

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**LUCIANA KUBASKI ALVES**

**A EXPANSÃO DO ENSINO NO PARANÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

**PONTA GROSSA  
2021**

**LUCIANA KUBASKI ALVES**

**A EXPANSÃO DO ENSINO NO PARANÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Martiniak

**PONTA GROSSA  
2021**

A474      Alves, Luciana Kubaski  
            A expansão do ensino no Paraná na Primeira República / Luciana Kubaski  
            Alves. Ponta Grossa, 2021.  
            130 f.

            Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
            Universidade Estadual de Ponta Grossa.

            Orientador: Prof. Dr. Vera Lucia Martiniak.

            1. Ensino primário. 2. Imigrantes. 3. Paraná. 4. Primeira república. I.  
            Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

            CDD: 981.05

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**LUCIANA KUBASKI ALVES**

**A EXPANSÃO DO ENSINO NO PARANÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 10 dezembro de 2021.



---

Orientadora Profª Drª. Vera Lúcia Martiniak- UEPG

---

Profª Drª Valquiria Elita Renk- PUCPR

---

Profª Dr. Paulino José Orso- UNIOESTE

---

Profª Dr. Oriomar Skalinski Junior- UEPG

---

Profª Drª Elenice Parise Foltran- UEPG

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força, direcionamento e cuidado.

Aos meus pais, pois deles recebi a vida e minha primeira educação.

À minha querida orientadora, professora Vera Martiniak, por todo conhecimento, pela condução na caminhada e por sempre estar presente em minha vida de um modo muito especial.

Aos laços amizados que o doutorado estreitou, especialmente Miriam, Lucia e Nilvan, pelos diálogos e companheirismo.

Aos professores membros da banca, pelas ricas contribuições e disponibilidade em participar da banca.

## RESUMO

ALVES, Luciana Kubaski. **A expansão do ensino no Paraná na Primeira República**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

Esta tese tem como objeto de estudo a expansão do ensino no Estado do Paraná na Primeira República, e busca analisar como ela ocorreu a partir da demanda dos imigrantes europeus pela criação de escolas, considerando-se que o Estado recebeu grande número de estrangeiros entre o final do século XIX e início do XX, o que resultou na formação de colônias nos arredores das cidades, tornando comum a criação de escolas étnicas. Neste contexto, de início de regime republicano, a educação passou a ser um meio de construção da identidade nacional, despertando interesse dos governantes da época com a criação dos grupos escolares, que pode ser considerado um projeto republicano de educação. Tem-se como objetivos específicos: a) investigar o contexto em que se deu a imigração na Primeira República diante das novas relações de trabalho e demandas do capitalismo; b) apontar os fatores que influenciaram a expansão do ensino público primário no Paraná, a partir da demanda dos imigrantes pela criação de escolas; c) compreender as iniciativas e projetos voltados para a expansão do ensino público primário no Paraná. O referencial teórico apoia-se em autores que tratam da história da educação nacional e regional, tais como: Saviani (2007, 2020, 2013), Costa (1999), Kowarick (1987), Kreutz (2011), Renk (2000, 2009), além de autores que auxiliaram no entendimento acerca do desenvolvimento do capitalismo, como Marx (2004, 2010, 2017), Sodré (1968) e Furtado (1988). A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem o materialismo-histórico como método de investigação e análise. As mensagens dos presidentes do Paraná, legislações e requerimentos feitos ao governo são as fontes primárias utilizadas, a fim de desvelar o contexto da época estudada. Contextualiza-se o Brasil e o Paraná, na Primeira República, bem como a organização do ensino, buscando apreender a totalidade do movimento do real. Foi possível perceber contradições entre os discursos oficiais e a consolidação de um projeto de ensino primário. Os documentos históricos indicam que a população fazia reivindicação pela criação de escolas e também pela sua manutenção, seja pela solicitação de um professor ou pela subvenção, sendo que estas foram expressivas na pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Primário. Imigrantes. Paraná. Primeira República.

## ABSTRACT

ALVES, Luciana Kubaski. **The expansion of education in Paraná in the First Republic.** 2021. Tesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

This thesis has as object of study the expansion of education in the State of Paraná in the First Republic, and seeks to analyze how it occurred from the demand of European immigrants for the creation of schools, considering that the State received a large number of foreigners between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, which resulted in the formation of colonies on the outskirts of the cities, creating ethnic schools. In this context, from the beginning of the Republican regime, education became a means of building national identity, arousing interest of the rulers of the time with the creation of school groups, which can be considered a republican education project. The specific objectives are: a) to investigate the context in which immigration took place in the First Republic in the face of new labor relations and demands of capitalism; b) to point out the factors that influenced the expansion of primary public education in Paraná, based on the demand of immigrants for the creation of schools; c) understand the initiatives and projects aimed at the expansion of primary public education in Paraná. The theoretical framework is based on authors who deal with the history of national and regional education, such as: Saviani (2007, 2020, 2013), Costa (1999), Kowarick (1987), Kreutz (2011), Renk (2000, 2009), as well as authors who helped in understanding the development of capitalism, such as Marx (2004, 2010, 2017), Sodr  (1968) and Furtado (1988). The research, with a qualitative approach, has materialism-history as a method of investigation and analysis. The messages of the presidents of Paraná, legislation and requirements made to the government are the primary sources used, in order to unsee the context of the time studied. Brazil and Paraná are contextualized in the First Republic, as well as the organization of teaching, seeking to apprehend the entire movement of the real. It was possible to perceive contradictions between the official discourses and the consolidation of a primary education project. The historical documents indicate that the population was claiming to be reinstatement ed by the creation of schools and also by their maintenance, either by the request of a teacher or by the grant, which were expressive in the research.

Keywords: Primary Education. Immigrants. Paraná, Paraná. First Republic.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre a história do ensino no Paraná (1889-1930).....	16
Quadro 2 – Solicitação de escolas (1892-1895).....	102
Quadro 3 – Pedidos de criação de escolas em 1905 .....	106

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Pedido de subvenção do professor Carlos Wail da escola da colônia Marienthal em 1908.....	97
Figura 2	– Assinatura dos pais atestando o funcionamento da escola.....	98
Figura 3	– Lista de frequência da Escola do professor Carlos Wail .....	99
Figura 4	– Pedido de escola de várias localidades .....	101
Figura 5	– Pedido de escolas de pais de Palmas.....	104
Figura 6	– Assinatura do pedido dos pais da escola de Palmas .....	105
Figura 7	– Pedido de professora representando os colonos .....	109
Figura 8	– Pedido de escola para colônia em Paranaguá.....	110
Figura 9	– Ofício escola com baixa frequência.....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de imigrantes de acordo com Romário Martins (1995) .....	72
Tabela 2 – Entrada de imigrantes no Paraná .....	73
Tabela 3 – Pedidos de subvenção no ano de 1891 .....	91
Tabela 4 – Pedidos de subvenção no ano de 1907 .....	95
Tabela 5 – Pedidos de subvenção 1908 .....	96

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO PÚBLICO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....</b>	<b>23</b>
2.1	CONTEXTO BRASILEIRO ANTERIOR À PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA .....	23
2.2	CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA .....	37
2.3	EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	48
<b>3</b>	<b>DA NAÇÃO PARA O ESTADO PARANAENSE NA PRIMEIRA REPÚBLICA: IMIGRAÇÃO E ENSINO.....</b>	<b>58</b>
3.1	A IMIGRAÇÃO E A PRÓ A IMIGRAÇÃO E A PROPRIEDADE DA TERRA: UMA RELAÇÃO DEPENDENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	60
3.2	IMIGRAÇÃO: DO CONTEXTO NACIONAL PARA O PARANAENSE .....	65
3.2.1	A Imigração e a formação do Estado Paranaense.....	69
3.3	A EDUCAÇÃO NO PARANÁ .....	75
<b>4 A</b>	<b>EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO PARANÁ .....</b>	<b>86</b>
4.1	AS ESCOLAS SUBVENCIONADAS.....	90
4.2	AS REIVINDICAÇÕES DA POPULAÇÃO PELA OFERTA DE ENSINO .....	99
4.3	AS REIVINDICAÇÕES POR COMUNIDADES DE IMIGRANTES.....	108
4.4	A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E DIDÁTICA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS A PARTIR DOS REQUERIMENTOS .....	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática a questão da expansão do ensino público primário no Paraná, a partir das reivindicações dos imigrantes europeus, tendo como período histórico delimitado a Primeira República (1889-1930). O período delimitado justifica-se pelo expressivo número de imigrantes que entraram no Estado, assim como foi um período de “projeto” nacional de criação de muitas escolas primárias públicas. Busca-se assim, contribuir para a produção do conhecimento na área da História da Educação Brasileira e regional.

A intenção em realizar uma investigação que contemple a temática surgiu em decorrência da trajetória acadêmica da pesquisadora que na sua dissertação de mestrado<sup>1</sup> em Educação buscou analisar o processo de institucionalização das primeiras escolas polonesas mantidas por congregações religiosas em Ponta Grossa, Paraná. Constatou-se que no Paraná as escolas de imigrantes foram muito significativas, tanto que algumas delas mantinham características bem singulares, entre elas a organização em associações como sendo forma de preservar a cultura do país de origem.

Contudo, grande parte das escolas funcionavam de forma precária, com aulas ministradas em instalações inadequadas ou em espaços cedidos. A pesquisa desenvolvida no mestrado permitiu inferir sobre a importância dada à escolarização e às iniciativas e parcerias com a Igreja Católica para oferecer o ensino aos filhos dos imigrantes poloneses.

Nesta tese, pretende-se ampliar o estudo ao abranger a temática a respeito da imigração no Estado do Paraná, no que tange a oferta de ensino público, a partir das reivindicações da população imigrante às autoridades pública e os interesses que subsidiaram a sua oferta influenciando a expansão do ensino público no Paraná.

A partir dessa constatação delineou-se como questão norteadora para esta pesquisa: *como ocorreu a expansão do ensino no Paraná a partir da demanda dos imigrantes pela criação de escolas?*

Dessa questão resulta a tese de que a expansão do ensino público paranaense no período da Primeira República sofreu influência dos imigrantes

---

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado defendida em 2015, intitulada “Imigração e educação dos poloneses em Ponta Grossa – Paraná”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

européus pois, o cenário educacional vigente à época, configurava-se como muito modesto e precário.

Nas diversas tentativas de organização da instrução pública no Paraná, enquanto província, o ensino paranaense esbarrou em dificuldades para manutenção e ampliação de sua oferta decorrentes de investimentos escassos e mal aplicados na educação. A falta de escolas e profissionais para seu provimento, os baixos índices de escolarização, os investimentos reduzidos no ensino refletiram-se em uma escola elitista, a qual cumpria um papel social de reproduzir a realidade, mantendo a discriminação social e dominação.

A imigração de europeus e a reivindicação pela construção de escolas nas colônias, foram motivos que pressionaram o governo a expandir a oferta de ensino público, articulado às ideias liberais para a formação de mão de obra, aliada aos interesses do capitalismo emergente no país.

Traçou-se como objetivo geral para o estudo analisar como ocorreu a expansão do ensino público primário no Paraná a partir da demanda dos imigrantes pela criação de escolas. E como objetivos específicos:

- a) investigar o contexto em que se deu a imigração na Primeira República diante das novas relações de trabalho e demandas do capitalismo;
- b) apontar os fatores que influenciaram a expansão do ensino público primário no Paraná a partir da demanda dos imigrantes pela criação de escolas;
- c) compreender as iniciativas e projetos voltados para a expansão do ensino público primário no Paraná.

Estudar sobre questões históricas da educação permite analisar o presente, pois a forma como hoje o ensino se organiza é fruto de mudanças e avanços que se deram ao longo do tempo, consequências de ações dos homens. Contudo, o papel do historiador da educação não se restringe a descrição dos fatos, mas a compreensão da relação dinâmica do objeto, inserido em uma sociedade com múltiplas determinações.

Nota-se a importância do olhar que o educador tem para a história e seu papel neste estudo. Refletindo, de forma crítica, sobre as mudanças que se deram

ao longo do tempo tem-se a oportunidade de pensar e agir, propor possibilidades no âmbito educacional tendo como referência o seu passado.

Segundo Saviani (2013), a história como algo a ser compreendido e explicado surgiu na época moderna, pois até então os homens, relacionando-se com a natureza, garantiam por meio dela tudo de que precisavam para a sua sobrevivência, por meio da categoria “providência” (aspas do autor). Os elementos básicos adquiridos em estado bruto exigiam processos rudimentares de transformação, ocasionando uma vida social estável, sincronizada com uma visão cíclica do tempo, ou seja, a história não era um problema a ser compreendido.

Conforme a produção da existência humana passou a ser social, produzida pelos próprios homens,

A natureza passa, assim, a ser entendida como matéria-prima das transformações que os homens operam no tempo. E a visão do tempo deixa de ser cíclica, caracterizando-se agora como uma linha progressiva que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge aí a questão de se compreender a causa, significado e a direção das transformações. A história emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem além de constituir em um ser histórico, busca agora se apropriar da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a tornar-se consciente dessa sua identidade. (SAVIANI, 2013, p. 2)

Independentemente da época, sempre será necessário estudar a educação com um olhar histórico, já que antes de tudo é uma necessidade do homem enquanto ser que produz sua existência compreender seu passado. Desta forma, o educador precisa ter uma visão histórica sobre o que permeia seu ofício de ensinar.

Cada pesquisador, ao dedicar-se a um determinado objeto de estudo, contribuiu para o avanço do conhecimento na área. Hoje, com os grupos de pesquisa e expansão da pós-graduação, a educação como objeto histórico, ganha cada vez mais espaço<sup>2</sup>.

Foi a partir de 1990 que há um aumento no número de objetos estudados, com alto grau de detalhamento, assim como emergiram pesquisas de caráter mais local nas pesquisas acerca da historiografia brasileira (SAVIANI, 2013). Saviani (2013) aponta que os estudos locais devem ser articulados com o todo, ou seja, nas questões nacionais, é preciso atentar para não cair no isolamento e na

---

<sup>2</sup> De acordo com Saviani (2013), a fundação da Sociedade Brasileira de Educação (SBHE), em 1999, também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de pesquisas na área da história da educação.

fragmentação do objeto. Para a compreensão ampliada da educação os estudos locais são necessários, além de conhecer as particularidades, são uma forma de o nacional não se reduzir a uma abstração.

Assim, a presente pesquisa integra os estudos regionais propostos e desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação – HISTEDBR, GT - Campos Gerais. No caso deste estudo, tem-se como objeto delimitado a expansão do ensino primário no Estado do Paraná. Tudo o que envolve o objeto de estudo é fruto das ações dos homens ao longo do tempo. O ponto de início é a atividade prática de homens concretos. Nas afirmações de Marx e Engels (2010, p. 51):

São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc. Mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico.

Os homens assim o são e agem mediante o que encontram na sua prática, suas ações são determinadas por questões econômicas, sociais e ideológicas, constituindo-se como um ser que não pode ser estudado sem desvincular-se de sua historicidade.

Assim, para a maior aproximação ao objeto de estudo, é preciso considerar que o homem é sujeito histórico e capaz de construir a si mesmo, sendo que isto se dá por meio do trabalho na perspectiva do materialismo histórico. O objeto de estudo também deve ser considerado na sua inserção macro, por isso a necessidade de se aprofundar tanto no contexto nacional como no regional, numa tentativa de desvelar a realidade no qual esteve inserido, e considerando os fatores sociais e econômicos, com auxílio das fontes.

Mas somente as fontes não farão sentido se não houver o trabalho minucioso do pesquisador. Cabe a ele interpretar, mediante uma teoria e uma metodologia, para compreender o passado. Os documentos não falam sozinhos, “os historiadores obrigam que eles falem, inclusive, a respeito de seus próprios silêncios” (DECCA, 2006, p. 23).

A presente pesquisa assume como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que permite a apreensão do real, é também uma práxis, pois une teoria e prática buscando a transformação da sociedade, bem como uma postura e concepção de mundo. Precisa dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular, ou seja, utiliza-se de categorias de análise: totalidade, contradição, mediação e alienação, rompendo assim com o modo de pensar dominante.

Entretanto, não basta fazer a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico visando uma prática transformadora tanto no plano do conhecimento como também no histórico-social (FRIGOTTO, 2010).

De acordo com Netto (2006), a concepção marxiana da história está estruturada:

Primeiro, um processo objetivo; segundo, medularmente contraditório; terceiro, no qual concorrem sujeitos coletivos; quarto, que, determinados socialmente, atuam com diferentes graus; cinco, consciência e; seis, com teleologias diversas. (NETTO, 2006, p. 55)

O mesmo autor explica que a história é um processo que traz como especificidade o fato de que ocorre independentemente das representações que dela façam os sujeitos. É contraditório porque nele há diferentes interesses sociais, ocorre por meio da ação de sujeitos que vivem em grupos sociais.

Desta forma, não é a ação de um ser sozinho, mas sujeitos conscientes em maior ou menor grau em sua atuação, que agem com finalidades e que possuem suas próprias teleologias<sup>3</sup>.

A concepção teórica elaborada por Marx e Engels tem como principal base a ideia de que a sociedade está dividida em duas classes antagônicas, com diferentes interesses, e o papel do pesquisador é estudar a história da educação, trazendo as contradições presentes na sociedade.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de

---

<sup>3</sup> De acordo com a definição do Dicionário de Filosofia Abbagnano (2012), o termo refere-se à parte da filosofia que explica os fins das coisas.

todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.  
(MARX, 2003, p. 7)

E se são homens construtores de sua história, em que lugar ficariam as questões teóricas? Estão dissociadas do real?

A teoria assume um papel de reproduzir no pensamento do pesquisador a estrutura e dinâmica do objeto de pesquisa, que será mais verdadeira na medida em que o sujeito é fiel ao objeto, portanto, o movimento do real transposto para o cérebro do pesquisador, que interpreta e reproduz no plano ideal. O pesquisador vai além da aparência fenomênica, classicamente, partindo da aparência para alcançar a essência, tendo um papel ativo, pois essa reprodução não é um processo mecânico, já que para apreender a realidade o pesquisador mobiliza conhecimentos, critica e revisa (NETTO, 2011).

Como essa pesquisa segue os pressupostos do materialismo histórico, entende-se que o movimento do conhecimento abrange dois momentos: o primeiro é a visão caótica do objeto, onde ainda não se tem clareza do modo como ele está constituído, ou seja, parte-se do empírico, da observação imediata do objeto, tal como ele é apresentado.

É um todo confuso, um problema que precisa ser resolvido. Por meio de uma análise, têm-se conceitos e abstrações mais simples, para depois fazer um movimento contrário, volta-se ao objeto por meio da síntese, mas agora com uma rica totalidade (SAVIANI, 2007). “Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (SAVIANI, 2007, p. 16).

Saviani ainda indica que o ato de conhecer é criativo, não no sentido de produção do próprio objeto de conhecimento, mas na medida em que produz categorias que irão permitir a reprodução em pensamento do que se busca conhecer.

O conhecimento não está apenas relacionado ao conhecimento de uma realidade, mas tem um caráter ideológico, relacionado aos interesses e necessidades humanas, assim ele não é neutro, desinteressado ou parcial. Mas os interesses não impedem os conhecimentos objetivos “[...] os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites” (SAVIANI, 2007, p. 23). Para o pleno desenvolvimento da pesquisa e conseqüente alcance dos objetivos propostos, foram cumpridas algumas etapas.

Primeiramente fez-se a pesquisa do estado da arte, que consiste no levantamento das dissertações e teses já produzidas a respeito da temática. Para isso, buscou-se no banco de teses da CAPES as pesquisas relacionadas com os termos “história do ensino público no Paraná”.

Procurando um maior refinamento na seleção dos trabalhos, privilegiaram-se os que se aproximavam do período histórico da presente pesquisa. Fez a leitura dos trabalhos, elencando a contribuição de cada autor, caracterizando por uma etapa bibliográfica.

Para Ferreira (2002), a pesquisa do estado da arte também é denominada estado do conhecimento, na qual o pesquisador busca mapear e discutir determinada produção do conhecimento em diferentes campos. É possível observar os avanços nas produções, bem como as lacunas, que podem gerar novos problemas de pesquisa, permitindo que o objeto de estudo se faça um “contínuo”.

Não é uma forma de expor tudo que já se produziu, pois, o conhecimento está sempre sendo elaborado pelo ser humano, mas uma tentativa de reunir o máximo de trabalhos produzidos, de acordo com os critérios preestabelecidos.

O Quadro 1, a seguir, reúne os autores e ano de sua produção dentro da temática história do ensino no Paraná (1989-1930).

Quadro 1 – Trabalhos sobre a história do ensino no Paraná (1989-1930)

(continua)

<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>TÍTULO</b>
Schena (2002)	M	O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)
Moreno (2003)	D	Inventando a Escola, Inventando a Nação: Discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)
Vaz (2005)	M	Formação de professores no Paraná: a Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924- 1940)
Maschio (2005)	M	A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo – Paraná (1882-1912)
Machado (2007)	M	O paranismo e a educação paranaense
Souza (2012)	D	Utilitarismo, civismo e cooperativismo no projeto educacional de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo (1892-1947)

Quadro 1 – Trabalhos sobre a história do ensino no Paraná (1989-1930)

(conclusão)

AUTOR	NÍVEL	TÍTULO
Souza (2012)	M	Escola pública primária paranaense nos discursos oficial e jornalístico: republicanização, alfabetização e progresso em nuances de modernização (1920-1930)
Remer (2013)	D	O Ensino Secundário Público Paranaense: o Ginásio Regente Feijó, Ponta Grossa (1927-1961)
Ferreira (2013)	M	Organização da instrução pública primária no Brasil: impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890-1930)

Fonte: A autora (2021).

Para este trabalho, a partir do levantamento bibliográfico realizado, com os descritores “ensino público” e “Paraná”, pode-se apontar que as pesquisas desenvolvidas retratam a constituição das escolas públicas, como os estudos de Remer (2013), Vaz (2005), Maschio (2005) e Ferreira (2013), que se inserem no campo da história das instituições escolares.

Já as pesquisas desenvolvidas por Moreno (2003), Machado (2007), Souza (2012), Schena (2002) buscaram compreender o projeto educacional para o estado a partir da análise de fontes primárias, como revistas de professores, mensagens dos presidentes, mensagens do governo do Estado e no jornal Gazeta do Povo e os Códigos de Ensino.

Em se tratando dos descritores educação e imigração, há um aumento considerável de pesquisas que abordam esta temática na Região Sul, especificamente pela produção científica produzida pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE, que discutem educação, imigração e etnia<sup>4</sup>.

Destaca-se, também, com produções científicas que ampliam as discussões sobre a temática no Paraná, os estudos de historiadores e pesquisadores que discutem a imigração e a constituição de escolas para os imigrantes (VECCHIA, 1998).

Ainda, apontam-se estudos específicos sobre determinada etnia, tais como: Maschio (2005), que aborda a vinda de imigrantes italianos e os esforços para

<sup>4</sup> O Grupo de Pesquisa “História da Educação, Imigração e Memória” é coordenado pelo professor Lucio Kreutz e pesquisas que abordam o processo escolar étnico entre imigrantes no Brasil e estudos comparativos sobre o processo escolar entre as diversas etnias de imigrantes

criação da escola de primeiras letras na Colônia Alfredo Chaves; ainda sobre a imigração alemã os estudos de Motim (2016), que analisou a vinda de um grupo de irmãs passionistas de uma congregação católica italiana, no município de Colombo, e a sua influência extramuros da escola na construção da identidade dos moradores do município.

Os estudos de Renk (2000) analisam a primeira Escola Alemã Católica de Curitiba, no período que envolve de 1896 até 1938, quando ocorreu seu fechamento; Souza (2006) que trata especificamente sobre a criação da escola alemã Deutsche Schule em Curitiba; ainda sobre essa etnia, corroborando os estudos de Negrão (2008), que tratam da imigração alemã em Curitiba finais do século XIX e início do XX.

Sobre a imigração polonesa, destacam-se os estudos de Capri (2003), que trata especificamente da criação de uma instituição escolar destinada aos filhos dos imigrantes poloneses, bem como os estudos de Kubaski (2015), que amplia as discussões em torno da etnia polonesa a partir do materialismo histórico; os estudos de Boçõen (2016), que abordou a criação de escolas nas colônias polonesas e a influência da Igreja Católica na sua organização.

Corroborando essa temática, os estudos de Renk (2009) analisam o processo de nacionalização das escolas étnicas ucranianas e polonesas no Paraná, durante as décadas de 1920 e 1930, até culminar com a nacionalização compulsória. Sobre a etnia holandesa, o autor destaca os estudos de Cordeiro (2006), que reconstruiu a história da Escola Evangélica de Carambeí na região Campos Gerais-PR. Sobre a imigração árabe, o estudo de Fernandes (2014) analisa a escola árabe brasileira enquanto um espaço de valorização e (re)construção de identidade da comunidade em Foz do Iguaçu, PR, na década de 1980.

Estudos que abordam a expansão do ensino público no Paraná, tais como o de Farias (2018), que permite concluir que, no governo de Caetano Munhoz da Rocha, na década de 1920, contratou Cesar Prieto Martinez para organizar o ensino. Contudo, a intenção do governante era diminuir os índices de alfabetização e atender a demanda de mão de obra qualificada para o início do processo de industrialização no Paraná. Outros estudos, como o de Oliveira (1982), analisou a instrução primária na Província do Paraná quanto à sua organização, evolução e expansão.

O levantamento bibliográfico demonstrou que há profícuos estudos sobre a educação e imigração no Paraná, no entanto, ainda há carência de investigação sobre a relação que se dá entre a expansão do ensino público e as reivindicações dos imigrantes pela oferta de escolas.

Após o levantamento, a etapa seguinte consistiu na busca de fontes que subsidiaram a análise e o entendimento acerca da temática. Esta pesquisa concentrou-se nos relatórios de governadores e requerimentos da população, armazenados no Arquivo Público do Paraná. Fez-se a leitura e seleção deste material, bem como das legislações educacionais do período constituindo-se como parte das fontes primárias<sup>5</sup> utilizadas nesse estudo.

No Arquivo Público do Paraná, o material consultado está organizado em livros divididos em dois grupos: ofícios e requerimentos. Optou-se por privilegiar os requerimentos, já que expressavam os pedidos da população, seja por um representante das comunidades, seja por abaixo assinados. Os ofícios eram assinados por autoridades, como inspetores e até mesmo dos próprios governadores e secretários.

É importante registrar que no período de desenvolvimento da pesquisa o mundo enfrentava<sup>6</sup> a pandemia de COVID-19, o que acarretou inúmeras consequências, pois, além da preocupação com a vida da população, as aulas nas escolas e universidade passaram a ocorrer no formato remoto, houve fechamento do comércio e órgãos públicos por alguns períodos.

No caso do Arquivo Público, os relatórios dos governadores do Estado estavam acessíveis no site, mas os requerimentos somente em meio físico, o que se tornou uma das dificuldades enfrentadas na pesquisa.

Para expressar a expansão do ensino, considerou-se neste estudo os pedidos pela criação de instituições de ensino formal criadas durante a Primeira República no Paraná. A instituição é, antes de tudo, uma criação humana para atender a uma necessidade.

As escolas, neste caso, apresentam-se como uma necessidade de caráter permanente, que possui uma estrutura material, bem como um sistema de práticas,

---

<sup>5</sup> Os pesquisadores do GT HISTEDBR utilizam como recurso de diferenciação, ao longo do texto, a ortografia original das fontes primárias, sendo destacadas em itálico, portanto, neste estudo manteve-se esse recurso.

<sup>6</sup> Até a finalização do texto, a pandemia não havia terminado, mas houve o aumento da vacinação.

por meio de seus agentes e os instrumentos por eles utilizados. São unidades de ação e necessariamente sociais (SAVIANI, 2007).

Cabe considerar que nem toda necessidade humana dará origem a uma instituição, isto dependerá do estágio de desenvolvimento da humanidade

A partir de certo estágio de desenvolvimento, coloca-se a exigência de intervenção deliberada, identificando-se as características específicas que diferenciam a atividade em questão das demais atividades às quais se achava ligada. É a partir daí que determinada atividade se institucionaliza, isto é, cria-se uma instituição que fica encarregada de realizá-la. (SAVIANI, 2007, p. 5)

Assim, de acordo com o autor, atividades que antes eram realizadas de forma espontânea institucionalizam-se, pelas necessidades dos homens. O ato de ensinar é uma necessidade humana, no sentido de transmitir as gerações o conhecimento acumulado pelo homem. Na medida em que o conhecimento se tornou mais complexo, bem como as relações entre os homens (no caso as relações de trabalho, relacionado ao desenvolvimento econômico), o ensino ganha uma instituição.

Portanto, relaciona-se ao processo de institucionalização da educação e surgimento da sociedade de classes, consequência do processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Dividiu-se também a educação<sup>7</sup>, uma destinada à classe dominante e outra para a classe dominada. Na medida em que a sociedade foi se tornando complexa, a escola passou a ser a principal<sup>8</sup> forma de educação (SAVIANI, 2007).

Castanho (2007) indica que a institucionalização é um processo social que se desenvolve no tempo e espaço de uma sociedade. Assim, as escolas são um caso específico de instituição social. No Brasil, foi no final do Império e início da Primeira República que a educação se torna progressivamente uma prática institucional-escolar, a escola como uma instituição historicamente especializada na prática educativa, “a escolarização ganha centralidade na vida cultural brasileira” (CASTANHO, 2007, p. 43)

---

<sup>7</sup> Saviani (2007) retoma a origem da palavra escola, que deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio – quem dispunha do ócio, de lazer, de tempo livre, sendo que a maioria recebia a educação intrínseca ao processo de trabalho.

<sup>8</sup> Logicamente, hoje se pode questionar a centralidade da escola na questão dos processos educacionais, no sentido que a educação está em diferentes espaços, além do formal, como aponta Libâneo (2010).

## Mas por que estudar a expansão do ensino?

Não é possível, portanto, afirmar as instituições escolares somente como expressões singulares, particulares, individualizadas ou ilhadas, mas, sim, como co-partícipes de projetos históricos, particularmente os vinculados às visões de mundo que se confrontam em uma dada conjuntura, fazendo valer uma dada concepção, que se põe- por exemplo, através das instituições escolares- como uma estratégia, como uma influência em vista do exercício de disputa e de hegemonia. Por isso, a razão de ser escola não se explica, fundamentalmente, apenas pela sua materialidade, por sua organização ou por sua pedagogia ou por quaisquer outros dispositivos, mas necessariamente tais aspectos operacionalizam, sinalizam e revelam projetos de ordem ideativa. (ARAUJO, 2007, p. 96)

Araujo (2007) faz indicações de três diferentes projetos que orientaram a implantação e consolidação de instituições escolares na Primeira República e que não podem ser deixados de serem mencionados neste trabalho: projeto republicano, projeto confessional católico e expressão institucional privada não-confessional. O interesse da Igreja Católica pelas questões educacionais já é um projeto que vem desde a colonização, entretanto, na Primeira República, assume um novo viés, visto que, com a separação entre Estado e Igreja, houve necessidade de essa reafirmar-se.

De acordo com Castanho (2007), havia colégios jesuíticos e de outras ordens, aulas régias que auxiliaram a formação da escola no Brasil, ao longo do século XIX, o processo acelerou-se. Entretanto, no que tange ao Brasil Império, a educação fazia parte dos discursos e textos legais, embora na questão prática não foi exatamente assim que se sucedeu. Na medida em que ocorreu a expansão cafeeira de exportação no Sudeste, bem como início da substituição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, ocorreram mudanças sociais importantes, inclusive na esfera educacional, no caso a expansão do ensino.

A privatização do ensino, o denominado ensino livre, impulsionou a iniciativa particular, com especificidades sobre o seu funcionamento, como a questão da instabilidade. O ensino primário em expansão também culminou com o avanço da escola normal. Ao longo do início do século XX tanto por meio da legislação, como com o ponto culminante do manifesto dos Pioneiros de 1932, o processo de escolarização, como fenômeno de institucionalização da educação, firmou-se decisivamente no país, em diferentes níveis de oferta da educação.

A tese está estruturada em três capítulos. No primeiro, discutem-se as características e os fatos ocorridos na Primeira República, em função das muitas

mudanças e anseios na “construção” da nação republicana. No segundo, apresenta-se um panorama do contexto econômico, político e social do Paraná, que teve como uma de suas particularidades a inserção da mão de obra imigrante.

Na Região Sul brasileira, a imigração teve objetivos e movimento diferente de outras partes do país, por isso se faz necessário aprofundar o debate sobre a imigração para então estabelecer relações com as questões do ensino. O imigrante teve expressiva participação na constituição da população paranaense. No terceiro capítulo, discute-se a expansão do ensino público a partir da reivindicação dos imigrantes europeus e da população, bem como as solicitações por subvenção.

## 2 EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO PÚBLICO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Este capítulo discute as características e os marcos em relação à Primeira República, um período singular na história do Brasil, em função das mudanças e anseios na “construção” de uma nova ordem de nação. Tendo como objeto de estudo a expansão do ensino primário no Paraná, se faz necessário analisar o contexto nacional, inclusive mostrando como se delineou este momento da história, tanto em nível nacional quanto regional.

No materialismo histórico, a concepção de história parte do princípio de que a produção juntamente com a troca de produtos, é a base de toda a ordem social (SODRÉ, 1968). Assim, é necessário discutir como a produção, juntamente com o trabalho se organizaram para compreender os determinantes econômicos, políticos e sociais que influenciaram a educação no país.

### 2.1 CONTEXTO BRASILEIRO ANTERIOR À PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

O período colonial foi marcado pela exploração das riquezas naturais e por um grande atraso educacional, em virtude do pouco investimento que a metrópole fazia em sua colônia, logicamente isso se deu de forma intencional, em função das relações de poder estabelecidas.

Basbaum (1976) caracteriza o espírito burguês de Portugal como um capitalista esfomeado que não pode esperar, tendo o desejo de arrancar muito sem dar o mínimo, portanto, se apossar das riquezas como pau-brasil, açúcar, ouro, diamantes. A nova terra também foi marcada pela “[...] única mercadoria que Portugal podia exportar e o novo país consumir: a escravaria” (BASBAUM, 1976, p. 53). A falta de preocupação com a formação de um mercado consumidor, ausência de indústrias e os grandes latifúndios foram traços expressivos do Brasil colonial.

Se fosse organizada uma pirâmide com a sociedade brasileira nesse período, ao topo estaria um pequeno grupo de famílias de senhores de engenho; abaixo uma camada social pouco numerosa, constituída por militares, clero, funcionários da coroa, comerciantes, que nada produziam; e a base constituía-se de milhares de homens e mulheres que foram escravizados.

Para os colonizadores, diante das vastas terras a serem exploradas, haveria dificuldade em ter trabalhadores que vendessem sua força de trabalho num

preço que compensasse, pois o acesso à terra não era um grande problema, ainda que fosse para a subsistência. Além disso, o comércio se dava pelo pacto colonial. “Na colônia é o escravo que passa a impulsionar o processo produtivo” (KOWARICK, 1987, p. 22). Além disso, o tráfico negreiro gerou lucro para a metrópole, inclusive esse foi um dos motivos para a utilização da força de trabalho africana e não a dos indígenas.

Os trabalhadores livres do Brasil eram os negros libertos, brancos e índios (além dos nascidos da miscigenação), viviam de forma rudimentar, praticando atividades de subsistência, praticamente sem ter contato com a agro exportação. Havia também os que moravam nas fazendas, que realizavam práticas de trabalho juntamente com a subsistência, dependentes da grande propriedade. E, por fim, havia a população livre e liberta, conhecida como “vadios” (KOWARICK, 1987).

No que diz respeito ao ensino, os primeiros<sup>9</sup> séculos da história do Brasil, depois da chegada dos portugueses, contou com a atuação dos padres jesuítas. Num momento inicial, o intuito era a conversão, pacificação, aculturação dos povos nativos, exercendo o monopólio da educação. Os colégios jesuítas acabaram se tornando elitistas, ao se destinarem aos filhos dos colonos.

Segundo Saviani (2013), em 1599, publicou-se o *Ratio Studiorum*, que consistiu num plano com regras para todas as atividades relacionadas ao ensino. A obra foi utilizada nos colégios jesuítas, que, no ano de 1750, totalizavam 728 casas de ensino. A educação nesse contexto teve o intuito de moldar a existência real e particular de cada educando, numa vertente de cunho religioso, para que o homem buscasse atingir a perfeição humana, à imagem de seu criador.

A escola, no período colonial, serviu como instrumento para a sociedade nascente impor e preservar a cultura transplantada da Europa. A forma como a terra foi distribuída, desigual e concentrada nas mãos de poucos, o controle político, a estratificação social, com o uso de modelos também europeus de cultura letrada, contribuíram para que a educação escolar brasileira se delineasse.

A educação serviu para reforçar as desigualdades sociais, ajudando a manter os privilégios de determinadas classes, ao utilizar mecanismos de seleção escolar, inclusive os conteúdos trabalhados nos colégios, valorizavam a

---

<sup>9</sup> Segundo Saviani (2013), anteriormente à chegada dos portugueses não existia instituições visando a educação, mas isso não quer dizer que não havia educação. “Por isso a educação era espontânea. Cada integrante da tribo assimilava tudo que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (SAVIANI, 2013, p. 38).

memorização e retórica. Predominou o ensino do tipo mais acadêmico do que técnico e, nas escolas de nível superior, a predominância era a preparação para as carreiras liberais, destinado à classe dominante. Havia um desinteresse pela formação técnica, diante do fato que o trabalho manual e as profissões técnicas eram vistas sem mérito, “trabalho de escravo”, influenciado também pela herança cultural europeia. Portanto, apresentava como traços marcantes a presença de grandes latifúndios e a forma de trabalho simples e rudimentar, não necessitando de formação escolar específica, o que, em parte, justifica o atraso educacional do país.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, pela iniciativa do Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I, promoveu uma reforma na educação da Colônia. Para ele, a ação jesuítica atrasava a chegada da modernidade do mundo burguês. Os colégios jesuíticos, no nível secundário, foram substituídos pelas aulas-régias, entretanto não representou um grande avanço no que diz respeito aos conteúdos. O ensino jesuítico era comprometido ideologicamente com a Igreja Católica, caracterizado pelo ensino da retórica.

Além disso, trabalhava-se com a gramática portuguesa, latina e grega, filosofia, além das aulas de aprender a ler e a escrever. Não houve acréscimo de disciplinas como física, ou ciências da natureza, que tinham mais relações com o mundo do trabalho, fundamentais na razão burguesa, iluminista (FERREIRA JR, 2010).

A reforma também não contemplou a formação dos professores, assim os mestres das aulas régias continuaram ensinando os conhecimentos herdados dos jesuítas. Houve descontinuidade no sistema de ensino da Companhia de Jesus, mas não ocorreu ruptura na essência do ensino.

Vários países da Europa avançavam para se tornarem sociedades urbano-industriais, enquanto o Brasil continuava como uma colônia produtora de matéria-prima (açúcar, metais preciosos) comprada pelos países desenvolvidos no capitalismo mundial.

Não era “necessária” uma educação pública para todos, visto que a sociedade era formada por um grande contingente de homens e mulheres escravizados. A educação institucionalizada destinava-se a uma pequena elite agrária e escravocrata, que se satisfazia com uma educação de manutenção do poder político, dissociada do trabalho (FERREIRA JR., 2010).

Percebe-se pouco avanço no ensino brasileiro, justamente pelo interesse em manter a organização social até então predominante. Mesmo que as ideias em relação ao ensino cedessem espaço para o Estado tomar partido, num ensino laico, o Brasil ainda dava passos lentos em relação à temática. Entretanto,

[...] a institucionalização das instituições escolares realmente foi um fenômeno que caracterizou fortemente a quadra final do século XIX a inicial do século XX, muito embora com antecedentes que remontam ao período colonial. (CASTANHO, 2007, p. 54)

As características da organização do sistema colonial no Brasil foram determinantes para que modelos educacionais se consolidassem, no caso o ensino jesuítico. A economia caracterizou-se pela grande propriedade e mão de obra escravizada, a vida social estava representada pela família patriarcal e uma estrutura de poder fundada na autoridade dos donos de terras, que mantinham um sistema de segurança, ao mesmo tempo que isolavam suas propriedades.

Nota-se que o domínio dos bens culturais era motivo para distinção de classe. Sabe-se que apenas um grupo restrito de pessoas tinha acesso a esse tipo de educação. Assim, até mesmo a educação que deveria ser um bem público, era usada como manobra para a dominação e manutenção da ordem vigente.

A chegada da família real ao Brasil,<sup>10</sup> em 1808, culminou com mudanças significativas para a organização administrativa, social e cultural do país. A abertura dos portos às nações amigas colocou fim ao pacto colonial, sendo a Inglaterra a maior beneficiada. Desta forma, os proprietários rurais tiveram maior liberdade para vender seus produtos.

A circulação do jornal contribuiu para a disseminação das ideias; abriram-se teatros, bibliotecas, foram criados cursos superiores<sup>11</sup>. O eixo da vida administrativa do Brasil passou a ser o Rio de Janeiro, trazendo alterações na estrutura da cidade, bem como o aumento da população.

---

<sup>10</sup> Em 1815, o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves.

<sup>11</sup> Os cursos superiores desta época eram isolados e com uma preocupação profissionalizante. Em 1808 foi criado na Bahia o curso de médico. No mesmo ano, é concedido o título do primeiro professor do ensino superior brasileiro. Os primeiros cursos foram voltados para Medicina, Engenharia, Direito, Agricultura e Artes. Entretanto, a demanda era escassa, entre os fatores a exigência de um exame de admissão e a alta taxa de analfabetismo da população brasileira. O ensino superior no Brasil pode ser considerado como algo recente, já que a primeira universidade é do século XX, e em muitos países da Europa há registros de universidades desde a Idade Média. (MOROSINI, 2005).

Entretanto, no que diz respeito ao governo, ainda permaneciam as marcas do absolutismo, mesmo com o processo de independência. Fausto (2006, p. 129) mostra que

A independência se explica por um conjunto de fatores, tanto internos como externos, mas foram os ventos trazidos de fora que imprimiram aos acontecimentos um rumo imprevisível pela maioria dos atores envolvidos, em uma escalada que passou da defesa da autonomia brasileira à ideia de independência.

A permanência de D. João VI no Brasil acarretou consequências para o reino português. No ano de 1820, instaurou-se em Portugal uma revolução liberal, que considerava o regime da monarquia absolutista ultrapassado e, ao mesmo tempo, pretendia fazer o retorno da subordinação brasileira.

O país ainda passava por uma crise econômica (sendo um dos fatores, a liberdade de comércio que o Brasil passou a ter), crise política justamente pela já citada ausência de um rei, e crise militar (consequência da presença militar inglesa em cargos de comando). Os revolucionários estabeleceram em Portugal uma junta provisória que governou em nome do rei e exigiu a sua volta. Também convocaram cortes eleitas para redigir uma Constituição (FAUSTO, 2006).

Na esfera política brasileira, havia dois grupos opostos: o primeiro, formado por militares, burocratas e comerciantes interessados em subordinar o Brasil a Portugal, defendia o retorno do rei; o outro, em oposição, era formado por grandes proprietários, comerciantes e investidores.

Pressionado e temendo a perda do trono, D. João VI retornou a Portugal em 1821, deixando Pedro, seu filho, como príncipe regente. As cortes que haviam sido eleitas tentaram revogar acordos comerciais da Inglaterra. Repartições instaladas no Brasil por D. João VI retornaram à Portugal, as tropas portuguesas aqui também se negaram a jurar fidelidade ao príncipe, retornando à Europa. E com as negativas do príncipe em regressar, houve definitivamente o rompimento. O príncipe recebeu o título de D. Pedro I, mas a forma de governo permaneceu monárquica. O país teve um “rei português” (FAUSTO, 2006).

O advento da independência fez o país politicamente livre, mas permanecia economicamente dependente, devido à sua estrutura econômica e social vinculada a uma economia exportadora,

[...] o capitalismo diferenciado porém subdesenvolvido e dependente, que exprime a espécie de êxito, conquistado na esfera econômica, pelos antigos povos coloniais que nasceram, biológica, cultural e historicamente, da 'expansão do mundo ocidental. (FERNANDES, 2013, p. 20)

Segundo Fernandes (2013), a formação de um estado nacional independente desenrolou-se sem que se processassem alterações anteriores ou concomitantes na organização da economia e da sociedade. Portanto, ela se deu sem que o regime de castas e estamentos sofressem qualquer crise, pois ele constitui a base econômica e social da transformação dos “senhores rurais” numa aristocracia agrária.

Apesar disso, a sociedade foi ganhando novos traços, principalmente devido a mineração, tendo um grupo intermediário, que não estava ligado a grande propriedade, representado por artesãos, pequenos comerciantes, jornalistas, por exemplo, denominada por Sodré (1968) de pequena burguesia que buscavam escolarização, como forma de ascensão social.

No quadro histórico, a independência não representou muitas rupturas no que se refere ao ensino. O que mais chamou atenção nesse período foi a criação de cursos superiores<sup>12</sup>, logicamente, atendendo a classe dominante da época.

No que diz respeito ao ensino, o período imperial foi marcado também pela primeira lei brasileira, outorgada no ano de 1824, na qual ficou declarado “*A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos*” (BRASIL, 1824).

Cury (2005) indica que, apesar de citar na lei a instrução para todos os cidadãos, o Império não foi um período de efetivação da educação enquanto um direito universal, afinal, quem seria o cidadão? Não era o escravo, já que ele era considerado propriedade privada estando à mercê de seu senhor, inclusive os castigos físicos poderiam ser aplicados “moderadamente”, bem como houve um silenciamento na educação da mulher.

A partir da primeira Constituição foi promulgada a lei de 15 de outubro de 1827, tratando especificamente no ensino. “*Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*” (BRASIL, 1827).

A lei, composta de dezessete artigos, indicava o uso do método do ensino mútuo, instruía para o ensino das prendas domésticas às meninas e ainda que o

---

<sup>12</sup> Eram cursos isolados e com característica profissionalizante, voltados principalmente para a medicina, engenharia, direito, agricultura e artes (MOROSINI, 2005).

ensino da aritmética devia limitar-se as quatro operações. Destaca-se o artigo 6º que determinava o que os professores deveriam ensinar:

*Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a ConStituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827, grifos nossos)*

O documento, ainda que modesto, estava em sintonia com o espírito da época, no sentido de difundir as luzes e rudimentos do saber, os quais eram considerados indispensáveis para afastar a ignorância. Nota-se que foram excluídas as noções das ciências da natureza e sociais (SAVIANI, 2010).

Oficialmente, no Brasil, foi por meio do decreto que o ensino mútuo foi introduzido: “*Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se*” (BRASIL, 1827, grifos nossos). Até então, o principal método de ensino, nas escolas de primeiras letras, era o individual, que consistia em ensinar o aluno a ler, escrever, calcular individualmente, recitando a lição, utilizando meios coercitivos para manter o silêncio e a ordem.

Já no método do ensino mútuo, a responsabilidade do ensino era dividida entre o professor e os monitores, que eram os alunos considerados mais instruídos. Este modelo, de origem europeia (utilizado inicialmente nas escolas de caridade onde não havia número suficiente de professores para preencher o quadro docente), escolhiam-se os alunos mais adiantados para suprir a carência.

Assim, mantinham-se os alunos disciplinados e isso tornou-se um método econômico, já que um único professor poderia atender uma escola com centenas de alunos, com o auxílio dos monitores. Contudo, quando questionados, muitas vezes os monitores não conseguiam dar explicações complementares, com conhecimentos sendo transmitidos de forma superficial aos demais alunos (BASTOS, 2011).

Se na Europa o ensino mútuo nasceu num período de grande industrialização, por isso a necessidade do acesso ao conhecimento, ainda que de forma rápida, o Brasil ainda tinha um Estado agroexportador e escravocrata.

“Dessa forma, acabou se transformando num fator a mais para a fragilização, em termos de qualidade, do ensino público no período” (XAVIER, 1994, p. 65).

De acordo com Bastos (2011), o Brasil não teve uma implantação do modelo de ensino mútuo em essência, conforme foi idealizado pelos ingleses, já que não existiu uma escola que comportasse mais de 100 alunos, a maioria dos professores não dominava o método e as condições materiais eram precárias.

Na década de 1860, as discussões no país tiveram como preocupação uma importante mudança que se delineou: a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, delegando à educação o papel de formar este novo tipo de trabalhador, visando uma passagem gradual e segura, para que os proprietários de terras e negros escravizados não tivessem prejuízos, já que eles dominavam o país.

O trabalho, num sentido amplo, é a forma como o homem modifica a natureza, e com as relações que se dão entre os homens e o trabalho se constrói a sociedade. Marx (2004) afirma que o homem produz universalmente, e até mesmo livre de uma carência física, o que o difere da produção dos animais, por exemplo.

Marx (2004) cita como exemplo a construção de um ninho, que é uma necessidade imediata para o animal ou sua cria. O trabalho é uma atividade consciente, pois o homem pensa, imprime um sentido em suas ações.

Assim, para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história, o trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permitem antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade. (ANDERY, 2012, p.399)

Desta forma, Marx analisou o trabalho determinado pelas condições da sociedade capitalista, que pelas contradições geradas em função da existência de propriedade privada, o trabalho deixou de ser uma atividade vital humana para ser uma atividade de estranhamento, que conduz a perda da essência humana, ao objetivar-se nos produtos do trabalho.

Assim, o trabalho serve para satisfazer as necessidades imediatas do homem, como comer, vestir-se; deixa de ser uma atividade para realização do homem, que deveria torná-lo livre e capaz de exercer sua criatividade. Fruto da

separação entre produtores e produtos, entre trabalho e capital, fazendo com que o homem se afaste de si mesmo.

Há uma supervalorização das coisas em detrimento da valorização do homem, chamado de estranhamento, que na teoria marxista ocorre no produto, na atividade, no ser genérico do homem e nas próprias relações com os outros homens. Aquilo que o homem produz torna-se estranho a ele.

Na sociedade capitalista, o trabalho cria uma realidade de miséria, sofrimento, para a classe trabalhadora (OLIVEIRA, 2010).

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. (MARX, 2004, p. 80)

Em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004, p. 82-83) aponta que

[...] o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste.

Marx (2004) se refere ao trabalhador assalariado, portanto de certa forma “livre”, no sentido de não ser o escravo, dentro da sociedade capitalista. Mas mesmo este tipo de trabalhador acaba por realizar um trabalho forçado, se para este é algo que lhe causa estranhamento, o que se pode pensar do trabalho escravizado? (Desumano).

Marx (2017, p. 312) define como força de trabalho ou capacidade de trabalho “[...] o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo.”

Esta força de trabalho aparece como uma mercadoria quando é colocada à venda pelo seu possuidor, que é o livre proprietário dela. O possuidor do dinheiro e

o possuidor da força de trabalho, ao se encontrarem no mercado, estabelecem uma relação mútua de iguais possuidores de mercadoria, entretanto, um vende e o outro compra, são juridicamente iguais. A venda da sua força de trabalho se dá por um período, porque se for vendida toda de uma só vez ele deixará de ser um homem livre, enfim, uma mercadoria.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho. (MARX, 2017, p. 314)

Marx (2017), de uma forma crítica, enfatiza que alguns direitos inatos do homem estão presentes na troca de mercadorias, no caso na venda da força de trabalho. Tanto compradores como vendedores de mercadorias são movidos pelo livre-arbítrio; igualdade pois se relacionam como possuidores de mercadorias; propriedade, já que cada um dispõem do que é seu.

A única força que os une e os põe em relação mútua é a de sua utilidade própria, de sua vantagem pessoal, de seus interesses privados. E é justamente porque cada um se preocupa apenas consigo mesmo e nenhum se preocupa com o outro que todos, em consequência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência todo-astuciosa, realizam em conjunto a obra de sua vantagem mútua, da utilidade comum, do interesse geral. [...] O antigo possuidor de dinheiro se apresenta agora como capitalista, e o possuidor de força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e hesitante, como alguém que trouxe sua própria pele ao mercado e, agora, não tem mais nada a esperar além da... despela. (MARX, 2017, p. 323)

Ao se considerar o sentido do trabalho, ele é o processo entre o homem e a natureza, em que esse mesmo homem se confronta com a matéria-natural para se apropriar dela de uma forma útil para sua vida, colocando seu próprio corpo em movimento, age sobre a natureza externa, modificando-a e modifica a si mesmo.

Uma aranha, por exemplo, executa ações semelhantes ao de um tecelão, entretanto o tecelão desde o início do processo tem sua produção em mente, diferente dos animais. Ou seja, a representação do resultado do trabalho já estava na mente do homem antes que executasse (MARX, 2017).

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [*Gespins*]. (MARX, 2017, p. 330-331)

No processo de trabalho ainda se revelam dois fenômenos. O primeiro refere-se ao fato de que o capitalista controla o trabalho do trabalhador, pois a ele pertence seu trabalho, o produto do trabalho é propriedade do capitalista e não de quem o produziu, já que o processo de trabalho se realizou entre coisas que pertencem ao capitalista. (MARX, 2017)

As discussões que se centram nas relações que se deram na passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado são comumente difundidas por um discurso de que os imigrantes vieram substituir o trabalho realizado pelos negros escravizados. Entretanto, não é algo tão simples e pontual, foi uma transição marcada por contradições, bem como o movimento migratório não se deu da mesma forma em todo o território brasileiro. E os negros escravizados?

[...] os negros (ex-escravos e descendentes) não tiveram garantidos os direitos e oportunidades dados aos demais grupos étnicos do Brasil no início do século XX. Neste sentido, a luta dos negros pelo reconhecimento de direitos e pela sobrevivência de seus membros continuou no período de pós-abolição. (PADILHA, 2016, p. 18)

Com o fim do tráfico negreiro em 1850, os trabalhadores livres do país não foram inseridos no processo produtivo, muito pelo contrário, eram encarados como “vadios, carga inútil, desclassificados para o trabalho” (KOWARICK, 1987, p. 12), dando-se preferência<sup>13</sup> para o elemento estrangeiro, ou seja, para os imigrantes.

Estes, “sem recursos, isto é, previamente expropriados [...] chegavam com o sonho de *Fare a América*, ou seja, vieram dispostos a se submeter à disciplina do trabalho” (KOWARICK, 1986, p.12). Assim, percebe-se que não houve no país falta de mão de obra, mas a marginalização do trabalhador nacional livre e pobre.

---

<sup>13</sup> Entretanto, este imigrante tão desejado entre o final do século XIX e início do XX, passou a ser visto como ameaça, pois muitos deles tinham imagem associada ao anarquismo.

Kowarick (1986, p. 35) aponta que o Brasil foi um dos últimos países das Américas a abolir a escravidão, e pode ser caracterizado como um país sem povo:

País sem povo, porque entre senhores e escravos perdurava enorme massa de pessoas destituídas de propriedade e de instrumentos produtivos, desempenhando tarefas acessórias, sobrevivendo em pequenas glebas de terra ou vagando pelos campos e cidades sem função econômica estável e precisa.

De acordo com Kowarick (1986), o trabalho escravo é menos produtivo que a mão de obra livre, sendo inviável a produção com divisão de trabalho mais complexa, além disso, pressupõe o gasto com vigilância. Entretanto, o escravo é comprado como propriedade, o que pressupõe sua exploração extensiva e reposição, como se fosse uma máquina. Assim, trabalha em longas jornadas, com gastos mínimos em sua subsistência, gerando desgaste em sua capacidade de trabalho, inclusive com mortes prematuras.

Com o fim do tráfico negreiro, houve diminuição no número de negros escravizados e conseqüentemente, um preço mais elevado para sua aquisição. Diante destas circunstâncias os fazendeiros recorreram ao tráfico interno para suprir a carência de mão de obra e posteriormente, começaram a se interessar pela força de trabalho imigrante (COSTA, 1999).

Por que, mesmo com o fim do tráfico negreiro, ainda os grandes fazendeiros de café mantinham a escravidão?

Um primeiro ponto é questão econômica, já que, para atrair o trabalhador livre nacional, era preciso apresentar vantagens materiais que “compensassem” a troca de uma vida “marginal” pelo trabalho organizado. Outro ponto é a percepção de que se tinha em relação ao trabalho e ao trabalhador, os livres e pobres eram vistos como um segmento que poderia ser tratado pelos senhores em condições semelhantes ao que se fazia aos cativos.

Os livres viam o trabalho disciplinado e regular como também possível de ser superexplorado, assim, havendo possibilidade de produzir sua própria subsistência, não viam razões para se submeter a um trabalho com resquícios de escravidão, visto como uma forma degradada de existência.

Nesse sentido, os negros libertos e a população pobre eram vistos pelos fazendeiros como imprestáveis para o trabalho:

Marginalizados desde os tempos coloniais, os livres e libertos tendem a não passar pela 'escola do trabalho', sendo frequentemente transformados em itinerantes que vagueiam pelos campos e cidades, vistos pelos senhores como encarnação de uma corja inútil que prefere a vagabundagem, o vício ou o crime à disciplina do trabalho. O importante nesse processo de rejeição causado pela ordem escravocrata é que qualquer trabalho manual passa a ser considerado como coisa de escravo e, portanto, aviltante e repugnante. Não poderia ser diferente numa ordem em que o elemento vivo que levava adiante as tarefas produtivas era tratado como coisa, desprovido de vontade, que não tinha escolha de onde morar ou quando e quanto deveria trabalhar, e que, brutalizado por toda sorte de violências, no mais das vezes, morria em cativeiro. (KOWARICK, 1986, p. 47-48)

De tal modo, o trabalhador nacional livre ou liberto era o menos desejado para a lavoura cafeeira. Entretanto, no Nordeste, após 1850, o trabalhador livre passou a ser incorporado, onde menos se recebeu o trabalhador estrangeiro. Já nas áreas cafeeiras, mesmo após a Abolição, a preferência era para os estrangeiros.

Contudo, o emprego da força de trabalho imigrante nas fazendas deu-se pela preocupação iminente da abolição do trabalho escravo e a pressão dos fazendeiros em limitar o acesso à posse de terras.

Os setores tradicionais, aliados aos intelectuais europeizados, defendiam uma política colonizadora baseada na distribuição de pequenos lotes aos imigrantes considerados como agentes civilizados.

Entretanto, a Lei de Terras de 1850 reforçou o poder dos latifundiários em detrimento do pequeno proprietário, o que gerou fracasso nas tentativas iniciais de substituir os trabalhadores escravizados pelos imigrantes (COSTA, 1999).

A abolição do trabalho escravo se deu a passos lentos. A Lei do Ventre Livre (1871) deixou a cargo dos senhores a opção de entrega das crianças negras livres ao Estado e recebimento de indenização, ou então a possibilidade de exploração do trabalho até os 21 anos de idade. A lei ainda previu a criação de um Fundo de Emancipação destinado à libertação de negros escravizados, e claro, desde que o proprietário consentisse.

A Lei dos Sexagenários também não foi criada com o intuito de beneficiar os negros escravizados, pois poucos completavam os 60 anos, e os que alcançavam, em geral, já estavam inaptos ao trabalho. Assim, o benefício foi mais aos fazendeiros do que aos escravos, visto que continuar com os "velhos" era sinônimo de despesas, desta forma era lucrativa a liberdade dos sexagenários.

Além disso, criou-se um imaginário entre os escravizados no sentido de ter esperanças em relação à libertação, portanto, uma forma de controle social.

Já a Lei Áurea (1888) somente efetivou o que já era realidade: muitos escravizados já haviam sido libertos por meio de cartas de alforria, as fugas para os quilombos eram comuns, como também o abandono do trabalho nas grandes fazendas (PADILHA, 2016).

Segundo Costa (1998), a abolição representou uma importante etapa de liquidação do sistema colonial, envolvendo mudanças no estilo de vida e nos valores da sociedade. Foi um momento de influência internacional: a Inglaterra teve importante participação ao exigir que nações com as quais mantinha relações comerciais interrompessem o comércio de escravos.

Assim, a crise escravista internacional trouxe seus reflexos para o Brasil, pois foi um processo demorado, em função da resistência de grandes fazendeiros. O próprio movimento imigratório europeu só se intensificou para o país na medida em que se aumentavam os custos com a manutenção do sistema escravista.

A propaganda abolicionista também contribuiu, por meio de campanhas que denunciavam o caráter desumano da escravidão, apresentando as vantagens do trabalho livre. Contudo, o golpe definitivo no sistema escravista deu-se com a revolta das senzalas. “Condenada pelas mudanças ocorridas na estrutura econômica brasileira, a escravidão perdera gradativamente seu suporte ideológico.” (COSTA, 1998, p. 529).

Por mais que, na prática, as leis emancipadoras representassem poucas mudanças efetivas, exerciam de certa forma uma influência na coletividade. Como exemplo o fato ocorrido em 1887, quando o exército se recusou a participar da perseguição de escravizados fugitivos, somando-se a posição de defesa dos cativos da Igreja Católica.

A Lei Áurea pode ser caracterizada por um ato legal que não trouxe abalos na economia, tratando-se de uma etapa jurídica mais interessada em acabar com a escravidão, como um ônus para a sociedade do que resolver o problema dos escravizados. O país se manteve agrário e exportador, baseado na grande propriedade, as estruturas arcaicas não foram eliminadas.

Desta forma, Abolição e República configuraram a transição da sociedade senhoril para a empresarial (COSTA, 1998).

## 2.2 CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No estudo da história da educação, não se pode desvincular a análise dos contextos sociais e econômicos, justamente porque sempre há uma relação entre trabalho e educação, ou seja, que se expressa na formação de mão de obra e pela ideologia da classe dominante inculcada na forma como os objetivos educacionais acabam sendo expressos.

O século XIX, no que diz respeito à economia, teve como marco o deslocamento das velhas regiões agrícolas do Norte para o que hoje é parte do Sudeste (Rio de Janeiro, parte de Minas Gerais e São Paulo).

Lavouras tradicionais, como a cana-de-açúcar, algodão e tabaco, entraram em decadência, deslocando a atenção para a produção de café, que até então não tinha grande representatividade. O fim do tráfico negreiro também marcou mudanças no que diz respeito à mão de obra no país. Ainda abarcando os acontecimentos da segunda metade do século XIX, a guerra contra o Paraguai (1865-1870) dispensou muitos recursos do país (PRADO JUNIOR, 1986).

A transição do Império para a República não contou com a participação de grande parte da população, tendo sido um fato que, aos poucos, repercutiu na vida da sociedade. Enquanto acontecimento, assemelhou-se ao que ocorreu na Proclamação da Independência, no sentido de ser organizada por um grupo específico.

Prado Junior (1986) enfatiza que a mudança de regime não passou de golpe militar, já que não teve participação popular, isto é, as pessoas não tinham consciência do que se passava. O autor compara a passagem como a de um bisturi em um tumor, no sentido de que rompeu com o artificial equilíbrio conservador do Império.

O conservadorismo era um entrave ao crescimento do país, a monarquia não era ideal legítimo e reconhecido. Assim, a mudança de regime consagrou uma nova fase no Brasil.

O contraste destas duas fases, anterior e posterior ao advento republicano, se pode avaliar, entre outros sinais, pela posição do respectivo do homem de negócios, isto é, do indivíduo inteiramente voltado com suas atividades e atenções para o objetivo único de enriquecer. (PRADO JUNIOR, 1986, p. 208)

A Proclamação da República não representou a aspiração da maioria da população, mas foi utilizada como estratégia para manutenção de poder da classe dominante. Apesar de o “evento” ter sido organizado pelos militares, considerados a camada média da população, foi somente uma forma de a classe dominante retomar o poder atendendo aos seus interesses. Os primeiros anos republicanos foram marcados pela crise política instaurada no governo dos militares.

Basbaum (1976) utiliza o termo “comédia de absurdos” para explicar como se deu o “evento” da Proclamação, assim como os primeiros anos de República, ou seja, de 1898 a 1894, marcado por muitas contradições, reflexos da origem deste fato.

Segundo o autor, na época, havia um Partido Republicano, entretanto não é este quem faz a Proclamação, mas sim o exército, portanto, um golpe militar derrubou o Império, tendo um dos seus oficiais, Marechal Deodoro da Fonseca,<sup>14</sup> assumido como primeiro presidente, e como seu primeiro-ministro, braço direito, Barão de Lucena, o qual tinha simpatia com a monarquia.

Por sua vez, o povo permaneceu alheio às questões de regime. A mudança interessava aos grandes fazendeiros de café do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e a alguns setores da burguesia urbana, representados por profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, jornalistas)<sup>15</sup>.

Os jornais tinham pouca circulação; Basbaum (1976) enfatiza que a opinião pública era algo que quase não existia, citando o Rio de Janeiro como centro político do país, com uma população apática, que só se mobilizou de forma mais expressiva na luta pela abolição da escravidão durante dois ou três anos.

Portanto, esse ideal de República não emanava de uma aspiração da população. A própria Proclamação partir de militares foi uma surpresa inclusive para esta classe. Após algumas reuniões de um grupo de militares, não foi “uma trama hábil e cuidadosamente preparada, como se supõe costumam ser as conspirações” (BASBAUM, 1976, p. 17), tendo a participação de quatro civis: Rui

---

<sup>14</sup> De acordo com Basbaum (1976), em um ano anterior a Proclamação da República Marechal Deodoro escreveu em carta a seu sobrinho que o único sustentáculo do país era a monarquia, atribuindo a República o adjetivo de desgraça para o país.

<sup>15</sup> Emilia Viotti da Costa (1999) apresenta uma análise revisionista da historiografia acerca da Proclamação da República. Para a autora a queda da monarquia deu-se a partir de três fatos preponderantes: a abolição, a questão religiosa e a questão militar, pois se entende que o regime perdeu os três pilares em que se apoiava: a aristocracia rural do café, a Igreja e as forças armadas.

Barbosa, deputado e jornalista; Aristides Lobo e Quintino Bocáiuva, líderes republicanos do Rio, e Glicério, um dos dirigentes do Partido Republicano.

No dia 15 de novembro, chegaram notícias de que parte da tropa do exército sairia à rua. Deodoro colocou-se à frente da tropa, com uma lista que pretendia levar ao imperador, com nome dos novos ministros. O imperador, estando em Petrópolis e encontrando somente o chefe do gabinete ministerial, instaurou a República.

Conta Afonso Celso (em 8 anos de parlamento) que no momento em que se lançava a proclamação, dirigia-se tranquilamente, de bonde, para a sessão habitual da Câmara dos deputados, perguntando a si mesmo o que queriam as tropas na rua. [...] Era pois um movimento completamente alheio o povo, foi típica e exclusivamente um levante militar. A população de nada sabia. (BASBAUM, 1976, p. 18)

O Decreto nº 1 de 15 de novembro de 1889 proclamou provisoriamente a república como forma de governo e estabeleceu as normas para reger os Estados:

*[...] Art. 4º - Enquanto, pelos meios regulares, não se proceder à eleição do Congresso Constituinte do Brasil e bem assim à eleição das Legislaturas de cada um dos Estados, será regida a Nação brasileira pelo Governo Provisório da República; e os novos Estados pelos Governos que hajam proclamado ou, na falta destes, por Governadores delegados do Governo Provisório.*

*Art. 5º - Os Governos dos Estados federados adotarão com urgência todas as providências necessárias para a manutenção da ordem e da segurança pública, defesa e garantia da liberdade e dos direitos dos cidadãos quer nacionais quer estrangeiros.*

*Art. 6º - Em qualquer dos Estados, onde a ordem pública for perturbada e onde faltem ao Governo local meios eficazes para reprimir as desordens e assegurar a paz e tranquilidade públicas, efetuará o Governo Provisório a intervenção necessária para, com o apoio da força pública, assegurar o livre exercício dos direitos dos cidadãos e a livre ação das autoridades constituídas.*

*Art. 7º - Sendo a República Federativa brasileira a forma de governo proclamada, o Governo Provisório não reconhece nem reconhecerá nenhum Governo local contrário à forma republicana, aguardando, como lhe cumpre, o pronunciamento definitivo do voto da Nação, livremente expressado pelo sufrágio popular*

*Art. 9º - Ficam igualmente subordinadas ao Governo Provisório da República todas as repartições civis e militares até aqui subordinadas ao Governo central da Nação brasileira. (BRASIL, 1889, grifos nossos)*

Foram destituídos os governos provinciais, mantendo-se os quadros administrativos, não sendo reconhecido nenhuma outra forma de governo contrária a reforma republicana.

E de quem se tratava, a figura histórica que proclamou a República? Deodoro, militar de prestígio, de família de militares, não entendia de política. Um militar que se tornou político, mas não conseguiu perder sua postura ao impor suas ordens. Teve de enfrentar críticas da imprensa, ministros que discutiam seus atos, bem como um parlamento querendo colocar-se em igualdade com o poder executivo. Acarretou com censura ministros pedindo demissão, sendo o Congresso dissolvido em 21 de janeiro de 1891 (BASBAUM, 1976, p. 18).

Criou-se uma comissão militar para julgamento dos crimes de “conspiração” contra a República e o governo, expresso pelo Decreto nº 85-A de 23 de dezembro de 1889.

*Art. 1º Os individuos que conspirarem contra a Republica e o seu Governo; que aconselharem ou promoverem, por palavras, escriptos ou actos, a revolta civil ou a indisciplina militar, que tentarem suborno ou alliciação de qualquer genero sobre soldados ou officiaes, contra os seus deveres para com os superiores ou fôrma republicana; que divulgarem nas fileiras do Exercito e Armada noções falsas e subversivas tendentes a indispôl-os contra a Republica; que usarem da embriaguez para insubordinar os animos dos soldados: serão julgados militarmente por uma commissão militar nomeada pelo Ministro da Guerra, e punidos com as penas militares de sedição. (BRASIL, 1989, grifos nossos)*

Outra questão importante nesse contexto refere-se à Assembleia Constituinte, eleita em 15 de setembro de 1890. Não era homogênea, 38 integrantes vinham da monarquia, 128 eram bacharéis, sendo que alguns representavam os senhores de terras e 55 militares.

Havia duas correntes nascidas nos anos de propaganda em favor da República: os idealistas e os realistas. Os idealistas, representando a classe média (aqui se incluía os militares), com ideias francesas de liberdade, igualdade e fraternidade; e os realistas, representando os fazendeiros de café, expressos no coronelismo.

Deodoro era representante dos idealistas, de modo que sua voz não era da classe detentora dos meios de produção. Percebe-se a dificuldade que teve em se manter no poder em função da representatividade, só o conseguindo pela força das armas, apresentando ainda resquícios na forma de agir de um monarca.

Seus ministros pediram demissão e Deodoro convidou o Barão de Lucena, de tradição monárquica, para formar um novo Ministério. Assim, ele chamou seus amigos, desconhecidos do público, sem nenhuma relação com as questões

republicanas: “A política é uma coisa estranha, demasiado complexa para um Marechal” (BASBAUM, 1976, p. 24). Isso culminou com sua renúncia. Logo, Marechal Floriano, vice-presidente, assume o cargo.

Floriano, apesar de militar, não tinha o mesmo espírito de Deodoro. Encontrou um exército dividido, uma marinha hostil, estados em agitação, o que se agravou com deposições, Congresso dividido entre republicanos paulistas ligados à propriedade da terra pelo cultivo do café, que queriam o poder; monarquistas torcendo pela queda da República; e republicanos idealistas. E ainda vivenciou uma revolta Armada (BASBAUM, 1976).

Nestes primeiros anos de República, adotou-se a “Política dos governadores” como estratégia para a reorganização do país. Consistia na entrega para cada Estado federado, “como fazenda particular, à oligarquia regional que o dominasse, de forma a que esta, satisfeita em suas solicitações, ficasse com a tarefa de solucionar os problemas desses Estados” (SODRÉ, 1963, p. 76).

Contudo, essa solução de problemas abriu espaço para uso da força, dando abertura para que as oligarquias impusessem seu poder.

Com o surgimento do federalismo, consequência da dimensão geográfica do país e, junto dele, veio o coronelismo, uma forma de poder nas localidades, relacionado à grande propriedade. Em estados mais avançados, que existiam organizações de partidos, estes tinham um papel moderador em relação às ações dos coronéis. Já em Estados menos desenvolvidos, o poder pessoal dos coronéis se apresentava de forma violenta

A Constituição de 1989 instituiu um sistema jurídico-político que, na verdade, não chegou a existir, pois o sistema eleitoral era controlado pelo situacionismo, imposto por um regime descentralizado geograficamente, mas com fortes poderes locais, impossibilitando o funcionamento de formas representativas e da democracia. (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 227)

A passagem para a República herdou um cenário econômico crítico, mediante dívidas externas, auxílios às lavouras. Os bancos faziam empréstimos para abertura de empresas, incentivando até com indenização caso tivessem prejuízos.

Entretanto, esse dinheiro muitas vezes era empregado na compra propriedades, artigos de luxo, levando pessoas a enriquecerem da noite para o dia.

O problema foi de tão magnitude que levou Rui Barbosa, que gerenciava as finanças do país, a pedir demissão do cargo.

Neste contexto, t bancos como indivíduos foram a falência: “O país havia atravessado um verdadeiro cataclisma, com um governo em mãos de homens inexperientes, teóricos, alheios aos problemas da administração, sonhadores líricos da República” (BASBAUM, 1976, p. 37).

A partir de Floriano, os presidentes passaram a ser eleitos e alternavam-se no poder políticos<sup>16</sup> de Minas Gerais e São Paulo, garantindo-se a hegemonia da política café-com-leite.

Para uma classe se manter no poder, deve ser detentora dos meios de produção e ter poder político é sinônimo de domínio dos postos-chaves de administração e das forças armadas. No caso do Brasil, tratando-se de um país agrário, era a terra.

Além do poder político e econômico, era necessário ter o apoio de parte da população para legitimar o poder. A mudança da força econômica dos senhores de engenho para os fazendeiros de café fazia parecer que a República era uma estratégia ideal para eles (BASBAUM, 1976).

Segundo Basbaum (1976), cinco fatores marcaram o início do século XX: o capitalismo que se transformava em imperialismo, no sentido de que as nações ricas transbordavam suas fronteiras para domínio dos mercados e das fontes de matéria-prima; a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ceifando milhões de vidas; a Revolução Russa de 1917, que colocou o proletariado no poder econômico e político; a crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos; e a decadência do domínio mundial da Inglaterra dando lugar à liderança dos Estados Unidos.

No contexto brasileiro, outros três fatos foram marcantes para o país: a fundação do Partido Comunista, que foi um indicativo de que o proletariado se desenvolvia enquanto consciência de classe; a contradição entre o desenvolvimento capitalista e condições arcaicas na estrutura agrária, que entre outros acontecimentos, culminou com a revolução de 1930.

O início de século XX pode ser apontado como um período de progresso no país, não devido à Proclamação da República, mas a fatores como Abolição,

---

<sup>16</sup> Hermes da Fonseca e Epitácio não eram mineiros e nem paulistas, mas governaram de acordo com os interesses da classe dominante da época.

crescimento demográfico, ampliação de mercado interno e externo, tornando-se o maior produtor e exportador de café.

Desse modo, foi um período marcado por movimentos, a exemplo do movimento tenentista e a Guerra de Canudos. Apesar de ser o principal produtor de café, o Brasil apresentava contradições no uso da terra, pois o país tinha como característica o latifúndio. A terra estava concentrada na mão de uma minoria, sem contar o atraso nas técnicas de cultivo do solo, o qual era utilizado até seu esgotamento.

O capitalismo no Brasil, se comparado a outros países da Europa, pode ser caracterizado como recente:

Muito embora as primeiras explorações agro-industriais em nosso país, datando do século da descoberta, tenham tido origens capitalistas, ao instalaram-se aqui adquiririam novas formas bem diferentes das formas clássicas do capitalismo europeu [...] Faltava, inicialmente, ao capitalismo que se transplantava para nosso país, o operário livre. A produção à base de trabalho escravo se processava dentro de sistemas fechados de origem feudal, criando entre nós um sistema peculiar de produção, misto de capitalismo, escravismo e feudalismo, que durou, com algumas variações de forma, em regiões diversas, quase quatrocentos anos [...] (BASBAUM, 1976, p. 89)

Basbaum (1976), ao tratar do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, indica que a acumulação de capital no país teve origem distinta do que ocorreu na Europa, visto que lá a acumulação veio da desapropriação de pequenos lavradores e da exploração das novas terras descobertas.

No Brasil, a acumulação veio dos lucros dos senhores de terra; dos lucros do tráfico negreiro, que ao ser cessado gerou massas de capitais disponíveis, parte foi aplicado nas indústrias; o comércio importador; e por último a imigração<sup>17</sup>, com produção de mercadorias nas indústrias e formação de fortunas principalmente em São Paulo.

Sobre essa questão do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Florestan Fernandes (2013) indica três pontos importantes, fundamentando-se na teoria marxista, para compreender o desenvolvimento das sociedades subdesenvolvidas, que é o caso da brasileira.

---

<sup>17</sup> Mas a imigração não se deu da mesma forma em todo o país, como será discutido no próximo capítulo.

A teoria da acumulação capitalista, que em seu modelo original tem o capitalismo competitivo e a expansão industrial moderna, aplica-se ao estudo das sociedades subdesenvolvidas, embora com suas particularidades.

No que diz respeito ao capital, “não contaram com uma acumulação originária suficientemente forte para sustentar um desenvolvimento econômico autossuficiente, de longa duração” (FERNANDES, 2013, p. 34). As estruturas econômicas e sociais não foram destruídas, no sentido de passar por uma revolução agrícola e de um capitalismo comercial e financeiro para industrial, mas sim uma inclusão no mercado internacional, com contínua transferência de capitais, técnicas e até mesmo instituições europeias para as antigas colônias, ou países emergentes.

Ocorreu também a incorporação de novas áreas para exploração ou produção de matérias-primas, a exemplo dos ciclos econômicos em áreas até então não exploradas. Nota-se uma contradição entre estruturas econômicas sociais construídas sob o sistema colonial, ao lado de novas estruturas criadas sob o impulso da expansão urbana e capitalista, processos de modernização vindos de fora.

É interessante notar que as grandes fortunas acumuladas pela exportação dos produtos primários e comércio importador não foram capazes de eliminar a influência externa nas decisões econômicas e nem os investimentos estrangeiros, marcas de um capitalismo dependente. “Também não conduziu a outra coisa senão a um capitalismo débil, heterogêneo e controlado de fora.” (FERNANDES, 2013, p. 36).

O segundo ponto citado por Fernandes (2013) é a teoria da mercantilização. No Brasil, uma sociedade subdesenvolvida, a emancipação representada pela independência não alterou as relações de trabalho, no sentido de o trabalho livre ser vendido como uma mercadoria aos donos dos meios de produção.

Existia o trabalho escravo, que era um comércio, mas diferente do próprio trabalhador vender sua força.

Se se atentar bem para a natureza das evidências, a principal fase da acumulação originária de capital, nas sociedades subdesenvolvidas, ocorreu nesse intervalo, entre a emancipação nacional e a aceleração do crescimento econômico interno (precipitada pela inclusão no mercado mundial). (FERNANDES, 2013, p. 35)

O investimento de capital estrangeiro, por meio de empréstimos e na infraestrutura (como construção de estradas, linhas de navegação), já se dava desde os tempos da independência. Não era mais um investimento isolado, individual, mas ocorreu a implantação de filiais de grandes bancos, foi “[...] a ação progressiva dos interesses financeiros internacionais alastrando-se e se infiltrando ativamente em todos os setores da economia” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 210).

Portanto, foi o incremento de capital estrangeiro que motivou essa grande expansão econômica no país, até mesmo boa parte da expansão cafeeira se deu por recursos de bancos ingleses e franceses. “Apesar das oscilações e vicissitudes de cada um de seus ramos em particular, o progresso no conjunto será estupendo, e com um ritmo de crescimento sem paralelo em qualquer período da história brasileira” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 210).

Mas ao mesmo tempo que se ampliavam as forças produtivas do país se reforçava o seu sistema econômico, acentuavam-se os fatores que lhe comprometiam a estabilidade. A concentração cada vez maior das atividades na produção de uns poucos gêneros exportáveis, e a estruturação de toda a vida do país sobre base tão precária e dependente das reações longínquas de mercados internacionais fora do seu alcance, tornavam aquele sistema essencialmente frágil e vulnerável. E paradoxalmente, cada passo no sentido ampliá-lo mais o comprometia porque o tornava mais dependente. Os efeitos desta contradição logo serão sentidos: no auge da prosperidade começarão a abater-se sobre o Brasil as primeiras crises e desastres graves que comprometerão irremediavelmente futuro da sua organização econômica. (PRADO JUNIOR, 1986, p. 210)

Prado Junior (1986) indica que as dificuldades não eram sentidas somente no sistema econômico, mas também nas relações de trabalho. A mudança do trabalho escravo para o trabalho livre foi um sinal de progresso do sistema produtivo. O trabalhador livre não estará preso a seu empregador por relações de escravidão, tendo alguma dificuldade poderia buscar um outro trabalho.

Num país com baixa densidade demográfica, isto seria um problema, difundiu-se no Brasil o costume de reter o empregado por meio de dívidas, que se tornavam impagáveis. Os empregados faziam suas compras na propriedade, com preços abusivos e, diante um salário baixo, estavam “presos” aquele trabalho.

As grandes distâncias propiciavam essa prática, fazendo o proprietário de terra o único fornecedor de gêneros alimentícios, a prática era comum especialmente na extração da borracha.

Em contrapartida, em locais com presença de imigrante, poderia ocorrer o retorno ao país de origem ou mudança de uma propriedade para outra, e até mesmo para países vizinhos do Brasil. A pequena e média propriedade ganhou espaço, no sentido que o estado facilitou a aquisição de terras para os imigrantes.

Assim, têm-se diferentes faces em relação à imigração.

Naturalmente a quase totalidade das novas empresas era fantástica e não tinha existência senão no papel. Organizavam-se apenas com o fito de emitir ações e despejá-las no mercado de títulos, onde passavam rapidamente de mão em mão em valorizações sucessivas. Chegaram a faltar nomes apropriados para designar novas sociedades, e inventaram-se as mais extravagantes denominações. Ao lado de projetos irrealizáveis, como estradas de ferro transcontinentais, grandes empresas de navegação, colonização de territórios os mais afastados e inacessíveis do país, surgem negócios todo disparatados. Ninguém se lembrava nunca de indagar da exequibilidade de uma empresa, das perspectivas do negócio. Tudo era apenas pretexto para incorporação de sociedades, emissão de títulos e especulação. (PRADO JUNIOR, 1986, p. 220)

Apesar do avanço notado na questão industrial do Brasil, o início da República tinha como marca na agricultura a produção de um gênero para cada região, voltado para a exportação. “É como se fossem diferentes unidades econômicas mais ou menos acidentalmente reunidas em um corpo de uma só nação e levando vida à parte” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 225).

O café era o principal produto, tendo empregado mão de obra imigrante nas lavouras, principalmente de italianos, no Estado de São Paulo, em especial na região oeste, que contava com extensas áreas para cultivo. Solos férteis, topografia regular – que era vantagem para transporte –, clima que adaptou bem o trabalhador europeu são fatores que contribuíram para a região tornar-se o centro da produção de café. Logo, houve períodos de superprodução, gerando quedas nos preços, como em 1896 (PRADO JUNIOR, 1986).

A borracha levou movimento e riqueza para áreas da região Norte, entretanto, com a concorrência internacional após 1912, quando houve seu ápice de exportação, deu-se seu declínio.

Prado Junior (1986) aponta que, em poucos anos, a riqueza amazonense se desfez como fumaça. O cacau destacou-se no sul da Bahia, mas na República sofria com a concorrência da região da Costa do Ouro, na África. Já o açúcar, que no período colonial foi o grande produto do Brasil, também sofreu com a concorrência do mercado internacional.

A industrialização representou um fator importante de transformações sociais, com o surgimento da burguesia industrial e do operariado. Muitos industriais foram fazendeiros e se colocavam numa relação de dominação para com a mão de obra. O operariado representava o povo em expressão política, com muitas manifestações sendo organizadas.

Nos anos vinte, compunha a sociedade grande massa de funcionários públicos, trabalhadores do comércio, militares e os intelectuais, formando a classe média. Parte deste setor, descontente com as oligarquias, buscou expressar seus interesses por meio do movimento do Tenentismo, de modo que não se contrapunha ao sistema, mas ao comando (RIBEIRO, 1986).

O período da Primeira Guerra Mundial marcou fortemente o Brasil, em função da interrupção no crescimento econômico do país, ocasionado aumento dos preços dos produtos industrializados, queda no preço dos produtos agrícolas no mercado internacional, interrupção do fluxo de entrada de capitais estrangeiros, queda na arrecadação de impostos oriundos da importação.

Em contrapartida, a cidade de São Paulo, tornou-se nesse período, o principal centro industrial do país, concentrando a maioria das indústrias às margens das ferrovias, o que culminou com um intenso, mas também, desordenado crescimento. (FURTADO, 1988)

Entre os fatores para o surto industrial em São Paulo estão a disponibilidade de capital e a mão de obra qualificada. O capital acumulado pela superprodução de café, foi investido em outros setores produtivos, como a indústria. E não somente os produtores, mas os comerciantes exportadores também passaram a investir na indústria.

Os imigrantes, destinados às lavouras de café, nem sempre se acostumavam com as condições de trabalho nas fazendas e dirigiam-se para os centros urbanos onde poderiam encontrar uma outra forma de trabalho. “A cidade de São Paulo tornou-se, assim, um polo natural de convergência de imigrantes, que refluíram do interior do Estado, onde maior era a cultura do café” (FURTADO, 1988, p. 133).

A maioria dos imigrantes era de assalariados urbanos, ao passo que outros empregavam suas poupanças em pequenas indústrias.

Os anos de 1920 podem ser considerados como a “fase áurea da economia agroexportadora” que se estendeu até 1928. A partir de um plano

econômico de valorização do café, criado no governo de Epitácio Pessoa, assim como o crescimento da demanda, fez com que as sacas de café estocadas fossem escoadas, inclusive o cultivo de café foi incentivado.

Este florescimento da economia, também acarretou o maior interesse do capital estrangeiro em investimentos do país, havendo a retomada da imigração, assim aumentando a oferta de capital e de trabalho. O setor industrial apresentou maior expansão dos setores siderúrgico, de cimento e de fertilizantes. Outro fator curioso dos anos de 1920, foi a maior presença de veículos automotores, assim teve-se a necessidade da construção de estradas. (FURTADO, 1988).

Mas o que parecia ser um período de retomada da produção cafeeira teve como cenário a queda da Bolsa de Nova Iorque, no ano de 1929, o acúmulo de estoque deu-se pela expectativa de supersafra em 1929 e 1930. Os preços baixaram e a “crise da economia cafeeira atingiu profundamente e largamente a economia nacional, inclusive o poder dos produtores e comerciantes exportadores” (FURTADO, 1988, p. 137).

### 2.3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Uma marca importante da Primeira República foi a definição de nacionalidade, ou seja, buscou-se construir uma ideia do que seria a nação brasileira. Logicamente, não se levou em consideração uma incorporação da maioria da população, mas partiu da classe dominante brasileira. “As elites trataram de definir os contornos da cidadania possível, [...] de criar um conjunto de símbolos, representativos do novo regime, desde brasão e armas até heróis, datas, hinos.” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 221).

A educação seria um dos meios para a “regeneração” do povo, que se encontrava no analfabetismo e a construção da nova sociedade que, além de urbana, caminhava para ser industrial.

Uma característica marcante da sociedade brasileira é como ela é vista pelos estrangeiros, na época considerados como mais civilizados, e a implantação de modelos de outros países, sem levar em conta a realidade nacional. Disseminar escolas era um mecanismo para a superação do analfabetismo. E, evidentemente, a imigração europeia também interferiria nessa construção do nacional, com a proposta do branqueamento da população (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 221).

Intelectuais brasileiros, no início da República, abraçaram os ideais do liberalismo burguês e, para a educação, estabeleceu-se a “tarefa” de promover a reconstrução da sociedade, o antigo súdito para sê-lo o cidadão. Educar o povo para a vida democrática, a escola era a esperança para a nova sociedade que se construía, na qual haveria exercício dos direitos políticos (BOTO, 1999).

No trecho a seguir, ainda em 1883, Rui Barbosa<sup>18</sup> indicava a necessidade de uma reforma no ensino do país.

*Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil podem se reunir em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é “conservador em matéria de ensino” volteia as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quasi todas no ensino superior, constitue uma perfeita humilhação nacional. (BARBOSA, 1883, p. 143 apud MACHADO, 2000, grifos nossos)*

Com relação às primeiras ações no âmbito educacional, pode-se citar a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafo, em 1890, por Marechal Deodoro. Benjamim Constant, militar, foi forçado a deixar o Ministério de Guerra para ocupar o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafo. Inspirado nos ideais positivistas, promoveu uma reforma no ensino brasileiro, dando ênfase no ensino das ciências físicas e matemáticas, colocando num plano inferior o ensino puramente humanista.

Em 1892, extinguiu-se o Ministério da Instrução Pública, passando os assuntos da educação para uma diretoria do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

---

<sup>18</sup> Rui Barbosa interessou-se pela modernização do país, que passaria pela criação de um sistema nacional de ensino, obrigatório, laico e gratuito, desde o jardim de infância até o ensino superior, buscando inspiração em modelos europeus. Para ele caberia ao Estado a responsabilidade de dispensar grandes verbas para a reforma do ensino. Com relação à organização do ensino, destaca-se a inserção da ciência desde o jardim de infância, assim a educação poderia alavancar o desenvolvimento do país, sendo a formação da inteligência popular (por meio da instrução escolar) indispensável para a construção da nação. O ensino deveria preparar para a vida, por isso valorizava a inserção de novos conteúdos, como desenho, música, ginástica, ciência, entre outros, superando o ensino retórico e de memorização. Rui Barbosa defendia a formação do cidadão e trabalhador, o ensino de desenho citado anteriormente não tinha por objetivo formar um aluno artista, mas sim exercitar os alunos em possibilidades de exploração de habilidades da arte para o desenho industrial, contribuindo para o progresso do país com a criação da indústria nacional. (MACHADO, 2000).

Se no Império, com regime político centralizador, a educação esteve descentralizada, na República de regime descentralizador a educação deveria permanecer descentralizada, como também pela mentalidade positivista, e também pelo setor cafeeiro, que desejava diminuir o poder central para favorecer os poderes locais.

Entre tantos argumentos, é notório que o regime republicano não abraçou a instrução pública como uma responsabilidade de governo central, pois a própria Constituição de 1891 passou aos estados a tarefa de criação e manutenção de escolas de ensino primário (SAVIANI, 2010).

Para Costa (1999), as propostas e os discursos dos representantes políticos do partido liberal não passaram de retóricas desprovidas de ações, pois a implantação de reformas na educação poderia vir a enfraquecer seu poder.

A primeira Constituição de 1824 já havia estabelecido a gratuidade do ensino, mas não apresentava com que recursos essa gratuidade seria financiada. As províncias e depois os estados buscavam atender a essa gratuidade, embora de forma insuficiente.

*Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]*

*XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.*

*XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, grifos nossos)*

Já a Constituição de 1891 não garantiu livre e gratuito acesso ao ensino, no que tange à educação, tem-se como referência:

*Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:*

*1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;*

*2º) animar no Pais o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;*

*3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;*

*4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891, grifos nossos)*

Não obstante o “entusiasmo” republicano, muitas medidas imperiais se mantiveram, a exemplo da transferência para os estados e município da responsabilidade pela educação do povo. Manteve-se a laicidade e a liberdade de

ensino, esta última abria um grande espaço para a atuação das escolas particulares, principalmente vinculadas à Igreja Católica, por meio da atuação de Congregações. “A primeira carta constitucional da República preocupou-se mais com questões de ordem formal – como estabelecer competências – do que com questões propriamente educacionais” (VIEIRA; VERONESE, 2003, p. 101).

O final do século XIX trouxe consigo a intensificação do pensamento liberal, que buscava colocar o país no nível das nações mais avançadas, para superação do atraso, por isso, a criação de projetos de reforma do ensino. “A educação transformada passa a se impor às imaginações como componente imprescindível da utopia.” (BOTO, 1999, p. 256)

Nos países desenvolvidos, o mesmo século foi marcado pela expansão da escola pública, universal e gratuita, em que a eliminação do analfabetismo era relacionada à qualificação para o trabalho técnico industrial. O Brasil não tinha a mesma realidade econômica, em função das formas arcaicas de produção, abundância de mão de obra, baixa densidade demográfica e baixa urbanização (BOTO, 1999).

As propostas republicanas de educação tinham como tendência serem dualistas, pois, embora se fizesse necessário fornecer ensino para toda a sociedade, não era o mesmo ensino: o ensino elementar e profissional para as massas e para a classe dominante, uma educação científica. O ideal de escola que se tinha formaria o cidadão nas seguintes dimensões para a vida moderna:

[...] a política, isto é, segundo os princípios democráticos, mediante um ensino leigo, neutro, apertidário; a econômica, isto é, capitalista, agrícola ou urbana, por meio de liceus científicos ou escolas profissionais, assistenciais e filantrópicas, conforme os cidadãos integrassem o setor da administração ou da mão-de-obra; a social, isto é, civilizada, pela aquisição de hábitos morais de base racional e científica; e, finalmente, a individual, isto é, de prosperidade pessoal, como é objetivo da mentalidade liberal. (HILSDORF, 2007, p. 62)

Junto com a ideia de progresso, uma importante iniciativa em relação à escola primária durante a Primeira República foi a criação dos grupos escolares, tendo como exemplo um modelo europeu e americano. Escolas que até então eram isoladas e tinham o método de ensino mútuo passaram a ser agrupadas segundo a proximidade de cada uma, com um ensino seriado, alunos distribuídos

de forma homogênea, a orientação de um único professor, seguindo o método intuitivo de ensino.

As escolas tiveram uma arquitetura bem característica. Criou-se ainda o cargo de diretor (CLARK, 2009).

Os grupos escolares possibilitaram nova feição às escolas, ao ocuparem o lugar das aulas régias surgidas com as reformas pombalinas, na segunda metade do século XVIII, de pequena eficácia. Essa inovação propiciou o surgimento de nova cultura escolar, dando concretude ao projeto republicano com orientação positivista, que via a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral necessários para se obter o progresso dentro da ordem. (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 231)

Ainda no século XIX, as primeiras unidades federativas a implantar reforma com vistas a um sistema público de ensino primário e gratuito foram o Rio de Janeiro e o Estado de São Paulo. As iniciativas tornaram-se modelos para os demais Estados, em função de que o governo federal não direcionou nenhuma proposta.

Os grupos escolares foram implantados com pioneirismo no Estado de São Paulo, a partir de debates entre intelectuais, políticos e educadores que pretendiam implantar uma escola moderna, superando as marcas do Império, que era carente de edifícios, livros, mobiliário, com defasagem na formação dos professores e longe dos métodos modernos de ensino.

Os grupos escolares<sup>19</sup> tinham como característica a sua construção, que se destacava no espaço urbano, enquanto símbolo de uma ideal republicano. Além da estrutura característica buscavam um ensino com uma sequência metódica, fazendo com que os alunos passassem por graus e série.

Apesar de haver muitas vezes um distanciamento entre o que o Estado se propunha e o que se efetivava na prática educacional, os debates entre políticos, educadores e intelectuais que propunham novos métodos, concepções e formatos teve ressonância nos grupos escolares do país.

[...] a educação era então alçada à situação de problema central da sociedade, sendo ao mesmo tempo, sua solução compreendida como caminho mais importante para a superação dos males do país e como

---

<sup>19</sup> A organização de várias escolas primárias em um único prédio era também um benefício financeiro aos cofres públicos justamente por não precisar mais arcar com aluguéis de muitas casas que serviam como escolas isoladas. (BENCOSTTA, 2005).

passaporte essencial para o progresso almejado pelos ideais republicanos. (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 47)

De acordo com Veiga (2007), não houve uma implantação uniforme dos grupos escolares em todos os Estados brasileiros, embora possuíssem características comuns, como os prédios, equipamentos, seriação, direção e a inspeção. Surgiram nas grandes cidades e durante muito tempo conviviam com as escolas isoladas. Além de facilitar a administração e racionalizar a utilização do espaço, os grupos escolares trouxeram uma nova cultura pedagógica.

Entretanto, por mais que marcassem as paisagens urbanas, os grupos escolares não efetivaram a democratização do acesso à escola, algumas localidades não contavam com grupos escolares, outras tinham vagas restritas, que não atendiam a demanda.

A seriação e a realização de exames para a passagem de série implicaram na repetência e evasão de muitos alunos.

Assim, mesmo que os filhos dos pobres tivessem acesso à escola, a frequência, em geral, era irregular, e a evasão, significava- até pela necessidade de inserção precoce das crianças oriundas das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal. (VEIGA, 200, p. 247)

Na reforma educacional paulista idealizada por Caetano de Campos, em 1893, adotou-se uma nova proposta para a escola primária, bem como a preparação de professores para nela atuarem. Com a implantação da Escola-Modelo em São Paulo, ela tornou-se um espaço de observação das práticas escolares para que os novos mestres futuramente as incorporassem. Tornou-se um modelo de referência para as escolas públicas republicanas.

O Estado do Paraná procurou, em 1903, implantar o modelo dos grupos escolares. O modelo paulista, por um lado, teve muita força, pois o Estado era um importante cenário político do país na Primeira República, inclusive muitos educadores iam ao Estado conhecer as mudanças que eram implementadas.

Entretanto, o modelo foi implantado nos diferentes estados, assumindo características particulares. (SCHUELER; MAGALDI, 2008)

O presidente do Estado do Paraná, Carlos Cavalcanti de Albuquerque, em sua mensagem no ano de 1915 relata que:

*É bem verdade que sem embargo da nova orientação, os nossos grupos não se podem comparar com os do adiantado Estado de São Paulo, que dispõe do material técnico indispensável para obtenção dos resultados allí colhidos, além da competente administração, independente do pessoal docente, exclusivamente preocupado com o ensino [...]. (PARANÁ, 1915, p. 26, grifos nossos)*

Além da criação dos grupos escolares, a reforma paulista também tinha como intuito a organização administrativa e pedagógica do sistema escolar, com a criação de órgãos específicos direcionados à área do ensino, que formulavam diretrizes e normas, inspecionavam as escolas, controlavam e coordenavam as atividades educativas (SAVIANI, 2010).

Saviani (2010) cita os princípios pedagógicos por meio dos quais os conteúdos deveriam ser trabalhados nos grupos escolares: simplicidade, análise, progressividade, formalismo, memorização, autoridade, emulação e intuição (os dados oferecidos aos alunos devem ser sensíveis e observáveis). Todos os princípios citados são da escola tradicional. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.” (SAVIANI, 2010, p. 175).

As escolas da Primeira República também empreenderam um papel de formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, sentimentos patrióticos, por meio da presença de símbolos e comemorações cívicas. (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

Na primeira década do século XX, nota-se um entusiasmo pela educação, voltando para a escola primária. Constata-se a ligação do movimento ao nome do poeta Olavo Bilac e a formação da Liga de Defesa Nacional, em 1916. O movimento buscava combater o analfabetismo, valorização da língua portuguesa e a defesa do serviço militar obrigatório. A crise nacional era fruto da ignorância do povo (CONTRIM, 1987).

No âmbito das reformas educacionais, elas oscilaram entre a influência humanista e a realista ou científica. O Código Epiácio Pessoa de 1901 acentuou a parte literária, incluiu a lógica e retirou a biologia, a sociologia e a moral.

A Reforma Rivadávia Correia de 1911 retomou a orientação positivista, tentando infundir um critério prático às disciplinas, ampliando a aplicação do princípio da liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino, chamada de desoficialização, e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de

assistência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as Faculdades. O objetivo era que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte.

Os resultados foram desastrosos, por isso as reformas 1915 (RIBEIRO, 1986). Segundo Ribeiro (1986), o Brasil nesta época apresentava uma grande dependência cultural da Europa, mas a questão é que muitos modelos que lá já estavam ultrapassados ou com novas correntes aqui ainda vigoravam, a exemplo do positivismo, que em terras brasileiras reunia grande número de adeptos.

No Brasil, havia “[...] um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo.” (RIBEIRO, 1986, p. 78).

O analfabetismo era um problema para a sociedade urbano-comercial que se formava, pois ler e escrever eram instrumentos necessários à integração social. Surgiram campanhas difundindo a necessidade de escolas primárias, muitos políticos difundiam essa ideia aliada às bases de nacionalidade, ou seja, introdução de um ensino cívico (RIBEIRO, 1986).

Ribeiro (1986) indica escassez de registros em relação ao percentual de investimentos em educação, por isso a autora infere, que dados os números de analfabetos, eram poucos os investimentos. Encontra-se um choque entre o que se pretendia com a República e o que se efetivava, o novo modelo de Estado foi colocado a serviço de antigos interesses. “Faltava à sociedade brasileira um modelo de desenvolvimento eminentemente nacional e popular” (RIBEIRO, 1986, p. 82).

No findar da década de 1920, os próprios educadores mostraram-se insatisfeitos com as questões educacionais, o que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, elaborado em 1932. Esta centralidade no ensino, tanto que políticos denunciavam a ineficiência do ensino, reforçou que a educação era um fator de mudança social, e não era analisada dentro de um contexto:

Uma limitação teórica a ser assinalada está no fato de representar mais uma forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claro as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte. (RIBEIRO, 1986, p. 95)

No que tange à estrutura do poder no Brasil, houve períodos de predomínio do poder local e outros do central, mas cabe destacar o poder dos donos da terra e seus interesses de latifundiários, formando uma minoria aristocrática agrária, culminando com um ensino fragmentado, atendendo a interesses dessa minoria.

Segundo Peixoto (1983), falar de educação nos anos de 1920 implica apontar que a extensão da escolaridade foi um instrumento de participação política, por meio do voto. A classe ascendente queria garantir sua hegemonia sobre as classes dominadas, utilizando para isso a escola, e também como base o princípio liberal de que a escola é um direito de todos.

Observa-se aqui que, em séculos anteriores, a educação escolar era destinada a uma classe que detinha o poder econômico. O interesse na expansão para as demais classes era intencional, no sentido de se acreditar que reformulações no sistema educacional provocariam mudanças estruturais na própria sociedade.

Assim sendo, o Estado pode intervir nas transformações estruturais de uma sociedade, a partir de transformações no sistema educacional. Também está aí contida, em caráter subjacente, a ideia de cunho liberal de que o Estado é um elemento externo à sociedade, que funciona como árbitro na solução de conflitos e problemas. (PEIXOTO, 1983, p. 14)

Saviani (2010) apresenta uma importante discussão em relação à tentativa de implantação de um sistema nacional de ensino, enquanto uma ideia pedagógica<sup>20</sup>, que se encarnou no movimento real, ou seja, em sua materialização prática.

No século XIX, pensou-se na organização das escolas com a criação de uma rede com normas comuns e articuladas. Sua implementação requeria investimento financeiro, contudo, a falta de condições materiais era uma das explicações para a não efetivação de um sistema nacional de ensino.

A outra explicação foi a mentalidade pedagógica, que articula concepções de homem, de mundo, de sociedade e da educação. Assim, as concepções educativas não são estruturadas de forma isolada, mas de acordo com as forças sociais vigentes em determinada época.

---

<sup>20</sup> Existiram as ideias pedagógicas não hegemônicas, vindas de grupos socialmente não dominantes, a partir da perspectiva dos trabalhadores, anarquistas e comunistas. Ver Saviani (2013).

No final do Império, duas mentalidades expressavam o espírito moderno: a liberal e a cientificista, sendo que esta última de orientação positivista, era adepta da desoficialização do ensino. Já a mentalidade liberal tinha como princípio que o Estado não tem doutrina, assim advogava seu afastamento das questões educacionais.

Dentro, ainda, desse espaço liberal no contexto brasileiro, é possível notar uma contradição, ao mesmo tempo que o advento da República trouxe certa centralidade ao Estado, por outro vem a percepção do seu não protagonismo no desenvolvimento da sociedade.

Saviani (2010) parte da análise da obra “A educação Nacional”, de José Veríssimo (1890), para indicar que a reforma do regime político deveria ter sido consequência da reforma moral do povo, porém, foi exatamente o contrário, primeiramente se instalou a República para, depois, pensar na reconstrução nacional.

Assim, nota-se que o Estado deveria intervir para a reforma da nação pela educação, e depois de atingida a meta, poderia diminuir sua função centralizadora.

### **3 DA NAÇÃO PARA O ESTADO PARANAENSE NA PRIMEIRA REPÚBLICA: IMIGRAÇÃO E ENSINO**

Os primeiros anos republicanos, mesmo não tendo um projeto nacional de constituição de um sistema de ensino foi caracterizado pela expansão da educação escolar. Vista como um elemento importante para a construção da nação, nos discursos oficiais, era visível essa “preocupação”.

Mas como isso se efetivou na prática, já que cada Estado tinha certa autonomia na tomada de decisão? Esta é uma das questões norteadoras deste capítulo, cujo eixo de discussão é a contextualização do Paraná, que teve como uma de suas particularidades a inserção da mão de obra imigrante.

Na Região Sul brasileira, a imigração teve objetivos e movimentos diferentes de outras partes do país, por isso se faz necessário aprofundar o debate sobre a imigração, para então se estabelecerem relações com as questões do ensino. O imigrante teve expressiva participação na constituição da população paranaense.

Com relação ao período demarcado esta pesquisa, tem-se como referência a periodização proposta por Saviani (2013) para estudo da escola pública. O autor distinguiu duas grandes etapas: os antecedentes e “a história da escola pública propriamente dita” (SAVIANI, 2013, p. 141).

Foi com o advento da República que o poder público passou a manter e organizar as escolas, com o intuito de disseminar a instrução para a população. A criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo impulsionou uma nova forma de criar escolas e organizá-las.

A partir de 1890, passou a se contar a história da escola pública no Brasil, sendo a segunda etapa da periodização de Saviani (2013), que pode ser dividida em três períodos: de 1890 a 1931, com a criação de escolas primárias nos Estados; de 1931 a 1961, com a incorporação do ideário pedagógico renovador; e de 1961 a 1996, com a regulamentação da educação nacional de forma unificada, abrangendo redes municipais, estaduais e federais públicas, e as privadas, com uma concepção de escola produtivista.

Diante da particularidade de que cada Estado da federação organizou seu sistema de ensino, é preciso perceber como o processo ocorreu no caso paranaense, sendo a educação vinculada a um projeto de sociedade, assim é pertinente discutir o Paraná no período delimitado para a pesquisa.

No artigo 26 da Constituição Política do Estado do Paraná (PARANÁ, 1892c), ficou exposto que entre as competências do Congresso, poder legislativo, estava legislar sobre o ensino.

Para Martiniak (2011), o avanço das relações capitalistas e a influência da ideologia liberal pressionaram o governo a intensificar as reformas de ensino e expandir a estrutura das escolas, difundir as letras e civilizar a população.

Contudo, a instituição do sistema federativo de governo e a responsabilização dos estados para organização e a manutenção da instrução primária consagraram o dualismo na educação brasileira e oficializaram a separação entre a educação para a classe dominante e a educação para o povo.

As iniciativas para organização do ensino no país esbarraram em problemas econômicos e de ordem geográfica. No Paraná, o vasto território foi utilizado como justificativa para a construção de escolas.

Isto ficou explícito em uma mensagem do presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, que reiterava que não havia falta de escolas, mas aos que não tivessem acesso não seria proporcionada outra alternativa, a não ser o analfabetismo.

*[...] por quanto escolas existem em toda a parte em que há grupos de 20 meninos, pelos menos, no caso de aprederem. Sendo a nossa população dispersa por vasta etensão territorial, é claro que meninos haverá, em número elevado, que não poderão frequentar a escola, por morarem á grande distancia da sede em que ella funciona, e, não lhe sendo extensiva a obrigatoriedade do ensino, ficarão condenados ao analphabetismo, se os paes não têm os meios para dar-lhes um mestre. (PARANÁ, 1901d, p. 5, grifos nossos)*

As mensagens dos presidentes do Estado do Paraná são parte das fontes primárias desta pesquisa. Eram a comunicação do poder executivo com o legislativo, apresentadas anualmente para o Congresso Legislativo Estadual.

Nas mensagens dos presidentes do Estado, em geral se traziam assuntos como a instrução pública, a abertura de vias e sua conservação, questões da agricultura, administração, despesas etc. – o que fazia parte da administração.

Concorda-se com Araujo, Souza e Pinto (2013) no sentido de que as mensagens expressam uma prática social e não somente a visão individual dos presidentes e suas equipes, mas um pensamento político.

Além disso, cabe também ressaltar que, em termos de conteúdo, tais Mensagens procuram realizar um balanço administrativo da parte do poder Executivo sobre os andamentos administrativos do governo, sob a sua responsabilidade, e geralmente se constituem como relatório de atividade governativa, o que envolve descrições, justificativas, balanços, além de conclamações, apelos, avaliações, explicitação de objetivos e de anseios de ordem administrativa, bem como de projetos ou expectativas para o ano vindouro, ou mesmo de projetos para um futuro menos imediato. (ARAUJO; SOUZA; PINTO, 2013, p. 107)

O ato de apresentar uma mensagem era umas das funções dos presidentes do estado no primeiro dia de cada sessão anual, prestando contas dos atos administrativos do Estado e indicando as providências legislativas solicitadas pelo serviço público, de acordo com o artigo 47 da Constituição Paranaense de 1892, em que foram descritas as atribuições dos poderes executivo, legislativo e judiciário, tanto em nível estadual como o que cabia aos municípios (PARANÁ, 1892a).

### 3.1 A IMIGRAÇÃO E A PRO A IMIGRAÇÃO E A PROPRIEDADE DA TERRA: UMA RELAÇÃO DEPENDENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Não há como trazer a imigração sem retratar a questão da propriedade de terra, que aparentemente foi um dos grandes atrativos para o imigrante no sul do Brasil. Mas de qual terra se trata? Daquela que foi invadida pelos portugueses, que delas fizeram capitanias hereditárias e como consequência as sesmarias, portanto, uma terra que se dividiu em grandes propriedades.

No Sul, havia terras “disponíveis” e despovoadas, característica que marcou a imigração nesta região.

A ambição pela posse da terra forma nesses imigrantes um impulso muito poderoso, e constitui ela com certeza um dos mais fortes senão o mais forte estímulo que os leva a abandonarem sua pátria onde tal oportunidade lhes é negada. E mesmo quando não conseguem alcançar desde logo esse objetivo, como efetivamente se deu no Brasil na maior parte dos casos, representa, contudo, um ideal sempre presente que influi fortemente na evolução dos acontecimentos. (PRADO JUNIOR, 1986, p. 251)

Na medida em que o país se modernizou, ganhou novos traços em relação à propriedade, com o surgimento das pequenas, que praticamente não existiam no período colonial, já que, até então, a economia era centrada na produção de larga escala para a exportação.

No Brasil, dependente de Portugal, “[...] as condições econômicas fundamentais do país e a estrutura social que sobre elas se constituíram, tornavam evidentemente inviável uma organização agrária democrática e de larga repartição fundiária.” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 249).

Trazer a reflexão sobre a propriedade agrícola, leva a pensar na concentração de grandes extensões de terras nas mãos de um determinado grupo, como também faz lembrar dos escravos, que quando libertos não receberam nenhum tipo de “auxílio”, “indenização”. A terra que tantas gerações empregaram sua força de trabalho continuou de posse dos grandes fazendeiros.

Guimarães (1968) nota que, em relação à distribuição da terra, o Brasil tem sua peculiaridade. Em muitos países, a propriedade latifundiária surgiu das ruínas da pequena propriedade camponesa. O caso brasileiro pelo contrário, primeiro implantou a propriedade latifundiária para depois se ter a pequena propriedade camponesa.

A pequena propriedade<sup>21</sup> no Brasil como um todo se desenvolveu onde não havia concorrência com a grande lavoura tropical. A produção de gêneros para o abastecimento dos centros urbanos nessas propriedades era trabalhosa e com pouco margem de lucro, assim não se tornava atrativo para os grandes proprietários brasileiros.

No Paraná, os núcleos coloniais eram organizados em torno da pequena propriedade:

Na prática, a pequena propriedade imigrante foi estabelecida em zonas recobertas por florestas, em torno de cidade do litoral e primeiro planalto. A partir de 1890, há um avanço destas colônias no sentido do interior do estado com um programa de estabelecimento de imigrantes estendendo-se para o sudoeste, acompanhando os vales dos rios Negro e Iguaçu. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 52)

A propriedade privada é uma das características da sociedade capitalista. No Brasil, para Martins (1973), a propriedade capitalista, adquirida por meio de compra, juntamente com a Abolição da Escravatura foram condições institucionais para o mercado livre de trabalho e nisto se associou a imigração que trouxe para o

---

<sup>21</sup> O Estado de São Paulo com as crises na produção do café, passou por momentos em que determinadas propriedades eram divididas e vendidas em lotes menores, mas houve momentos de favorecimento da grande lavoura, na medida em que existe crise na produção de determinado gênero em outros países. Desta forma há a recomposição de grandes propriedades, ou seja, da concentração de terras (PRADO JUNIOR, 1986).

país “[...] o agente humano da realização da ideologia da transformação do trabalhador em proprietário” (MARTINS, 1973, p. 17).

O autor pontua que imigração envolve muito mais que relações entre nacionais e estrangeiros, tratando-se, assim, de um processo social que foi mediado pela crise no sistema agrário brasileiro. Migrar não é somente uma mudança geográfica de um sujeito, mas sim na transição de uma sociedade para a outra.

Nesse plano, o sujeito não é apenas uma unidade física, um número ou um objeto, mas é alguém que se vincula, pelas suas relações com os outros, a uma sociedade determinada. Do mesmo modo, participa de uma cultura que fornece como referência normas de comportamento apoiadas num sistema de valores. As relações de que participa na sua sociedade original são estabelecidas com base nesses componentes culturais, em graus variáveis interiorizados em sua personalidade. (MARTINS, 1973, p. 20)

A migração, para Martins (1973), envolve três fases: uma motivação que faça com que pessoas e grupos saiam de seu lugar de origem; a transição de uma sociedade para outra; e, por fim, a assimilação pelo imigrante da organização social e cultura da nova sociedade. A migração também envolve a forma como se deu a expansão do modo capitalista de produção.

E representa a migração no seu duplo aspecto: enquanto mobilidade e remanejamento de força de trabalho no mercado internacional, nível da questão em que o imigrante cede à condição de “objeto”, uma vez que a origem e a direção do movimento não caem sob o seu domínio; e enquanto a migração também é um movimento social, dado que subjetivamente tem sentido como preservação ou rejeição de um tipo de vida, como conservação ou inovação. É justamente o conteúdo da migração que permite destacá-la, mais do que como transição entre uma etapa e outra da história ou como transição no âmbito de uma mesma etapa da história. (MARTINS, 1973, p. 23)

Falar de imigração é muito mais que considerar apenas um deslocamento geográfico, já que envolve um desajustamento de um indivíduo ou grupo em uma sociedade que lhes deu origem para uma implementação em uma nova. Por isso é um processo social, envolve sujeitos concretos que de certa forma vivenciaram uma organização social anterior que não mais os satisfazia ou que as condições concretas de existência não lhes permitiam a continuidade de produzirem sua existência no antigo espaço.

A chegada em uma nova terra para seu estabelecimento, em um novo modo de vida, exigirá um processo de nova socialização, que nem sempre representará

uma ruptura com o modo de vida anteriormente vivenciado, como é o caso dos trabalhadores assalariados no país de origem que chegam ao Brasil e permanecem na mesma condição, neste aspecto.

Martins (1973) chama isto de uma socialização secundária. Uma ressocialização, para o autor, só ocorre quando se constrói uma nova identidade, em que o imigrante se ajusta a uma estrutura social historicamente nova, fazendo uma ruptura com a sua identidade de origem.

Ainda que alguns imigrantes tenham passado de vendedores de força de trabalho a compradores, ascendendo para a “classe média”, ainda assim realizaram uma socialização secundária, pois seus papéis na sociedade foram reajustados. “No caso, a práxis que integra os sujeitos na sociedade é uma práxis repetitiva, isto é, que recria a estrutura social” (MARTINS, 1973, p. 25).

Para os imigrantes, a transição de um país para o outro representava a busca por melhores condições de vida, mas, na verdade, o processo de migração fazia parte de um movimento em que a força produtiva se desenvolvia mundialmente, ou seja, como o capitalismo se expressava naquele momento. Mesmo aqueles estrangeiros que recebiam um pedaço de terra, tornando-se proprietários, eram vistos a longo prazo como possíveis força de trabalho.

Assim, o incentivo a imigração para o Brasil servia aos interesses do Estado, que estava em concordância com as intencionalidades dos cafeicultores de São Paulo, que eram expressão do poder na época, tanto que interferiram no processo de troca da mão de obra escrava para a livre. São as ideias da classe dominante sendo impostas, e num jogo de interesses estavam os sujeitos que buscavam encontrar uma vida mais digna, construída pelo trabalho.

Para Martins (1973), o capitalismo chegou ao campo na medida em que a posse de terra passou a significar capital. Os imigrantes recebiam pequenos lotes de terra, ou compravam, (inclusive terras consideradas improdutivas, em área que precisava ser desmatada, sem vias) mas dentro desse sistema, logicamente, o acúmulo de grandes propriedades é que representa “ser da burguesia”, estar numa classe privilegiada, por isso o que era fonte da fartura transforma-se em fonte de miséria.

O trabalho independente não é mais que proletarização virtual” (MARTINS, 1973, p. 29). Entre o camponês e a terra estão as relações capitalista. Aqui pode-se notar a ressocialização do imigrante camponês:

Portanto, a ressocialização do imigrante camponês, como culminância do processo migratório no capitalismo dependente, integra-o na sociedade de adoção, mas não pela incorporação dos valores e concepções dominantes. Nesse caso, a assimilação se dá justamente porque a sua práxis gera uma identidade que não está referida a esses valores e concepções, mas sim às tensões e oposições da sociedade de adoção. (MARTINS, 1973, p. 29)

Martins (1973) apresenta o aspecto social que envolve a imigração, pois não é uma simples mudança de um trabalhador, como também é preciso refletir sobre em que condições tanto no Brasil como no mundo se deram no terreno do capitalismo, ou seja, a imigração se fez em um movimento de transformações macro e micro, frutos das contradições de um sistema e expressão da ideologia da classe dominante.

Paiva (2013) reflete que o termo imigrante, que vem da complexa relação entre estrangeiros e comunidade, possui diferentes dimensões, entretanto o que se sobressai é a de indivíduo-trabalhador, colocando em plano secundário questões como sujeito-cidadão, portador de direitos políticos e econômicos e com necessidades sociais e culturais.

No exemplo a seguir, da mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha, em 1924, expresso em discurso a questão dos direitos, mas na prática sabe-se das dificuldades enfrentadas, a começar pela falta de escolas:

*[...] os nosso patricios precisam e têm direito à tantos benefícios especialmente aos da instrução publica, que nosso regime lhes assegura e a que, entretanto, ainda não foi possível atender em toda a extensão das justas aspirações do povo. (PARANÁ, 1924, p. 40, grifos nossos)*

Nesta pesquisa, a perspectiva que se busca ao trazer o imigrante em discussão é vê-lo muito mais que mão de obra, mesmo que proprietário de terra, de um país em transformação de monarquia para república, com uma nova ordem social e econômica. Um trabalhador assalariado, que reivindicava suas escolas e que, com a expressão numérica que representou, veio a contribuir para a ampliação no número de escolas.

Outrossim, é evidente que, do outro lado da balança, tem-se um Estado com um projeto de implantação de nação.

### 3.2 IMIGRAÇÃO: DO CONTEXTO NACIONAL PARA O PARANAENSE

É inegável que a chegada da família real ao Brasil contribuiu para a imigração europeia, no sentido de que a “[...] população era dispersa e rarefeita, composta de 50% de escravos e outra grande parcela de elementos heterogêneos e mal assimilados.” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 185).

Fazia-se necessária uma política de povoamento para constituir uma população de base segura para o trono português no Brasil. Entretanto, as primeiras tentativas foram de pouca expressão numérica, com estabelecimento de núcleos coloniais de imigrantes alemães, suíços e açorianos nos atuais Estados de Espírito Santo, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

No Brasil antes da República, mesmo com as intenções de estabelecer imigrantes, o país não era um grande atrativo para a corrente imigratória. Questões como clima tropical, organização econômica, social e até religiosa conduziam para restrições a protestantes, sendo que eram de países dessa religião que se dispunham maior contingente de pessoas a imigrar (em especial da Alemanha).

Estes fatores fizeram com que a corrente imigratória fosse fraca nas primeiras décadas do século XIX.

O tráfico negreiro possibilitava acesso à mão de obra, e só com a sua decadência que se viu uma relativa mudança em relação à imigração, com a retomada da política de povoamento, por meio da organização de colônias de iniciativa do governo e de particulares, juntamente com a instalação de imigrantes das fazendas de café na Região Sudeste (PRADO JUNIOR, 1986).

O chamado sistema de parceria foi idealizado pelo senador Nicolau de Campos Vergueiro, que, com subsídios do governo, estabeleceu 117 famílias em sua fazenda em Ibicada (SP), vindos da Alemanha, Suíça, Bélgica e Portugal entre os anos de 1847 e 1857.

Os imigrantes tinham suas despesas de viagem pagas e, ao chegarem nas fazendas, recebiam um determinado número de pés de café para cultivo; dessa forma, poderiam também cultivar sua roça, mas o lucro de tudo que produziam deveria ser dividido com o fazendeiro. O problema se deu porque os fazendeiros não estavam acostumados com o trabalho livre nas lavouras, tratando-os semelhantemente ao que faziam com os escravizados (MALERBA, 1999).

Guimarães (1968) salienta que o sistema de parceria era uma forma dos latifundiários garantirem a conservação do seu monopólio das terras. O contrato de parceria colocava o trabalho como livre, e o contrato era um combinado entre o senhor da terra e seu cultivador. Era uma forma de atrair o imigrante e de livrar-se de críticas de parte da sociedade que defendia o abolicionismo, mas o que se viu, de fato, foi uma outra realidade.

A liberdade dos imigrantes estava comprometida, visto que estavam com constantes dívidas junto aos fazendeiros, em especial pelo comércio feito dentro da própria fazenda com valores exorbitantes dos produtos vendidos.

Era comum ocorrer transferências de colonos entre os fazendeiros, quando acumulavam dívidas e, caso houvesse alguém interessado, poderia pagar a dívida e o colono passaria a trabalhar em outra fazenda, mantendo-o também como subordinado. “Noutras palavras, o colono se transformava numa “peça”, como eram os escravos [...]” (GUIMARÃES, 1968, p. 98).

As experiências com o sistema de parceria não se mostraram positivas, tanto para os imigrantes quanto para os fazendeiros. Os imigrantes assinavam os contratos de trabalho na Europa, que geralmente eram rígidos e beneficiavam os patrões.

Muitas vezes, havia coexistência de trabalhadores livres e escravizados fazendo o mesmo trabalho, o que não se tornava um atrativo. O recrutamento dos trabalhadores era feito por agentes que recebiam pelo número de pessoas recrutadas.

Desta forma, muitas vezes eram contratadas pessoas não acostumadas com o trabalho no campo, de idade avançada e até mesmo enfermas. Assim, muitos fazendeiros também se desinteressavam pelo trabalhador livre europeu, preferindo o trabalhador escravo. Na Europa também se espalhavam as notícias do fracasso da parceria, com uma propaganda negativa do país (PRADO JUNIOR, 1986).

A campanha abolicionista, juntamente com questões internacionais, favoreceu a retomada do movimento migratório, a partir de 1870. Os Estados Unidos começaram a impor restrições à imigração italiana no país, fazendo necessário a busca por outros destinos, como o Brasil.

Em função do contexto político e social da Itália, era grande o número de pessoas deixando o país, o italiano tinha mais afinidade com o clima do Brasil e

enquanto trabalhador, era “[...] mais rústico e menos exigente; aceitará de boa vontade as duras tarefas da lavoura brasileira” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 188).

Grandes levas de italianos começam a chegar no Brasil em busca de melhores condições de vida. A partir de então, a imigração deixou o sistema de parceria e passa a ter como atrativo os salários. O governo passou a não mais impor a assinatura de um contrato antes da viagem, o seu papel ficou de divulgação da campanha imigratória. Começou a ser realizada a imigração subvencionada.

Prado Junior (1986) apresenta uma importante distinção: o recrutamento e a fixação de imigrantes passaram a ser chamada de imigração subvencionada; e colonização, para os casos de organização dos imigrantes em pequenas propriedades em núcleos, nas quais se tornavam proprietários. Por mais que imigração subvencionada trouxesse braços para o trabalho de forma imediata, os núcleos coloniais poderiam a longo prazo, fornecer mão de obra para as fazendas. (PRADO JUNIOR, 1986).

O Estado de São Paulo, como portador das grandes lavouras, teve como marca a imigração subvencionada com trabalhadores sendo contratados para o trabalho braçal. Com relação à Região Norte do Brasil, Prado Junior (1986, p. 190) salienta que

[...] esta parte do país nunca receberá uma corrente apreciável de imigrantes europeus, apesar do interesse que muitas vezes se tomou lá pelo assunto. Havia aí o obstáculo do clima, menos atraente para as populações da Europa, bem como de uma situação econômica estacionária, se não decadente. O Sul, pela sua riqueza e prosperidade, e favorecido ainda por um clima mais favorável, tornara-se o polo único de atração, no Brasil, das correntes imigratórias.

Na Região Sul, predominou a formação dos núcleos coloniais, em função da necessidade de povoamento. Na mensagem do primeiro presidente do Paraná Francisco Xavier da Silva, depois da junta provisória, ficou expressa esta intenção:

*Povoamento, imigração e trabalho são problemas que se apresentam ao vosso estudo, e da sua solução dependem o desenvolvimento e prosperidades do Estado.*

*Possuindo vasta extensão de terras fertilíssimas, inteiramente desaproveitadas, e ameno clima, o Paraná reúne todas as condições para ser considerado como excelente ponto de destino aos imigrantes, que quiserem vir dedicar a sua atividade à indústria agrícola, e explorar as riquezas que nosso solo contém. (PARANÁ, 1892b, p. 12-13, grifos nossos)*

Na mesma mensagem, o presidente considerava que, devido ao número de imigrantes já introduzidos no Paraná antes mesmo da Proclamação da República, o Estado poderia ser considerado como pertencente à corrente imigratória e era conveniente fazer a propaganda na Europa:

*[...] por meio da imprensa e folhetos, em que se descrevem a extensão e uberdade das nossas terras, e o preço pelo qual poderão ser adquiridas, a cultura á que se prestam, a amenidade do nosso clima com a declaração que temos a grande naturalização, casamento civil, liberdade de culto, e que sem distinção de raças, ou crenças, todos podem contar om segurança pessoal e prosperidade. (PARANÁ, 1892b, p. 13, grifos nossos)*

A propaganda foi a estratégia dos governantes para apresentar tanto o Estado como o país como local de abundância, fartura e possibilidade de trabalho. A entrada de estrangeiros no século XIX e, posteriormente, início do XX, se deu pelo interesse na ocupação do território paranaense por uma população livre e branca, que traria técnicas agrícolas modernas, bem como pela formação de um contingente de mão de obra que contribuiria para miscigenar a população local. “É que os imigrantes europeus, vindos para o Brasil no século XIX, foram escolhidos a dedo para branquear o país. [...] Havia uma preocupação em eliminar ou reduzir a presença visível do negro e do mulato” (IANNI, 1988, p. 12).

A nova ideia de nação republicana não passou somente por questões de símbolo e instrução, mas também pelo “sangue”. O europeu traria a vitalidade, “[...] pelo valor do seu poder dinâmico, uniformidade e direção do seu pensamento, haverá de potenciar todas as nossas gigantescas possibilidades na nação mais robusta, bela, formosa e culta do planeta” (DOMINGUES, 2004, p. 272).

O branco era símbolo do progresso, futuro, cultura, moral, ao passo que o negro tinha como representação a escravidão, o atraso e o passado (DOMINGUES, 2004). O objetivo era aumentar quantitativamente a população de brancos, para que o país fosse de maioria branca.

Assim, os incentivos que o governo imperial fazia, bem como a propaganda na Europa, revelam muito mais que a preocupação com a mão de obra.

O incentivo à imigração quer para a substituição do braço escravo na grande lavoura ou para a colonização, complementavam-se, pois, esperava-se que o imigrante permanecesse no país, como colono ou como trabalhador urbano, engrossando o contingente de “operários” nas fábricas das cidades. (MARTINIÁK, 2016, p. 49)

No caso paranaense, convém citar que, além dos negros não serem integrados na sociedade e na questão das terras, “[...] a elite provincial excluía de seus planos povoadores o concurso da população indígenas; nutrindo [...] a certeza de que a imigração europeia era o único caminho para regeneração o povo brasileiro.” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 52).

### 3.2 1 A Imigração e a formação do Estado Paranaense

No Paraná, são visíveis os traços da imigração, seja na arquitetura, nos costumes e tradições, bem como o que Censo de 2010 revelou. Do total de 10.444.526 habitantes, 7.322.122 se declaram brancos, enquanto 330.830 pretos, 123.205 amarelos, 2.620.378 pardos e 25.915 indígenas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A formação da sociedade paranaense foi fruto das contribuições de diferentes povos. Os primeiros europeus que se fixaram no final do século XVI encontraram um território já ocupado por povos indígenas nômades, que sobreviviam dos recursos encontrados na natureza.

Contudo, a historiografia paranaense invisibiliza ou ainda diminui a presença dos povos indígenas no território, assim como a presença de negros e escravos.

A análise empreendida por Carvalho (2017) nas obras de Romário Martins e Wilson Martins enfatiza que o discurso foi propagado para criar uma identidade paranaense que buscou apagar o escravo, o negro e seus descendentes da história regional e que exaltou a participação dos imigrantes europeus na formação do Estado.

Entretanto, é inegável a presença de uma população indígena que estava presente no território e que foi utilizada, inicialmente, para desbravar as terras e, posteriormente, foi impelida para o interior do Estado.

A chegada dos colonizadores ao Paraná deu-se pela busca ouro, que culminou com a fundação da primeira localidade elevada a vila, Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá, no litoral. No planalto acima, posteriormente, surgiu a povoação de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba.

A atividade tropeira, desde o século XVIII, contribui com o surgimento de povoados, que hoje constituem importantes cidades do Estado, além disso permitiu

a integração do Sul com as demais partes do território brasileiro, levando notícias, encomendas, correspondências.

A sociedade que se organizou em função do tropeirismo fundamentava-se na relação senhor-escravo, como toda formação tradicional brasileira. A família fazendeira recolhia-se dentro de suas terras, criando uma economia quase auto-suficiente orientada para a subsistência do próprio grupo. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 22)

O Paraná também teve o negro escravizado como força de trabalho. Os primeiros escravos trazidos nos séculos XVII e XVIII trabalharam na mineração no litoral e, posteriormente, em Curitiba.

Com o desenvolvimento da pecuária, os negros escravizados também realizaram todo tipo de trabalho que fosse necessário. No Paraná, a formação dos quilombos, símbolo de um movimento de resistência à escravidão, chegou a 41 agrupamentos (PADILHA, 2016).

O Estado do Paraná, até o século XIX, era formado por pequenos núcleos dispersos no interior (Guarapuava, Palmas, Rio Negro, Castro, Tibagi, entre outros). A dificuldade em conseguir escravos, pela extinção do tráfico negreiro, junto ao problema do “caimento da população” para impedir que o Brasil se tornasse uma nação de maioria negra, levou o governo imperial a acelerar a imigração europeia para o país (WACHOWICZ, 2010).

Os europeus eram considerados trabalhadores, conhecedores das técnicas de trabalho agrícola, chamado de laborioso nas mensagens dos presidentes da província do Paraná (PARANÁ, 1858). O primeiro núcleo de imigrantes foi estabelecido às margens do Rio Negro, por iniciativa do tropeiro e latifundiário João da Silva Machado, no ano de 1829. A colônia de alemães, formada por 238 pessoas, ficava junto ao Caminho das Tropas, com intenção de afugentar os indígenas que ali se localizavam.

No ano de 1833, chegaram mais 100 alemães. Em 1847, João Maurício Faivre, filantropo suíço, fundou nas margens do Rio Ivaí, a colônia Teresa, reunindo imigrantes franceses.

Já em 1852, o também suíço Carlos Perret Gentil, junto à baía de Paranaguá, fundou a colônia de Superagui<sup>22</sup>, composta por um grupo de 35 imigrantes suíços e alemães, no entanto, por ter uma localização de difícil acesso à

---

<sup>22</sup> Hoje é o município de Guaraqueçaba/PR.

colônia não prosperou como o esperado. Todas essas iniciativas foram de particulares (WACHOWICZ, 2010).

Após 1850, muitos negros escravizados foram vendidos para a província de São Paulo, o que gerou falta de mão de obra para a agricultura de subsistência, tendo como resultado a alta no preço dos alimentos.

Havia também o preconceito em relação ao trabalho manual, o que aumentou a demanda pela mão de obra. Vendo as experiências positivas em relação à imigração em Santa Catarina, o Paraná reivindicou ao governo imperial a criação de colônias.

Assim, foi criada a colônia Assungui, em 1859, no vale do Ribeira, a 109 km de Curitiba, a primeira iniciativa planejada pelo governo, reunindo franceses, ingleses, italianos, alemães, espanhóis e suecos. As terras das colônias eram férteis, mas a dificuldade de transporte para escoamento da produção agrícola levou grande parte dos imigrantes a abandonarem as propriedades, voltando aos seus países de origem ou então mudando-se para Curitiba e até mesmo outras províncias (WACHOWICZ, 2010).

Adolfo Lamenha Lins, presidente da província do Paraná de 1875 a 1877, estudou os problemas do fracasso de Assungui e sobre a organização dos alemães que se estabeleciam em chácaras nos arredores de Curitiba. Ele formulou algumas conclusões: as colônias deveriam ser fundadas próximas aos centros urbanos e próximos às estradas existentes; os imigrantes deveriam ser informados da realidade que encontrariam; o transporte deveria ser facilitado; a aquisição de terra tinha que ser facilitada; o imigrante seria empregado na construção de estrada (assim, o governo não precisaria custear a alimentação por um longo tempo).

Com esses pensamentos, Lamenha Lins implantou nos arredores de Curitiba o chamado “cinturão verde”, que facilitava o acesso do imigrante aos grandes centros, como também abastecia a capital. Ao deixar o governo, as ideias de Lamenha Lins também foram deixadas de lado (WACHOWICZ, 2010).

Nos Campos Gerais, a primeira iniciativa oficial foi com a chegada de aproximadamente 3.800 russos-alemães, em 1877, encaminhados aos municípios de Palmeira, Lapa e Ponta Grossa. As terras vendidas pelos proprietários à província eram ruins para cultivo o que fez com que muitos abandonassem a província ou se dedicassem ao transporte, utilizando o carroção eslavo. Logicamente, houve repercussão negativa na Europa.

A retomada da imigração, em grandes levas, só ocorreu a partir de 1885, por iniciativa do presidente Alfredo d' Escragno Taunay, trazendo ao Paraná os poloneses nos arredores de Curitiba (WACHOWICZ, 2010).

O vale do Rio Ivaí, de Porto Amazonas até União da Vitória, enquanto se desenvolvia a navegação, se estabeleciam entre 1890 e 1896 as colônias de São Mateus, Água Branca, Santa Bárbara, Palmira, Rio Claro, Eufrosina, General Carneiro, Santa Galo, Antonio Olinto, Prudentópolis e Mallet, reunindo poloneses e ucranianos.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a quantidade de imigrantes no Paraná registrada por Romário Martins (1995).

Tabela 1 - Número de imigrantes de acordo com Romário Martins (1995)

<b>Período</b>	<b>Número de imigrantes</b>
1853 a 1866	20.170
1889 a 1906	42.993
1907 a 1913	31.244
1919 a 1920	685
1921 a 1925	5.881
1926 a 1929	29.116

Fonte: Martins (1995).

O que se nota, com os dados ainda que limitados do autor, houve períodos de maior movimento migratório, e na medida que o governo (na república) não arcou com os custos da viagem e do estabelecimento dos imigrantes, o movimento diminuiu.

O presidente estadual José Pereira Santos Andrade em outubro de 1897, por meio de sua mensagem já indicava uma diminuição da corrente migratória para o Estado, em função da União não mais subsidiar financeiramente, assim a entrada de imigrantes se deu pelas iniciativas espontâneas (PARANÁ, 1897b).

Vicente Machado da Silva Lima, presidente do Paraná, em 1905 apontou que a diminuição da imigração era em função da falta de recursos para trazer esses imigrantes, pois, ao chegarem no território, eles deveriam encontrar as terras demarcadas, trabalho e um auxílio financeiro.

Isto era impossível para o Estado do Paraná financiar, não obstante a imigração ainda fosse muito desejada: *“Acho que por todos os meios devemos cogitar do povoamento do nosso imenso e riquíssimo território; - está nisso o futuro do Paraná”* (PARANÁ, 1905c, p. 37).

De 1829 a 1934, foi grande o número de estrangeiros que entraram no Paraná, conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Entrada de imigrantes no Paraná

<b>Etnia</b>	<b>Quantidade</b>
Poloneses	47.731
Ucranianos	19.272
Alemães	13.319
Italianos	8.802
Franceses	2.469
Austríacos	1.559
Espanhóis	1.344
Russos	1.330
Ingleses	1.019
Suíços	1.006
Holandeses e outros	450

Fonte: Balhana (1991 *apud* MARTINIÁK, 2011).

O Paraná da Primeira República, em especial a capital, passou a ter traços de modernização. Trindade e Andreazza (2001) citam alguns aspectos encontrados no início do século XX que demonstram os novos ares das cidades: o telégrafo, o telefone, a luz elétrica, os automóveis e bondes, ruas pavimentadas, novas construções, indústrias sendo criadas, além das ferrovias que se expandiam.

Nesse contexto, a instrução pública no Paraná do início da República fazia parte do projeto de modernização com vistas a atingir a grande parte da população. A legislação foi um dos meios de tornar o ensino obrigatório.

Juntamente com a política imigratória veio a necessidade de promover a agricultura de subsistência aliada com a necessidade de melhorar as vias terrestres (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Ao realizar a busca nas mensagens dos presidentes do Estado do Paraná, era comum encontrar nos discursos a necessidade de melhoria das ligações entre os centros urbanos, com a manutenção das que já existiam e abertura de novas,

para que houvesse comunicação entre as povoações e as zonas produtoras com a capital e a estrada de ferro em direção ao litoral (PARANÁ, 1892b).

Isso se deve inclusive em função das experiências negativas em relação à imigração, com os grupos instalados em terras<sup>23</sup> impróprias para a produção e com dificuldade no escoamento da produção.

A maioria dos imigrantes dedicou-se à agricultura e à exploração de produtos nativos, como madeira e a erva-mate, mas muitos também trabalhavam com a pecuária e com o comércio rural urbano. Os primeiros núcleos imigratórios passaram por dificuldades quanto à localização de suas terras. A falta de vias de acesso para os centros urbanos e a grande distância entre as cidades e as colônias foram alguns dos fatores responsáveis pelo insucesso da colonização. Outro empecilho foi o solo improdutivo de aspecto ácido e arenoso, que provocou o deslocamento das famílias de colonos para os centros urbanos. (MARTINIÁK, 2011, p. 65)

A necessidade de povoar o vasto território paranaense desocupado, se dava pelo receio em relação às divisas com os Estados próximos:

*Tereis, sem duvida, que legislar sobre as terras devolutas. Então será oportuno autorizardes a venda de terras do Estado sitas em uma zona determinada, que tenham mais procura, v. g. as do valle do Paranapanema, que são tão ambicionadas pelos mineiros e paulistas, e que, por estes últimos, são consideradas, para a cultura do café, como prolongamento do territorio do seu Estado.* (PARANÁ, 1892b, p. 15, grifos nossos)

Para a ocupação, a estratégia utilizada foi a formação de núcleos coloniais, baseados na pequena propriedade. Em contrapartida, o atrativo do Estado do Paraná para o imigrante europeu era a possibilidade de se tornar proprietário (PARANÁ, 1895). O imigrante europeu era visto como o ideal para ocupar o estado: “[...] o Paraná precisa apenas de braços fortes e inteligentes que desbravem os seus vastissimos sertões e transformem em searas verdejantes os seus magnificos campos.” (PARANÁ, 1921, p. 67, grifos nossos).

Para Nagle (1974), a imigração provocou alterações no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas, representando uma nova modalidade de força de trabalho, diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista.

---

<sup>23</sup> Apesar da formação dos núcleos coloniais marcarem profundamente a imigração no Paraná, muitos imigrantes deram nova feição as cidades, como indicam Trindade e Andreatza (2001) desenvolvendo atividades no comércio, nas pequenas e médias indústrias de caráter familiar, inclusive marcando a arquitetura das cidades.

No que tange à produção agroalimentar do Paraná, a partir das colônias de imigrantes, Roberto e Santos (2001) apontam como características: diversificação da produção, novas técnicas de cultivo com introdução de novos equipamentos, em função da produção construção de novas estradas, o uso dos carroções escravos e com o passar dos anos, em alguns casos, o surgimento de pequenas indústrias para beneficiamento da produção.

No século XX encontrava-se no Estado uma classe dominante econômica diferente do restante do país, em função das atividades econômicas desenvolvidas: exploração do mate e da madeira, além das pequenas indústrias “Esses grupos formados por elementos nacionais ou estrangeiros, iriam deter a força política no Paraná republicano, substituindo os fazendeiros tradicionais cujas origens dotavam do tropeirismo.” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 66).

Com relação à formação cultural e social do Estado, o Movimento Paranista teve expressividade entre os anos de 1920 e 1930, com intenção de valorizar, cultivar e valorizar a histórias e tradições do Paraná. Auxiliou na construção da identidade regional “impregnada pela crença no progresso e no desenvolvimento social que foram característicos da Primeira República.” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 91).

### 3.3 A EDUCAÇÃO NO PARANÁ

O ensino no Paraná no período colonial era precário, o pouco que se tinha era ação dos jesuítas, que com as reformas pombalinas ficou quase que desprovido de instrução pública (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001). As iniciativas de escolarização não se deram somente por iniciativa oficial, mas eram comuns escolas de iniciativa particular, em especial por grupos de imigrantes.

Quando se fala de escolas é pertinente trazer o que se entende por escola pública, pois, segundo Saviani (2013), existem três acepções, e, além disso, o que hoje se entende por escola pública não se aplica a anos anteriores da história. A primeira acepção explicada pelo autor refere-se ao ensino ministrado coletivamente por meio do método simultâneo, até o final do século XVIII.

A segunda diz respeito à escola pública como uma escola de massa, para toda a população, com isso difundiu-se a ideia de organização de sistemas nacionais de ensino, para que a população tivesse acesso ao ensino elementar. A

partir de então, veio a escola pública como estatal, que é mantida e organizada pelo Estado, que prevalece até os dias atuais.

No Brasil, com a aceleração os processos de industrialização e urbanização, as pressões sociais em relação à escola pública se intensificaram, o analfabetismo era visto como vergonha, por isso foram organizadas iniciativas para erradicá-lo (SAVIANI, 2013).

O controverso é que, junto com os movimentos pela alfabetização, cresceram, na década de 1920, as campanhas pela nacionalização do ensino, no caso paranaense existiam as escolas estrangeiras, que ensinavam na língua materna e passaram a representar um risco para o país.

Nesse contexto, a educação foi considerada importante conquista, já garantida pela Constituição de 1891, com a preocupação de destinação de recursos. Entretanto, na prática sabe-se da precariedade do ensino, que era ofertado de forma escassa.

*Acreditamos que vosso patriotismo encontrará sempre incentivos para reduzir as despesas de administração, sem desorganizar os serviços públicos, tendo em muita consideração, que as sociedades em progresso, não podem retroceder nas conquistas alcançadas em relação à Instrução, às garantias do direito e da propriedade, e às facilidades de expansão para os movimentos commerciaes e industriaes, sob pena de não corresponderem seus legisladores às aspirações e á confiança do povo, cujos interesses devem zelar. (PARANÁ, 1892a, p. 4, grifos nossos)*

No plano das ideias e como estratégia de desenvolvimento do Brasil republicano, a educação no Estado do Paraná também era vista como propulsora da modernização, acompanhando o movimento nacional. Nas mensagens dos presidentes do Estado é possível encontrar: “O povo, cuja instrução fôr deficiente, não terá a verdadeira compreensão dos seus direitos e deveres nem necessario preparo e estímulo para o desenvolvimento do seu commercio, industria, sciencias e artes” (PARANÁ, 1917a, p. 13, grifos nossos). E ainda “[...] a grandeza da nossa Patria depende do cidadãos que libertarmos do analphabetismo” (PARANÁ, 1920, p. 28, grifos nossos).

Ao analisar as mensagens dos presidentes dos Estados, dois aspectos chamaram atenção. O primeiro é que alguns presidentes afirmam que o Estado possuía escolas suficientes, enquanto outros, falavam da necessidade de criação de novas instituições.

E o segundo, a culpabilização dos professores pelo fracasso dos alunos. “A *incapacidade de muitos professores, a incúria dos chefes de família, ausência de fiscalização e a falta de escolas em zonas de interior distantes de povoações, são as causas principais do atraso da instrução.*” (PARANÁ, 1892b, p. 16, grifos nossos).

Ele também apontava que o magistério, enquanto fosse considerado um meio de vida e não um sacerdócio, não atingiria as expectativas da instituição. Além de dominar as matérias dos programas escolares, o professor deveria ser esforçado e dedicado, cumprindo seu dever, essa era apontada como uma dificuldade. (PARANÁ, 1892b).

Na mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva, de 1894, afirmou-se que não havia falta de escolas, pois elas existiam em todas as cidades, vilas e povoados. Para ele os problemas da instrução pública eram “[...] *incapacidade e desídia dos professores, em geral, o pouco interesse dos pais pela instrução dos filhos, e, muito principalmente, a falta rigorosa de inspeção, são as verdadeiras causas do atraso do ensino entre nós.*” (PARANÁ, 1894b, p. 8, grifos nossos).

Em contradição, na mesma mensagem, o presidente alegava que o meio prático para resolver o problema do ensino era criar escolas em todas as localidades onde houvesse demanda de alunos e que essas escolas deveriam ser providas de todo material necessário. Para o cargo de professor a preferência era para alunos da escola normal e na sua falta, as pessoas que se habilitassem, desde que aprovadas em exame para tal finalidade. No que diz respeito à inspeção, esta era apontada como o principal do ensino, porque sem ela os professores poderiam fazer como bem desejassem. (PARANÁ, 1894b).

Francisco Xavier da Silva (PARANÁ, 1894b) apontou ainda que, em 1892, por meio da Lei n. 42 de 24 de julho do mesmo ano, existiu uma experiência em relação à inspeção: o Estado foi dividido em quatro circunscrições e cada uma delas contava com um delegado literário cuja tarefa era realizar a inspeção escolar. A ineficácia da lei, se deu pela vasta extensão do território.

A inspeção passou a ficar a cargo do Superintendente de Ensino, que residia na capital do Estado, Curitiba. Ele inspecionava as escolas da capital e as demais, ficava a cargo dos inspetores distritais, que serviam gratuitamente, se limitavam a verificar a frequência dos professores para que eles fossem pagos. Portanto, era necessária a reforma na lei, pois a eficácia das escolas estava relacionada à inspeção. O presidente apontava a falta de recursos financeiros para colocar um

inspetor em cada município, sugerindo que esta tarefa fosse delegada aos municípios.

O mesmo presidente demonstrou, no ano seguinte, em mensagem, certa preocupação com a expansão do ensino, alegando que não dependia somente do esforço público, mas: *“Também da iniciativa particular, da cooperação dos pais de famílias, depende da habilitação do mestre da sua vocação, e gosto pelo magistério. O bom mestre é o que sabe o que ensina e que esforçadamente ensina o que sabe.”* (PARANÁ, 1895, p. 6, grifos nossos).

Um dos problemas enfrentados era a falta de professores com formação, por isso permitia-se que as pessoas com um certo grau de conhecimento ministrassem aulas que soubesse ler, escrever e as quatro operações matemáticas *“e pouco, por certo, mas antes esse pouco do que nada”* (PARANÁ, 1895, p. 6, grifos nossos). Ao professor era muito atribuído o sucesso no ensino, tanto que se justificava a inspeção, porque os professores não cumpriam seu trabalho, por isso ela deveria ser constante e assídua (PARANÁ, 1895).

Francisco Xavier da Silva apontava a necessidade de destinação de verbas para a construção de escolas e compra de mobílias, já que muitas, inclusive, funcionavam em prédios alugados, gerando despesas ao Estado, além da falta de estrutura adequada (PARANÁ, 1985).

O presidente José Pereira Santos Andrade, em sua mensagem de 1897, também reitera a necessidade de inspeção para o ensino primário, apontando que *“o não corresponder o ensino primário ao enorme sacrifício que com elle faz o Estado”* (PARANÁ, 1897b, p. 4), ou seja, o Estado empreendia investimento, por isso cobrava por resultados.

Sobre os números de escolas em 1901, existiam 337 escolas, destas 269 providas pelo Estado, sendo 105 para o sexo masculino, 33 para o sexo feminino e 131 chamadas promiscuas, ou seja, mistas. Do total de escolas, apenas 19 eram regidas por professores normalistas, ficando evidente a falta de professores com formação (PARANÁ, 1901c).

Como já foi comentado, os grupos escolares tiveram origem em São Paulo e foram disseminados enquanto um projeto nos demais Estados brasileiros. Francisco Xavier da Silva, em 1902, já declarava as vantagens desses grupos:

*As suas vantagens sobre as escolas isoladas são intuitivas, sobressahindo entre ellas a da facilidade da fiscalização, que é constante, diária. Adoptemos tão util e proveitosa instituição, primeiramente na capital, reunindo em um ou mais grupos, convenientemente distribuidos, as escolas aqui existentes, confiando a fiscalização de cada um delles á um diretor ou inspetor bem remunerado, com obrigações definidas em regulamento. Outra vantagem do agrupamento das escolas é a economia. (PARANÁ, 1901d, p. 5, grifos nossos)*

Outra contradição encontrada refere-se ao fechamento de escolas. Em pleno movimento de criação de novas instituições, Francisco Xavier da Silva exonerou 8 professores com a justificativa de não se ultrapassar a lei orçamentária para o pagamento dos salários.

Entretanto, a medida não produziu o efeito esperado, sendo o ensino primário considerado uma despesa ao tesouro. Outro argumento apontado foi a falta de frequência dos alunos, que não havia sido demonstrada, ou não tinham um número mínimo de alunos fixados pela lei. No ano de 1903, havia 196 escolas públicas providas pelo Estado (PARANÁ, 1903c).

Na mensagem do ano de 1904 do então presidente Francisco Xavier, encontraram-se mais dados em relação ao número de alunos: 8.441 alunos em escolas públicas e 3.288 em escolas particulares:

*Distribuindo este numero pela população do Estado, que é computada em 400.000 almas, cabe um alummo para 34 habitantes, o que equivale dizer que de 100 habitantes, 3 muito aproimadamente receberam instrucção naquelle ano letivo. (PARANÁ, 1904c, p. 7, grifos nossos)*

No Paraná, no início do século XX, existiam escolas públicas e outras de iniciativa particular subvencionadas pelo governo:

*De muitos annos que o Estado tem no seu orçamento uma considerável somma destinada ao serviço de instrucção,- já para a manutenção do ensino publico a expensas exclusivas suas difundido,- já para a subvenção de varios estabelecimentos e instituições de instrucção, mantidos pela iniciativa particular. (PARANÁ, 1906, p. 46, grifos nossos)*

No caso de algumas etnias, como a eslava, além das escolas públicas poderiam ser identificadas, conforme Renk (2009), três tipos de escolas étnicas: a) escolas comunitárias ou sociedades-escola, construídas por iniciativas comunitárias, funcionando em espaços próprios, com professor pertencente à comunidade; b) escolas étnicas religiosas que eram administradas pelas congregações religiosas,

ensinavam na língua de origem do grupo, com professores religiosos; e c) as escolas étnicas subvencionadas, nas quais o governo estadual ou federal repassava o pagamento do professor. Em virtude deste repasse da subvenção, o governo as considerava como escolas públicas, porém as comunidades as reconheciam como escolas étnicas.

O otimismo em relação ao ensino como propulsor do desenvolvimento perpetuou-se ainda nas primeiras décadas do século XX: “Não significa esta preocupação uma simples predilecção de meu espírito, mas sim a convicção arraigada de que, á solidez e propagação do ensino, estão ligados o progresso e a força dos modernos povos.” (PARANÁ, 1907e, p. 17).

A mesma mensagem ainda apontava ser “*insuficiente a distribuição das escolas pela grande extensão de nosso território, muitas vezes fracamente povoado, mas raramente deserto*” (PARANÁ, 1907e, p. 17, grifos nossos). Portanto, demonstrava uma necessária expansão do ensino.

A mensagem do Francisco Xavier da Silva, em 1909, indicava que faltavam no Estado professores formados: no ano de 1907, havia 355 cadeiras de instrução, das quais 108 estavam vagas. Já no ano de 1908, havia 447 cadeiras e 200 vagas “*por falta de pessoal idoneo para sua regência*” (PARANÁ, 1909, p. 6). Faltavam prédios construídos pelo Estado, bem como a mobília era precária.

Para a implantação de grupos escolares no Estado, foram enviados professores à São Paulo para que aprendessem.

*O governo, no ano passado, resolveu mandar á S. Paulo diversos professores normalistas, para allí estudarem os methodos pedagogicos adoptados nos grupos escolares do progressista Estado. Esses profissionais deram cabal desempenho á sua nobre missão e já estão applicando o methodo analytico, adoptado naquelle Estado, em o grupo modelo creado por decreto n. 978 de 25 do mez findo, com séde nesta capital.* (PARANÁ, 1917b, p. 14, grifos nossos)

Ao longo das leituras, entre os questionamentos secundários que norteiam a questão de investigação desta pesquisa, levantou-se: mas qual o motivo, além claro da falta de acesso ao ensino, que motivavam os imigrantes a reclamarem por escolas em suas colônias? De acordo com Maschio (2011, p. 101, grifos nossos):

Como representação, a escola, o trabalho e a devoção religiosa foram constituídos no imaginário daquele grupo como instituições importantes na projeção social dos indivíduos, nas formas com as quais esses imigrantes

concebiam as relações econômicas e na forma como compreendiam a existência humana pelo viés religioso. Discursos e práticas configuraram modos de escolarizar as crianças, modos de formá-las para o trabalho e catequizá-las.

A autora infere que a escola era vista como instituição civilizadora e humanizadora, que a sua falta acarretaria estagnação, em se manter na ignorância, e mesmo os que eram analfabetos viam a escola como uma possibilidade de acesso social.

Desta forma, faziam exigências ao governo pela criação de escolas, que também seria um meio para que seus filhos aprendessem o idioma nacional, como uma forma de integração, facilitando a comunicação e conseqüente comercialização de produtos. As escolas que foram criadas nas colônias acabavam por atender inclusive aos brasileiros.

Junto às colônias, quando o governo não atendia às reivindicações, era comum a iniciativa de criação de suas próprias escolas, que tinham como característica o ensino na língua do país de origem e manutenção das tradições e costumes dos grupos. “Assim, visitar as colônias imigrantes, dispersas pelo Paraná, aos olhos dos brasileiros, equivalia a um passeio pelas aldeias do interior da Europa.” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 53).

Convém citar o exemplo das escolas estrangeiras dos poloneses. Esta etnia foi expressiva em representação numérica no Estado do Paraná, sendo que a maioria que entrava no país era de trabalhadores braçais: 80% camponeses, 14% operários e artífices, 2% de comerciantes e 45 outras profissões (Calendário Lud) (WACHOWICZ, 2002). Uma peculiaridade da imigração polonesa para o Estado é que ela não foi planejada ou dirigida por alguma entidade, por isso essas colônias eram isoladas das demais do mesmo grupo étnico.

Assim que se estabeleciam, com a construção de casas provisórias, trabalhavam na construção de estradas, obra financiada pelo próprio governo. Depois, iniciava-se o cultivo da terra e a construção de uma igreja, para então se preocuparem com a instrução<sup>24</sup> dos filhos dos colonos (WACHOWICZ, 2002).

Sabe-se que faltavam professores nacionais, com formação, tanto que era comum alguém mais instruído da colônia, assumir as atividades docentes.

---

<sup>24</sup> De acordo com Wachowicz (2002), no ano de 1937 eram registradas no Paraná 167 escolas polonesas, das quais 128 funcionava, 31 haviam sido fechadas e 8 em fase de projeto ou construção, portanto, de grande expressão numérica.

Se as escolas nacionais careciam de profissionais, as estrangeiras quiçá recebiam professores nacionais, além de serem iniciativa dos próprios colonos. Apesar de muitos serem analfabetos, preocuparam-se com as questões do ensino, ainda que elementar, no conhecimento das letras e as quatro operações matemáticas básicas.

Criaram-se as chamadas “escola sociedade”, um espaço coletivo do grupo em que se organizavam reuniões, comemorações de festividades, recepção de autoridades, bailes e outras atividades que fossem necessárias ao grupo). Além disso, arrecadavam-se fundos para pagamento de um professor que lecionava para as crianças do grupo. Em vista disso, era uma instituição mista, tanto recreativa como escolar.

Nem todas as colônias conseguiam construir uma escola sociedade devido à falta de recursos, mas, apesar disso, improvisavam as aulas em um paiol. Como nem sempre se encontrava um professor polonês formado para contratar, raridade no Brasil, o colono mais instruído assumia a tarefa de lecionar, dividindo muitas vezes o trabalho no campo com as horas de ensino (WACHOWICZ, 2002).

Essas escolas funcionavam sem nenhum auxílio governamental, e não raro o professor encontrava uma atividade mais lucrativa e deixava as escolas, que ficavam abandonadas até que se encontrasse outro professor (WACHOWICZ, 2002).

Nessas escolas, em função das condições e do próprio perfil de professor, ensinava-se em polonês, de modo que o governo só começou a se preocupar com elas após a Primeira Guerra Mundial, com a proposta de nacionalização do ensino.

Além da iniciativa comunitária dos colonos, destacaram-se as escolas criadas, dirigidas e mantidas por congregações religiosas, as quais reuniam crianças brasileiras da mesma origem étnica da congregação, além de outras etnias. Mas esse isolamento em que viviam as colônias não eram “culpa” exclusivamente dos grupos, no sentido de preservar a cultura e costumes.

Havia a falta de instrução pública brasileira (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001), o que abria espaço para que as congregações religiosas dos países de origem ou mesmo a iniciativa particular dos próprios colonos tomassem este espaço.

Tanto nas colônias quanto nos centros urbanos, as etnias procuraram organizar instituições como clubes, igrejas, associações e até mesmo escolas, como maneira de preservar as tradições e recriar a forma de vida com a qual estavam

acostumados na Europa (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001). As escolas étnicas representaram uma tentativa de afirmação e reelaboração das características culturais dos diferentes grupos que buscavam o Brasil para viver.

Não obstante os diferentes tipos de escolas criadas, pode-se constatar que a semelhança se mostrava na tentativa de manter e repassar as gerações os aspectos próprios de cada grupo, como religião, língua valores e modo de viver. Tratou-se de uma iniciativa única na história da educação do país, por articularem-se as dimensões culturais e comunitárias de seus grupos de origem (KREUTZ, 2011).

Para Nagle (1974), o nacionalismo estruturou-se primeiramente por meio de ideais, para então se materializar em um movimento político-social, congregando homens e instituições para exaltação das características brasileiras, portanto implantar um ideal nacional para acompanhar o desenvolvimento capitalista do país. O nacionalismo provocou novos padrões de cultura e, somada a isso, a educação foi um campo aberto para solidificar as intencionalidades previstas, a preocupação com o problema do analfabetismo da população se faz com a difusão da escola primária.

A formação do caráter nacional vem com “a importância do ensino da língua vernácula, da geografia e história pátrias, e da instrução moral e cívica ou da educação social” (NAGLE, 1974, p. 232). Assim, muito mais que um sentimentalismo patriótico, era preciso conhecer o Brasil, por isso a implantação desse ideário na escola por meio de disciplinas.

A Primeira Guerra Mundial despertou nas autoridades preocupação com as levadas de imigrantes, no sentido de nacionalizar o país. As leis voltadas para a instrução pública foram revisadas, a fim de se estabelecer a obrigatoriedade no ensino na língua nacional de forma mais ampla, pois a legislação anterior deixava livre a iniciativa de ensino particular, e os estabelecimentos estavam sujeitos somente à higiene, moralidade e estatística, conforme Decreto nº 93/1901.

Em 1909, por meio da Lei nº 894, no caso da língua nacional, as escolas tinham a obrigatoriedade do ensino, mas não expressavam o tempo ou disciplinas em que isto deveria ocorrer (WACHOWICZ, 2002).

No Paraná, o Código de Ensino de 1917 veio especificar que

*Art. 180 \_ E' obrigatório em todos os institutos particulares do curso primário ou secundario nacionaes ou estrangeiros o ensino da Lingua Portuguesa.*

*Art. 181 \_ Não poderão receber quaesquer favores directos ou indirectos do Estado os institutos ou escolas particulares que não cumprirem os seguintes preceitos:*

*[..] 2º Ensinar a Chorographia do Brasil, a Historia do Brasil e a Lingua Portugueza, ao menos, de accordo com o programma official do curso primário. (PARANÁ, 1917b, grifos nossos)*

A partir do código, nem todas as escolas estrangeiras foram fechadas, mas passaram a ter limitações em relação ao seu funcionamento, o que exigiu adaptações, tendo como saída o ensino de forma bilíngue, seguindo o programa nacional e colocando a língua estrangeira em um horário especial.

A proibição do funcionamento de escolas estrangeiras, chamadas também de étnicas, de fato, foi determinada em âmbito federal a partir de 1937, com a implantação do Estado Novo. Nas mensagens do governo de Affonso Alves, em 1918, expressou-se a preocupação com a nacionalização do ensino:

*O momento actual é o mais propicio para a nacionalisação do ensino primario, o que é facil de conseguir, desde que a lingua portugueza seja considerada official em todas as escolas, de modo que todas as disciplinas sejam nellas ministradas, com excepção apenas das linguas estrangeiras que poderão ser no proprio idioma [...]. (PARANÁ, 1918, p. 18, grifos nossos)*

Segundo o presidente Affonso Alves de Camargo, nas escolas estrangeiras, os alunos aprendiam a língua do seu país de origem e a língua nacional “*com maior descaso*” (PARANÁ, 1918, p. 18, grifos nossos).

*Com essa medida, em vez do ensino da lingua portuguesa ser considerado, dentro d’essas escolas como idioma estrangeiro, será conhecido como idioma nacional, levando ao espirito da creança a certeza de que a sua Patria é o Brazil e não aquella que serviu de berço aos seus paes ou avoengos.*

Em 1919, o presidente afirma a “*importancia para a segurança da nossa nacionalidade, sendo como é, a lingua um dos principios geradores da sua constituição e um dos principaes factores de sua existencia*” (PARANÁ, 1919, p. 18).

A mensagem de 1921 vem reforçar a preocupação com as escolas estrangeiras:

*Funcionam em todo o Estado innumeradas escolas estrangeiras e, forçoso é confessar, a grande maioria é sobre modo prejudicial porque desnacionaliza a infancia. Municipios contam com dezenas de escolas onde se ignora por completo a existencia do Brazil, como se funcionassem em territorio que não é brasileiro. (PARANÁ, 1921, p. 99, grifos nossos)*

Assim, num panorama geral, pode-se perceber que a criação de escolas no Paraná fez parte do projeto republicano nacional e que os imigrantes, ao organizarem suas escolas, ao mesmo tempo que difundiam conhecimento – ainda que mínimo –, por outro lado colaboravam para a desnacionalização do país. Isso justifica a campanha pela difusão da língua portuguesa, dos símbolos nacionais e da história e geografia: a escola reproduzindo o que a classe dominante tinha como projeto.

#### 4 A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO PARANÁ

De acordo com Oliveira (1989), ainda no Paraná provincial, muitas escolas foram criadas por força da lei sem ter – em alguns casos – professor para assumir as aulas, material e até prédio próprio. A criação de escolas tinha como critério a questão demográfica, em que se exigia, na época, o mínimo de 12 alunos, de modo que, quando atingisse o limite de 60 alunos ou 40 alunas, poderia ser criada uma escola na mesma localidade.

Assim, eram muitos os empecilhos para o avanço do ensino. Até a emancipação, o Paraná recebia pouca atenção não só em relação ao ensino, como também falta de auxílio para desenvolvimento do comércio e agricultura. As decisões e assuntos tardavam a chegar à administração em São Paulo, por isso a emancipação, em 1853, foi um importante impulso para o desenvolvimento da província.

Com a emancipação, a província necessitou de uma reorganização que passou pelas questões do ensino, tendo como preocupação a frequência dos alunos, haja vista que o regulamento de 1857 propôs a obrigatoriedade de ensino às crianças de 7 a 14 anos. A frequência era baixa nas escolas em função da população dispersa e não concentrada em torno de um núcleo de ensino. O ideal de ampliação do ensino adentrou no período republicano: “Associava-se a ela a ideia de se expandir a rede de escolas elementares, de modo a favorecer o acesso ao ensino, a um número de crianças cada vez maior.” (OLIVEIRA, 1989, p. 47).

Por conseguinte, o advento da República trouxe transformações na expansão do ensino, a despeito de estar longe do que almejavam seus idealizadores: “A educação continuou sendo tarefa a ser empreendida, passo a passo [...] Apesar das campanhas, empenho das autoridades, da participação das comunidades [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 56). Neste sentido, é relevante destacar a importância da mobilização popular, seja das comunidades de imigrantes, como da população das cidades.

As primeiras ações republicanas para o ensino no Paraná são o Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890, que regulamentou a instrução pública; o Decreto nº 64 de 11 de abril de 1890, que revogou o anterior; e o Ato de 30 de março de 1891, que aprovou um novo regulamento para a instrução.

Juntamente com a expansão da urbanização e o crescimento populacional, almejava-se uma ampliação na oferta da instrução pública, sendo a instrução primária foco de ampliação pelos investimentos do Estado, por ser eficaz na formação da cidadania e para as relações de trabalho.

Desta forma, cabia “[...] à educação elementar um papel proeminente na resolução de dilemas, como analfabetismo, a falta de mão de obra qualificada e a exímia participação do povo na política.” (MACHADO; MELO, 2012, p. 211).

O Decreto nº31 de 1890 dividiu o ensino em dois graus (elementar e complementar). No elementar, deveriam ser ensinadas as disciplinas de instrução moral e cívica, leitura, escrita, noções gerais e práticas de gramática portuguesa, aritmética. Já no complementar, seriam acrescidos aritmética aplicada, cálculo algébrico e geometria, noções de contabilidade usual, escrituração mercantil, noções de ciências físicas e naturais aplicadas à agricultura, artes e a indústria (MACHADO; MELO, 2012). Portanto, nota-se a forte ligação com o mundo do trabalho, além dos sentimentos patrióticos.

Com a promulgação do Regulamento de 1891, foi organizada a instrução no Paraná em primária, normal, secundária, superior e industrial, sendo as três primeiras garantidas de forma gratuita pelo Estado.

A instrução primária dividiu-se em elementar e complementar. A elementar compunha-se de instrução moral e cívica, leitura e escrita, noções gerais e práticas de gramática nacional, aritmética e desenho linear, geografia e história do Brasil, prendas domésticas para as meninas, desenho com aplicação às artes. Já a complementar tinha como diferencial aritmética aplicada, elementos do cálculo algébrico e geometria, regras de contabilidade e escrituração mercantil, noções de ciências físicas e naturais (aplicadas à agricultura, artes e indústria), desenho geométrico de modelagem e ornamento e geografia industrial e comercial (PARANÁ, 1981).

Com relação ao número mínimo de alunos para a criação de escolas, o artigo 12 do regulamento de 1891 trazia que:

*Haverá em cada povoado ou colônia, em que se verificar-se a existência de trinta meninos em condições de aprender, uma cadeira pública de ensino elementar, a qual poderá ser provisoriamente creada pelo governo, sob proposta da Escola Normal, ficando dependente da aprovação do poder legislativo. (PARANÁ, 1891, p. 94, grifos nossos)*

Nos lugares em que o número de meninos fosse inferior ou que as cadeiras existentes não contemplassem toda a população, poderiam ser criadas aulas particulares com subvenção, em que seria necessário comprovar a frequência de mais de 15 alunos pobres (PARANÁ, 1891). Ou seja, nota-se uma contradição entre o que a lei propõe, ao admitir que, na insuficiência da ação do Estado, havia espaço para a iniciativa particular.

Com relação ao método, a orientação era para o simultâneo ou mútuo, adaptando-se também o intuitivo:

*Adoptar-se-á o methodo intuitivo, fundado no conhecimento directo das cousas. Os professores organizarão museos escolares, com plantas e mineraes da região, pondo para isto em contribuição a curiosidade e deligencia das creanças. (PARANÁ, 1981, p. 102)*

O ensino da moral era destinado a “[...] complementar, coordenar, consolidar e enobrecer todos os outros ensinios da escola” (PARANÁ, 1981, p. 103), tendo grande centralidade, com a função de formação de homens civilizados. Uma das funções dos professores era de formar o caráter dos alunos, tendo a moral como preceito, sendo um exemplo de virtude cívica (PARANÁ, 1981).

De acordo com Miguel (2017), a legislação da educação escolar no Brasil foi inspirada nos ideais do liberalismo, entretanto não se efetivaram na prática em função das reais condições materiais, econômicas, políticas e sociais. Até 1920, a função da educação primária era de alfabetizar, mas num sentido restrito, na maioria das vezes era a capacidade de assinar seu nome, atendendo às necessidades do voto nas oligarquias. A burguesia industrial e o proletariado esperavam que a escola possibilitasse melhoria das condições de vida: no setor industrial, o pensamento era na formação do homem minimamente instruído para se tornar mais produtivo; já a população esperava que a escola oportunizasse ascensão social.

Desta forma, buscou-se nos documentos oficiais os pedidos da população pela construção de escolas. A princípio, a prioridade era encontrar solicitações de comunidades imigrantes, que foram menos expressivas numericamente se comparadas aos que assinavam como população de determinada localidade. Na leitura dos documentos, pode-se inferir que as comunidades de imigrantes organizavam suas próprias escolas e havia imigrantes que moravam nos grandes centros, portanto, fazendo parte dos requerimentos em nome de um bairro ou localidade.

É importante observar que o Brasil é um país de dimensões continentais, por isso o cumprimento da legislação educacional não se deu da mesma forma em todas as localidades. A imigração também teve suas peculiaridades, tanto em função dos espaços ocupados como das atividades econômicas desenvolvidas. O agrupamento em colônias fortaleceu a união entre os grupos, bem como, em alguns casos, a questão do isolamento.

Havia ainda a questão do preconceito étnico em relação a alguns grupos de imigrantes, como no relato do polonês Mariano Hessel, que foi redator da revista *Kultura*, editada em Curitiba, em seu diário pessoal: “Era sobremaneira doloroso o tratamento dispensado aos nossos colonos. Chamavam-nos de polaco burro.” (COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA, 1970, p. 94).

Segundo ele, as causas eram várias para esse tratamento, mas principalmente porque os primeiros imigrantes eram muito pobres e estavam acostumados com um regime senhoril, sendo muito explorados no Brasil. “Foi somente após a vinda de inúmeros intelectuais, o tratamento dispensado ao imigrante polonês melhorou.” (COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA, 1970, p. 94).

A *Gazeta de Polska*, um jornal editado em Curitiba (1892-1941) publicado e divulgado em polonês, retratou em um dos seus artigos a questão de que os imigrantes contestavam seus direitos por igualdade no Brasil. O periódico “Serviu de elo e união entre a representação oficial – o Consulado da Polônia em Curitiba – e a coletividade polonesa no sul do País.” (PITON, 1971, p. 83).

No artigo em questão, do dia 16 de julho de 1893, a discussão era que o Brasil, apesar de ter uma legislação para todas as pessoas, os direitos não eram exercidos para todos os grupos. Não havia representatividade nos governos, apesar de votarem, recebiam a lista pronta de quais candidatos deveriam dar seu voto, este fato ocorria não só com poloneses, mas também com outras etnias. Cabia ao imigrante somente trabalhar pois, “são mais de trinta mil escravos brancos” (GAZETA DE POLSKA, 1893 *apud* COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA, 1970, p. 119).

O artigo ainda cita que as terras em que pacificamente os imigrantes foram estabelecidos foram arrebatadas pelos portugueses e estavam salpicadas de sangue de “bugres”. Assim, de forma justa, os imigrantes ocuparam as terras e por isso exigiram seus direitos, ou seja, iguais condições aos brasileiros:

Nós poloneses, somos homens pacíficos, não invadimos essas terras empunhando espada, mas não permitiremos que tripudiem sobre nós. [...] Quem colaborou para implantar no Estado do Paraná a civilização, senão imigrantes vindos do além-mar? Os poloneses e italianos introduziram a lavoura e os alemães a indústria e o comércio; conseqüentemente, devem ser-lhes tributados direitos iguais aos dos antigos imigrantes portugueses. (GAZETA DE POLSKA, 1893 *apud* COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA, 1970, p. 119).

Este pequeno trecho evidencia a necessidade de as comunidades étnicas reivindicarem seus direitos, sendo que uma das formas oficiais se deu por meio de solicitações dirigidas ao governo. Uma das reivindicações frequentes das comunidades étnicas era a solicitação para a criação de escolas, pois as poucas que existiam funcionavam em estado precário, em locais impróprios e subvencionadas pelo Estado.

#### 4.1 AS ESCOLAS SUBVENCIONADAS

A presença de escolas subvencionadas pelo governo revela dois aspectos: primeiro a iniciativa particular de pessoas em organizar uma escola para atender a comunidade; e o segundo, a característica de um estado liberal, com investimento mínimo, já que a subvenção se tratava de um auxílio, sendo necessário requerer ao governo e comprovar que se enquadrava nas regras.

O liberalismo traz a defesa da liberdade dos indivíduos, cabendo à iniciativa privada prover serviços da área social, como educação e saúde, por exemplo. O Estado deve abster-se de prover os serviços, como também de regulamentar as atividades privadas (CHAVES, 2007).

Ficou explícita a incapacidade de o Estado atender às necessidades da população no que diz respeito ao ensino, delegando à comunidade e professores a responsabilidade pela organização de escolas (RENK; MASCHIO, 2021).

De acordo com Renk e Maschio (2021), os imigrantes viam na escolarização a possibilidade de empregabilidade, adaptação social e inclusive a conservação da identidade étnica do grupo. Antes da preocupação com a nacionalização do ensino, por parte das autoridades, “[...] as escolas étnicas em sua maioria existiam à margem sistema estatal, portanto, ensinavam os conteúdos de interesse do grupo na língua de origem.” (RENK; MASCHIO, 2021, p. 2).

As autoras enfatizam que a primeira menção à subvenção do ensino no formato de lei deu-se no Paraná Provincial, por meio da promulgação da Lei nº 17 de

14 de setembro de 1854, que autorizou a subvenção em localidades em que não houvesse número suficientes de alunos e que justificasse a criação de uma escola pública.

É necessário contextualizar que, no Arquivo Público do Paraná, foram encontrados dois grupos de documentos: ofícios e requerimentos, reunidos em livros. Os ofícios explicitaram as ações do governo, em geral eram escritos por secretários e inspetores, havia também pedidos de escolas, mas feito por inspetores que ao visitarem as localidades, atestavam a falta de instrução. Já nos livros de requerimentos foi possível perceber a “voz da população”, por meio de abaixo assinados onde faziam suas reivindicações.

Os professores também realizavam pedidos ao governo, tanto de escolas e subvenção, como também pedidos de atestado de tempo de serviço para a aposentadoria, solicitações de permuta e pedidos de licença para tratamento de saúde (os quais pode-se afirmar que numericamente foram expressivos, mas não foram analisados por não ser o foco deste estudo). Diante da temática pesquisada e do interesse em desvelar as contradições existentes optou-se por analisar os livros de requerimentos<sup>25</sup>.

Nos requerimentos feitos ao governo do Estado do Paraná, analisados nesta pesquisa, foi expressivo o número de pedidos de subvenção, sendo alguns deles feito por professores e outras reivindicações da própria comunidade. A Tabela 3, a seguir, expressa parte dos pedidos de subvenções levantados no ano de 1891 nos livros de requerimentos da Administração Provincial.

Tabela 3 - Pedidos de subvenção no ano de 1891

(continua)

<b>Solicitação</b>	<b>Localidade</b>	<b>Número de alunos</b>
Profº Antonio Manoel Goulart	Capivary	28
Profª Brasília Maria de Freitas Pinto	Campo Magro do Sul	-
Profª Escolástica do Nascimento Castro	Pilarzinho	36
Profª Julia Martins Gomes	Campo Comprido	27
Profª Joanna da Costa Lobato	Restinga Antiga	25
Profº Miguel Kamienski	Núcleo Ferraria	47

<sup>25</sup> No Arquivo Público do Paraná, os livros tanto de requerimentos quanto de ofícios são denominados de “AP” (Administração Provincial), iniciando-se em 1853 até 1930, totalizando 2.318 livros.

Tabela 3 - Pedidos de subvenção no ano de 1891

(conclusão)

Solicitação	Localidade	Número de alunos
Profª Paulina Ferreira de Souza	Itaqui (Campo Largo)	24
Profª Rita Ferreira de Andrade	Alto, Curitiba	25
Profª Escolástica Bosrges de Castro	Pilarzinho	27
Profº João Tomachvski	Colônia Santa Gabriela, Curitiba	20
Profº José Antunes Maciel	Quarteirão dos Marrecos, Guarapuava	25
Profº Manoel Silva Machado	Guarapuava	25
Profº Paulino Soares dos Santos	Colônia Antonio Rebouças	30
Profº Salvador do Nascimento	Bairro Santaria, Votuverava	24
Profº Theophilo Armstrong	Palmeirinha	-
Profª Maria Fermina de Sampaio Cruz	Colônia Thomas Coelho	20
Profª Zulmira Euthalia do Nascimento	Figueira do Braço, Antonina	29
Profº Manoel Gonçalves dos Santos Sobrinho	Votuverava	23
Profº Alberto Klisiewis	Colônia Orleans, Curitiba	40
Prof. José da Rocha Agostinho	Araucária	-
Profº George Stewart Boddy	Rio Turvo	-
Profª Maria da Luz Souza	Barra do Sul, Paranaguá	20
Profº Roberto Homaum	Colônia D. Pedro	33
Profª Maria Rosa da Silva	Freguesia de Therezina	
Profº Januário Alipio do Pilar	Curitiba	20
Prof. Tiburcio Luiz Porto	São José dos Pinhais	60 alunos, sendo 15 pobres
Profº Eleutério de Freitas Saldanha	Bairro Caetê	23 alunos
Ernestina Celestina da Conceição	Palmeira	-
Rita Maria da Silveira Fernandes	Guaratuba	-
Agostinho Jose	Ipiranga, Distrito de Vila Araucária	-

Fonte: Arquivo Público do Paraná

Nota: Organizado pela autora.

Os pedidos de subvenção, além de expressarem a falta de recursos com as quais as escolas funcionavam, revelam que era grande o número de alunos que frequentavam as escolas.

Em alguns dos requerimentos, apresentava-se o número de alunos total e especificava-se o número de alunos pobres, que conseqüentemente não tinham condições de contribuir com mensalidades nas escolas de iniciativa particular; em outros, não havia essa especificação, bem como a citação do número de alunos, apenas mencionavam que eram mais de 20 alunos.

A frequência de mais de 20 alunos era uma das condições para recebimento de subvenção do governo. Juntamente com a solicitação de subvenção, nos pedidos do início do século XX, foi comum encontrar a listagem de frequência dos alunos, comprovando a necessidade de subvenção. Em alguns pedidos, inclusive, acompanhavam uma espécie de abaixo assinado da comunidade, confirmando o funcionamento das escolas.

Os pedidos de subvenção não eram somente realizados por professores, por exemplo, os moradores do bairro Batel organizaram um abaixo assinado solicitando o auxílio do governo para que a escola noturna regida pelo professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo não encerrasse suas atividades (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1890a, p. 191-193). Os moradores da colônia Siqueira em Curitiba também solicitaram subvenção (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1900, p. 124).

No ano de 1889, a professora Rita Maria Silveira, residente no bairro São João em Guaratuba, solicitou a subvenção para a sua escola de 26 alunos. Além dos pedidos de subvenção de escolas particulares, as escolas étnicas como a escola alemã "*Deutsche Primar-und Secundar Schule*", dirigida por Augusto Herzberg, solicitou a continuidade da subvenção. Junto ao documento, o inspetor de ensino Luiz Antonio Pires de Carvalho e Albuquerque relatou que, tanto alemães quanto brasileiros, tinham um bom rendimento.

Isso demonstra que as escolas étnicas de iniciativa particular não restringiam matrículas somente para imigrantes, era comum alunos "brasileiros" frequentarem. O diretor Augusto Herzberg já indicava a necessidade da aprendizagem da língua portuguesa nas escolas étnicas, muito antes das questões de nacionalização do ensino:

*O que dificulta muito as relações dos filhos deste paíz é a língua. As relações necessárias entre esses dois povos só podem existir si se entendem em suas línguas. Por esta razão me tenho dedicado ao estudo da língua portuguesa para ensinar a nossa mocidade brasileira e alemã nas duas línguas.* (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1889a, p. 72, grifos nossos)

A escola *Deutsche Primar-und Secundar Schule* localizava-se em Curitiba e tinha uma realidade diferente das escolas mantidas em localidades afastadas de grandes centros, em que se ensinava na língua de origem do grupo.

No ano de 1890 a professora Escolástica do Nascimento pediu subvenção para a escola de colonos pobres no Pilarzinho, Curitiba. Na capital ainda, Horácio Franklin também pediu subvenção para a escola da vila Votuverava. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1890a, p. 907).

No bairro do Morumby, distrito de Morretes, no ano de 1891, os pais de alunos também solicitaram uma escola, por não terem instrução próxima de casa e por serem “*pobres para mandar à escola retirada do bairro, vem pedir a V Ex<sup>a</sup> que se digne a facilitar os meios de poderem educar seus filhos, criando uma cadeira promíscua ou subvenção ao professor que a reger*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1991, p. 155, grifos nossos). O bairro contava com 30 crianças em idade escolar.

No ano de 1892, houve pedidos de professores para a subvenção: Antonio de Assis Moura, com mais de 15 alunos pobres em Curitiba; e Antonio Pereira Machado, com 38 alunos em Entre Rios. Davi Justus pediu subvenção para a escola em colônia Guaraúna (Ponta Grossa, com 40 alunos), Maria Theodoro dos Anjos (Paranaguá), Bernardo Apetz, em colônia dos Papagaios Novos (Palmeira, com 38 alunos) e José Fabris, em colônia Antonio Prado (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1893d).

Não somente os professores solicitavam subvenção, como também a população:

*Os abaixo assignados, chefes de família moradores do bairro de Capestre, districto do Tietê, município de São José dos Pinhães, vêm respeitosa e humildemente à vossa presença pedir-vos uma subvenção para a escola aqui existente, regida pela professora D. Marília Thereza de Oliveira. Confiados na retidão e justiça que presidem aos vossos actos pedem deferimento.* (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1893b, p. 76, grifos nossos)

A professora Martha Hecke pediu uma pensão para a escola da colônia Antonio Padro pois a maior parte dos alunos eram pobres (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1904a). A professora Amelia Maria do Nascimento pediu sua aposentadoria, em 1904 (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1904b, p. 52).

Um pedido diferente, de iniciativa particular, foi do representante da loja Maçônica “Fraternidade Parananense”, que solicitou um conto e quinhentos mil reis ao governo para reformar a parede e assoalho, além da compra de materiais para a

Escola José Carvalho, que era mantida pela loja e oferecia cursos profissionais de forma gratuita à população de Curitiba (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1906d). Com relação aos pedidos de subvenção no ano de 1907, têm-se os seguintes:

Tabela 4 – Pedidos de subvenção no ano de 1907

Solicitação	Localidade	Número de alunos
Professor Jacob Affonalli	Colônia Bella Vista, Imbituva	-
Professor Julio Theodorico Guimaraes	Curitiba	-
Professor Acelino Ribas da Mota	Rio de Areira, Prudentópolis	22
Professor Boa Ventura da silva Lemos	Distrito de Generosolopis	-
Professor Ferreira Pietro Guimaraes, colégio particular Visconde do Rio Branco	Prudentópolis	20
Professora Alfredina Ribas de Oliveira	Palmira, São João do Triunpho	23
Professor Arthur Sampaio	Thomazina	24
Professor Ferreira Pinto Guimaraes, colégio Visconde do Rio Branco	Prudentópolis	-
Professora Eurydice Caillot	Morro Alto, Guarapuava	27

Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Com relação à escola do professor Jacob, ele relatou que “[...] *funciona em um prédio regular que os colonos ofereceram grátis, assim como alguns moveis, acontece que desse número existem vinte e dois pobres*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907b, p. 105, grifos nossos). Por isso, solicitavam a subvenção, dos 52 alunos matriculados, 35 frequentavam e 22 eram pobres.

O termo “pobre” se destacava na referência aos alunos. O professor Avelino Manoel de Jesus Lopes pediu subvenção pois os “[...] *alumnos são de família pobre não podem, portanto, pagar uma mensalidade para sua subsistência*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907c, p. 01, grifos nossos).

Nas escolas localizadas em comunidades de imigrantes, era comum que eles cedessem o espaço e o governo custeasse o salário do professor, por meio da subvenção. As subvenções do ano de 1908 foram numericamente expressivas, como demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 – Pedidos de subvenção 1908

<b>Solicitação</b>	<b>Localidade</b>	<b>Número de alunos</b>
Professor Avelino Jesus Lopes	Localidade de Quarteirão, Palmeira	27
Professor Antonio Alves Camargo	Marrecos, Guarapuava (aldeamento de índios)	
Professora Donaide Pires	Antonina	Mais de 20 alunos
Professor Manoel	Campo Largo	
Professor Arcylino Ribas da Motta	Rio D'Areia, Prudentópolis	24
Professora Alfredina Ribas de Oliveira	Colônia Palmira, São João do Triunpho	
Professor Amphitrite Pereira	Campo Largo	26
Professora Cecília Pereira	Localidade de Taboão	
Professor José Martins Peres	Iraty	
Professor Jacob Affornalli	Colônia Bella Vista, Santo Antonio do Imbituva	
Professor Pedro Leal	Santo Antonio do Imbituva	20
Professora Antonia Dias Rocha	Curitiba	40
Professora Alzira Maria Paranhos	Pinho, Santo Antonio do Imbituva	23
Professor Antonio Silva	Povoado Brejal	22
Professora Etelvina Luz Loyola	Nova Polônia, Curitiba	
Professor João Augusto Marcondes	Tibagi	
Professor Lucio Carneiro	Colônia Rio Claro	
Maria Magdalena da Silva	Colônia Sesmaria, Barro Branco	48
Professor Simão Portella da Silva	Patos Velhos	
Professora Dulce de Araujo Caillot	Colônia Mallet, distrito de Laranjeiras, Guarapuava	
Professor Alberto Koler	Colônia Lucena, Rio Negro	34
Professor Francisco Antonio de Lucas	Três Córregos, Campo Largo	
Professor Hippolyto Kavinski	Barra Fria, São Matheus	35
Professor Theolindo Jose Portella	Tanque, Campo Largo	27
Professor Antonio Carlos Gusmão	Povoado Figueira, Cerro Azul	27
Professor Carlos Wail	Colônia Mariental, Lapa	
Professora Evangelina Garcia da Rosa	Água Clara, Tibagi	22
Professora Elisa de Almeida Silva	Imbituva	26
Professor João Antonio Ribas	Lagoa das Almas, Lapa	
Professor João Clarindo Filho	Vargeão, Serro Azul	28
Professor Jose Alves de Carvalho	Amparo, Tibagi	29
Professor Publio Pinto Ferreira	Tibagi	23
Professora Doralice Roza Cordeiro	Guaraqueçaba	25
Juiz Distrital Reinaldo Machado escreve o pedido do professor Jose Machado	São Sebastião, Serro Azul	26
Professora Balbina de Siqueira Bastos	Castro	
Professor Antonio Pereira Machado	Prudentópolis	25
Professor Jonas José de Camargo	São José da Boa Vista	35
Professora Maria Thereza Cardoso	São Jose dos Pinhais	30

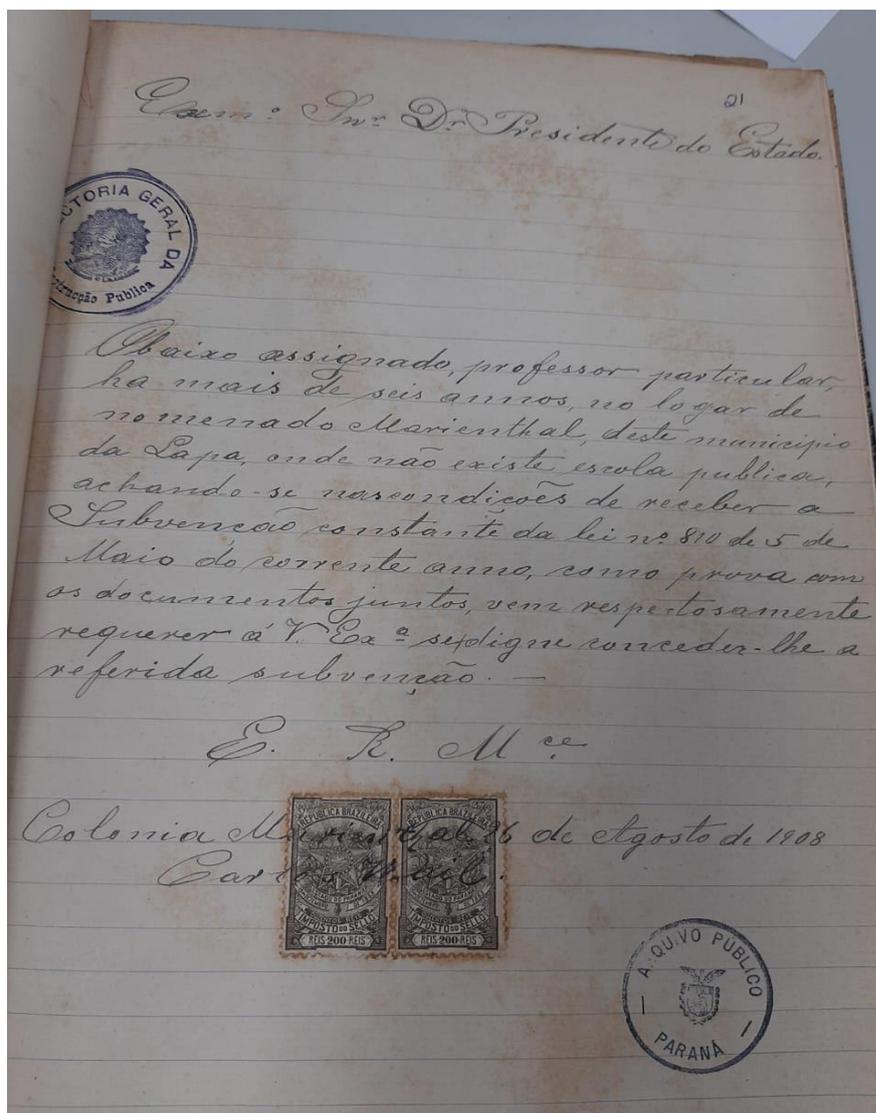
Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

A Lei nº 894 de 19 de abril de 1909, em seu artigo 54, definiu que a subvenção para as escolas particulares de ensino elementar seria a quantia de 720\$000 anuais, para as localidades onde não existissem escolas públicas, ou onde o número delas fosse insuficiente, sendo necessário comprovar a frequência de 20 alunos, reconhecidamente pobres. (PARANÁ, 1909).

Nas solicitações por subvenções no início do século XX era necessário anexar a lista de frequência, porém encontrou-se no arquivo a relação na qual constavam assinaturas de pais dos alunos, confirmando o funcionamento da escola. O exemplo a seguir das imagens ilustra a solicitação de subvenção do professor Carlos Wail, da escola particular da Colônia Marienthal, na Lapa.

Figura 1 – Pedido de subvenção do professor Carlos Wail da escola da colônia Marienthal em 1908



Fonte: Arquivo Público do Paraná.  
Nota: Organizado pela autora.

Figura 2 - Assinatura dos pais atestando o funcionamento da escola

29

Nos abaixo assignados attestamos que  
 o numero de meninos e meninas que  
 frequentão a escola particular regida pelo  
 professor Carlos Wail na Colonia de  
 Marienthal, municipio do Lapa e arredores  
 o que consta do quadro que junta e esta.

Alexandre Hornung  
 Felix Macken  
 João Herschfeld  
 Andre Mildenberger  
 Hiligz Schulz  
 João Feller  
 João Miller  
 Baris Stegky  
 João Nartner  
 Carimiro Gureluk  
 Fortunado Rosario  
 Maria Wolf  
 Pedro Zerve  
 Antonha Hornung  
 Jorge Hammerschmitt  
 Antonio Köllar  
 João Mildenberger  
 Pedro Mildenberger  
 Francisco Leter  
 João Leinerker  
 Carlos Tucher Major  
 Juvel Teubler  
 Tomaz Peronek  
 Gottliep Mildenberger



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Figura 3 - Lista de frequência da Escola do professor Carlos Wail

Quadro numero dos meninos que frequentam a Escola particular do professor Carlos Wail no municipio da Lapa, attestado pelos seus Pais no abaixo assignado.

Numero	Nomes	Idades	Pais	Profissao	Observaçao
1.	Julia	11 annos	Pedro Werka	Marcineiro	Ho man de sua idade
2.	Rosa	8 "	"	"	professor Carlos Wail
3.	Arthur	13 "	Frederico Sui	Lavrador	ocupa se com Escola
4.	Jose	12 "	João Mildenberger	Carrezeiro	particular no municipio
5.	Pedro	8 "	"	"	para da Lapa
6.	Margarida	13 "	"	"	"
7.	Anna	11 "	João Hornung	"	Coluna Maria Thad
8.	Conrado	2 "	"	"	Municipio da Lapa
9.	Leopoldo	7 "	Carlos Dieckmeijer	Lavrador	em 24 de Julho de 1833
10.	Anna	6 "	"	"	"
11.	Francisca	17 "	Jacob Troppiker	"	"
12.	Margarida	10 "	João Seimsher	"	"
13.	Rosa	8 "	Philipp Ebeler	Commercio	"
14.	George	10 "	"	"	"
15.	Julia	10 "	Andri Kötter	Ferreiro	"
16.	Henrique	2 "	"	"	"
17.	Maria	9 "	"	"	"
18.	Francisco	12 "	João Müller	Carrezeiro	"
19.	Rosa	10 "	"	"	"
20.	João	11 "	Gottlieb Mildenberger	Lavrador	"
21.	Thomais	10 "	"	"	"
22.	João	9 "	João Gaier	Carrezeiro	"
23.	Jacob	10 "	Andri Mildenberger	Carrezeiro	"
24.	Andri	12 "	"	"	"
25.	Catharina	13 "	Jose Tater	"	"
26.	Eva	9 "	"	"	"
27.	Rosa	11 "	Maximilian Wolf	Ferreiro	"

Continua

Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Para a realização deste estudo, considera-se como expansão do ensino o aumento do número de escolas e, conseqüentemente, o número de alunos matriculados. Cabe salientar que a oferta de ensino público se deu de forma lenta e gradual, e neste processo as escolas particulares, étnicas e confessionais tiveram uma presença expressiva no Estado do Paraná. Praticamente, a expansão deu-se a partir da reivindicação da população que residia em pequenas localidades do Estado e sentia a necessidade de instruir seus filhos.

#### 4.2 AS REIVINDICAÇÕES DA POPULAÇÃO PELA OFERTA DE ENSINO

A população reclamava ao governo por escolas; seja pela criação ou quando havia a cadeira vaga, solicitavam um professor. As cadeiras vagas se davam por transferências, abandono, aposentadoria e morte dos professores.

Por meio da consulta ao acervo do Arquivo Público do Paraná percebeu-se uma grande quantidade de solicitações por parte da população, seja de pais que solicitavam instrução para seus filhos, ou ainda, de trabalhadores que sentiam a

necessidade de tornarem-se alfabetizados para se adequarem às mudanças políticas decorrentes da implantação da República e as novas demandas do capitalismo.

Um exemplo dessas reivindicações foi encontrado nos livros da Administração Provincial, no ano de 1890, na qual os moradores do bairro Uberaba, em Curitiba solicitaram a subvenção para escola. Encontrou-se também um pedido assinado pelos próprios alunos para aulas primárias para adultos: “Os abaixo assignados, desejando receber alguma instrução, mas sendo pobres operários e trabalhadores que tem necessidade de ganhar o pão quotidianamente.” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1890c, p. 15, grifos nossos).

No mesmo ano, os moradores do Distrito de Antonina solicitavam a criação de cadeiras com a indicação de professores, nos povoados de Capoeira, Cacatú e Faisqueira, ressaltando que a frequência nessas escolas seria de mais de 60 alunos (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1890b, p. 11).

No ofício redigido por Joaquim Teixeira Duarte (que iniciou o povoado de Ipiranga) dirigido ao governo do Estado, ele demonstra que a população crescia e, por isso, necessitava de criação de escolas:

*A povoação está aumentando, o comércio crescendo. Julgo que não erro em levar conhecimento que é opinião geral de nosso povo, que deve ser preenchida a cadeira vaga pela remoção do professor effectivo.* (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1889b, p. 134, grifos nossos)

Os ideais republicanos não só estavam presentes nos discursos dos presidentes do Estado, como já citado no Capítulo 2, mas na requisição feita pelas famílias, ficando evidente a associação de futuro com a necessidade de instrução, como no caso da Vila de Guaraqueçaba, em 1890:

*Mais de 25 meninos acham-se em poder de receber a benéfica luz da instrução, em consequencia do acanhato que resulta da reunião de meninos com meninas n'uma só escola.*

*A Villa de Guarakessaba é digna por todos os princípios de possuir esse melhoramento que poderá olhandos-e para longa estrada do futuro, influir muito e muito no seu desenvolvimento.*

*Não é infundada essa nossa representação, pois, outras Villashá que possuem uma escola para sexo masculino, e hoje, que felizmente nos vemos a uma forma de governo mais simphatica do século e que tem por principal norma do seu progresso a instrução do povo, justo é que se derrame a instrução para a geração que surge, porque ella forçosamente será mais tarde confiada o destino da abençoada Pátria Brasileira.*

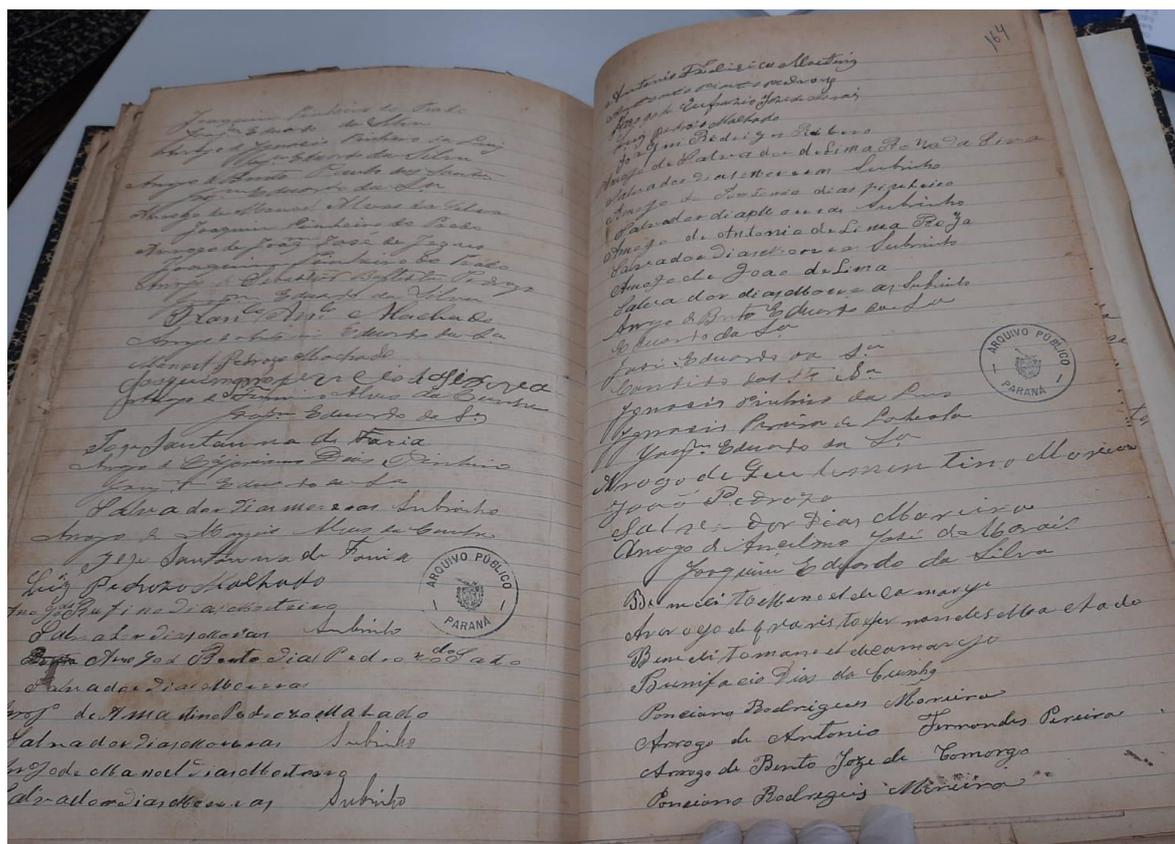
(PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1889a, p. 31, grifos nossos)

Assinaram o requerimento homens, pais de família, os quais viam -na educação, assim como o governo da época, a possibilidade de construção da nação republicana. Os moradores de Morros, Estiva, Lageado, Santa Rita, Capoeira, Herval, Catanduva de Dentro e Conceição solicitaram a criação de uma escola, comprometendo-se a ceder o espaço para a escola e moradia do professor:

[...] visto que reconhecem ser urgente a criação daquela instituição de ensino.

Estando V. Ex. inspirado no mais alto patriotismo de bem servir o povo nos limites legais, esperam confiados no espírito adiantado e nobre de V. Ex, o deferimento desta petição, aliás muito justa. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1892d, p. 164, grifos nossos)

Figura 4 – Pedido de escola de várias localidades



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Encontraram-se, no ano de 1893, pedidos da professora Gertrudes Domitila da Cunha para criação de escola em Alto da Glória, Villa de Tamandaré (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1893) e do professor Joaquim Odorico

de Sampaio, em Christianismo, com cerca de 26 alunos (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1983a).

O Quadro 2 apresenta a relação de pedidos por criação de escolas entre os anos de 1892 e 1895.

Quadro 2 – Solicitação de escolas (1892-1895)

<b>Localidade</b>	<b>Ano</b>
Bairro Barra Bonita, Serro Azul	1892
Bairro Portão, Curitiba	1892
Catanduva de Fora	1892
Campo Novo, Villa Tamadare	1895

Fonte: Adaptado de PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná (2021).

Em 1896, os moradores de Monjolinho, município de Aipim, solicitaram a criação de uma escola primária pública (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1896). Já em 1897, os moradores da Freguesia Sant'Anna solicitaram uma escola em Itararé para meninos (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1897a).

Em 1899, somente dois pedidos de escola foram encontrados nos requerimentos, dos moradores de Uberaba (Curitiba), que totalizavam 30 famílias, com um total de 40 filhos em idade escolas (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1898a); e dos moradores de Thomas Coelho, com 500 crianças em condições de frequentar escola, solicitaram a criação de escola para sexo masculino e outra para o feminino (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1898b).

No ano de 1899, não se encontraram, nos requerimentos, pedidos por criação de escola e nem de subvenção.

A virada para o século XX trouxe somente um pedido de criação de escolas, nos requerimentos: os lavradores e comerciantes, nacionais e estrangeiros, de São João Figueira de Braço, solicitaram a criação de escola.

No mesmo ano, a escola alemã de Curitiba, por meio de seus diretores, solicitou a subvenção para que não houvesse o seu fechamento, que atendia 161 alunos.

Já no ano de 1901, não foi registrado no livro dos requerimentos pedidos de subvenção ou criação de escolas. Um requerimento particular chamou atenção: o pedido de empréstimo, no ano de 1901, foi solicitado pelo cidadão Magnum (cujo sobrenome não foi possível identificar), para a construção de uma escola agrícola, dando inclusive como garantia uma de suas propriedades, na localidade de Tietê, próximo à capital. O solicitante dizia:

*Sendo eu um dos propagadores de uma vasta propaganda universal cujo escopo primeiro é diminuir o pauperismo pelo argumento da produção natural da Terra e pela reorganização da indústria [...] (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1901a, p. 252, grifos nossos).*

O termo pauperismo chama a atenção, pois além de afastar a “ignorância”, as escolas eram vistas como forma de desenvolver o país e, conseqüentemente, diminuir a pobreza.

No ano 1902, pais do núcleo Taunay, em Paranaguá, pedem a nomeação de um professor, pois o anterior foi removido para Guaraqueçaba e a cadeira encontrava-se vazia (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1902b). Os pais de Rio dos Patos, “*tendo necessidade de educar seus filhos se quaes em cerca de 50*” solicitaram escola próxima a localidade (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1903a).

Já no ano 1903, os pais pediram a criação de uma escola em Curitiba, pois era grande o número de crianças em idade escolar (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1903b).

Pais da Comarca de Palmas solicitaram,

*[...] com mais de três mil almas, a nomeação de um professor de primeiras letras concorrendo para o adiantamento e prosperidade dos futuros cidadãos poderão muito bem trazer o bem estar e progresso deste rico território paranaense até hoje esquecido pelos poderes públicos do Estado. (PARANÁ, 1904c, p.118, grifos nossos).*

Nesta solicitação, chamou atenção o grande número de assinaturas.

Figura 5 - Pedido de escolas de pais de Palmas

Com. Sr. Dr. Governante do Estado do  
 Paraná

Os abaixo assignados, residentes em Tasso-  
 Bornarrn da Barra da Palmas, vem  
 respeitosa e sollicita, em beneficio  
 dos habitantes d'essa fozna, que orna  
 para mais de tres mil almas, a  
 nomeação de um professor de primeiras  
 lettras, com o encargo de ensinar a  
 ler e escrever, e de proporcionar  
 para o adiantamento e prosperi-  
 dade dos futuros cidadãos a produção  
 muito bem feita o bem estar e pro-  
 gresso deste rico territorio paranaense  
 até hoje esquecido pelos poderes publicos  
 do Estado.

Tasso-Bornarrn, Paraná, 6 de Agosto  
 de 1904.

Antonio Mendes de Lemos  
 Theodoro Ignaci da Silva  
 Angelino dos Srs. Pedro  
 Pedro dos Srs. Juliano  
 Marcio Thomaz da Silva  
 Domingos Fernandes  
 Linneo Peres da Silva  
 Jose Braz de Deus  
 Antonio Fernandes da Silva  
 Jose Pedro da Silva  
 Jose da Silva

Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Figura 6 - Assinatura do pedido dos pais da escola de Palmas

José Francisco da Rocha  
 João da Rocha da Silva  
 Laurindo Gomes dos Santos  
 Antônio Bernardino da Silveira  
 Alfredo Amantino de Ribas  
 Joaquim Dias de Almeida  
 Augusto da Silva dos Santos  
 Joaquim da Silva  
 Torquato Gomes de Medeiros  
 Passante, Tanch. Duarte  
 Augusto de Oliveira dos Santos  
 João de França Ribeiro  
 Antônio Antônio da Almeida  
 Augusto de Pedro Pinheiro Neto João de França Ribeiro  
 Augusto de Albanoel Gomes João de França Ribeiro  
 Augusto de Jesus Lima Miranda João de França Ribeiro  
 Augusto de Avelar Estreito Luciano João de França Ribeiro  
 Augusto de Brasil Estreito João de França Ribeiro  
 Augusto de Francisco de Almeida João de França Ribeiro  
 . . . Pedro das Neves João de França Ribeiro  
 . . . Pedro Dias Pinheiro João de França Ribeiro  
 . . . Evdora Pinheiro João de França Ribeiro  
 . . . João de Santa João de França Ribeiro  
 . . . Antônio Oliveira de Almeida Antônio Fernandes  
 João de França Ribeiro  
 Augusto de Gasparino Ferr. Bastens João de França Ribeiro  
 . . . Jerônimo Damas da Silveira João de França Ribeiro  
 . . . José Pinheiro da Silva João de França Ribeiro  
 . . . José Pedro Barbosa João de França Ribeiro  
 Antônio José de Cavalho.  
 Beltrão da Silva dos Santos  
 Miguel Teodoro da Silva

Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Os pais, em 1904, em São João do Triunfo, pedem subvenção para que “nossos queridos filhos não mais fiquem privados de instrução” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1904b, p. 60, grifos nossos). Em Barreiras, município de Morretes, os pais solicitaram a nomeação de uma professora, pois a cadeira achava-se vaga com mais de 50 crianças em idade escolar (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1904b).

A questão de falta de recursos para o pagamento de uma escola particular era comum nos pedidos, como no caso das famílias residentes em Santo Antonio do Imbituva, Ponta Grossa, “[...] porém havendo uma parte de habitantes que não disponhão de recursos para contribuírem a mensalidade necessária, por serem pessoas indigentese que querem mandar educar seus filhos.” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1905a, p. 77, grifos nossos).

Os pedidos também se direcionavam para que um determinado professor assumisse a cadeira vaga. Os pais do bairro São Vicente, em Curitiba, solicitaram que o professora Martha Valloes assumisse definitivamente a cadeira, justificando pela sua atuação na docência. “Dispondo de um bom método de ensino, dedicadíssima ao magistério sobre ella desempenhar a contente de todos.” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1905b, p. 22, grifos nossos).

O Quadro 3 traz a relação de pedidos de escolas no ano de 1905.

Quadro 3 – Pedidos de criação de escolas em 1905

Localidade	Justificativa	Requerimento
Florestal	Criação de uma escola em Barreirinhas, pois a anterior foi transferida	(AP 1234, 1905, p. 43).
Antonio Olinto	“Os abaixo assignado necessitando do aproveitamento intelectual do districto do ex. professor publico o cidadão Antonio Alves de Souza, ousam muito respeitosaente solicitar de V <sup>a</sup> Ex <sup>a</sup> a nomeação do mesmo professor de uma escola do sexo masculino que tanto se faz sentir nesse povoado.” (AP 1252, 1905, p. 17)	
Colombo	Devido à distância dos pais não conseguiam enviar seus filhos para outras escolas	(AP1235, 1905)
Porto Amazonas	“Existe mais de trinta meninos analfabetos, vimos por meio deste pedir a V <sup>a</sup> Ex <sup>a</sup> se digne crear uma cadeira de instrução primaria neste quarteirão.” (AP 1237, 1905, p.20)	
Povoado Cerrado, Jaguarahyva	Falta de escola para meninos	(AP 1238, 1905)

Fonte: Adaptado de PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná (2021).

Os pais de Freguesia de Jatahy solicitaram ao governo que enviassem uma professora para a cadeira que se encontrava vaga pois, “[...] acham-se assim nossos filhos privados de instrução a que todos tem direito e que inmensamente

*aspiramos*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1906b, p. 74, grifos nossos). Eles ainda indicaram o nome da professora Francisca Veiga para assumir a vaga.

Em São José dos Pinhais, no ano de 1906, os pais reclamavam a falta de uma escola (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1906c). Os moradores de Ilha do Mel, município de Paranaguá também reclamaram ao governo pela cadeira estar vaga e pediram a nomeação de uma professora “[...] *a fim de que a infância deste bairro possa também receber algumas luzes de saber e assim melhor servir a sua terra.*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1906c, p. 110, grifos nossos).

Os pais de Guabiruba fizeram o requerimento de uma escola mais próxima da comunidade, alegando que na estrada sempre são encontrados gados “mais ou menos bravos”. Os pais registraram que “[...] *seus pobres filhos acham-se privados de aprender as primeiras letras e esse facto condemnados ao analfabetismo.*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907a, p. 1, grifos nossos).

A professora Seraphina de Freitas Castro solicitou, em nome dos moradores, uma cadeira no distrito de São Joaquim de Cubatão, em Guaratuba, justificando que seria “*um grande benefício para a infância d’aquelle bairro, inteiramente privada da luz da instrução.*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907a, p. 170, grifos nossos).

A comunidade da Villa Deodoro solicitou uma escola, em 1907 (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907a), e, ainda, os moradores do povoado de Barracão, pediram a nomeação de um professor primário para mais de cinquenta meninos. Os pais residentes em Prudentópolis solicitaram a subvenção para a escola do bairro Rio D’Areia (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907d).

O discurso dos governantes do Estado justificava a ausência de escolas nas localidades e regiões devido à falta de interesse dos pais e dos próprios alunos em frequentarem as escolas e, conseqüentemente, a baixa matrícula e frequência. Contudo, a consulta e leitura dos requerimentos das comunidades demonstram que os pais tinham interesse e buscavam meios para solicitarem a criação das escolas, sejam elas na capital, cidades, vilas e povoados do interior.

Diante do avanço do capitalismo no país as famílias perceberam que a educação poderia se tornar um instrumento importante para se inserir neste projeto de nação e assim, passaram a cobrar do governo a criação dessas instituições.

#### 4.3 AS REIVINDICAÇÕES POR COMUNIDADES DE IMIGRANTES

No ano de 1890, o cidadão Joaquim Martins de Carvalho e Silva escreveu um requerimento ao governo, solicitando a criação de escola em Morretes. O pedido foi assinado pela comunidade de imigrantes, o qual não se identificou a nacionalidade:

*É esse um pedido justo, e vós que vos achais na administração do estado, sem duvida, não apanheis embaraços a que os filhos daqueles que buscão o Brazil por pátria, seja permitido o ensino que é a base principal da grandesa e prosperidade de um povo, principalmente de um povo americano. Nunca é perdido o sacrificio feito com a instrução. Opunhado oportunamente semeado produz abundantissima seara.* (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1890, p. 30, grifos nossos)

O ofício do inspetor literário de 1891 solicitou uma escola para a colônia Pereira de Paranaguá, apesar de não ser um pedido escrito pela população de imigrantes, foi uma forma de representá-los (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1891b, p. 19). O inspetor enviou a relação de alunos que necessitavam de instrução.

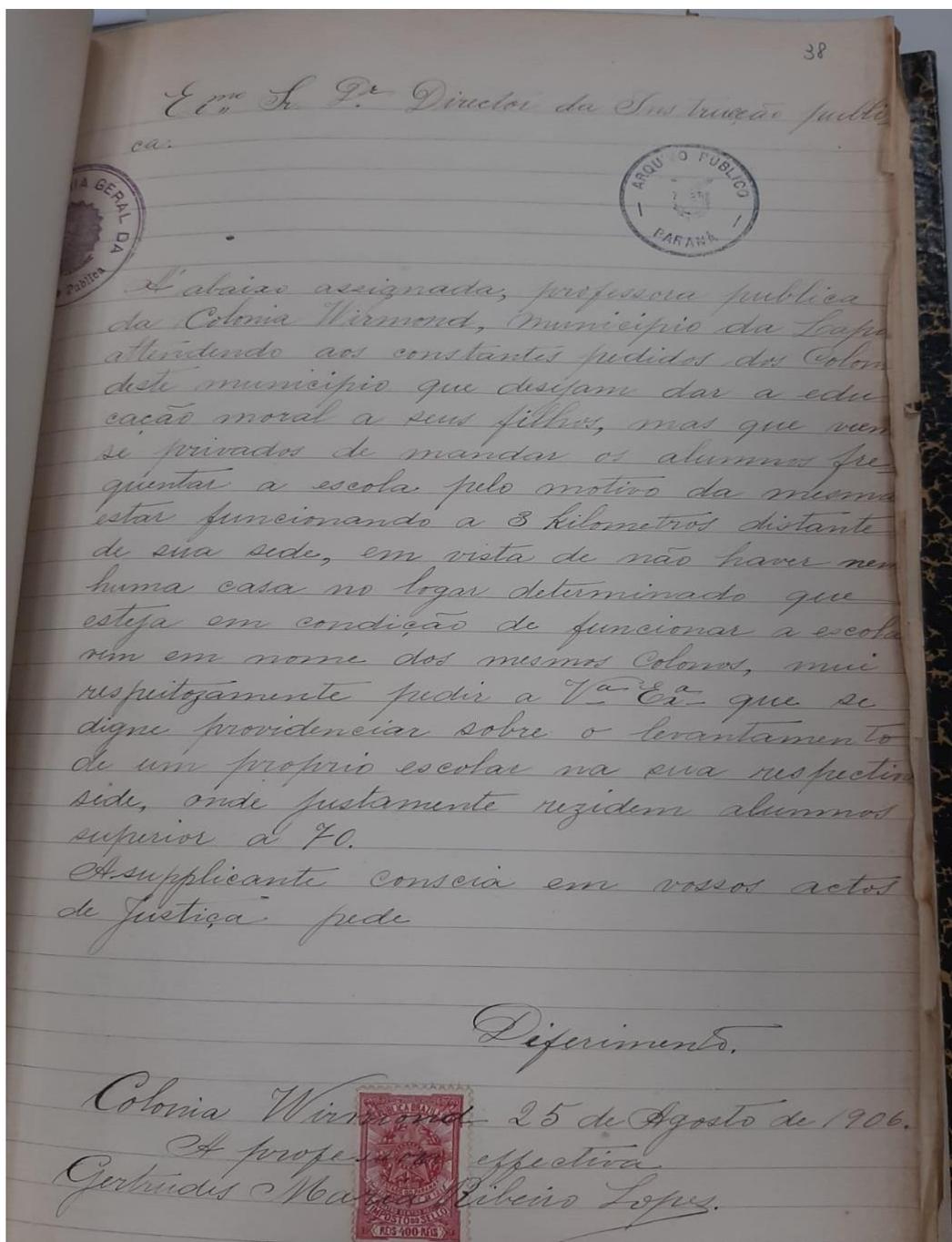
A colônia italiana Bella Vista, em Santo Antonio do Imbituva, solicitou a criação de escolas para seus filhos (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1905d). No ano de 1906, moradores do Quarteirão de Umbará solicitaram a criação de uma escola para atender “*cem crianças quase todos filhos de colonos italianos e polacos*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1906a, p. 163, grifos nossos).

A professora Gertrudes Maria Ribeiro Lopes escreveu um pedido ao governo em nome dos moradores da Colônia, já que a comunidade tinha cerca de 70 alunos e a escola mais próxima ficava a cerca de 3 km de distância.

João Tivato, professor e morador de Umbará, pediu a subvenção para a escola particular que atendia os filhos de colonos italianos e poloneses, e justificou que o ensino se fazia em língua nacional (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1291, 1907a). Ainda no ano de 1907, o professor Mariano

Hoffman pediu a subvenção para a sua escola de 59 alunos, no município de Campo Largo (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1907a).

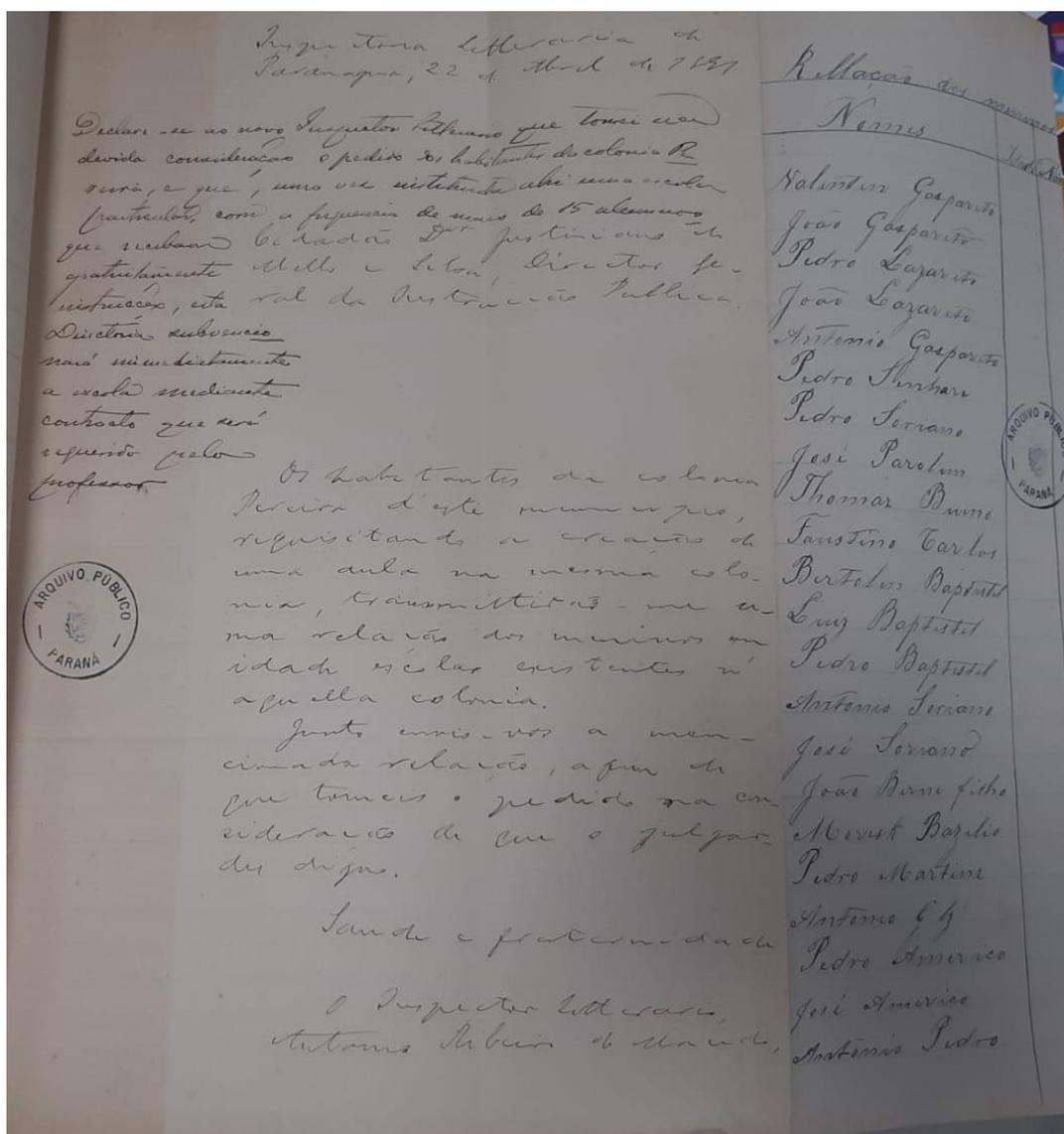
Figura 7 - Pedido de professora representando os colonos



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Figura 8 - Pedido de escola para colônia em Paranaguá



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora.

Os moradores da colônia Eufrazio também redigiram e assinaram um requerimento solicitando uma escola:

*Esta colônia, cidadão Governador, possui hoje uma população superior a dois mil indivíduos entre nacionais e estrangeiros e moderna, como é, acha-se num excelente estado de prosperidade material, este progresso é indispensável que corresponda o adiantamento moral e intelectual de seus habitantes. Só assim poderemos ter uma colônia verdadeiramente feliz. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1892d, p. 47, grifos nossos)*

No ano de 1893, residentes da colônia de Rio Claro solicitaram a criação de uma escola pública, na qual residiam cerca de 3 mil pessoas, entre nacionais e estrangeiros:

*Nós Ex<sup>a</sup> vemos nossos queridos filhos crescer privados da menor educação intelectual, visto que como não podemos manda-los para escolas em outros lugares. Como sabeis, o homem analfabeto é homem inútil. Si todos os pequenos lugares tem tido a felicidade de receber uma escola por que este districto com mais de treis mil e tantas almas não será contemplado pelo governo. É justo que ordeneis com a máxima urgência a criação da escola pedida. Nesta colônia já existe uma casa do governo construída para esse fim. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1893a, p. 212-213, grifos nossos)*

As escolas públicas na grande maioria das vezes estavam localizadas nos centros urbanos, distantes das colônias e, com a dificuldade de deslocamentos, também existiram pedidos de transferência da localização de escolas, para mais próximo das povoações. O pedido dos moradores da colônia de Antonio Rebouças era para que o professor Valentim Stavieski fosse transferido para mais próximo da colônia. No pedido os solicitantes apresentaram inclusive os motivos para a mudança:

*[...] o Valetim é um professor habilitado, bem humilde, paciente com nossos filhos [...] os nossos filhos aprenderam em pouco tempo muito bem ler, fazer conta, e aquillo que mais importa, a obediência, o respeito a todos as autoridades sociais [...] cumpre seu dever sem muito gritar. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1894a, p. 33, grifos nossos)*

Por mais que as legislações defendessem a criação de escolas públicas, havia um número reduzido, e a situação agravava-se também pela distância destas do local de moradia dos alunos. Quando a dificuldade inicial era suprida com a criação da escola, outra surgia, como a preocupação do suprimento de professores, móveis e materiais didáticos.

#### 4.4 A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E DIDÁTICA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS A PARTIR DOS REQUERIMENTOS

As escolas nem sempre contavam com condições necessárias para funcionamento, visto que se encontrou nos arquivos pedidos para compra de materiais didáticos, dinheiro para reforma e reclamações das condições de espaço físico. O inspetor literário comunicou ao governo, em 26 de abril de 1891, juntamente

com a estatística da escola da Vila de Rio Negro, posto que na localidade havia duas escolas: uma promíscua (com 43 alunos) e uma alemã particular (em que não se informou o número de alunos), sendo que 33 crianças não frequentavam escola alguma. A reclamação era para a criação de uma escola para o sexo masculino, já que a escola promíscua tinha pouco espaço para os 43 alunos (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1891b).

As aulas nem sempre ocorriam em espaços estruturados para esse fim, a exemplo de que o espaço do Club dos Estudantes, em Curitiba foi cedido pela diretoria, no ano de 1890, para que se implantasse uma escola primária e secundária destinada às crianças de homens do trabalho.

Ainda no ano de 1890, foi comunicada a abertura de escolas. Lindolpho Pires Rocha relatou que, a pedido de diversos cidadãos, abriu no bairro do Batel uma escola noturna para adultos. Igualmente em Curitiba, o professor José Cleto da Silva abriu a “Escola dos Bons Meninos”, com 75 alunos; e a professora Maria do Rosário Rocha Pomba abriu, no Batel, uma escola com oito alunos. Foram muitas escolas criadas, o que expressa tanto uma necessidade da população em crescimento quanto a consequência dos ideais republicanos da época, apesar de o Estado se eximir e abrir espaço para a iniciativa privada.

O ofício de 1890 já revelava o sentimento de patriotismo que estava emergindo na recém-criada República, como o relato do cidadão Joaquim Leal Nunes da Villa Deodoro:

*Associando-se aos sentimentos de muitas famílias que estão reclamando, ousou pedir-vos que empregueis todo vosso esforço e patriotismo para conseguir do governador deste futuro estado a criação de uma escola para o sexo masculino nesta villa. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1890c, p. 63, grifos nossos)*

Em um dos requerimentos do ano de 1891, encontrou-se um relato da professora Ernestina da Conceição da Villa de Palmeira, que ministrava aulas em uma escola pública do sexo feminino. Apesar de tantos pedidos de escolas, como os relatados nesta pesquisa, a referida professora cita que havia pouca vontade dos pais em relação à frequência, sugerindo que houvesse multa aos pais que não fossem comprometidos com o estudo dos filhos. Ela apresenta algumas justificativas dos pais a respeito das faltas:

*[...] alegando estado de pobreza, outros a ocupação dos filhos, o que me parece ser grande defeito, devido talvez ignorância de algumas pessoas que preferem o tempo da educação das crianças em serviços domésticos prejudicando assim o futuro dos mesmos. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1891b, grifos nossos)*

Quanto ao método empregado, ela cita Hilario Ribeiro, afirmando que é o meio mais fácil de fazer a criança pegar gosto pelos estudos: *“apesar pouca prática que tenho, já cheguei a conhecer que só por meio de distração e carinho consegue-se que a criança tenha vontade de frequentar a escola”* (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1891b, grifos nossos). A escola da professora funcionava em um prédio de propriedade particular alugado. A mobília foi fornecida pela Intendência municipal e contava com uma mesa, duas cadeiras de palhinha, quadro negro, duas carteiras com bancos e dois bancos com assentos.

As escolas de imigrantes, como já se citou, atendiam brasileiros e outras nacionalidades, o que fez com que os moradores da localidade de Portão, em Curitiba, solicitassem ao governo uma professora que dominasse três idiomas: português, alemão e polonês:

*[...] que existindo neste lugar um grande número de meninos que necessitam de ensino escolar, sendo de sexo masculino, e sendo superior talvez o de feminino, cerca de 35 e não sendo possível satisfazer as necessidades de ensino com uma professora, atendendo a diversidade de idades das crianças e de número que não comporta uma escola regida somente por uma senhora, vem solicitar de V. Ex<sup>a</sup> medida tendente a satisfazer este ramo de serviço público naquela localidade e comunico que ali são brasileiros, alemães e polacos, dos quaes muitos não podem aprender portuguez com uma professora ou professor que não fala as três línguas, solicitar nomear um professor nestas condições. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1893, p. 17, grifos nossos)*

Nos requerimentos, os pedidos por materiais se destacaram, mostrando que não basta a criação de uma cadeira, mas é preciso dispensar recursos para a manutenção. A professora Isabel Maria Nascimento Ferreira solicitou, em 1893 *“que vos digneis da mandar fornecer mobília necessária para se poder regularizar o ensino, contando com vossa benevolência”* para sua escola no Barigui, em Curitiba. (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1893c, p. 64, grifos nossos).

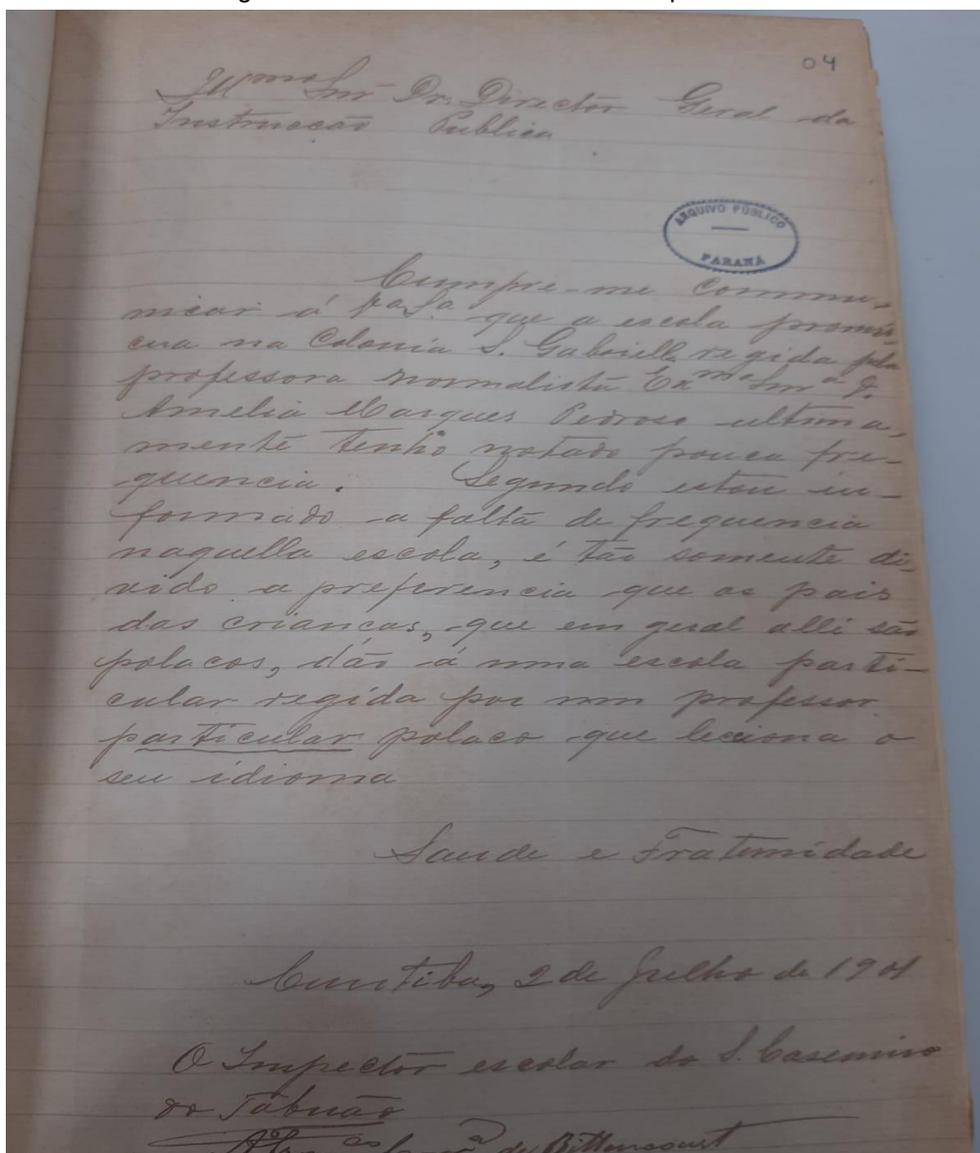
Outro pedido de livros foi da professora Paulina Carolina Alves, de Curitiba, alegando que *“a falta muito resente a mesma, visto que muitos alunos não podem*

estudar por falta de meios para comprar livros.” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1892e, p. 74, grifos nossos).

Outro documento que chamou atenção foi do inspetor de ensino Cassimiro Tabuão, no ano de 1901, indicando que, na colônia Gabriella, na escola da professora Amelia Marques, havia frequência, devido à preferência dos pais pela escola polonesa da comunidade regida por um professor polônês, que lecionava no idioma da comunidade.

Em meio a pedidos por criação de escolas nas colônias, este documento vem se contrapor, mostrando a realidade da preferência pelo ensino na língua do grupo (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1901).

Figura 9 - Ofício escola com baixa frequência



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Nota: Organizado pela autora..

Nos requerimentos, encontrou-se pedido para que professores assumissem, pois havia escolas criadas, mas sem professores. Como é o caso dos moradores de Quarteirão de Guabiroba, em Campo Largo, que solicitavam um professor no ano de 1901 (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1901b).

O professor Lindolpho Pires da Rocha Pombo solicitou material da cartilha Progressista, na qual continha o método para aprender a ler e escrever para sua escola em Curitiba (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1902b).

*Acontece que a mesma casa escolar acha-se em estado ruinoso, precisando de sérios reparos. Além desta necessidade falta na escola deste districto a mobília suficiente para a mesma, Inspetor E. M. Palmya.* (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1903a, p.81, grifos nossos).

A professora Maria da Luz solicitou transferência de escola do município de Colombo, “*em virtude do constrangimento por que passa neste termo, falta até casa digna e conveniente para o funcionamento de uma escola.*” (PARANÁ, Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1903a, p. 122, grifos nossos).

A escolarização das crianças, tanto filhas de imigrantes quanto brasileiras, se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas. Para as comunidades, era necessário, além da criação, prover as instituições com as condições necessárias para se efetivar a instrução pública.

Contudo, apesar dos discursos dos governantes em defesa da educação nota-se a precariedade e descaso com o ensino público, por meio da racionalização de recursos públicos, da falta de incentivo para a formação profissional do quadro do magistério e pelas quantias irrisórias destinadas para a subvenção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a Proclamação da República ter sido um “evento” sem a participação ou mobilização popular, aos poucos, por meio das ações do governo, os ideais republicanos foram sentidos em diversos âmbitos da sociedade e a educação foi um dos meios de difusão e formação da nova ordem.

O Brasil dos primeiros anos de República foi marcado pela agricultura voltada para a exportação e crescente expansão industrial, principalmente no Estado de São Paulo. O setor agrícola fortaleceu o poder das oligarquias.

A busca por uma definição de nação passou pela educação por meio de projetos, da legislação, da organização e práticas de ensino. Era preciso educar o povo para uma nova sociedade, que sai de um sistema monárquico, marcado pelo atraso em função da exploração do território e de seu povo, para um sistema republicano, onde o cidadão passou a ter o direito de escolher seus representantes.

A escola passou a ser vista como um lugar de esperança para a construção de uma nova ordem, entretanto, para a maioria da população o projeto de educação contemplava o básico: alfabetizar, por isso a insistência na ampliação do número de escolas primárias, ou seja, o elementar para o povo.

A Constituição Federal de 1891, mesmo contemplando a educação, não garantiu que o acesso seria livre e gratuito, o que abriu espaço para iniciativa privada e ainda transferiu para os estados e municípios a responsabilidade pelo ensino primário. Enquanto projeto nacional de educação, pode-se citar a criação dos grupos escolares, como modelo a seguir seguido em todo país, sendo o Estado de São Paulo o pioneiro.

Entretanto, o modelo não alcançou de maneira uniforme todo o país, devido as diferentes realidades dos Estados (os contextos econômicos e sociais), possíveis explicações para tanta diversidade, já que a instrução primária ficava a cargo de cada Estado, e não havia se constituído um sistema nacional de educação escolar.

Em se tratando de diferenças no território brasileiro, o movimento imigratório europeu dos séculos XIX e XX incrementou numericamente a população, mas nem sempre a infraestrutura necessária para o estabelecimento dos grupos era dada.

Os imigrantes enfrentavam dificuldades devido ao isolamento de muitas colônias dos grandes centros, falta de estradas e sentiram a falta de escolas, o que

os levou a construírem as suas instituições privadas ou reivindicarem ao governo pela criação de escolas.

Nos arquivos de requerimentos, encontraram-se documentos que comprovam as solicitações realizadas, demonstrando que, para parte da população, ainda que estrangeira, a educação era uma forma de ascensão social; e, por outro lado, na visão dos governantes as escolas seriam um meio de difusão da moral e do civismo, além do ensino da língua nacional. O imigrante também recorria aos seus direitos.

Os pedidos de subvenção mostraram-se expressivos, demonstrando que a população se incomodava com a falta de escolas. Os pedidos eram feitos tanto por professores como pela própria comunidade onde residiam os alunos. O ato de subvencionar uma escola expressa ainda a ineficiência do Estado, o qual pela legislação discorria que, havendo determinado número de crianças escolas públicas deveriam ser criadas; entretanto, na prática, havia escolas sem professores, sem materiais para seu funcionamento, sendo necessária a subvenção.

É típico do liberalismo lançar para a população responsabilidades que, do ponto de vista de justiça social, seriam do Estado. Portanto, eis uma contradição: ao mesmo tempo em que se difundia a ampliação do número de escolas, as condições materiais não eram dadas, cabendo à população arcar com parte da responsabilidade. Outro ponto importante é que a própria constituição do início da República passou aos Estados recém-criados a tarefa de organizar o ensino.

A questão da imigração no país é associada erroneamente somente à Abolição da Escravidão, logicamente que postos de trabalhos foram deixados pelos escravos, entretanto, não houve nenhum projeto ou preocupação para a integração dos ex-escravos na sociedade. Além disso, a ideologia do branqueamento da população corroborou o incentivo à imigração europeia.

O branco europeu era considerado “laborioso”, sendo preferido para incrementar e auxiliar na construção da nova nação, e é contraditório que mais tarde esse mesmo imigrante foi visto como uma “ameaça”, pois os pais estavam tornando-se mais estrangeiros. Assim, intensificaram-se as campanhas de nacionalização, que no ensino se deu pela obrigatoriedade do ensino em língua nacional.

Outro ponto importante para futuras pesquisas é que, quando se trata de imigração, cada região do Brasil teve suas particularidades em relação aos movimentos, bem como aos objetivos. O Paraná, por exemplo, recebeu imigrantes principalmente com a intenção de povoamento – a população é muito caracterizada nos documentos como rarefeita e dispersa, por isso teve como características a formação de colônias agrícolas.

Outro ponto de destaque foram os relatórios de presidentes do Estado do Paraná, o quanto o ensino era arraigado ao seu progresso, mas logicamente a instrução era diferente para as classes sociais, como já se citou anteriormente. Foram criadas, no Paraná, do início da República, escolas primárias públicas e de iniciativa particular.

Com o avanço da imigração e o número de estrangeiros aumentando, as mesmas escolas particulares, que até então “resolviam” o problema da falta de escolas, tiveram seu funcionamento dificultado, com a exigência do ensino na língua nacional. Até mesmo para se receber a subvenção, os documentos mostram que era necessário ter o ensino em língua nacional, uma forma de pressionar o trabalho com as características nacionais, atendendo aos ideais da época.

Assim, os requerimentos encontrados no Arquivo Público do Paraná demonstram que a população reivindicava a construção de escolas, revelando um posicionamento em relação ao ensino e pressionando o Estado para o atendimento de suas necessidades. Os pedidos de subvenção, no decorrer da pesquisa, revelaram-se expressivos, mesmo o que reafirma a busca pela atenção em relação à educação por parte das autoridades.

O tema não se esgota nesta e nem em outras pesquisas citadas, haja vista que tratar da educação, relações de trabalho e construção do país requer mais produções, ou seja, a continuidade de estudos. Neste seguimento, almeja-se que esta tese tenha contribuído para provocar nos leitores novas interrogações.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ANDERY, Maria Amelia Pie Abid *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ARAUJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fatima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. A escola primária e o ideário republicano nas mensagens dos presidentes de Estado: investigações comparativas (1893-1918). *In:* SOUZA, Rosa Fatima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: das origens a 1889**. 4.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

BASTOS, Maria Helena Camara Bastos. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n.38, p. 253-281, 1999.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889**. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d0001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d0001.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 85-A, de 23 de dezembro de 1889**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-85-a-23-dezembro-1889-543749-norma-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 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: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Tatiane Valéria Rogério de. O discurso fundador da construção da identidade curitibana e a invisibilidade sobre o negro. **Interfaces**, Curitiba, PR, v. 8, n. 1, p. 7-17, mar. 2017. Disponível em: <https://pergamum.curitiba.pr.gov.br/vinculos/00009e/00009e8f.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

CHAVES, Eduardo. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. *In*: LOMBARDI, Jose Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA, 1., 1970. **Anais** [...] Curitiba: Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biblioestudosetnicos/wp-content/uploads/2015/08/Anais-da-Comunidade-Brasileiro-Polonese-Vol-IV.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, 25., 2013, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2013.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e História. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* (org.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 17-24.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo. São Paulo: SENAC, 2004.

FARIAS, C. de S. Instrução pública no Paraná: o ensino primário na visão de Caetano Munhoz da Rocha expressas nas mensagens de governo (1920-1924). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 654-670, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8652307. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652307>. Acesso em: 1 mar. 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2013.

FERREIRA, Ana Emilia Cordeiro Souto. **Organização da Instrução Pública Primária no Brasil: Impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890-1930)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Milton Braga. **Síntese da economia brasileira**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1983.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2007.

IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KREUTZ, Lucio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II: Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOWARICK, Lucio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/gt\\_02\\_12.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/gt_02_12.pdf). Acesso em: 08 jan. 2021.

MACHADO, Marcia Medeiros. **O Paranismo e a Educação Paranaense**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado; MELO, Cristiane Silva. O ensino primário e a política educacional do Paraná (1890-1892). **Diálogos**, v.16, p. 207-227, dez. 2012.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252137>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MALERBA, Jurandir. **O Brasil Imperial (1808-1889): panorama da história do Brasil no século XIX**. Maringá: EdUEM, 1999.

MARTINS, José de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINIAK, Vera Lucia. **Educação e trabalho no ensino agrícola: história das instituições escolares agrícolas**. Curitiba: CRV, 2011.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Crianças imigrantes nas colônias italianas de Curitiba/PR no final do século XIX. *In*: KLANOVICZ, Jó; SOCHODOLAK, Hélio; NETO, José Miguel Arias (org.). **Regiões, imigrações e identidades**. Ponta Grossa: ANPUH-PR, 2011.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. **A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo - Paraná (1882-1912)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de F. Muller. São Paulo: Martins Claret, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Ordem e progresso: ideais republicanos e a educação escolar na Primeira República, no Paraná. **Educere et Educare**, v.13, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18138>. Acesso em: 15 set. 2021.

MORENO, Jean Carlos. **Inventando a Escola, Inventando a Nação**: Discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Editora da USP, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais - PR**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* (org.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. Por que história da educação?. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. Apresentação. *In*: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 11-15.

OLIVEIRA, Maria Cecilia Marins de. As escolas primárias no Paraná de 1827 a 1928. **Educar**, Curitiba, v. 8, p. 43-58, jan./dez. 1989.

PAIVA, Odair da Cruz. **Histórias da (i)migração**: imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

PADILHA, Lucia Mara de Lima. **A (in) existência de um projeto educacional para os negros quilombolas no Paraná**: do Império a República. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Relatório do Presidente da Província do Paraná Francisco Liberato de Mattos na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 7 de janeiro de 1858**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1858.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**. Curitiba, 1889a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 858. Curitiba, 1889b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**. Curitiba, 1890a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 907. Curitiba, 1890b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Ofícios**, n. 912. Curitiba, 1890c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Ato de 30 de março de 1891** - Aprova o regulamento para a Instrução Pública deste estado. Coleção Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1891a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Ofícios**. Curitiba, 1891b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem da Junta do governo Provisório, lida perante a Assembleia Constituinte do mesmo estado em 25 de fevereiro de 1892**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1892a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem do governador do Estado enviada e lida perante o Congresso Legislativo do Paraná, pelo presidente Francisco Xavier da Silva, em 04 de outubro de 1892**. Curitiba: Tipografia Paranaense. Curitiba, 1892b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Constituição Política do Estado do Paraná, 1892**. Curitiba: Tipografia Paranaense. Curitiba, 1892c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 965. Curitiba, 1892d.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1026. Curitiba, 1892e.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 991, 1893a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 993. Curitiba, 1893b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 994. Curitiba, 1893c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1007. Curitiba, 1894a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 964. Curitiba, 1894d.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo 1º vice-governador Dr. Vicente Machado da Silva Lima em 18 de maio de 1894**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1894b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem do governador do Estado do Paraná lida perante o Congresso Legislativo em 13 de novembro de 1895**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1895.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n.1057. Curitiba, 1896.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1074. Curitiba, 1897a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná Dr. José Pereira Santos Andrade governador do estado em 01 de outubro de 1897**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1897b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1089. Curitiba, 1898a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1090. Curitiba, 1898b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**. Curitiba, 1900.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1148. Curitiba, 1901a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1150. Curitiba, 1901b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Ofícios**, 1901c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do estado na 2ª sessão da 5ª Legislatura, no 1º dia corrente, pelo Exm. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1901d.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do estado na 1ª sessão da 6ª Legislatura, no 1º de fevereiro de 1902, pelo Exm. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1902a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Ofícios**. Curitiba, 1902b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1185. Curitiba, 1903a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1209. Curitiba, 1903b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do estado na 2ª sessão da 6ª Legislatura, no 1º de fevereiro de 1903, pelo Exm. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1903c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1210. Curitiba, 1904a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1211. Curitiba, 1904b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do estado na 1ª sessão ordinária da 7ª Legislatura, no 1º de fevereiro de 1904, pelo Exm. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1904c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1233. Curitiba, 1905a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1243. Curitiba, 1905b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Vicente Machado da Silva Lima, presidente do estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 7ª legislatura em 1º de fevereiro de 1905**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1905c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1238. Curitiba, 1905d.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1266. Curitiba, 1906a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1269. Curitiba, 1906b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1270. Curitiba, 1906c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1272. Curitiba, 1906d.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima, 1906**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1906e.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1291, Curitiba, 1907a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1292, Curitiba, 1907b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1294, Curitiba, 1907c.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Administração Provincial Requerimentos**, n. 1295, Curitiba, 1907d.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Vicente Machado da Silva Lima, presidente do estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 8ª legislatura em 1º de fevereiro de 1907**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1907e.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Vicente Machado da Silva Lima, presidente do estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 9ª legislatura em 03 de fevereiro de 1909**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1909a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Leiº 894 de 19 de abril de 1909**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1909b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, presidente do estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 12ª legislatura em 01 de fevereiro de 1915**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1915.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, presidente do estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 13ª legislatura em 01 de fevereiro de 1917**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1917a.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Código de Ensino do Estado do Paraná, Decreto n.17 de 9 de janeiro de 1917**. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1917b.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, presidente do estado, ao instalar-se a 1ª sessão da 14ª legislatura em 01 de fevereiro de 1918.** Curitiba: Tipografia Paranaense, 1918.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, presidente do estado, ao instalar-se a 1ª sessão da 14ª legislatura em 01 de fevereiro de 1919.** Curitiba: Tipografia Paranaense, 1919.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem ao Congresso Legislativo do estado do Paraná dirigida pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, presidente do estado, ao instalar-se a 1ª sessão da 15ª legislatura em 01 de fevereiro de 1920.** Curitiba: Tipografia Paranaense, 1920.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, presidente do estado, ao instalar-se a 2ª sessão da 15ª legislatura, 1921.** Curitiba: Tipografia Paranaense, 1921.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público do Paraná – DEAP. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, presidente do estado, ao instalar-se a 1ª sessão da 17ª legislatura, 1924.** Curitiba: Tipografia Paranaense, 1924.

PEIXOTO, Anamaria C. **Educação no Brasil Anos Vinte.** São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PITON, João. Periódicos da Língua Polonesa no Brasil. *In: COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA*, 3., 1971. **Anais [...]** Curitiba: Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1971.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

REMER, Maisa Milene Zarur. **O Ensino Secundário Público Paranaense: Ginásio Regente Feijó, Ponta Grossa (1927-1961).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2013.

RENK, Valquiria Elita. **A educação dos imigrantes alemães católicos de Curitiba (1896-1938)** - estudo de caso do Colégio Bom Jesus. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

RENK, Valquiria Elita. **Aprendi português na escola!** O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RENK, Valquíria Elita; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A subvenção escolar no Paraná e a nacionalização do ensino nas áreas de imigração (1899-1938). **Inter-**

**Ação**, v. 46, p. 502-522, maio/ago. 2021 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67767/37097>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1986.

ROBERTO, Carlos; SANTOS, Antunes dos. **Vida material e vida econômica**. Curitiba: SEED, 2001.

SCHENA, Denilson Roberto. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, Niteroi, v.13, n.26, p. 32-55, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamentos do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SOUZA, Cristiane dos Santos. **Utilitarismo, Civismo e Cooperativismo no Projeto Educacional de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo (1892-1947)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Simone Carlos. **Escola pública primária paranaense nos discursos oficial e jornalístico: republicanização, alfabetização e progresso em nuances de modernização (1920-1930)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. **Formação de Professores no Paraná: a Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924-1940)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequencia**, n. 47, p. 99-125, dez. 2003.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. **História do Paraná**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.