit>>. Acesso em 02 de fev. de 2022.

PRIBERAM, Dicionário da Língua Portuguesa (2008-2021). "Magister dixit" Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/magister%20dixit>>. Acesso em 02 de fev. de 2022.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, André Moreira. O dia em que conheci meu bisavô! **Gazeta do Povo**. 21 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/pino/escola-republicana-historia-do-meu-bisavo/>>. Acesso em 25 de jan. 2022.

RODRIGUES, E.; GONÇALVES NETO, W. Dario Vellozo, de professor para professor, produção e circulação do conhecimento pedagógico: A escola, uma revista em análise (1906-1910). **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. e45502, 30 abr. 2020.

RODRIGUES, Silvia Maria. **Arte na Educação: do improviso à improvisação**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações). Centro Universitário de Maringá, 2015.

ROMERO, Silvio. **O Brasil social e outros estudos sociológicos**. Brasília: Senado Federal, 2001. 278 p. (Coleção biblioteca básica brasileira).

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; NODA, Marisa. Uma **só linguagem, um só hino, uma só bandeira**: educação cívica e laicidade no pensamento de Dario Vellozo. *Educere et Educare*, Vol. 13 Número Especial Jul./Dez. 2017.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; SILVA, João Kelvin. Compêndios escolares para a formação de professores no Paraná na Primeira República (1889-1930): uma análise do Compêndio de Pedagogia de Dario Vellozo (1907). In: XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR, 2019, Uberlândia. **Anais...** XI Seminário Nacional do HISTEDBR. Uberlândia, UFU, 2019, p. 750-765. Disponível em: <<https://www.semintertrabedu.com.br/anais>>. Acesso em 09 de mar. 2021.



SANTOS, Luciana Eliza dos. **A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Local e o Nacional na Historiografia da Educação Brasileira. IN: ROSÁRIO, Clarice Nascimento de Melo (Org.). **O Nacional e o local na história da Educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Educação paranaense no processo de formação de professores no Brasil republicano: a contribuição do compêndio de pedagogia de Dario Vellozo.** Acta Scientiarum. Maringá, v. 34, n. 2, p. 261-268, July Dec., 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18295/pdf>>.

Acesso em: 16 jun. 2021.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Os livros didáticos na Escola Normal de Curitiba (1876-1920).** Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914.** Maringá: EDUEM, 1998.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e as lições de coisas no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **História e memória da educação no Brasil: século XIX.** Petrópolis: Vozes, 2005, 2.v.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 1ª ed.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 1993;

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012. 1ª ed.

SILVA, Vivian Batista da; CATANI, Denice Barbara. **Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da pedagogia nos manuais para professores (1873-1909).** Revista História da Educação (Online), 2019, v. 23: e93223.

SILVA, Roberto Bittencourt da. Caetano Munhoz da Rocha. IN: ABREU, Alzira Alves de (Org.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República**. 2010. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>>. Acesso em 14 de fev. 2022.

SILVA, Rodrigo Rosa. **Anarquismo, ciência e educação**: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1980 – 1920). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIQUEIRA, M. T. A. D. (Org); GANZ, A. L.; GANZ, A. M.; BARANOW, U. G. **Universidade Federal do Paraná: História 2 – Universidades e Faculdades – Paraná**. 1912-2012. Curitiba: Editora UFPR, 2012. 257 p.

SOUZA, Cristiane dos Santos. **Utilitarismo, civismo e cooperativismo no projeto educacional de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo (1892-1947)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Cristiane Vitória de. **As leituras pedagógicas de Sílvio Romero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 51, novembro/2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

TEDARDI, Vivian Noitel Valim. **Pensamentos e leituras de Dario Vellozo sobre etnia brasileira**. Monografia (Graduação em História). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A disciplina de História no Paraná**: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905). Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino. A disciplina de História no Paraná: compêndios escolares, ensino secundário e formação de elites intelectuais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 269-291, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13102/13534>>. Acesso em 24 de nov. 2021.

VALENTE, Silza Maria Pazello. **A presença rebelde na cidade sorriso**: contribuição ao estudo do anarquismo em Curitiba, 1890-1920. Dissertação

(Mestrado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Lições de coisas**: conceito científico e projeto modernizador para a sociedade. Cadernos Cedes. Campinas: Unicamp, v. 52, 2000, p. 74-87.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. (Coleção Educação Contemporânea).

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 53-73. 2001. Editora da UFPR.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIDAL, Diana G; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai/ago, p. 13-30, 1998.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação professor-estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1984.

WARDE, Mirian Jorge; PAULO, Marco Antonio Rodrigues. A formação e a carreira na instrução pública paulista de João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3, Guarulhos, nov. 2019, p. 52-69, ISSN 2317-7853.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Revista "A Escola" e as teses do Congresso de Professores Públicos do Paraná: ideologia liberal. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, 26: e214881, 2021.