

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

JOARES DE PAULA AIRES

ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A  
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): ENTRE DISCURSOS E  
REPRESENTAÇÕES.

PONTA GROSSA

2022

JOARES DE PAULA AIRES

ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A  
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): ENTRE DISCURSOS E  
REPRESENTAÇÕES.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte.

PONTA GROSSA

2022

A298 Aires, Joares de Paula  
Ensino de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República (1889-1930): Entre discursos e representações. /Joares de Paula Aires. Ponta Grossa, 2022.  
257f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História-Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte.

1. Ensino de História. 2. História do Paraná. 3. Educação Básica. 4. História Regional. 5. Primeira República. I. Benatte, Antonio Paulo. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III. T.

CDD: 981.05



## TERMO DE APROVAÇÃO

**JOARES DE PAULA AIRES**

### **ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 27 de junho de 2022, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte (UEPG - Orientador)

Profª Drª Christiane Marquez Szesz (UEPG)

Profª Drª Marlene Rosa Cainelli (UEL)

Ponta Grossa, 27 de junho de 2022.

A história acadêmica se fecha na torre de Marfim da Universidade e não alcança o público mais amplo, a sociedade à qual se destina. Não se pode ver esse problema como dizendo respeito apenas aos historiadores. Somente através de uma ampla luta pelo ensino e de uma defesa acirrada da cultura, a história terá em nosso país melhor produção, ensino e divulgação (BORGES, 1993, p. 82)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter permitido que tivesse condições físicas, psicológicas e emocionais para trilhar mais esse caminho e chegar ao seu final.

À minha esposa, Maria, e à minha filha Paula, minhas eternas companheiras e amigas, pela paciência, compreensão e colaboração, nesses dois anos do curso de Mestrado, onde em muitos momentos, deixei de lhes dar a devida atenção.

A todos os professores (as) da UEPG, da UNICENTRO, da UEL, do IFPR e outras instituições que trabalharam no programa de pós-graduação, Mestrado em Ensino de História da UEPG- Prof-História (2020-2022 ).

Ao meu orientador, prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Antonio Paulo Benatte, que acolheu o projeto de pesquisa, ainda quando lecionava sua disciplina no curso de Mestrado da UEPG, Teoria da História, tornando esse trabalho possível através da sua orientação. Ficaremos com as lembranças das cervejas que tomamos no boteco, enquanto discutíamos o projeto, da bibliografia que indicava, e da sua leitura do texto durante a produção.

Aos professores da banca de qualificação, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Szez (UEPG), prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Cainelle (UEL) e prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Antonio Paulo Benatte (UEPG), pela valiosa contribuição de suas sugestões e apontamentos para a versão final do trabalho.

Aos coordenadores do curso de Mestrado em Ensino de História, Prof-História (2020-2022), da UEPG, prof.<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Paulo Eduardo Mello e prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Ribeiro Ferreira, que trabalharam com tanta dedicação e comprometimento, para que o curso tivesse sucesso, em um momento de muitas dificuldades como este que vivemos, tanto para os professores (as) como para os alunos (as), que foi encerrar um curso durante um período de pandemia da Covid 19, onde tivemos apenas dois meses de aulas presenciais, e o restante tivemos que dar continuidade de forma remota.

E para encerrar, aos colegas do curso de Mestrado em Ensino de História da UEPG (2020-2022), por esses dois anos de convivência e troca de experiências, com certeza absoluta, apesar das nossas dificuldades do dia-a-dia, como pais e mães, trabalhadores (as), estudantes, foi muito gratificante, angariamos mais um bocado de saberes e conhecimentos para nossa vida pessoal e profissional.

## RESUMO

O presente trabalho consistiu em estabelecer uma análise sobre o ensino da disciplina de História do Paraná na Educação Básica durante a Primeira República (1889-1930). A pesquisa é caracterizada como pertencendo ao universo das produções historiográficas do Ensino de História, com ênfase em História Regional. O objetivo central do trabalho foi produzir uma análise do processo discursivo e de representação do ensino da disciplina de História do Paraná na Educação Básica, durante a Primeira República (1889-1930). Nessa perspectiva, ganharam relevância na pesquisa, os debates sobre o paradigma da construção discursiva da História Regional e Local e os caminhos percorridos pelo ensino da disciplina de História do Paraná durante a Primeira República. Na caminhada analisou-se a historiografia do período, relatórios de inspetores de ensino e de presidentes das províncias de São Paulo e do Paraná, a legislação e a imprensa. Discutiu-se sobre o momento em que surgiu a preocupação com o ensino da disciplina de História do Paraná na Educação Básica e sua inserção no Currículo. Analisou-se a temática da questão indígena no ensino de História do Paraná, em manuais didáticos da Primeira República, com as obras de Sebastião Paraná (1903) e Rocha Pombo (1929).

Palavras-Chave: Ensino de História do Paraná, Educação Básica, Primeira República, História Regional e Local, Discursos e Representações, Currículo, Questão Indígena.

## RESUMEN

El presente trabajo consistió en establecer un análisis sobre la enseñanza de la asignatura Historia de Paraná en la Educación Básica durante la primera República (1889-1930). La investigación se caracteriza por pertenecer al universo de las producciones historiográficas en la enseñanza de la Historia, con énfasis en la Historia Regional. El objetivo principal del trabajo fue producir un análisis del proceso discursivo y representacional de la enseñanza de la disciplina Historia del Paraná en la Educación Básica, durante la primera República (1889-1930). En esta perspectiva, los debates sobre el paradigma de la construcción discursiva de la Historia Regional y Local, y los caminos recorridos por la enseñanza de la disciplina Historia del Paraná durante la primera República, ganaron relevancia en la investigación. En el camino, analizamos la historiografía del período, informes de inspectores de educación y presidentes de las provincias de São Paulo y Paraná, legislación y prensa. Se discutió el momento en que surgió la preocupación por la enseñanza de la asignatura Historia de Paraná en la Educación Básica y su inserción en el Currículo. El tema de la cuestión indígena fue analizado en la enseñanza de la Historia de Paraná, en manuales didácticos de la primera República, con las obras de Sebastião Paraná (1903) y Rocha Pombo (1929).

Palabras-llave: Enseñanza de la Historia de Paraná, Educación Básica, Primera República, Historia Regional y Local, Discursos y Representaciones, Plan de Estudios, Cuestión Indígena.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Província de São Paulo (1850), inclui o atual Paraná-----	21
Figura 2 - Pinheiro do Paraná-----	32
Figura 3- Transporte Coletivo de Curitiba: Estação Tubo -----	45
Figura 4- Jornal Curitibano A República-----	56
Figura 5- Jornal Curitibano Dezenove de Dezembro-----	57
Figura 6- Divisa do Paraná com São Paulo-----	66
Figura 7- Presidente Província Paraná: Zacarias Góes Vasconcelos-----	69
Figura 8 - Universidade Federal do Paraná (UFPR)-----	79
Figura 9 - Revista Ilustração Paranaense-----	97
Figura 10 - Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IGHPR)-----	99
Figura 11 - A Galha Azul-----	102
Figura 12 - Romário Martins-----	105
Figura 13 - Estátua O Semeador(João Zaco Paraná)-----	106
Figura 14 - Alfredo Andersen-----	108
Figura 15 - João Zaco Paraná-----	108
Figura 16- Escola Nacional de Belas Artes: Rio de Janeiro (RJ)-----	118
Figura 17 - Revista Literária Club Curitybano-----	119
Figura 18- O baile das raças-----	122
Figura 19 - Ermelino de Leão-----	124
Figura 20- Calçada Petit-Pavê temática Paranista-----	125
Figura 21 - O barão do Serro Azul-----	129
Figura 22- Presidente da Província do Paraná (Vicente Pires da Mota )-----	150
Figura 23- Os Três Planaltos do Estado do Paraná -----	194
Figura 24- Sambaquis -----	195
Figura 25- Ilha do Mel-----	196

## LISTAS DE ESQUEMAS

Esquema 1- Divisão Administrativa da Província do Paraná (1872)-----	80
Esquema 2 - Estrutura administrativa adotada pelo governo provincial-----	84
Esquema 3 - Alterações estrutura Administrativa Provincial lei 1903-----	85
Esquema 4 - Alterações estrutura Administrativa Provincial lei 1.555 -----	85
Esquema 5 - Alterações estrutura Administrativa Provincial lei 1927 -----	85
Esquema 6 - Alterações estrutura administrativa Provincial lei 2502-----	86
Esquema 7- Decretos 614-615, alterações estrutura Administrativa Provincial-----	86

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1- Municípios da Província do Paraná (1872)-----	80-81
Tabela 2- Textos publicados no IHGPR (1918)-----	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPITULO-1 O PARADIGMA DA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ</b>	20
1.1 A HISTÓRIA REGIONAL	20
1.2 A HISTÓRIA LOCAL	46
1.3 ADMINISTRAÇÃO PROVINCIAL DO PARANÁ E PERCURSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	65
<b>CAPITULO 2 CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ</b>	97
2.1 O PARANISMO	97
2.2 O MODERNISMO	117
2.3 LEGISLAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ	133
2.4 NARRATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA	162
<b>CAPÍTULO 3 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ E A QUESTÃO INDÍGENA NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA</b>	181
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	181
3.2 A QUESTÃO INDÍGENA NA OBRA DE SEBASTIÃO PARANÁ	183
3.2.1 Vida e Obra de Sebastião PARANÁ	183
3.2.2 Sebastião PARANÁ: Manual Didático Para Uso nas escolas primárias	188
3.2.3 Sebastião PARANÁ: Começa a História do Paraná	192
3.2.4 Sebastião PARANÁ: Descrição dos aspectos físicos, geográficos e econômico do Paraná	193
3.2.5 Sebastião PARANÁ: Povoamento e relação com os índios	199
3.3 A QUESTÃO INDÍGENA NA OBRA DE ROCHA POMBO	205
3.3.1 Vida e Obra de Rocha POMBO	205
3.3.2 Rocha POMBO: Resumo Didático- História do Paraná	208
3.3.3 Rocha POMBO: Primeiros Cenários - contato entre Índios e Portugueses no Litoral	211
3.3.4 Rocha POMBO: Novos Cenários - Primeiro planalto de Curitiba	218
3.3.5 Rocha POMBO: O avanço para o Sertão - Segundo planalto (Campos Gerais) e Terceiro planalto (Campos de Guarapuava)	220
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	228
<b>REFERÊNCIAS</b>	244

## INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa do trabalho consistiu em estabelecer uma análise sobre o ensino de história do Paraná na educação básica durante a Primeira República (1889-1930), tendo em vista, que o curso de Mestrado em ensino de história, PROF-HISTÓRIA, tem como eixo básico de suas linhas de pesquisa, a produção de discussões e reflexões referentes ao cotidiano e à prática do ensino da disciplina de história na educação básica. Assim, a pesquisa é caracterizada como pertencendo ao universo das produções historiográficas da História Regional.

Nessa perspectiva, nosso foco principal consistiu basicamente na produção de uma análise do processo discursivo e de representação que traçou a caminhada do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, ou instrução primária, como se referiam a essa modalidade de ensino durante a Primeira República (1889-1930).

A busca pela compreensão da caminhada do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, durante a Primeira República teve como principal locus para análise a historiografia do Paraná do período, bem como, análises da recente historiografia sobre o período, a legislação provincial e republicana, relatórios de inspetores de ensino e presidentes da província, além de discursos da imprensa, através de periódicos, como o jornal 19 de Dezembro e a República, buscou-se ainda, através das obras de Rocha Pombo (1929) e Sebastião Paraná (1908), analisar o ensino da questão indígena.

A metodologia utilizada na pesquisa se deu com ênfase na pesquisa qualitativa, analisando-se a produção discursiva e de representação que marcou o ensino da disciplina de história do Paraná, durante a Primeira República, mas também, se utilizou da metodologia quantitativa, fazendo uso de tabelas com dados numéricos e informações sobre a estrutura administrativa do Paraná provincial e republicano.

O principal objetivo do trabalho consistiu em analisar os múltiplos discursos e representações referentes ao ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, durante a Primeira República a partir do diálogo com a recente historiografia, e suas reflexões sobre a produção historiográfica desse período; analisar os discursos e representações que permearam a construção da identidade

regional do Estado do Paraná durante a Primeira República; compreender os discursos e representações presentes na historiografia do Paraná, referentes à história regional e local, como categoria de análise da História do Paraná, durante a Primeira República; e dessa forma contribuir para o ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica.

As fontes utilizadas no trabalho foram a Historiografia do Paraná da primeira República, a Legislação Imperial referente à matéria da educação, a Legislação da Província de São Paulo, a Legislação da Província do Paraná, a Legislação do Estado do Paraná, a imprensa, analisando-se alguns periódicos do Jornal 19 de Dezembro e do jornal a República, Relatórios dos presidentes da Província e inspetores gerais de educação, e os livros didáticos de Sebastião Paraná: O Brasil e o Paraná para uso nas escolas primárias (1908) e o livro didático de Rocha POMBO, História do Paraná: Resumo Didactico (1929).

Nessa perspectiva, o trabalho começa analisando a historiografia do Paraná, que discutiu o processo de formação socioeconômico e cultural do Paraná, em um momento de transição do Paraná provincial para o Paraná Republicano. A República reforça um movimento regional no Paraná, com a tentativa de se definir as fronteiras e o território, pois a partir da promulgação da constituição de 1891, as questões das fronteiras deixavam de ser uma questão meramente jurídica, tornando-se também uma questão política, e, portanto, passando a serem resolvidas entre os Estados da federação.

O território do Paraná tornou-se, desde muito cedo, um espaço delineado por representações de intelectuais, políticos e viajantes. As diversas expressões da construção da identidade regional paranaense identificavam o espaço geográfico-territorial à sociedade. O Paraná, de antiga capitania de Sant'Anna passou a Comarca da Província de São Paulo, subordinada às suas determinações. Região distante, pouco povoada, ficou praticamente à mercê de seus próprios recursos. A educação se fazia presente de maneira restrita no início do século XIX, com duas escolas para meninos, uma em Paranaguá e outra em Curitiba (OLIVEIRA, 1986).

A construção do Paraná como região, tem suas origens ainda no período imperial. O projeto do Império de construir uma identidade nacional emergia via Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), manifestando-se nas diversas descrições dos viajantes, que buscavam forjar, a partir de estudos regionais, uma

identidade nacional (SZESZ, 1997). Com a República, disseminam-se os discursos regionais como forma de construir a nação. A República definiria, a partir da federação, a necessidade de delimitar os Estados, reforçando um discurso regional. O federalismo republicano e seu caráter descentralizador permitiram as construções de identidades regionais.

O discurso geográfico tornou-se uma das mais importantes fontes para a caracterização regional do Paraná. Segundo Szesz (1997), a ideia de região foi sustentada pelos argumentos da geografia, apoiados por representações histórico-cartográficas consideradas por aqueles que os produziam, como uma delimitação fiel e inquestionável do espaço do Paraná.

A busca pela valorização da história do Paraná se torna objeto de constante obsessão das classes políticas e das suas elites. Após a proclamação da República, intensifica-se a preocupação de reafirmação do Estado perante os demais entes da federação. Durante a Primeira República recorre do presente trabalho, podemos ver tal preocupação manifesta pela primeira vez através do decreto n. 35, de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública*: Noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado. Aqui nesse momento, a vertente historiográfica que se pretende fomentar para pôr em prática o ensino da disciplina de história do Paraná durante a Primeira República, está centrada na *história política*.

Por sua vez, identificamos a continuidade e a manutenção da preocupação com o ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, em outros momentos, como no caso da implementação da Lei 5692/71, que estabeleceu oficialmente a introdução do ensino de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e da Integração Social, de 1<sup>o</sup> à 4<sup>o</sup> series.

O ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, aparece no currículo com a Lei 5692/71, com a ementa de aspectos histórico, moral e cívico, deixando evidenciada a manutenção e a continuidade da concepção de uma *história política*, voltada para a formação cívica e moral dos alunos, seguindo os objetivos nacionais deste período, um contexto político de ditadura militar no Brasil (GEVAERD, 2010).

Um terceiro momento, em que é possível se constatar a preocupação com o ensino da disciplina de História do Paraná, na educação básica, de forma mais efetiva no currículo, se deu com a lei n<sup>o</sup> 13381 de 2001, sancionada pelo

governador Jaime Lerner. O texto da lei enfatiza novamente o desenvolvimento de conceitos como *identidade* e *valorização do Estado* como princípios importantes que devem conduzir o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica. Foi nesse momento, por influência de tal legislação, que se implantou no currículo do ensino fundamental em algumas escolas do Paraná, o ensino da disciplina de História do Paraná, de forma autônoma, com uma aula semanal, fora da grade de História do Brasil, forma pela qual vinha sendo implementado o ensino da disciplina de História do Paraná pelas legislações anteriores.

Porém, verifica-se, que com as preocupações que marcaram a próxima década do início do século XXI, em torno da construção uma base nacional comum (BNCC), o ensino da história regional perdeu espaço para uma preocupação voltada ao diálogo da história nacional com a regional.

Uma das principais justificativas deste trabalho de pesquisa reside na relevância de uma análise da historiografia do Paraná da Primeira República, para compreender os múltiplos discursos e representações que permearam a caminhada da implantação do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, estendendo-se à análise discursiva, tendo como foco documentos produzidos pela imprensa, como os jornais 19 de Dezembro e A República, os relatórios dos inspetores de ensino do Paraná Provincial e a legislação educacional que marcou a transição do período provincial para o republicano no Paraná, como um dos possíveis caminhos para se compreender os múltiplos discursos e representações que permearam a caminhada da implantação do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, durante a Primeira República.

Nessa perspectiva, os jornais, as legislações, além da historiografia sobre o tema já produzido, são consideradas importantes fontes de pesquisa para a chamada história regional ou local. Os registros documentais oferecem fortes indícios da chamada história local ou regional, e são potenciais possibilidades de estudo.

A pesquisa buscou em obras dos chamados memorialistas da história do Paraná como Romário Martins, Rocha Pombo, Sebastião Paraná e outros, compreender como se deu a construção discursiva e as múltiplas representações que permearam a construção da chamada identidade do Paraná, expressão tão propagada pelo movimento Paranista, considerando-se como um possível caminho

que dê conta de revelar o trajeto percorrido pela construção discursiva do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

O ensino de história do Paraná na educação básica durante a Primeira República terá como principal influência, o Movimento Paranista. A ideologia do Paranismo, termo que é uma neologia de autoria de Alfredo Romário Martins para designar os que nutriam amor pelo Paraná e estavam dispostos, através do discurso, a louvá-lo e reconhecerem nele um lugar onde a população teria as perfeitas condições para se desenvolver como civilização (IURKIV, 2002).

Nas primeiras décadas do século XX, em específico durante a Primeira República, o Paranismo, desponta como sublime movimento regionalista carregado de um discurso que tinha em sua essência a missão de desenvolver no imaginário popular, após a emancipação política do Paraná (1853), a formação da identidade paranaense, partindo da valorização de elementos considerados significativos e singulares à região, como o clima, a terra e o homem, que pudessem diferenciar tanto a gente como a terra do local ao restante do país, principalmente de São Paulo (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Os elementos formadores da literatura e da arte no Paraná apresentam uma particularidade digna de nota, qual seja a de não possuírem um passado, nem história contra a qual se sublevar diretamente. Aqui se trata de, ao contrário, livrar-se de um passado que não era mais o seu e estabelecer uma história própria.

Seria através da história que produziríamos os materiais para isto, uma história que possibilitasse o estabelecimento da diferença em relação ao que se queria opor ou diferenciar: a produção intelectual brasileira como um todo, principalmente a da corte e a de São Paulo em particular. A partir de dados científicos e literários disponíveis, segue-se o caminho da elaboração de uma mitologia de origem que estabelecesse as diferenças com o resto do país e principalmente com a província originária (BATISTELLA, 2012).

Segundo a professora Maria Cecília Westphalem (1991), a produção historiográfica da Primeira República, pode ser caracterizada como representativa da segunda geração dos paranistas, autores que pautaram suas obras com afincamento no sentido de produzir um discurso que pudesse representar o Paraná e os paranaenses para as futuras gerações. Entre os paranistas de segunda geração, as obras que mais se destacaram com esse espírito foram: Romário Martins, com sua

*História do Paraná*, em três edições (1899, 1937 e 1953), Rocha Pombo, com *História do Paraná* (1929); Sebastião Paraná, com *Chorografia do Paraná* (1899), além de outros autores, como: Bento Munhoz da Rocha Netto, com *A significação do Paraná* (1930), Brasil Pinheiro Machado, com *A Sinopse da História Regional* (1930), e alguns outros mais.

O Paranismo, durante a Primeira República, teve como pressuposto básico o estabelecimento de imagens para uma identidade do Paraná que se diferenciasse da província de origem, São Paulo, e do resto do país, em cuja composição política precisava se estabelecer. Um dos principais espaços para a gênese do Paranismo foi a *Escola Nacional de Belas Artes*, que se constitui como lócus privilegiado para a edificação de uma identidade no Paraná. Um segundo importante espaço cultural para a divulgação da ideologia paranista foi a *Revista Ilustração Paranaense*, criada em 1927 pelo fotógrafo e jornalista João Baptista Groff, seguindo a mesma tendência, na atuação de intelectuais como: Euclides Bandeira, Emiliano Pernetta, Emílio de Menezes, Dario Vellozo, Tasso da Silveira e Romário Martins, que escreveram na Revista.

Pierre Bordieu (2010) destaca que a construção do conceito de representação do espaço geográfico é uma arena de intensa luta entre geógrafos (que aspiram seu monopólio) historiadores, economistas e sociólogos. Os geógrafos manifestam interesse pelos estudos da economia regional, os quais reivindicam sua exclusividade epistemológica. Os debates epistemológicos em torno da ideia de região têm como pano de fundo à preocupação em submeter a crítica lógica os conceitos do senso comum, de substituir princípios práticos quotidianos por critérios científicos. São objetos de representações mentais á procura de critérios objetivos, de identidade regional e étnica, tendo como objeto a língua, o dialeto, etc.

No primeiro capítulo, *O Paradigma da Construção Discursiva da História Local e Regional*, o trabalho analisou a historiografia do Paraná, e a ênfase em tais temas, bem como a sua relevância para o ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, as análises da recente historiografia sobre tal produção historiográfica, e trouxe ainda uma breve análise, do percurso da educação básica, com foco nas ações da administração provincial e republicana do Paraná. O caminho trilhado com foco na análise dos múltiplos discursos e representações produzidos durante a Primeira República contribuiu de forma significativa para a

compreensão de como se deu a prática do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

Um ensino de história do Paraná, comprometido com a construção de uma identidade regional, que tinha como horizonte a edificação de uma história mítica que representasse o território paranaense em estreito diálogo com a história nacional e a busca de uma projeção no cenário nacional durante a Primeira República.

No segundo capítulo, *Caminhos do Ensino de História do Paraná*, tendo como foco a preocupação em compreender como se efetivou a produção discursiva e de representação que deu sustentação ao ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, estabeleceu-se a análise do Paranismo e do Modernismo, como expressões de cunho artístico-literário e ideológico, que transitaram com muita envergadura no processo que culminou com a produção de uma História do Paraná militante, expressa nas várias áreas das artes paranaenses, seja na literatura, pintura e escultura.

E ainda neste capítulo, à busca pela compreensão dos modelos propostos para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, durante a Primeira República, analisou-se a legislação educacional, passando pela legislação imperial de 1827, sendo ela a primeira lei que regulamentou a instrução pública no Brasil, em seguida, a lei nº 34 de 1846, da província de São Paulo, que tinha competência legislativa e executiva para cuidar da educação básica na 5ª comarca, no caso, o território do Paraná, até chegar na primeira legislação produzida no Paraná, a lei nº 17 de 1854, que tratou da matéria da educação básica, ou Instrução Pública.

Durante a análise da legislação, onde se buscava compreender o caminho percorrido para a implantação do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica durante a Primeira República, foi possível conhecer os relatórios dos presidentes de província e dos inspetores gerais de educação, que teciam seus comentários e considerações sobre o quadro em que se encontrava a instrução pública (como era chamada à educação básica durante o período provincial e na primeira República). Frutos de seus relatórios lidos na assembléia legislativa foram criadas as primeiras leis que regulamentaram a educação básica ou instrução pública.

A obra de referência para a análise da legislação educacional foi o livro da professora Elvira Kubo, *a Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo (1987)*, tendo em vista, que o Paraná estava submetido à produção legislativa da província de São Paulo, a qual por sua vez, influenciou de forma direta a criação das primeiras leis que regulamentaram a educação básica no Paraná.

O último tópico do segundo capítulo, Narrativas e Ensino de História, se pautou por produzir uma análise das principais narrativas que se corporificaram em forma de discursos e representações que permearam a prática do ensino da disciplina de História do Paraná durante a Primeira República. Termos como Identidade e o significado das representações sociais na consciência histórica dos jovens são objeto de discussão em autores como Paes (1999) e Isabel Barca (2004). Topolski (2004) apresenta a força das narrativas por parte dos alunos e sua relação com o ensino de história.

No terceiro capítulo, O Ensino de História do Paraná e a Questão Indígena nos Manuais Didáticos de Educação Básica durante a Primeira República, tratou-se de discutir o processo de inserção do ensino de história do Paraná no currículo, e como se deu o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, tendo como temática a questão indígena.

A questão indígena no ensino de história do Paraná teve como principal fonte de análise as obras didáticas de Sebastião Paraná: *O Brasil e o Paraná para uso nas escolas primárias (1908)* e de Rocha Pombo, *História do Paraná: Resumo Didático (1929)*.

A relevância de uma reflexão sobre o ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, durante a Primeira República (1889-1930), tem como pressuposto básico, produzir um arcabouço teórico-reflexivo que possa contribuir com os professores da educação básica, no ensino da disciplina de História do Paraná.

Nesse sentido, o presente trabalho, acredita que a importância e a relevância da temática para justificar uma pesquisa dentro dos parâmetros do programa de Mestrado em Ensino de História (PROF-HISTÓRIA), está no sentido de produzir uma reflexão sobre o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica com a esperança de que tal reflexão tenha o condão de se

constituir em uma singela contribuição para a reflexão sobre o ensino da disciplina na educação básica.

## **CAPÍTULO 1**

### **O PARADIGMA DA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ**

#### **1.1 A HISTÓRIA REGIONAL**

A construção do Paraná como região, tem suas origens no período imperial. O projeto do Império de construir uma identidade nacional emergia via Instituto Histórico Brasileiro, manifestando-se nas diversas descrições dos viajantes, que buscavam forjar, a partir de estudos regionais, uma identidade nacional (SZESZ, 1997).

O Paraná, de antiga capitania de Sant'Anna passou a Comarca da Província de São Paulo, subordinada às suas determinações. Região distante, pouco povoada, ficou praticamente à mercê de seus próprios recursos. A educação se fazia presente de maneira restrita no início do século XIX, com duas escolas para meninos, uma em Paranaguá e outra em Curitiba (OLIVEIRA, 1986).

Com a República disseminam-se os discursos regionais como forma de construir a nação. A República definiria, a partir da federação, a necessidade de delimitar os estados, reforçando um discurso regional. O federalismo republicano e seu caráter descentralizador permitiram as construções de identidades regionais.

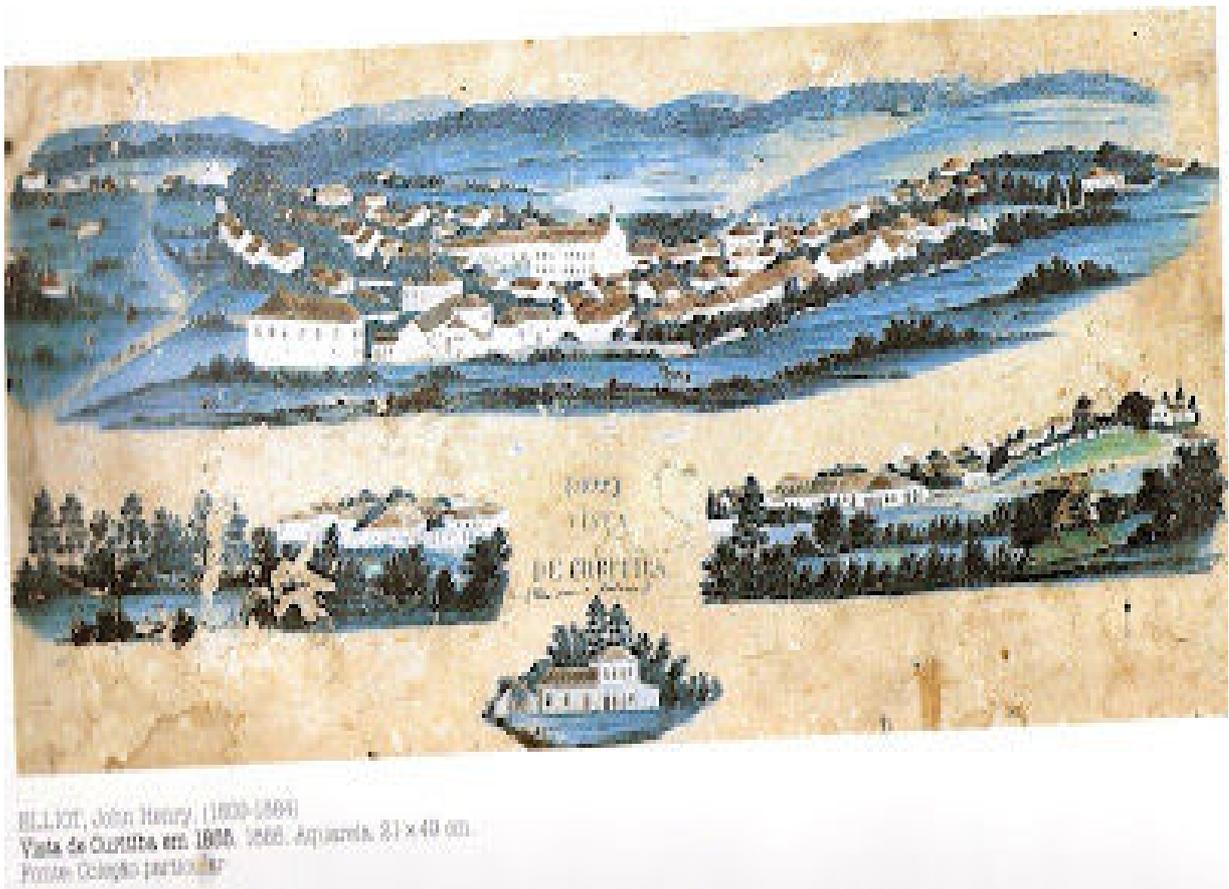
Um movimento regional no Paraná ganha destaque com a tentativa de se definir as fronteiras e o território, pois a partir da promulgação da Constituição de 1891, as questões das fronteiras deixavam de ser uma questão meramente jurídica, tornando-se também uma questão política, e, portanto, passando a serem resolvidas entre os estados. Esse movimento traçado pela República, expondo o diálogo entre a legislação da constituição de 1891, e o debate político sobre a ideia de federação, possibilitou às classes dominantes do Paraná proporem um projeto de identidade regional.

Rui Wachowicz destaca que à época da emancipação política do Paraná (1853) não se fez presente o debate sobre a construção da identidade regional. No processo de emancipação da Quinta Comarca de São Paulo, não houve nem maior

participação da população nem sua maior mobilização. Tudo se resolveu nos altos escalões imperiais (apud SZESZ, 1997).

A nova Província foi batizada pelas autoridades imperiais sem a participação das elites regionais em seu processo de emancipação política. A população da caçula Província imperial soube de sua denominação quando o decreto de sua criação foi aprovado e publicado pela imprensa. Após 1889, as antigas províncias transformaram-se em estados da República, e suas populações passaram a eleger seus governantes (SZESZ, 1997).

**Figura 1-** Mapa da Província de São Paulo em 1850 (inclui o atual Paraná). Recortado do *Brasilein und Guiana*



Fonte: STRAPAZZON (2007). **1854 - Relatório Zacarias Góes e Vasconcelos - Emancipação Política do Paraná - parte I.** Disponível em: <http://republicainacabada.blogspot.com/2007/12/1854-relatorio-zacarias-ges-e-30.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

O território do Paraná se tornou desde muito cedo um espaço delineado por representações de intelectuais, políticos e viajantes. As diversas expressões da construção da identidade regional paranaense identificavam o espaço geográfico-territorial à sociedade. Tais elaborações da identidade paranaense se constituíram em forte instrumento que efetivaria o projeto de domínio político das classes dominantes do Paraná através de uma ideologia regional (SZESZ, 1997).

O discurso geográfico se tornou uma das mais importantes fontes para a caracterização regional do Paraná. Segundo Szesz (1997), a ideia de região foi sustentada pelos argumentos da geografia, apoiados por representações histórico-cartográficas consideradas por aqueles que as produziam, como uma delimitação fiel e inquestionável do espaço do Paraná.

Pesquisar a temática regional até os anos de 1950, era tarefa de intelectuais paranaenses descompromissados com as regras do conhecimento científico, trabalho de escritores provincianos, eruditos, que reuniam detalhes acerca de uma localidade, e, uma vez que pagos pelas classes detentoras de poder econômico e político, promoviam heróis, descreviam a paisagem e desenhavam recortes (SZESZ, 1997).

A construção do conceito de região praticamente extraída da geografia levou a estudos que acabaram por defini-la como área homogênea e uniforme. A região foi vista como um indivíduo, dotada de características físicas e socioeconômicas que lhe deram homogeneidade.

As primeiras concepções de região buscam o caminho da *individualização do espaço*, porém, tal premissa irá aparecer com mais força no final do século XIX e início do XX. Autores como José Cândido Muricy, em sua obra *Descrição sobre a Província do Paraná (1860)* e Sebastião Paraná, com a obra *Chorografia do Paraná (1899)*, entre outros, darão ênfase na temática da individualização do espaço/território.

A tentativa de individualizar espaços e lhes conferir identidade mostrou-se constante no Paraná. Quem vive no Paraná, ou o estuda, pode claramente observar que o discurso sobre o Paraná diferente, com identidade própria, já é bem conhecido e esteve presente nas mais diversas situações. Constata-se que foram diversos os escritores que produziram trabalhos caracterizando o Paraná. Entre eles é possível citar aqueles que descreveram a natureza, mas também que caracterizaram um espaço regional por outro elementos (MURICY *apud* SZESZ, 1997, p. 9).

Entre os vários trabalhos que ganharam notoriedade com a temática da individualização do espaço, destacou-se o artigo de Bento Munhoz da Rocha Netto, *A significação do Paraná*, escrito em 1930. Rocha Netto propunha demonstrar que o Paraná era possuidor de uma individualidade:

Se o paranaense como agrupamento ético não pode assim existir, é inteiramente falso que não tenhamos uma natureza característica. Ahi está o pinheiro. Ergue-se rachitico, timido, hesitante, quando as terras paulistas se avizinham. Estende-se largamente pela faixa catharinense até rarear e extinguir-se no território gaúcho, mas, o pinheiro grande altivo e nobre, é o nosso pinheiro. Grande e nobre como o paranaense que agasalha o farasteiro com todo o seu carinho...O pinheiro erecto e dominador symboliza o Paraná. Resume o nosso destino. Reflete a nossa mentalidade. Quando lá fora se discute a nossa terra vem á imaginação e a elegância do seu contorno. Emoldura a nossa paisagem. Caracteriza o nosso panorama, vivendo em silhuetas delgadas, os velhos entrelaçados com a opulência dos hervaes, quando a decreptude alquebra gerações, ainda são adolescentes, assistindo á labuta paranaense pelos três grandes planaltos que rivalisam em opulência e se disputam em sumptuosidade. Em rincão nenhum, próximo ou remoto, a Serra do Mar é tão audaciosa em monolithos, tão inquietante em ousadias ilógicas, de tão profunda nevrose no inconciliável das escarpadas abruptas. [...] Temos, portanto, um aspecto fisico nosso. O pinheiro. O herval. A primazia da Serra do mar. As cataratas do Iguassú e as águas do rio Gigante que deu o nome ao nosso Estado (NETTO; ROCHA *apud* SZESZ, 1997, p. 10).

Brasil Pinheiro Machado, também se aventurará na seara do debate acerca da individualização do espaço com foco no conceito de região, que até então tinha na relação espaço-sociedade, seu principal elemento constituidor, o qual por sua vez, demonstrará outros componentes, nessa empreitada que marca a busca da individualização do conceito de região.

Conforme as palavras de Brasil Pinheiro Machado, a significação do Paraná, não era fruto de uma diferenciação da natureza, nem era possuidora de uma distintiva formação étnica. Dizia ele, que o Paraná, era um desses estados típicos que não tinha nem um traço que fizesse dele coisa notável, e chegou a afirmar que o Paranaense não existia, e que, dentro do Brasil, o Paraná era um esboço a se iniciar. Em 1930, Brasil Pinheiro Machado, fez a seguinte consideração:

Eu poderia afirmar sem errar muito que o paranaense não existe. Não sob o ponto de vista racial, no Brasil a existência de mais de uma raça definida, quando sob esse aspecto nem o brasileiro existe. O paranaense não existe, como existe o gaúcho, mais ou menos perfeitamente definido nos seus ideais, como existe o paulista eloquentemente representado na história por gigantescos homens de ações. (MACHADO, 1930, p.9)

Com a sua obra, *A Sinopse da História Regional*, Brasil Pinheiro Machado contribuiu de forma significativa para a historiografia do Paraná, esboçando uma das primeiras construções do conceito de História Regional, ao manifestar seu conceito de região. Nesse estudo propôs defender as direções que o historiador deveria seguir para escrever a história do Paraná. Influenciado pelas ideias de Martius<sup>1</sup> e João Ribeiro, Brasil Pinheiro Machado, considerava a História do Paraná como resultado de expansões diferenciadas que resultaram em distintas comunidades paranaenses, e que além de serem responsáveis pela ocupação territorial do estado, determinaram a formação da estrutura socioeconômica que ali havia se constituído (SZESZ, 1997).

Brasil Pinheiro Machado defendeu que o processo de ocupação do território Paranaense levou a formação de comunidades diferenciadas.

Segundo Brasil Pinheiro Machado, a sociedade paranaense formou comunidades diferenciadas, a região dos campos gerais, com a sociedade tradicional fundada no latifúndio campeiro, depois no Paraná moderno, com a comunidade do Norte do Paraná, fundado na economia cafeeira, e com a comunidade do Sudoeste e do Oeste Paranaense, com produção com base no regime da pequena propriedade. (MACHADO, 1953 *apud* SZESZ, 1997, p. 36 ).

Assim, o Paraná é pesquisado, ensinado e pronunciado, para não romper com o feixe imagético discursivo que o sustenta. A história regional é vista como um modo de fazer existir a região, como um estudo dominado por perspectivas e imperativos ostensivamente adequados à reprodução de uma ideia de Paraná. Por sua vez, a construção do conceito de região não está inscrita na natureza, mas está inserida em uma operação de hegemonização, que se dá em um duplo processo.

---

<sup>1</sup> Martius redigiu *Viagem pelo Brasil* como narrativa literária na tradição estética científica de Alexander von Humboldt e sua proposta de quadro da natureza. O ideal da descrição de Humboldt é o quadro de natureza textualizada que representaria a ordem harmônica do mundo. Um exemplo da preconceitualização da percepção estética dos viajantes é a descrição dos troncos das palmeiras como colunas que a natureza constrói remetendo à arquitetura classicista. A estetização da natureza se manifesta mais claramente ainda quando Martius faz uma distinção entre a importância objetiva e o puro gozo da natureza, entre o objetivo, real científico, lógico, e o subjetivo, poético, psicológico seguindo assim as orientações geopsíquicas de Humboldt (MARTIUS *apud* SZESZ, 1997, p. 15).

Primeiramente, na luta dos que dominam externamente os espaços regionais, ou seja, na própria construção da nação. Em segundo lugar, na afirmação de uma classe dominante que busca, no discurso regional, afirmar seus projetos políticos e econômicos (SZESZ, 1997).

Em análise à produção historiográfica da história regional do Paraná, bebendo em dissertações como a da prof<sup>a</sup> Cristiane Szesz (1997), podemos observar que tal obra fez parte de um contexto da produção historiográfica dedicada ao estudo da História do Paraná, muito embora, já nos idos do final do século XX, deixando claro que o recorte do presente trabalho busca propor uma análise de seu objeto durante a Primeira República, mas que, em certo sentido é importante registrar sua contribuição para a desnaturalização do regional. Tal processo teria ocorrido no sentido de que o discurso e a narrativa historiográfica empregada participaram da construção política do nacional e do regional, que em certa medida não deixou de reproduzir toda a carga da construção simbólica emanada pelos autores clássicos da chamada segunda geração da historiografia do Paraná, como Romário Martins, Sebastião Paraná e Francisco Rocha Netto, que produziram obras canônicas ou clássicas no campo da historiografia paranaense, e que, sendo assim, produziram todo um repertório discursivo que conduziu o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

É importante lembrar que conforme bem destaca Saad (2019), Cecília Westphalen (1984) divide a historiografia do Paraná, basicamente em três momentos (ou gerações como outros autores):

O primeiro momento dos viajantes e cronistas estrangeiros ou brasileiros, em figuras como Augusto de Saint-Hilaire, Avê-Lallement e Thomas Big Wither, e Antonio Vieira dos Santos, considerado pela autora pai da historiografia paranaense. O segundo momento, após a criação do IHGPR (1900), com a produção de autores como: Romário Martins, Sebastião Paraná, Francisco Rocha Netto, Ermelino de Leão, Francisco Negrão, Moises Marcondes. O terceiro momento, com a produção de uma história acadêmica, marcada pela institucionalização da História na Universidade, pela formação de um campo profissional, com a criação do curso de História da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na UFPR. E ainda a autora aponta um quarto momento, da qual se considera participe, que foram as pesquisas nos cursos de pós-graduação da UFPR (WESTPHALEN *apud* SAAD, 2019, p. 93)

Muito embora, a pretensão do presente trabalho consistisse em produzir uma reflexão sobre o ensino da disciplina de História do Paraná na educação Básica durante a Primeira República, lançando olhares para a historiografia do Paraná desse período, considero importante trazer a contribuição de autores que produziram suas obras um pouco mais adiante, porém, ainda em período muito próximo ao que estamos estudando (1889-1930). É nesse sentido que destacamos a contribuição de Cecília Westphalen<sup>2</sup>, para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação Básica, com a produção da sua obra *Pequena História do Paraná*, escrita em 1950. Uma obra icônica sobre história do Paraná, que foi encomendada pelo então secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná, João Xavier Vianna, para que escrevesse uma síntese da história regional de caráter didático, a fim de ser distribuída nas escolas públicas de educação básica.

A metodologia adotada por Westphalen (1950), na produção da sua obra: *Pequena História do Paraná*, por ter como objetivo central se tornar um material didático para ser usado nas escolas de educação básica, no ensino da disciplina de História do Paraná, consistiu na adoção de uma estratégia pedagógica, privilegiando o uso de inúmeras ilustrações para invocar os cenários tratados no texto, adotando uma linguagem límpida, texto ligeiro, pequeno, e no final de cada texto, incluindo uma sessão chamada de *Leitura*, onde colocou documentos oficiais, como: a carta de Pero Vaz de Caminha, e também poemas, como: Nhô João, o tropeiro de Paulo Setubal. Observa-se que a metodologia usada por Westphalen, ao trazer fontes históricas para análise dos alunos em sala de aula, tinha como principal premissa, propiciar aos alunos o contato com fontes históricas tidas como

---

<sup>2</sup> Cecília Westphalen, frequentou o terceiro curso de História e Geografia regulamentado no Brasil, criado em 1938, em Curitiba, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, que em 1946, integrou a Universidade do Paraná, em 1950, a instituição de ensino superior do Paraná foi federalizada, passando a chamar-se Universidade Federal do Paraná (UFPR). Westphalen graduou-se no ano de 1950, portanto, a obra *Pequena História do Paraná*, representou seu ingresso no mercado editorial brasileiro como Historiadora, prosseguindo com sua formação acadêmica como pesquisadora, ao defender sua tese de cátedra em História Moderna e Contemporânea: Carlos Quinto (1500-1558): Seu Império Universal, defendida em 1957. A trajetória acadêmica de Westphalen está intimamente ligado à preocupação de uma historiografia em estabelecer fatos e suas cronologias, preencher lacunas e corrigir pesquisas anteriores, próprio da prática dos institutos históricos e geográficos, e ainda, das jovens Faculdades de Filosofia. Participou da fundação de uma associação nacional de historiadores universitários, embrião da atual ANPUH, na implantação de projetos no departamento de História (DEHIS) da UFPR, que consistiu no levantamento de fontes para a história demográfica do Paraná; o comportamento político dos colonos de Santa Felicidade; história agrária do Paraná (MACHADO, 2016, p. 134-151)

oficiais e ao mesmo tempo, com textos literários de caráter regional. No final de cada capítulo, Westphalen (1950), propõe aos alunos um número de questões destinadas ao treinamento do aprendizado, com respostas dissertativas, rápidas e precisas, porém, que pouco estimulam uma escrita mais reflexiva (MACHADO, 2019, p. 158-159).

A contribuição de Westphalen (1950) para o ensino da disciplina de História do Paraná, na educação básica, ainda em um período muito próximo ao que estudamos (1889-1930), pode ser encontrada em sua obra quando observamos que a autora teria começado a desenhar um esboço de uma diferenciação da dinâmica econômica e social do Paraná que a historiografia do Paraná nas décadas seguintes, convencionou chamar de *Paraná Tradicional* e *Paraná Moderno*, promovendo uma muito difundida divisão da história do Paraná, tendo de um lado, uma sociedade que se desenvolveu pelo comércio das tropas, da pecuária, da erva-mate, da madeira, e do outro lado, o surgimento da civilização do café, responsável pelo desenvolvimento das novas regiões do oeste e do norte do estado, que passam a ser ocupadas por mineiros e paulistas, no final do século XIX, e nos primeiros anos do século XX.

Tendo como referência a reflexão de Westphalen (1984), sobre a historiografia do Paraná, podemos situar a obra da prof<sup>a</sup> Cristiane Szesz (1997), como um universo contemplativo do quarto momento, a produção de uma historiografia paranaense acadêmica, e que, diante de uma análise da historiografia do Paraná, proposta na obra: *História da Historiografia Paranaense: Matrizes e Mutações*, escrita por Benatte; Saad (2019) podemos ver que as *tendências* e *modelos explicativos* que traçavam uma história do Paraná a partir das lentes dos autores clássicos da segunda geração da historiografia do Paraná, de certa forma se mantiveram presentes, e, portanto, não foram totalmente superadas em sua análise, diga-se que até verificamos um intenso diálogo com a predisposição de tornar claro e evidente como essa segunda geração de historiadores via e pensava a História do Paraná.

Percorrendo o caminho da sua obra, com o sugestivo título: *A Invenção do Paraná: O discurso regional e a definição das fronteiras cartográficas (1889-1920)*, trabalho que tem como tema e recorte cronológico semelhante ao proposto pelo presente trabalho, por isso, foi considerado tão importante para a nossa

problemática, conjuntamente com as demais obras usadas no trabalho, muito embora, a obra da prof<sup>a</sup> Cristiane Szesz (1997), tenha ganhado grande relevância sendo até citada de forma exaustiva, por isso, vejo a necessidade de justificar o destaque dado à sua obra, por entender ser possível estabelecer um profícuo diálogo com a autora, e, assim avançar na missão de produzir uma análise sobre o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, durante a Primeira República.

Diante do cenário epistemológico vivenciado na leitura da obra da prof<sup>a</sup> Cristiane Szesz (1997) foi possível constatar a presença de toda de uma carga discursiva e de representação alicerçada pela segunda geração da historiografia paranaense, enfatizados em sua narrativa, sobre o que ela chamou de *Invenção do Paraná*. Não há dúvida alguma, que foi dentro de tal universo epistemológico, que se guiou a prática do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

Ainda tendo como enfoque de análise, a divisão da historiografia do Paraná defendida por Westphalen (1984), também podemos considerar a obra de um importante intelectual dos Campos Gerais: Oney Borba<sup>3</sup>, que foi contemporâneo de Alvia Pilatti Balhana e Brasil Pinheiro Machado. O autor, tem uma vasta produção literária dedicada a escrita de Crônicas e Contos, sua produção historiográfica esteve voltada para à história de Castro e dos Campos Gerais, e conta com 14 livros publicados. Oney Borba pode ser considerado um representante do quarto momento da historiografia do Paraná, tendo como principal período de publicação das suas obras, as décadas de 1970 e 1980, quando destaca a sua leitura sobre o conceito de regionalismo (FLUGEL; MAYER, 2019, p. 135).

---

<sup>3</sup>Dr. Oney como era conhecido, nasceu em Ponta Grossa-PR, em 20 de Dezembro de 1915, passou sua infância nos Campos Gerais, seguiu seus estudos secundários no curso normal do colégio paranaense em Curitiba. Em seguida ingressou no curso de Direito na capital paranaense, participou do movimento estudantil de esquerda, devido a sua atuação política esteve preso na penitenciária do AHU, em Curitiba, na década de 1930, sem que tivesse contra ele qualquer processo ou culpa formada. Após sair da cadeia viajou para Porto Alegre, para participar do movimento Antigetulista liderado por Flores da Cunha. Oney foi novamente preso e recolhido e casa de detenção de Porto Alegre. Na década de 1940, o Dr. Oney, passa a residir em Castro, onde iniciou sua carreira de Advogado e de Cronista, atuando também em Ponta Grossa, Curitiba, Tibagi, Pirai do Sul, e em Itararé-SP, além de exercer o cargo de promotor de justiça em Tibagi (1946-1947) (FLUGEL; MAYER, 2019, p. 129).

Tecendo seu conceito de regionalismo, em sua percepção sobre o tema, Oney Borba, salienta Princípios Paranistas:

Para nós ser regionalista significa conhecer a região em que se vive, os habitantes, a história, o folclore; ter apego emocional ao ambiente, às coisas da terra, de forma tal que as atividades mentais se norteiem para o aprimoramento ou progresso em todos os sentidos da região e de seus habitantes. Esse regionalismo consciente é que fundamenta a superestrutura do nacionalismo sadio (BORBA *apud* FLUGEL; MAYER, 2019, p. 135)

A leitura do regionalismo proposto por Oney Borba apresenta uma concepção diferente, e até contraditória do que defendiam os Paranistas do segundo momento/geração da historiografia paranaense, que defendiam uma história regional que se distanciava da história nacional, no afã de construir a tão sonhada identidade regional do Paraná. Para Oney Borba, a história regional não poderia estar isolada da história nacional, muito pelo contrário, ele reforçava os laços que a história regional deveria manter com a história nacional.

Na historiografia do Paraná, há precedentes que procuraram demarcar a linha tênue entre regionalismo e nacionalismo, quando verificamos que tal temática também foi objeto de debate e discussão, por Rocha Netto<sup>4</sup> (1960), que ressaltou que o regionalismo é fundamental para a composição do Nacional, e assim, nesse momento, cunhou o termo regionalismo orgânico, por se considerar avesso ao nacionalismo isolacionista e pretensioso.

Nação e região, nacionalismo e regionalismo não entram necessariamente em conflito. Brigam sim, as suas exasperações. Entram em conflito o regionalismo vesgo, o regionalismo exclusivista, o regionalismo mundo fechado e o nacionalismo centralista e igualitário [...] Só a perversão dos conceitos pode atritar região e nação [...] O mais ardoroso regionalismo se pode combinar com o mais exaltado nacionalismo. É questão, unicamente, de compreender os ciclos mais amplos ou mais restritos da vida social, e os comportamentos que, sucessivamente e igualmente legítimos, se assumem, nas varias formas de convivência. Foi no Rio Grande do sul, a região brasileira em que, por circunstâncias geográficas e históricas, mais se acentuou o regionalismo, e foi nessa área, onde, pelas mesmas circunstâncias, se harmonizou a consciência regional com a nacional (NETTO; ROCHA *apud* CORDOVA, 2019, p. 149)

---

<sup>4</sup> Bento Munhoz da Rocha Netto, foi um dos mais relevantes intelectuais paranaenses, está entre os grandes nomes da historiografia paranaense, na configuração da divisão da historiografia paranaense proposta por Cecília Westphalen (1984), pertence ao segundo momento/geração, ao lado de Romario Martins e Sebastião Paraná. Lecionou na UFPR por mais de 30 anos, na área de Engenharia, Ciências Sociais e História. Na sua extensa atividade acadêmica, foi docente e pesquisador, lecionou também na PUC, no Instituto de Teologia do Paraná, na Faculdade de Direito de Curitiba e na escola de Altos Estudos de Administração Internacional (CORDOVA, 2019, p. 153)

Em sua análise no campo da história regional, Rocha Netto (1960), apresenta como principal fundamento de sua reflexão, a diversidade, que serviria para propiciar um olhar reticente e cauteloso na composição da sociedade paranaense, onde a partir de critérios de nacionalidade, poder-se-ia justificar a unidade identitária regional, entre o paranaense tradicional, referindo-se aos primeiros povoadores, com o termo de Tinguis, e os paranaenses de uma nova mentalidade, chamados de pioneiros. Tendo como principal filtro para sua análise, o foco na diversidade, Rocha Netto (1960), ressalta, que tal característica, é o que define os critérios de brasilidade, tendo em vista, toda diversidade cultural que marca o tecido social brasileiro, nas diversas regiões do país.

A construção do conceito de representação do espaço geográfico, segundo Pierre Bordieu, é uma arena de intensa luta, entre geógrafos que aspiram seu monopólio, historiadores, economistas e sociólogos. Os geógrafos manifestam interesse pelos estudos da economia regional, os quais reivindicam sua exclusividade epistemológica.

Diante dos embates epistemológicos acerca da construção do conceito de região, ressalta-se a posição de Maurice Le Lannou, a respeito do espaço dos historiadores, ou seja, a delimitação de seu quinhão, quando diz:

Admito que deixemos aos cuidados de sociólogos, economistas, a descoberta de regras gerais (se as há)? A nós Historiadores pertence o concreto, o presente, o diversificado que é a manta de retalhos multicolor das economias regionais (BORDIEU, 2010, p. 108)

Os debates epistemológicos em torno da ideia de região tem como pano de fundo a preocupação em submeter à crítica lógica os conceitos do senso comum, substituir princípios práticos quotidianos por critérios científicos. São objetos de representações mentais à procura de critérios objetivos, de identidade regional e étnica, tendo como objeto a língua, o dialeto, etc. Nessa perspectiva, as lutas a respeito da identidade étnica e regional ligadas à origem (sotaque, língua) representam lutas de classificações, monopólio do fazer crer, fazer ver, fazer reconhecer, que buscam impor uma definição legítima das divisões do mundo social (BORDIEU, 2010).

Nas palavras de Emile Beneviste, a etimologia da palavra região (régio) traz o princípio da di-visão, como sendo um ato mágico e social que introduz descontinuidade na continuidade natural.

Vejamos o que pensa Bordieu, sobre os princípios da di-visão:

O que está em jogo é o poder de impor uma visão de mundo social através dos princípios de divisão, quando se impõe há um conjunto, um grupo, realizam sentido, consenso sobre o sentido, formando uma identidade, unidade de grupo (BORDIEU, 2010, p. 108)

Tendo como referência as reflexões de Bordieu (2010), a respeito da construção do conceito de representação do espaço geográfico como uma arena de intensas lutas, vejo que a historiografia do Paraná, em autores como Romário Martins, buscou intensivamente fazer uso do *determinismo geográfico* no processo de construção da identidade regional paranaense. Nesse sentido, o clima do estado, ameno e semelhante aos climas europeus, foi amplamente utilizado para justificar uma suposta superioridade dos paranaenses em relação ao resto do Brasil, cujo clima tropical era um empecilho ao desenvolvimento da civilização.

Conforme esse determinismo, o clima quente dos trópicos trazia terríveis efeitos ao corpo humano, produzindo fraqueza, prostração, relaxamento, indolência, dispersão mental, nervosismo, passionalidade, luxúria, despudor e ociosidade, entre outras coisas (LOPEZ, 1988).

Sob esse prisma climatológico, o Brasil era interpretado como um local onde a natureza e o calor dos trópicos suplantaram o homem, como um local onde a cultura européia (considerada superior) tinha dificuldades em se enraizar, o que explicaria o atraso e o estágio ainda bárbaro em que se encontrava a população brasileira (ORTIZ, 1994).

Nas palavras de Thiesse (2002), a paisagem também foi um instrumento utilizado na construção indenitária do Paraná. Com efeito, o Paranismo elegeu como representantes da paisagem paranaense o pinheiro<sup>5</sup> e o pinhão, ainda hoje considerados símbolos indenitários do estado.

---

<sup>5</sup> Mas de todas as representações utilizadas pelo Movimento Paranista, o pinheiro foi sem dúvida, o que se encaixou de forma mais concreta em suas pretensões simbólicas e de maior eficácia e durabilidade no processo de construção da identidade do povo paranaense. Nas analogias criadas pelos paranistas o futuro do Paraná seria pujante, de porte agigantado e se destacaria do resto do Brasil assim como o pinheiro se destaca no meio da floresta; o caráter do paranaense era retilíneo e altivo, tal como o tronco daquela árvore, e assim por diante. Some-se a isso que pinheiro é uma espécie que de fato consta na paisagem regional há milhares de anos, presença que por si só serviria, no imaginário paranista, “para preencher o vácuo referente à inexistência de uma tradição histórica do estado” Ou seja, elevado à imagem e semelhança do pinheiro o povo paranaense desde sempre estivera representado naquelas terras pela figura dos pinheirais. (CARVALHO, 2013, p. 3)

O Pinheiro alto, erétil, de longos braços estendidos para os horizontes. É o Paraná, transfigurado no símbolo verde das esperanças que se realizam, da hospitalidade acolhedora dos advindos de todos os quadrantes do mundo, da afirmação de força e de altura incitadoras das resistências para o trabalho e para as preocupações altruístas [...] É inteiramente falso que não tenhamos uma natureza característica. Aí está o pinheiro. Ergue-se raquítico, tímido, hesitante, quando as terras paulistas se avizinham. Estende-se largamente pela faixa catarinense até rarear e extinguir-se no território gaúcho. Mas o pinheiro grande, nobre e altivo é o nosso pinheiro. Grande e nobre como o paranaense que agasalha o forasteiro com todo o seu carinho, dá-lhe o melhor que tem [...]. O pinheiro ereto e dominador simboliza o Paraná. (NETTO ROCHA *apud* CAMARGO, 2007, p. 49).

**Figura 2** - Pinheiro do Paraná



Fonte: UFPR. **Oficina do Projeto Trilha da Floresta: Caminhos da Floresta (2009)**. Disponível em: [http://www.trilhadafloresta.ufpr.br/educacao\\_ambiental.html](http://www.trilhadafloresta.ufpr.br/educacao_ambiental.html). Acesso em: 11 set. 2021.

Ainda no final do século XIX, ganhando corpo no decorrer do século XX, a indicação de conteúdos com ênfase na história regional, se apresenta como principal preocupação e como meta discursiva nas propostas de ensino de História do Paraná na educação básica, sedimentando-se tais discursos e ideias através das primeiras Legislações aprovadas no Paraná no sentido de implementar a caminhada do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica. Tal caminhada pode ser percebida com a aprovação da legislação de 1895, trata-se do *Regulamento para a Instrução Pública*: noções gerais de geographia e história pátrias,

considerado uma das primeiras legislações a contemplar o ensino de História do Paraná (GEVAERD, 2001).

A produção legislativa, tendo como foco, estar ela no campo da análise documental, na perspectiva de Laurence Bardin, sob o enfoque da análise de conteúdo, pode ser definida como:

Uma operação ou conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação. (BARDIN, 2001, p. 24).

Segundo a autora, a análise documental, permite passar de um documento primário (bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). A autora, considera que o objetivo da análise documental, seria a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; já o objetivo da análise de conteúdo, seria a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Nessa caminhada que busca consolidar o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica no decorrer do século XX constata-se, que a indicação de conteúdos da história regional, será uma das principais marcas que norteará o ensino da disciplina, dividindo o espaço curricular com a história pátria. Diversas correntes históricas apropriaram-se e modificaram o conceito de região, segundo seus pressupostos teórico-metodológicos originando várias concepções. Entre elas, destaca-se a corrente marxista, que compreende seu conteúdo como ideológico, o qual seria construído e imposto por uma classe dominante dentro de um determinado espaço e tempo.

A primazia da concepção marxista, considerada hegemônica na produção historiográfica do século XIX, referente aos estudos de região, será duramente refutada ao longo do século XX, principalmente após a emergência da Nova História Cultural, com a produção da Escola dos Annales. Nessa perspectiva, Steca (2004), afirma que o conceito de região, passa a ser construído historicamente, sendo produzidas e assimiladas por ambas as classes, no próprio enfrentamento ao qual se impõe, não havendo uma homogeneidade completa em nenhuma das classes.

Seguindo pelo caminho de propor uma ferrenha crítica à análise do conceito de região pela perspectiva marxista, a partir do paradigma da relação entre dominante e dominado, temos também a reflexão de Silveira (1990), quando aponta que seria um equívoco a ideia de que a classe dominante impor sua ideologia ao dominado, que receberia e assimilaria. A autora ressalta que a região é um espaço em construção, e que essa construção é histórica e, portanto, um produto do seu tempo, demonstrando que não há semelhante intencionalidade ou premeditação de uma classe sobre a outra.

Desse modo, o que podemos deduzir seria que ambos os atores sociais, dominados e dominantes, seriam agentes nesse espaço (tanto simbólico como material) denominado região, e esse mesmo espaço poderia caracterizar-se pela sua estrutura, conformação, e principalmente historicidade (SILVEIRA, 1990, p. 76).

Essa configuração regional resultaria do próprio desenvolvimento das suas forças intrínsecas, e em nada respeitaria determinações espaciais de fronteiras impostas, seguiria uma determinação consensual entre os componentes formadores, interagindo umas com as outras (SILVEIRA, 1990).

O geógrafo Frances Vidal de La Blache, para além da conceituação do espaço geográfico, também se debruçou sobre a questão da região. Nesse sentido, o conceito significa tanto uma unidade de análise geográfica, funcionando como um instrumento teórico de pesquisa, quanto uma forma de os humanos organizarem o espaço terrestre, funcionando como um dado da realidade (SILVEIRA, 1990).

Segundo Steca (2004), o paradigma da história regional oficial, seria definido no papel pelos aspectos físicos (clima, solo, vegetação), e a história oficial representada pelo discurso sobre a época de colonização. Haveria também a história da unidade da federação criada pelo senso comum, contadas por pioneiros e fontes diversas não oficiais e a história oficial da unidade da federação, que seria construída pelas classes dominantes e pelas elites políticas do estado.

Na compreensão de Silva (1990), o papel do regionalismo para a interpretação histórica, seria no sentido de propiciar um método de investigação e como concepção interpretativa. A importância da história regional residiria no seu objetivo, ou seja, no conhecimento das diferenças regionais, e não na promoção de uma política regionalista ou das elites regionais como imposição do poder local. Porém, de um lado, se enfocarmos no Regionalismo, como concepção interpretativa, culminaríamos em um reducionismo, ou seja, a pesquisa voltar-se-ia para o discurso

da história da unidade da federação, ou da região ou de localidades, mas sempre o oficial e portanto, eivado de intenções políticas expressas por suas elites.

A adoção do regionalismo como método de investigação é apontada como possibilidade real e eficaz de propiciar a análise sobre como as decisões tomadas em nível macro no aspecto político-social e econômico foram sentidas regional e localmente, e como foram assimiladas ou refutadas, ou transformadas pelas sociedades, que por elas foram atingidas (SILVA, 1990).

Na caminhada de se procurar construir uma identidade regional, a historiografia do Paraná, no século XX, concentrará toda sua carga de esforço na perspectiva da história regional. Conforme destaca Pesavento (1990), reportamos a uma história regional parece uma tentativa de fragmentar o todo. Quanto a essa preocupação, a autora salienta, que na realidade, não conseguimos dependendo do recorte temático, necessariamente unir sociedades regionais em torno de um eixo histórico único, devido ao conjunto de influências que resultam dos embates entre as classes sociais envolvidas tanto no âmbito local, quanto nacional e até global.

Os conflitos entre as elites regionais são apontados como ferrenhos obstáculos para se formar uma história comum e hegemônica. Nesse sentido, Pesavento faz a seguinte consideração:

Para chegar a ponto de formar uma história comum, hegemônica, seria necessário que se adotasse um discurso onde cessassem os conflitos de interesses entre as elites regionais, ou que esses interesses fossem convergidos, estrategicamente para um objetivo comum. Pensar numa história unificada, no sentido de entender que as regiões teriam a mesma origem, dinâmica, formação, funcionamento, seria pensar numa história que não consideraria as diversidades regionais enquanto dimensionadoras do discurso histórico, tornando-o portanto dominante enquanto discurso sobre todas as demais histórias locais (PESAVENTO, 1990, p.77).

Os excluídos do discurso de uma história única continuariam a interagir pelo menos de duas formas: primeiro assimilando o discurso histórico dominante como sendo sua história também, e na segunda forma, rejeitando-o, transgredindo-o, recontextualizando-o, no todo ou em parte por não se sentirem integrantes dele. No primeiro caso, com a imposição de uma história dominante, obter-se-ia uma história oficial, unificada. Já no segundo caso, talvez como resultado da própria diversidade cultural e da própria luta de classes, haveria uma grande resistência por parte dos

dominados, e o que se poderia verificar nesse caso, seria a narrativa de um discurso oficial sutilmente adaptado às singularidades específicas (PESAVENTO, 1990).

A questão da construção de uma *específica identidade* se coloca como Paradigma central em ambos os casos discursivos de região, tencionando-se um questionamento sobre o que é ser paranaense? detectaríamos uma identidade única, ou ela seria múltipla? Nesse diapasão podemos considerar a Identidade, como um fator de identificação pessoal, a partir de algo comum entre pessoas inseridas em um mesmo grupo social. Essa identidade seria construída pela sociedade sobre signos importantes somente para as pessoas daquele grupo social (SILVA, 2000).

Analisando-se historicamente o Paraná como unidade da federação, percebemos que seu desenvolvimento sócio-político-econômico ocorreu de forma desigual e em tempo desigual. Esse processo originou vários grupos sociais diferentes, com interesses diferentes, e nem sempre convergentes entre si. Nesse sentido, seria correto defender que a região (território) chamada de Paraná, possui várias identidades com signos diferentes e que só tem em comum uma mesma relação de significância interna, entre cada grupo. Podemos concluir que em termos de História do Paraná, parece não haver a elaboração de um discurso unificado, mas vários discursos ressignificados que podem ser entendidos como comuns (STECA, 2004).

Arias Neto (1995), afirma que a reconstrução da história pelo historiador tem como efeito a elaboração e a concepção de uma identidade, no sentido de que reintegrar o passado, perceber a identidade presente e o projetar um futuro mais justo e mais humano constitui a dimensão política do trabalho do historiador. Talvez essa identidade construída pudesse ser regional, múltipla, e mesmo assim, tão bem articulada pelo discurso, por exemplo, do trabalho, que não nos aperceberíamos das suas divergências sutis.

Nos dias de hoje devido aos efeitos da globalização cultural, ocorre um verdadeiro afastamento das pessoas da ideia de pertencimento a algum lugar. Nesse sentido a História Regional, pode se tornar um caminho para se conscientizar o indivíduo de que ele pertence a algum lugar, podendo oferecer as pessoas um ponto de referência. Assim a História Regional, pode fazer um contraponto com o discurso globalizado que nos qualifica enquanto cidadãos do mundo. O ensino de

História Regional pode contribuir para resgatar a memória, o valor do patrimônio histórico e a importância de se ter uma identidade respaldada coletivamente, dentro de uma sociedade real, e não virtual (apresentada pela mídia) (STECA, 2004).

A década de 1970, foi apontada por Pesavento (1990), como um momento de efervescência de um movimento de valorização da História Regional, quando começaram a surgir teses calcadas em estudos regionais feitos a partir da análise de fontes locais. Essa regionalização curricular segundo a autora teria originado uma espécie de produção biográfica das unidades da federação e de algumas de suas cidades, numa história relato baseado no regionalismo. Portanto, a História Regional, que se apresentava naquelas produções seria uma simples curiosidade que se encerrava sobre si mesma, na medida em que meramente visava informar fatores pitorescos e nomes ilustres, pioneiros e fundadores.

Embora Pesavento (1990), estabeleça como marco temporal de reflexão em seu trabalho o final do século XX (1970), vejo, que a historiografia do Paraná na Primeira República, demonstrou uma completa ausência do chamado caráter transformador da sociedade, o qual deveria compor a essência do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, tendo em vista, que as representações propostas que carregaram a Primeira República, caminhavam no sentido de ocultar /dissimular a complexa teia de relações sociais responsável pela formação social do Paraná, enfatizando, de forma preponderante, o meio geográfico, como elemento discursivo na escrita da História do Paraná.

Tal problema expresso na historiografia do Paraná na Primeira República foi objeto de reflexão por Brasil Pinheiro Machado, quando em sua obra, esboço de uma *Sinopse da história regional do Paraná (1951)* retoma o conceito de História Regional. Com a leitura de Karl Friedrich Philip Von Martins, no projeto *Como se deve escrever a história do Brasil*, Machado, ressalta, que muito embora, o meio geográfico, fosse um fator da história regional, por si só, não seria determinante, pois no estudo da formação de grupos humanos regionais haveria a necessidade de adoção de um regionalismo social. Machado finaliza sua reflexão dizendo que somente estudos que contemplem a Diversidade Social têm o condão de produzir uma representação mais fiel da História do Brasil a partir do regionalismo (MACHADO *apud* MUELLER, 2019, p. 169).

Segundo Marchette (2013), a obra de Brasil Pinheiro Machado, *Sinopse da história regional do Paraná* (1951), pode ser considerada um marco da emergência da História enquanto disciplina no Paraná, até porque se tornou o texto fundador de certa abordagem dos estudos de história regional por muitos anos, permanecendo como referência até a atualidade (MARCHETTE *apud* MUELLER, 2019, p. 191).

A dimensão epistemológica que deveria alcançar os estudos de história regional foi destacada na fala de Westphalen (2009):

Não se encontram divergências de compreensão, mas algumas ênfases. Para Westphalen, era imprescindível ponderar os elementos culturais que conferem relativa homogeneidade a grupos inscritos em uma mesma área geográfica. Quanto a essas histórias regionais justapostas formarem a história do Brasil, se reportou a noção de estrutura, pois a História Geral não seria o resultado da soma de histórias particulares, visto que pressupunha unidade e estruturação (WESTPHALEN *apud* MACHADO, 2019, p. 169)

Assim vemos nas obras de Romário MARTINS (1937) e Sebastião Paraná (1940), por exemplo, um exacerbado apego ao regional, tendo como foco uma narrativa com viés progressista, fruto de suas concepções teóricas positivistas e paranistas, imbuídas em construir uma narrativa e um discurso que fosse capaz de produzir uma identidade regional permeada por uma história harmoniosa, mítica, despida de conflitos que assumiu um papel hegemônico na historiografia do Paraná durante a Primeira República, sendo por sua vez, a tônica do ensino da disciplina de História do Paraná, na educação básica, tendo em vista que tais obras foram as principais referências usadas pelos professores em sala de aula, nesse período, e por sua vez, podemos constatar que ainda exerce grande influência no ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica.

Para Davies (1996), o papel do ensino de história, deve ter como objetivo uma ação transformadora da sociedade. Nesse sentido é fundamental integrar o particular com o geral em História, o estudo do passado deve abranger vários aspectos como o econômico-político, sociocultural, em vários tempos e espacialidades. Parece necessário não trabalhar a história dentro de um esquema positivista. Dessa forma, se relacionarmos o particular com o geral, talvez possamos romper com esse tipo de visão reducionista. Nesse sentido, o grande objetivo, de se estabelecer essa ligação, seria o verdadeiro desafio da educação escolar.

Através do ensino, não de uma História Regional, mas Regionalista, as elites do estado buscaram promover uma integração ideológica de todos os habitantes. A elite paranaense buscava uma auto-afirmação frente às demais elites nacionais, por isso, esforça-se em construir e buscar manter uma identidade paranaense, onde permanecesse viva na memória coletiva a importância da sua ação para a emancipação e formação do estado. O movimento das elites consistiu em buscar forjar uma identidade, para que no sentido político e ideológico, as pessoas se sentissem paranaenses (GONÇALVES, 1998).

Sobre o movimento pela elite de construção de uma identidade paranaense, Steca (2004) fez a seguinte reflexão:

É bem provável que não seja a necessidade de se criar uma Identidade real, aquela que permitiria uma sensação de pertencimento a algum lugar, pois essa seria uma identidade regional, e, portanto fragmentada. Podemos conferir desse ponto de partida, a necessidade criada pelo estado de fazer conhecer a história oficial de si mesmo, com seus heróis, seus fatos importantes para a classe dominante, mas que nem sempre significam muita coisa para as demais (STECA, 2004, p. 15).

As disciplinas escolares, conforme entendimento de Cuesta Fernandes (1997) constroem-se no bojo dos interesses sociais e a sua existência pressupõe a distribuição de poderes entre os sujeitos envolvidos em sua criação e reprodução. Esta construção social e política das disciplinas escolares deve ser entendida a partir de sua própria história, pois só analisando este percurso podemos entender e explicar o seu significado, porque as disciplinas escolares são construções históricas socialmente condicionadas e gestadas dentro de instituições específicas de socialização.

Segundo Gevaerd (2009), a História do Paraná, enquanto saber escolar começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública: noções gerais de geographia e história pátrias*, especialmente do estado. (PARANÁ, 1895, p. 275).

Nesse momento, tanto a História quanto a Geografia, indicavam um ensino voltado para o conhecimento da pátria e da região, tendo a disciplina de História, e em nosso caso específico de estudo, a disciplina de *História do Paraná*, a função de formação de uma identidade regional.

Conforme destaca Silva; Pereira (2016), a concepção e a abrangência do termo região passou por várias transformações ao longo do tempo, fazendo desabrochar um verdadeiro movimento de interpretações supra-epistemológicas do conceito de região. A partir da década de 1990, a discussão sobre região passa a comportar o debate em torno da relação entre o *global* e o *local*, trazendo determinadas expressões para o debate como o *globalmente local* ou *localismos globalizados*, propostas por Nigel Thrift. Para os autores, não parece suficiente o mero reconhecimento do *recorte espacial*<sup>6</sup> da pesquisa histórica como definidor de região.

A importância da discussão do conceito de região para o ensino de história, tem como pressuposto possibilitar aos alunos uma forma de reflexão sobre seus valores, suas práticas cotidianas, relacioná-los com a problemática histórica inerente ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região, não deixando de lado o debate com o nacional e o global. Embora possamos verificar que atualmente a discussão acerca da temática da história regional tenha deixado de fazer parte dos modismos da academia, diminuindo o interesse dos pesquisadores pelo assunto, situação diversa da década de 1990, momento em que os PCNs (1997) de História para o ensino fundamental e médio, trouxeram de forma implícita um direcionamento para que os professores trabalhassem na educação básica com o ensino da história local e regional.

Tal texto consta nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de História, publicado pela SEED/Paraná (2008)

Nos PCNs, a disciplina de história foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão presentista da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências (PARANÁ, 2008, p. 43)

---

<sup>6</sup>Os críticos da História Regional sustentam a ideia de que não há necessidade de uma História Regional, já que toda pesquisa histórica tem como base um recorte espacial (CAPRINI; apud SILVA; PEREIRA, 2016, p. 313).

A BNCC para o ensino da disciplina de história na educação básica contempla o ensino da história regional a partir do 3º ano, com a unidade temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, o lugar em que vive; no 4º ano, com a unidade temática: transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, circulação de pessoas e culturas; no 5º ano, com a unidade temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social (BRASIL, 2018, p. 410, 412, 414). Muito embora, a partir do 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, não haja previsão na BNCC para o ensino de história regional, as escolas podem acrescentar ao seu projeto político pedagógico (PPP) conteúdos específicos da região.

Segundo Pollak (1992), a importância da discussão do conceito regional e local para o ensino de história, estaria no campo da construção da identidade individual e social, conceito este fundamental, já que a identidade e a memória têm uma estreita relação. A partir de tal perspectiva, o ensino de história regional apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre a sociedade e o meio em que vivem e atuam alunos e professores.

Nesse sentido, o espaço dedicado ao ensino de história regional e local no Ensino Fundamental em seu primeiro ciclo, tem como significado e importância, a possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem a partir da observação da realidade mais próxima dos alunos.

Segundo Cerri (2013), a principal vertente atribuída à discussão da História Regional no Brasil, está sobretudo enraizada como uma história municipal/local, a concepção de município que temos gira em torno de paradigmas regionais. Com a seguinte indagação sobre a dialética entre o regional/local e o nacional, o autor expõe sua reflexão:

Nós nos perguntamos, porém, como será possível ver além, entre os que buscam novos significados para “local”, relativizando uma identidade forjada a partir da demarcação de limites político-territoriais feita pelo Estado e pelas elites do poder (CERRI; Apud ALEGRO, 2013, p. 46).

A importância da discussão do conceito regional para o ensino de história, sem dúvida, tem como principal horizonte, promover uma ruptura com os tradicionais paradigmas da história regional, abrindo frentes de pesquisas, debates e reflexões que ao mesmo tempo façam emergir o particular e o diferente, sejam capazes de divergir e relativizar histórias e identidades mais amplas dialogando com escalas espaciais a nível nacional e global, expondo de forma clara e objetiva as universalidades humanas naquilo que lhe é particular (CERRI; Apud ALEGRO, 2013, p. 46).

O tradicional ensino da história regional como um micro-espço da história nacional, responsável em reproduzir uma compreensão linear do tempo e das coisas e o silenciamento dos conflitos humanos e sociais em escala regional e local, é objeto de inúmeras reflexões acadêmicas em recentes trabalhos de pesquisas referentes à temática do ensino de História do Paraná na educação básica. Entre os autores que percorrem tal trajetória acadêmica, podemos citar Cerri (2013), quando diz: que é urgente a busca da diferença para a afirmação de um contrato de convivência coletiva em novas bases (CERRI *apud* ALEGRO, 2013, p. 51).

Podemos considerar que a importância do ensino de uma História Regional/Local, sob uma perspectiva crítica-dialética, contribui efetivamente para facilitar a construção de problematizações, apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história que foram silenciados, isto é, uma história que não foi institucionalizada sob a forma de conhecimento histórico. Como também, pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas dos alunos, fazendo-os vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, possa ser revelador de uma consciência histórica oculta. E ainda, não menos importante, a possibilidade de promover uma releitura do conceito de regional /local, fruto de uma abordagem crítica e alternativa capaz de aflorar a artificialidade da História construída e a da memória, isto é, a experiência dos indivíduos em sua escala de vida ou pertencimento regional ou local.

As pesquisas históricas do final do século XX buscaram enveredar-se em análises que fossem capazes de perceber os processos sociais que produzem o espaço e como o conceito de região, ao incorporar na análise a perspectiva relacional, revela os mecanismos de produção e reprodução de desigualdades

espaciais. Essa abordagem, não se limita aos aspectos políticos ou econômicos, mas também às construções culturais, de identidades e simbólicas formadoras do tecido social (SILVA; PEREIRA, 2016).

Para a recente historiografia, que se debruça sobre a análise do conceito de região, o mais importante para o pesquisador seria esboçar uma fiel separação entre *processos históricos e espacialidades*, na perspectiva de se reduzir as espacialidades à mera ideia de localização topográfica, onde os processos históricos se desenvolvem.

Tendo como foco tal vertente epistemológica, o conceito de região passa a abarcar o universo de uma construção relacional e aberta, dotada de uma espacialidade múltipla numa mesma ou em múltiplas dinâmicas temporais. As relações sociais que produzem diferentes regiões, portanto, podem ser de inúmeras naturezas, econômicas, políticas, culturais. Nessa perspectiva de análise, as diferentes regiões, conformadas pelas relações sociais de diferentes naturezas, podem conviver harmonicamente ou em tensionamentos constantes (SILVA; PEREIRA, 2016).

O ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, no final do século XIX, e no decorrer do século XX, a partir do conceito de região, com foco na formação da identidade regional do Paraná, abraçou uma narrativa pautada pela omissão das tensões que marcaram a formação do tecido social do território que veio a formar o Paraná, espelhando uma narrativa romântica e tendenciosa, de uma sociedade que se formou sem embates de qualquer natureza, um paraíso no sul do Brasil, como fora retratado pela literatura de viajantes, busca-se o afastamento da mazelas da sociedade brasileira e a aproximação com a Europa.

Todo esse imaginário será traçado e calculado pelas mentes e penas dos intelectuais da época, Paranistas e Modernistas, que assumem o papel, cada um em sua respectiva área de atuação, seja na literatura, na pintura ou na escultura, de produzir uma fiel representação da região, no caso específico o território do Paraná, e da sua gente, os paranaenses.

Durante a Primeira República a busca pela valorização da História do Paraná torna-se objeto de constante obsessão das classes políticas e das suas elites, que expressam uma preocupação de reafirmação do estado perante os demais entes da federação. Vemos que ao adentrar o próximo século (XXI), tal

preocupação ainda poderá ser constatada pelas autoridades políticas quando o governador do Paraná em exercício, Jaime Lerner, sancionou a lei nº 13381, em 2001. O texto da lei enfatiza novamente o desenvolvimento de conceitos como *identidade e valorização do Estado* como princípios importantes que devem conduzir o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica.

Após a emancipação política de São Paulo (1853), o Paraná, por muito tempo, teve sua imagem regional perante o Brasil vinculada à economia agrícola, passando pela erva-mate, como território de passagem durante o tropeirismo, com o café no norte do estado. Porém, nos anos 2000, emerge uma postura por parte do governo em rivalizar com a antiga capitania com a qual estava vinculada (São Paulo), de consolidar sua imagem a nível nacional como estado industrializado. Processo que havia se iniciado na década de 1970 com a criação da cidade Industrial de Curitiba, bairro da capital, destinado a implantação de tal projeto pela elite econômica e política do estado.

No carrear dos anos 2000, o governo do estado do Paraná, investe em uma forte campanha publicitária em nível nacional, como forma de criar uma imagem positiva e altruísta do estado, tanto aqui no Brasil, como no exterior, reproduzindo uma imagem da região como sendo a Europa do Brasil, uma terra de imigrantes europeus onde o nível de vida seria superior aos demais estados da federação. Tendo tal pressuposto em mente, a capital do estado, Curitiba, passa a ser *representada* nas campanhas publicitárias em nível nacional e no exterior, como cidade-modelo, capital ecológica, modelo de urbanização com seus parques e eficiência no transporte coletivo, com suas estações-tubo contemplando a paisagem da cidade.

**Figura 3-** Transporte coletivo de Curitiba: Estação Tubo



Fonte: BAUER, (2019). **Jornal Gazeta do Povo. Estação-tubo curitibana foi a primeira criação brasileira a ganhar o Oscar do design.** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/haus/design/estacao-tubo-curitibana-um-icone-do-design-brasileiro-primeiro-produto-ganhar-if-design-award/>. Acesso em 15 dez. 2021.

Dessa forma, percebemos que o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, percorrendo os idos do século XXI, ainda não se desvencilhou da sua antiga obsessão, que fez parte do seu trajeto no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, que foi a de buscar a construção de uma *história regional personalizada*, que além de diferenciá-la tanto de São Paulo, como também do restante do Brasil, ainda, incultasse no imaginário popular o desabrochar de um forte ego como região vocacionada para brilhar no cenário nacional.

Por uma história regional personalizada, podemos atribuir o forte engajamento da historiografia paranaense, durante a Primeira República, no sentido de produzir uma narrativa discursiva que fosse capaz de ostentar uma luz própria, com características únicas ao estado do Paraná, que pudesse diferenciá-lo do restante do Brasil, na epopeia de rivalizar com os demais estados da federação, nesse início do regime republicano no Brasil.

Os paranistas clássicos, em especial Romário Martins, Brasil Pinheiro Machado, Rocha Pombo, etc, podem ser considerados pioneiros nessa forma de redigir a história do Paraná, buscando uma forma discursiva que representasse o

Paraná de forma *personalizada*, no ímpeto de construir uma identidade autônoma do estado em relação aos demais entes da federação nos primeiros anos da República.

Sem dúvida alguma, que ao se debruçar sobre a análise dos *Discursos e Representações*, produzidos durante a trajetória do ensino da disciplina de História do Paraná, na educação básica, tendo como foco a construção e a valorização de uma *História Regional*, constata-se a presença de um forte caráter panfletário que se abateu na sua práxis-educativa, no transcorrer de seu itinerário durante a Primeira República, mantendo-se tal retórica discursiva ao longo do século XX.

## 1.2 A HISTÓRIA LOCAL

A discussão sobre a presença do ensino da História Local em propostas curriculares para o ensino de História no Brasil nos convida, em um primeiro momento, a uma reflexão e possíveis questionamentos, o que permitirá nos situarmos dentro desse relevante campo de investigação para a historiografia: o que seria a História Local? Seria a História da região, do município, do bairro? Quando falamos em termos de História Local, nos referimos a determinados conteúdos históricos, a uma escola historiográfica ou, ainda, a uma modalidade de investigação historiográfica? (SUKOW, 2019).

Os debates historiográficos sobre o uso da História Local no currículo do ensino de história na educação básica, apresentam diferentes posicionamentos, não chegando a haver um consenso entre os historiadores que se aventuram em fazer sua defesa como importante nicho do ensino de história a se explorar pelos professores de história da educação básica em sala de aula. Podemos encontrar na historiografia, aqueles que a partir da tradição francesa da segunda geração dos *Annales* entendem a localidade a partir de uma perspectiva estritamente geográfica, como a posição de Pierre Goubert (1998), ou mais recentemente, interpretações como a de Albuquerque Junior (2019), que a entendem enquanto um conceito culturalmente construído, sendo os agrupamentos humanos definidos não por limites geográficos, mas por costumes em comum.

Como bem salienta Sukow (2019), a partir de meados do século XX, intensificam-se os debates epistemológicos acerca da História Local, tomando-se como paradigma o embate entre a História e a Geografia. De acordo com José

D'Assunção Barros (2005), os historiadores ampliaram a definição da História como o estudo do homem no tempo, tal qual proposta por Marc Bloch, acrescentando-lhe a categoria de espaço, intensificando-se o debate com a Geografia.

Tendo como ênfase o acirramento do debate epistemológico entre a História e a Geografia, acerca do tema do local, Barros (2005) salienta que, a partir do surgimento da concepção determinista da chamada Escola Geográfica Alemã, o entendimento sobre o “espaço” passou por diversas transformações, passando pela concepção possibilista da Escola Francesa, que pensava o espaço como condicionante e capaz de criar possibilidades para a sua transformação, e até mesmo, vindas a contribuir, conforme ressalta Silveira (1990), a desembocar mais recentemente na concepção da Geografia Crítica, que entende o espaço como um fato social resultante da ação humana.

Em linhas gerais, a chamada Escola Geográfica Alemã tinha como pressupostos as teorias de Friedrich Ratzel (1844-1904). De orientação determinista, acreditavam na influência direta do meio sobre o destino humano. Por esta, a história era um elemento passivo, determinada pelas condições naturais. Em contraposição, a chamada Escola Francesa orientava-se pelas ideias de Vidal de La Blache (1845-1918). Também conhecida como Escola Possibilista, acreditavam na interferência dos fenômenos humanos nas transformações da natureza. Tomavam a relação Humanos-Natureza como objeto de estudo, o que acabou por influenciar as Escolas Historiográficas francesas do período. (BARROS; apud SUKOW, 2019, p. 29)

A partir dos esboços teóricos do geógrafo francês Vidal de La Blache, foi possível um maior diálogo com a História, especialmente com os historiadores franceses ligados à Escola dos Annales. Em 1905, La Blache escreveu um capítulo para a História da França de Ernest Lavisse, debruçando-se no papel da geografia no desenvolvimento do país. Em sua análise, buscou enfatizar as diversas possibilidades de respostas que podiam ser colocadas pelos seres humanos diante dos desafios do meio, porém, não deixou de considerar o papel do meio geográfico como o centro de sua análise, em oposição à concepção determinista defendida por Ratzel e pelos geógrafos da Escola Alemã (BARROS, 2005, p. 101).

A partir da década de 1950, ganharam grande visibilidade na historiografia, os estudos da História Local, tendo sido considerados como pioneiros nesse movimento, os historiadores da escola dos *Annales*<sup>7</sup>, entre eles, o também francês

---

<sup>7</sup> Escola dos Annales é o nome atribuído ao grupo de intelectuais que se reuniu em torno da *Revue des Annales*. Destacou-se por ter sido uma das escolas historiográficas que auxiliou na expansão dos objetos de pesquisa da História, contribuindo também para a utilização de novas fontes e

Fernand Braudel, o qual passa a dedicar-se ao estudo dos micro-espços<sup>8</sup>. Dessa forma, a História Local, surge como uma forma de lançar luz sobre os detalhes que haviam escapado das grandes explicações engendradas até então (BARROS, 2005, p. 102-103).

No Brasil, o contato com as ideias dos *Annales*, se deu a partir de 1935, com a criação da USP, a partir de Fernand Braudel e Claude Lévi-Strauss, que chegam para auxiliar na criação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. A partir da década de 1960 e 1970, o curso de História da UFPR destacava-se pela forte influência que sofria do grupo dos *Annales*, principalmente pelo fato de muitos de seus professores (as) terem estudado em instituições francesas, em especial, Cecília Westphalen e Sérgio Nadalin. A partir de então, devido à influência da historiografia francesa, a maior parte das produções acadêmicas do Departamento de História da UFPR, passam a seguir tais orientações epistemológicas.

Entre os vários autores que passam a se dedicar aos estudos da História Local, destaca-se Pierre Goubert (1988), considerado como responsável por desenvolvê-la como metodologia de investigação na França. Tal metodologia abriu franco para se referir a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média ou a uma delimitação geográfica não maior que uma unidade provincial comum, como um country inglês ou um condado italiano. Assim, o local como o espaço abrangeria não mais do que a caminhada de um dia.

---

metodologias de investigação no campo historiográfico. Objetivando uma suposta renovação historiográfica, que superaria a ênfase no acontecimento (événement) e na História estritamente política, Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, criam a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais da História Econômica e Social). Além da renovação historiográfica, uma das preocupações da revista era ressaltar a interação entre as diferentes ciências humanas, em especial a História, a Sociologia e a Geografia (NAVEIRA. **Os Annales e as suas influências com as Ciências Sociais**). Klepsidra - Revista Virtual de História, USP. Disponível em: [http://www.nomads.usp.br/documentos/textos/modos\\_vida/05\\_annaes/annaes.htm](http://www.nomads.usp.br/documentos/textos/modos_vida/05_annaes/annaes.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>8</sup>A prática micro-histórica, desse modo, implica uma intensa experimentação metodológica e historiográfica com o curto prazo, com o local e com o particular. É como se os micro-historiadores estivessem, intencionalmente, olhando pelo lado errado do telescópio. As radicais inversão de perspectiva e redução de escala iluminam relações e processos que, de outra forma, permaneceriam não reveladas. A micro-história procura descobrir “o contexto social em que um fato aparentemente anômalo ou insignificante assume significado, quando as incoerências ocultas de um sistema aparentemente unificado são reveladas. Ao analisar as contradições inerentes a sistemas de normas prescritivos e opressivos, a micro-história procura um relato mais realista da ação social. Não há um mecanismo automático por meio do qual os atores alinhem-se com as mudanças e transformações estruturais. Em vez disso, “toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. (TOMICH, 2011)

Nesse momento da historiografia, duas eram as características principais dos estudos sobre a localidade: a) as unidades de investigação coincidiam com as áreas administrativas/políticas; b) as fronteiras dos espaços analisados eram estáveis. Nas monografias originadas da *Escola dos Annales*, até a década de 1960, era comum a Introdução Geográfica apresentar-se previamente, seguida da História, da organização social e, finalmente das ações humanas (BARROS, 2005, p.107)

Segundo Sukow (2019), posteriormente surgem críticas ao entendimento das questões regionais/locais, onde se afirma que o modelo blachiano não apresentava um quadro operacional de Região. Para a autora, as regiões vinham definidas previamente, como que estabelecidas de uma vez por todas, e bastava o historiador ou geógrafo escolher a sua para depois trabalhar nela com suas problematizações específicas.

Nesse sentido, Silveira (1990) indica que tanto a concepção determinista de espaço, quanto a concepção possibilista Blachiana acabaram por retirar a historicidade dos lugares. Mesmo que por esta última a temporalidade exerça uma influência sobre o espaço, as mudanças não são suficientemente explicadas, trazendo como resultado um espaço fixo e esvaziado de historicidade.

Por essa concepção, abandonava-se a ideia de que uma delimitação espacial é arbitrária e não pré-determinada. Outro ponto diz respeito à falta do entendimento de que a relação Humano/Espaço modifica-se ao longo do tempo. Em outras palavras, a delimitação regional/local de um período poderia não funcionar para outro. Isso ficava evidente em estudos sobre a América Latina colonial, por exemplo, onde as regiões geográficas eram pouco ou quase nada fixas (BARROS, 2005, p. 108).

A partir da década de 1960, tendo como referência debates dentro da chamada Geografia Crítica, em obras como *A Geografia serve, antes de mais nada para fazer a guerra* (1977), de Yves Lacoste, considerado um dos pioneiros nesta crítica à Geografia Positivista, os conceitos de espaço e região passam a assumir diferentes significados. Nesse momento, a Geografia Crítica, passa a assumir seu conteúdo político e a se enxergar como um instrumento para a transformação da sociedade, enquanto que as formas espaciais passam a ser vistas como resultados dos processos sociais.

Os conceitos do materialismo histórico penetram na análise espacial e se processa uma mudança qualitativa completa na ciência geográfica em termos de fundamentação teórica e de procedimentos metodológicos: elabora-se uma distinção conceitual entre meio e meio geográfico; o elemento humano passa a ser enfocado como preponderante sobre o elemento físico na construção do espaço; estabelecem-se as correlações entre Modo de Produção e organização do espaço (SILVEIRA *apud* SUKOW, 2019 p. 32)

No Brasil, foi a partir da obra do geógrafo Milton Santos que as discussões da chamada *Geografia Crítica*, tornaram-se mais significativas. O autor enxergava o espaço como um fato social e como um produto da ação humana. Por tal concepção, a natureza socializada interfere no processo social tanto pela carga de historicidade vivida, quanto pela carga de historicidade passível de ser vivida, na medida em que é instância de determinação no movimento do real, de transformação deste último, em outras palavras, de determinação na história a ser construída (SILVEIRA, 1990).

De acordo com Milton Santos, a espacialidade é determinada socialmente pelo modo de produção, ou em outras palavras, pela forma como os humanos relacionam-se com a natureza. Assim, cada modo de produção, em cada tempo, acarretaria em um modo de organização peculiar do espaço. A relação espaço-tempo indica a carga de historicidade presente nessa concepção, é apenas dentro da formação socioeconômica específica que as formas adquirem um papel social efetivo. Dentro desta interpretação, região corresponde a uma questão de escala, representando a singularidade da totalidade, o espaço total e o espaço local são aspectos de uma única e mesma realidade - a realidade total - à imagem do universal e dos particulares. Enquanto fragmento de uma totalidade espacial historicamente construída, essa concepção de região a entende como o resultado da interveniência de fatores políticos, econômicos e sociais que lhe são externos. (SANTOS, 1977, p. 31-41).

A partir da década de 1970, a Geografia crítica passara a influenciar profundamente as discussões historiográficas no âmbito da História Local, puxado também pelas transformações na própria ciência da História com a emergência dos *Annales*, que contribuirá para a ascensão deste debate. Até então, o local, era visto como um recurso desprezível da pesquisa histórica, uma solução para registros de memórias ou uma modalidade de pesquisa histórica muito circunscrita a um grupo de entusiastas (SAMUEL, 1990).

Influenciadas pela interdisciplinaridade e pelos novos debates historiográficos e metodológicos da ciência histórica, as temáticas em termos de História Local e Regional, ampliaram-se muito, alavancados por mudanças paradigmáticas de investigação histórica, através das pesquisas universitárias e das novas reflexões epistemológicas, somadas ao que se denominou de experiências heterogêneas e reflexões críticas.

Partindo de tal universo, podemos citar a História Social e o resgate pelas histórias das pessoas comuns quando a História passa a ser entendida, conforme afirmava Edward Thompson em *A Miséria da Teoria* (1981)<sup>9</sup>, como o estudo da experiência de todos os seres humanos no tempo. A História Local, dentro desse contexto de politização do fazer histórico favorecido por vertentes da historiografia inglesa, passa a ser vista como uma força política, devido à sua forte conexão com a experiência de pessoas comuns.

Nessa caminhada, de se buscar a historicidade na vida das pessoas comuns, não podemos deixar de destacar a importância da contribuição de um segundo historiador ligado à Nova Esquerda Inglesa, Eric Hobsbawm<sup>10</sup> (1998). De acordo com Hobsbawm, os estudos que priorizavam os de baixo surgiram ligados a questões de natureza política e científica.

Para Hobsbawm, ao rememorar a história da gente comum, não estamos meramente tentando conferir-lhe um significado político retrospectivo que nem sempre teve; estamos tentando, mais genericamente, explorar uma dimensão desconhecida do passado. (HOBSBAWN, 1998, p.219)

---

<sup>9</sup> Thompson, ao levar em consideração as vivências, experiências e lutas de indivíduos concretos em situações históricas determinadas, reformulou as perspectivas marxistas de construções do conhecimento histórico e, conseqüentemente, influenciou (e influenciou) toda uma geração de pesquisadores das áreas das ciências humanas. Em suas palavras: “Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares”. Desse modo, alertou-nos para a importância da análise histórica pautar homens e mulheres enquanto sujeitos reais que vivem, pensam, processam suas experiências e inferem no contexto social e histórico em que se encontram inseridos (SANTANA, 2018).

<sup>10</sup> Eric Hobsbawm (1917-2012) historiador inglês, considerado um dos mais importantes no âmbito da historiografia contemporânea de orientação marxista. Especializou-se no estudo da História Contemporânea. Entre suas mais importantes obras, destacam-se: *A Era da Revolução: Europa 1789-1848* (1962), *A Era do Capital: 1848-1875* (1975) e *Era dos Impérios -1848-1914* (1984). As três obras abrangem o que ele denominou longo século XIX. (LEITE. Maio 2020. Eric Hobsbawm: **A Era dos Extremos**. As lições deixadas pela história podem explicar e fornecer soluções para a Contemporaneidade. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/a-era-dos-extremos>. Acesso em: 05 ago. 2021.

O movimento da descoberta das pessoas comuns pelos historiadores dá-se paralelamente ao momento histórico em que esses homens e mulheres passam a assumir seu papel nas decisões e acontecimentos políticos. As Revoluções do final do século XVIII no Ocidente são vistas pelos historiadores da nova escola inglesa, como momento em que se desabrocham tais perspectivas (NEVES *apud* SUKOW, 2019).

Tendo como referência tal vertente paradigmática, Raphael Samuel (1990), historiador inglês marxista, destacou a força popular da História Local, tanto como atividade de investigação, quanto como uma expressão literária.

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p.220).

No final do século XX, autores ligados à micro história, em seu diálogo com a História Cultural e a História das Mentalidades, começam a defender investigações históricas que estivessem baseadas em outras escalas de análise. Dentro dessa nova perspectiva de análise historiográfica, o historiador Carlos Ginzburg (1990), propõe, o que ele convencionou chamar de Paradigma Indiciário<sup>11</sup>. A partir de tal renovação paradigmática, Ginzburg, passou a buscar os vestígios mais escondidos do passado a fim de construir suas explicações.

Sukow (2019) deixa claro que embora as discussões no âmbito da micro história tenham favorecido novas perspectivas de investigação, que levavam em conta escalas de análise mais reduzidas, e esta noção aproxime-se da ideia de região apontada por geógrafos ligados à vertente crítica, cabe ressaltar que História Local/ Regional e micro história não são conceitos coincidentes.

Apoiando-se em Giovanni Levi, um dos principais autores ligados a essa corrente historiográfica, Neves (2002) ressalta a característica da micro história como escala de observação, isto é, um procedimento de micro análise que pode ser aplicado em qualquer espaço e independe das dimensões do objeto, referindo-se mais à forma pela qual o historiador enxerga as fontes do que ao recorte espacial da análise. Em outras palavras, a micro-história refere-se à redução da escala de

---

<sup>11</sup>O Paradigma Indiciário foi adotado na historiografia a partir das contribuições de Carlo Ginzburg e sua defesa de um método de investigação histórica que privilegiasse os indícios e os fenômenos marginais. Cf. GINZBURG, 1990.

observação e à micro análise, fundamentando-se no princípio de que a observação microscópica pode revelar fatores não observados previamente em outras proporções (NEVES, 2002, p.47).

A partir do debate acerca da micro história no final do século XX, muitos historiadores passam a se debruçar sobre a problematização do conceito de região. Para Albuquerque Junior (2001), tal conceito não passaria de uma ilusão referencial, os historiadores costumam utilizar o conceito de região, dentro de uma perspectiva estritamente geográfica, como ponto de partida para o início de uma discussão historiográfica. Ou seja, eles se utilizam de uma região geográfica para fundarem uma região epistemológica. O conceito de região, tal qual o conceito de nação, não seria suficiente para fundar um campo epistemológico. Assim, o autor ressalta que as chamadas identidades regionais devem ser encaradas enquanto resultado de um processo histórico e repletas de pluralidade, sendo a História Regional o produto de certa perspectiva e imperativo adequados para a sua reprodução.

Vários autores tecem seus trabalhos no sentido de demonstrar a diferença conceitual entre História Regional e História Local. Para Erivaldo Neves (2002), apoiando-se no historiador português Gomes Barbosa (1991), um Espaço Local está inserido numa região, relacionando-se, portanto, a um espaço físico. Dessa forma, embora varie conforme as intenções da investigação e do pesquisador, o conceito de localidade possui uma delimitação geográfica coincidente na geografia, na economia e no povoamento. Por sua vez, no conceito de região, a noção espacial se dilui, constituindo-se somente a partir do autor de seu reconhecimento cultural de um grupo (NEVES, 2002, p.59).

Outro autor que também seguiu o caminho de procurar demonstrar uma clara distinção entre a História Local e História Regional foi José D'Assunção de Barros. Segundo o autor, a História Regional, corresponderia a um modo de fazer História que se apoiaria nas fontes e nas problemáticas regionais. Região aqui não é entendida como um recorte estritamente geográfico, correspondendo também a recortes antropológicos, sociais e culturais, variando conforme o interesse do (a) pesquisador (a). O ponto de partida dessa modalidade de investigação é a observação dos espaços regionais, bem como as relações sociais que se dão especificamente em seu interior, ainda que os resultados destas investigações sejam comparados às realidades de outras regiões ou com o universo maior

(nacional, mundial). Por sua vez, a História Local, corresponderia ao estudo da realidade micro localizada por ela mesma. Nessa perspectiva, caberia aos historiadores profissionais, o estudo da História Regional, enquanto que a História Local seria uma preocupação dos memorialistas (BARROS, 2010).

Entre os principais problemas apontados pelos historiadores para o estudo da História Local, destaca-se, de um lado, a pouca diversidade das fontes, e de outro lado, a diversidade de concepções epistemológicas, do que seria na realidade, a melhor concepção de Local, o que tem transformado a História Local, em um meio de pesquisa pouco atrativo, sem vida e repetitivo (SAMUEL, 1990).

De acordo com Raphael Samuel (1990), é comum a localidade figurar como uma entidade distinta e separada, como um fenômeno único, com sua própria periodização e leis de crescimento, que pode ser estudada como um conjunto cultural. A própria noção de comunidade que normalmente aparece associada ao estudo da localidade é problemática. No que diz respeito à história urbana, o termo comunidade seria uma ilusão conveniente para as celebrações cívicas. Já na História Rural, a noção de comunidade é mais ampla, pois estaria muito mais ligada ao grupo social de cada indivíduo do que ao espaço geográfico. Nesses casos, o historiador precisa levar em conta que é possível morar no mesmo lugar enquanto se habita mundos diferentes (SAMUEL, 1990, p. 227-228).

Conforme Sukow (2019), uma das soluções apontadas para o estudo da História Local, seria a superação da ideia da localidade por si mesma, como objeto de investigação. Nesse sentido caberia ao historiador (a) escolher algum elemento da vida, limitado no tempo/espaço, que serviria de janela para o mundo. Nessa perspectiva ganha relevância como metodologia de pesquisa, a História Oral, inserida como uma categoria da memória na discussão sobre a localidade, por meio da memória e dos testemunhos, a história dos lugares entrelaçar-se-ia com a história das pessoas.

A evidência oral torna possível escapar de algumas das falhas dos documentos, pelo menos até onde interessa aos termos recentes, e o testemunho que traz é pelo menos tão importante quanto o das cercas vivas e campos, embora um não deva excluir o outro (SUKOW, 2019, p. 150).

Entre os historiadores, há um ferrenho debate sobre a História Local, formado por posições como a de José D'Assunção Barros, que considera a História Local como um braço da literatura, destituindo-a de seu caráter de cientificidade. Por

sua vez, Raphael Samuel, entende a História Local, como um modo de fazer história, reconstituindo seu caráter de cientificidade. No próprio campo de pesquisas em Educação, a História Local acaba sendo percebida como mais fácil do ponto de vista da aprendizagem. Tais visões, ainda que contemplem elementos da discussão historiográfica, aproximam-se mais de ideias e concepções de aprendizagem externas à ciência da História.

Na historiografia paranaense, temos como precursor desse movimento de construção da História Local, Romário Martins<sup>12</sup>, procurando estabelecer uma história local, já imbuída do espírito paranaense, manifestando-se em textos que escrevia no jornal *A República* (1898)<sup>13</sup>, um ano antes da publicação de sua História do Paraná:

Peço e espero a cooperação de todos, para que o utilíssimo trabalho que tenho em mãos possa perfeitamente preencher o fim a que se destina: o de tornar conhecidos da Nação a índole enérgica, a fibra patriótica e o talhe vigoroso do *antigo* espírito paranaense (MARTINS; ROMÁRIO *apud* CAMARGO, 2007, p. 27).

Em matéria do dia 19 de dezembro de 1912, o *Jornal A República*, destaca em sua segunda página, a “Fundação e Instalação da Universidade do Paraná”, atual UFPR, impresso no dia seguinte à solenidade de inauguração. Um registro dos mais significativos para a História do Estado do Paraná, e também do país.

<sup>12</sup> Conforme o historiador Luis Fernando Pereira, com Romário Martins, surge o registro histórico do Paraná, ele inaugurou a história do estado. O lançamento da obra "História do Paraná", em 1899, marcou de vez o nome de Romário Martins como um dos principais historiadores do estado. Lançado originalmente com 250 páginas, dobrou de tamanho na 2ª edição, publicada em 1937. Porém, em 1888, Romário já havia registrado as primeiras linhas sobre a trajetória histórica do Paraná com a obra *Combate do Cormorant*, que narra o conflito ocorrido em Paranaguá no ano de 1850 devido à perseguição de um navio inglês a três outros suspeitos de transportarem escravos. Naquela época já estava em vigor a Lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico de negros para o Brasil. O livro História do Paraná foi a primeira obra que compilou toda a história do estado em um volume único. (ANTONELLI. 2014. **Com Romário Martins surge o registro histórico do Paraná**). Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/com-romario-martins-surge-o-registro-historico-do-parana-emk8gu7nwdlkuhngaimmj2ury/>. Acesso em: 14 Jul. 2021.

<sup>13</sup> O jornal *A República*, órgão do Clube Republicano de Curitiba, começou a ser publicado em 1886, tratava com enfoque em suas matérias o ideário republicano, ainda em um momento de utopia anterior à Proclamação da República. O jornal *A República*, foi o periódico de maior repercussão na imprensa Paranaense do final do século XIX, e primeira metade do século XX, por sua importância como primeira folha republicana da capital. Eduardo Gonçalves, seu redator explicita no primeiro número as linhas editoriais seguidas pelo jornal: “Implacável contra o abuso, não regateará elogios ao bem, venha donde vier. Como norma de proceder, estabelece o Máximo às individualidades, sem deixar por isso a crítica os atos dos homens públicos. Neste caminho - *A República* - procurará seguir os edificantes exemplos de dois importantes órgãos de propaganda republicana - *A Província de São Paulo* e a *Federação de Porto Alegre*. (NEGRÃO, p. 125).

Figura 4- Jornal Curitibano: A República



Fonte: Biblioteca Nacional Digital. Periódicos. **A República: Órgão do Partido Republicano do PR, 1912.** Reprodução/Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader.aspx?bib=215554&pagfis=1>. Acesso em: 10 dez. 2021.

O jornal do Clube Republicano de Curitiba defendia baseado na moderna ciência política, a República Federativa. A instituição monárquica, examinada com as lentes do positivismo, era vista como uma forma de governo primitiva, na qual prevalecia a soberania de um em detrimento da de todos. A República seria a única solução possível, natural, resultado da evolução da sociedade; único sistema de governo humano, civilizado e científico, para o qual a sociedade deveria evoluir: As sociedades modernas devem, pois, alargar a esfera da ciência e acabar para sempre com as especulações metafísicas e religiosas (CHICHORRO *apud* CORREA, 2009).

Como ressaltam Ossana (1994) e Schimdt (2007), ao se buscar uma definição que contemple a possibilidade de se configurar a ideia de localidade, ou local, ou comunidade, seja qual for o conceito adotado, surgem como perspectiva as seguintes questões: como os homens e mulheres se colocam no tempo em relação a essas questões? como se apropriam e representam? Como inventam, nomeiam e atuam nessas práticas e relações que inventariam o local? As respostas aos questionamentos propostos, podem contribuir para que a chamada história local se constitua em experiência que amplie uma reflexão histórica compreendida como

plural e heterogênea, potencializando suas singularidades para compreender as formas de atuação do espaço.

A dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional. Se as tintas com as quais se pinta a dimensão local da História são análogas às que desenham as experiências da chamada história nacional, a tonalidade pode sofrer variação, e a tela, assim, ganhar outros tons, outros traçados e, por que não, outras cores (CAVALCANTI, 2018).

Os registros documentais oferecem fortes indícios da chamada história local, e são potenciais possibilidades de estudo para se analisar parte de seu universo polissêmico. Entre eles destacam-se os jornais municipais.

No final do século XIX e início do século XX, o Jornal 19 de Dezembro, torna-se um referencial impresso de grande relevância para a cidade de Curitiba e para o Paraná. Entre suas matérias destaca-se um espaço voltado para a propaganda de estabelecimentos de educação privada.

No decorrer do ano de 1890, o Jornal 19 de Dezembro, publicou uma série de matérias fazendo propagandas de colégios particulares, como o colégio Athenêo Paranaense, o colégio N. S. Da Gloria e o colégio Parthenon Paranaense. As matérias traziam informações referentes ao valor da mensalidade, o currículo oferecido pela escola, até a biografia do diretor da escola, como forma de ressaltar a importância da instituição perante a comunidade curitibana e paranaense.

**Figura 5-** Jornal Curitibano Dezenove de Dezembro



Fonte: AMORIM. março 2020. **Jornal Dezenove de Dezembro (1917). Casa Escolar Brazílio Machado.** Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/?s=Casa+Escolar+Brazilio+Macahado+%281917%29>. Acesso em: 20 jul. 2021.

A partir das matérias publicadas pelo jornal 19 de Dezembro no decorrer do ano de 1890, pode-se ter uma maior clareza da relevância do uso de fontes como os jornais para se analisar elementos da história local.

#### Athenêo Paranaense

Este estabelecimento de educação, que tinha sua sede em Ponta Grossa, reabrir-se há, nesta capital, em o dia 25 de dezembro subsequente, aceitando:

Alumnos internos a: 100\$  
 Meio pensionistas a: 60\$  
 Externos normalistas a: 18\$  
 Externos secundários a: 15 \$  
 Externos primários a: 9 \$

Cujas pensões trimestrais deveram sempre ser pagas adiantadamente, sem direito algum a restituição, desde que a retirada repentina de qualquer estudante seja por motivos estranhos a disciplina collegial.

O estabelecimento receberá gratuitamente até o número de dez alumnos menores de quatorze anos, contanto que cada um justifique o estado de pobreza, seja morigerado e tenha bons costumes, não tolerando, porém, em hypothesis alguma, collegiais mal aceados ou insubordinados.

O seu programma de ensino, que dividir-se-ha em primário, secundário e normal, comprehenderá todas as disciplinas exigidas para a admissão à matricula em qualquer Academia do Império, e precisas para o exercício do magistério público, consoando também sobre o ensino mercantil e Agronômico, para cujas especialidades funcionara, todos os dias úteis um –curso nocturno, mediante a trimensalidade, de 12\$, pagos adiantadamente.

(Dezenove de Dezembro, 1890, p. 4)

#### COLLEGIO N. S. da Gloria

Rua do Imperador, esquina do largo Zacarias

A directora d este collégio faz publico que dará começo aos trabalhos letivos no dia 7 de janeiro, recebendo alumnas pensionistas, semi-pensionistas, e externas.

A sua longa pratica do ensino e o aproveitamento apresentado pelas suas alumnas lhe autorisam a esperar o auxilio e confiança dos Srs. Paes. Neste estabelecimento leciona-se: Português, arithmetica, Francêz, Italiano, Geographia, História Patria, Prendas domésticas e Musica.

Os estatutos poderão procurados no collégio.

A directora — Amélia d. Azambuja Nascimento

(Dezenove de Dezembro, 1890, p. 4)

#### COLÉGIO PARTHENON PARANAENSE

Rua do Riachuelo

(Esquina da praça do mercado)

Reabertura a 7 de janeiro, recebe alumnos pensionistas, semi-pensionistas e externos, mediante as contribuições já estabelecidas.

O edificio destinado para o collegio, oferece vasta acomodações para um grande internato e sua excelente collocação no centro da cidade facilita concorrência de alunos externos. Dispõe de um professorado idôneo para as seguintes disciplinas: portuguez (primário e secundário), francez, latim, Inglês, Alemão, mathematica, geografia, história, philosophia, rhetorica, escripturação mercantil, hygiene escolar e musica.

Em vista do profícuo resultado que anualmente se apresentao Parthenon impõe-se a confiança dos srs paes.

Nos últimos exames geraes, realizados em todas as Academias, conseqnio este colleegio o terço das aprovações, cuja relação foi ultimamente

publicada no dezanove de 11 e 15 de novembro de 7 do corrente mêz, sobresahindo deste modo de todos o estabelecimentos de ensino públicos e particulares deste Estado.

Releva acrescentar que nos referidos exames os alunos do Parthenon em sua maior parte obtiveram os mais elevados graos de aprovação, como facilmente se poderá verificar. Pelo regulamento do collegio o alumno interno tem horas determinadas para aulas, recreio, refeições, bancas de estudo e não é permitida a sahida aulas úteis sem motivo justificado.

Qualquer outra informação será fornecida no estabelecimento.

O director

DR. LAURENTNO DE AZAMBUJA

(Dezanove de Dezembro, 1890, p. 4)

Nessa perspectiva, o espaço local, é considerado como uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica, porque são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico. As discussões sobre local e, por conseguinte, sobre a história local, ficam, predominantemente, sob a égide da dimensão espacial, circunscrita aos limites físico-geográficos. Não existe, portanto, experiência/acontecimento fora de um espaço, fora de um lugar, fora de um local (CAVALCANTI, 2018).

Talvez o fato de que a expressão história local contenha uma palavra que é sinônimo de espaço (local) direcione certa concepção que atribui àquele conceito uma dada interpretação que o institui de maneira que a chamada história local seja tutelada ou condicionada pela dimensão espacial. Entretanto, o que institui que um acontecimento seja considerado local não é a dimensão do espaço, nem a dimensão do tamanho, pois quem institui a dimensão, a legitimidade, o reconhecimento e a representação é a dimensão política do acontecimento (CAVALCANTI, 2018).

Nesse sentido, nas palavras de Cavalcanti (2018), a história local, seria portanto, uma “pequena peça” de um organograma maior, e o papel do pesquisador, seria o de apresentar em que dimensões ela corresponderia à história nacional. Em outras palavras, a história nacional, seria uma consequência da história não local, um prolongamento em dimensões reduzidas e, assim, teria de manter com a “história nacional” uma relação de causa e efeito. Portanto, aquilo que ocorreu no âmbito nacional provocou os efeitos e as consequências que determinaram, em dimensões micro, a configuração da história local.

Conforme ressalta Gonçalves (2007), o filósofo e matemático francês Blaise Pascal, problematiza, o Local, colocando uma série de possibilidades para se pensar nas discussões envolvendo a perspectiva do local:

O local pode suscitar para os debates envolvendo sua apropriação pela História e seu Ensino. O que se entende por local? Local em relação a quê? Para quem? O que é local para uns pode, igualmente, ser global para outros (PASCAL; BLAISE *apud* GONÇALVES, 2007, p. 47).

O sociólogo e urbanista francês Boldrin (2001), apresenta o seguinte conceito sobre o local:

[...] local como um lugar de sociabilidades, marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem. Nessa perspectiva, a dimensão do local permite ampliar e compreender a relação entre espaço e ação, ou pensar e problematizar o espaço como lugar de ação, o que coloca, por conseguinte, a relação sujeito/espaço no centro das discussões (BOLDRIN, 2001).

Para Boldrin, o local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados. Portanto, o local, nessa acepção, está sendo instituído pelo pesquisador, é ele o sujeito autor desse espaço conceitual.

Por sua vez, De Certeau (2007) afirma que a relação que liga as discussões aos lugares é uma ação propriamente do historiador, o gesto que liga as ideias aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador. Compreender, para ele, é analisar, em termos localizáveis, o material que cada método instaurou inicialmente segundo seus métodos de pertinência.

A partir do debate sobre história local, cabe questionar: seria local um conceito? Se a resposta for sim, em que consistirá, então, uma história local? Em que se distinguiria de uma história não local? Se a resposta for não, em que circunstâncias caberia o uso da expressão história local?. Segundo Schmidt (2007), as discussões acerca da história local não são recentes, já apareciam nas reformas curriculares de 1930. Estavam presentes, também, no Parecer 853 do Conselho Federal de Educação de 1971, quando faz referência à história local como um recurso didático. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares, voltam a tratar da história local, inserindo nos chamados eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da educação básica.

Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às **peculiaridades locais**, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos

Art. 5º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

f) para atender às **peculiaridades regionais**, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer, outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma da alínea anterior. (Incluído pela Lei nº 7.044, de 1982) (BRASIL, 1971)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)  
Brasília -1998

Paulo Renato Souza - Ministro da Educação e do Desporto

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, **propondo estudos das questões locais**, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (BRASIL, 1998)

Os PCNs (1997), por sua vez, foram um marco da volta do ensino de História como disciplina autônoma e influenciaram as diretrizes curriculares em vários estados e municípios, foram responsáveis pela explosão das pesquisas em História Local e ensino de História, oferecendo um referencial para boa parte das produções desenvolvidas.

A professora e historiadora Circe Bittencourt (2009), por sua vez, ressalta que “a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência: escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”. Os cuidados que se deve ter para trabalhar com história local, seriam no sentido, de procurar evitar, que a história local não reproduza em escala menor a mesma narrativa de uma história feita pelos grandes e importantes personagens do poder político e das classes dominantes locais (BITTENCOURT, 2009).

Segundo Steca (2004), a crítica mais comum referente à história local-regional, se refere ao risco de se valorizar somente as singularidades reproduzindo uma espécie de história relato. Partindo da análise de Queiroz e Silva (2001), observa-se que há uma diferenciação significativa entre história local e história regional, no sentido de que, a história local, se restringir-ia ao relato da história do

bairro e da cidade, por sua vez, a história regional, seria criada pelo senso comum e definida por costumes e origem, onde as fronteiras seriam indefinidas.

O principal objetivo do conhecimento da história local seria o de instrumentalizar o indivíduo para que possa entender criticamente aquilo que é apontado como efêmero, o modismo, o que é imposto de fora, o que seria manipulação e assim, ter condições de aceitar, transgredir, resistir ou assimilar em parte a chamada cultura global (PENTEADO, 2001).

O despertar nos alunos de uma consciência histórica local tem o condão de transformar-se em uma ação transformadora, que mesmo menosprezada pelo Estado e muitas vezes subestimada pelos professores em sua prática docente, pode levar alunos e professores à distinção sobre o que seria hábito e o que seria tradição. A participação histórica do aluno seria importante para que fosse diminuída a distância que pode ser percebida entre a história pessoal e a geral, deixando transparecer que a história é sempre a história dos outros e não a sua. Mas ao se perceber inserido nela, poderia também se identificar enquanto o seu construtor (STECA, 2004).

O ensino de história local, conforme enfatizam Manique e Proença, pode ser explorado com sucesso através de arquivos locais:

De certa forma, esse trabalho de campo, muitas vezes dificultado por vários motivos, poderia ser um caminho didático que levaria o aluno, a conhecer sua história de forma mais concreta e aprender a diferenciar patrimônio público do patrimônio privado, além de identificar o que seria patrimônio histórico, aprendendo a valorizar sua conservação, para a preservação da sua memória e identidade. Consideramos importante não somente o testemunho dos monumentos e arquivos, mas também a história oral, viva a fala de todos aqueles que fizeram parte da história em outros tempos. Portanto, para o ensino de História Regional, seria preciso buscar uma metodologia e didática que possibilitassem a correlação entre as diversas visões de história que se apresentam (MANIQUE; PROENÇA *apud* STECA, 2004, p. 14).

Cada vez mais investigadores ligados ao campo do ensino de História, discutem uma definição sobre História Local. Segundo Sukow (2019), assim como na historiografia, a História Local é confundida com outros métodos de investigação e, no campo da Educação, aparece correntemente associada aos Estudos do Meio. A autora, ressalta, que as primeiras elaborações teóricas acerca desse método de ensino aprendizagem remontam aos clássicos da pedagogia, como o Emílio, de Jean Jacques Rousseau (SUKOW, 2019, p. 40), que estudava o entorno sem se dar conta. Joaquim Prats (2001) aponta Pestalozzi e Salzman (PRATS *apud* SUKOW,

2019, p. 40), como seguidores de Rousseau e defensores do estudo do meio e sua história, como método pedagógico mais idôneo de ensino.

Qual a relação estabelecida pela historiografia entre a História Local e os Estudos do Meio? Na historiografia francesa, que influenciou por muito tempo a pedagogia e o ensino de história no Brasil, a noção de estudo do meio foi introduzida em 1925, quando a estudante escocesa Mabel M. Barker, apresentou sua tese à Universidade de Montpellier, denominada *Civilisation du milieu géographique* (1925).

A estudante escocesa Mabel M. Barker, definiu o estudo do meio como a estratégia pedagógica pela qual o estudante adquire conhecimentos acerca do país que o rodeia, desde todos os pontos de vista: histórico, geográfico, artístico, cultural.

Es necesario estudiar la propia región no sólo en sus particularidades, sino en su conjunto, observarla como una verdadera escena en la cual tiene lugar el drama de la vida de sus habitantes. Pero tampoco hay que detenerse allí. Es preciso que ese drama entre en nuestro estudio, no sólo desde el punto de vista del lugar, sino también desde el punto de vista del tiempo, es decir, de la historia... Consideramos nuestra región como un microcosmos, un pequeño mundo de un interés sin límites, e infinito en sus posibilidades (BARKER *apud* COUSINET, 1955, p.36).

Segundo Sukow (2019), apesar da preparação prévia e orientação do professor, o estudo do meio possuiria a priori uma motivação psicológica e biológica. Isso porque corresponderia apenas ao prolongamento e à utilização pedagógica de uma atividade já naturalizada nas crianças enquanto seres vivos, facilmente se compreende que la educación de un pequeño debe comenzar por la exploración de su medio[...] Probablemente tengamos razón al suponer que un niño pequeño no puede concebir nada que no pueda experimentar por sí mismo. (BARKER *apud* COUSINET, 1955, p.37).

O debate acerca da relação entre a História Local e os Estudos do Meio, terá como crítico, o historiador e pedagogo Roger Cousinet (1955), com a obra Ensaio sobre o seu entendimento de estudo do meio. O autor discute a diferença entre a observação de objetos e de fatos, ou seja, uma criança desenvolveria suas faculdades mentais a partir da experiência que vive em sua casa, seu jardim, sua escola. Mas, o mesmo não acontece na observação de fatos históricos. Isso estaria ligado ao segundo ponto de crítica à obra de Barker.

As afirmações de que o estudo do meio possibilitaria ao aluno o amor e o respeito à terra natal conforme a conhecesse de maneira mais profunda, são refutadas por Cousinet. Segundo o autor, Isso seria uma ilusão, pois as crianças não

iriam obter essas informações e esses conhecimentos de maneira natural, como o Emílio, mas de maneira fabricada. Dessa forma, o estudo do meio não teria um valor pedagógico superior à uma visita ao museu ou a uma biblioteca (SUKOW, 2019).

Pesquisas contemporâneas propõem em suas defesas, a relevância da História Local, como estratégia de ensino. Dentre elas, destacam-se as contribuições de Bittencourt (2004), Schmidt e Cainelli (2009). Circe Bittencourt (2004) defende o ensino da História Local como uma forma de articular as histórias individuais dos alunos com a história coletiva, associando o ensino da História da localidade ao ensino da História do Cotidiano, a partir da percepção indicada por autores marxistas como Edward Thompson, Agnes Heller e autores ligados à história cultural, como Carlo Ginzburg.

Na obra *Ensinar História*, manual voltado para professores do ensino básico e superior e estudantes de licenciatura em História, Schmidt e Cainelli (2009), definem a História Local como um recurso e uma estratégia didática para o ensino de História, apresentando as principais discussões acerca da metodologia e prática do ensino de História. As autoras demonstram em suas discussões que enxergam a História Local enquanto um conteúdo que permite um ensino de História mais *plural* e promotor das *identidades individuais*.

Na historiografia recente é intenso e fecundo o debate ligado ao ensino de história, referente à temática da importância da História Local para o ensino de história. Para Raquel Lima (2001) e Joaquim dos Santos (2002) o debate gira em torno de dois aspectos. Os autores, entendem que por um lado, a história local, aproximaria os alunos, da escola e a comunidade à História. Mas por outro lado, enquanto estratégia metodológica, ou enquanto método de investigação, a História Local, teria a característica de aproximar os alunos do método de investigação histórico.

Seguindo a mesma linha de defesa, Maria Sílvia Hadler (2014), afirma que a História Local possibilitaria aos alunos sentirem-se como sujeitos da História, enquanto Clarice Bianchezzi et al. (2014) entendem este tipo de abordagem como significativo para os alunos, já que dinamizaria as aulas de História.

Barbosa (2006) entende a História Local como uma estratégia pedagógica que possibilitaria a transformação do saber histórico acadêmico em saber histórico escolar, dialogando com a perspectiva de Bittencourt (2004). Contudo, apesar de

realçar a potencialidade pedagógica e transformadora da História Local, aponta para alguns problemas da abordagem, principalmente a visão fragmentada dos conteúdos e a falta de condições materiais e teóricas para os professores abordarem este assunto, o que resultaria em uma perspectiva localista e que sobrevalorizaria as conquistas das elites locais.

Embora o recente debate na historiografia ligado ao ensino de história, traga posições divergentes sobre o uso da História Local, no ensino de história da educação básica a maioria dos posicionamentos demonstram que cada vez mais se busca valorizar tal perspectiva na busca de tornar o ensino de história cada vez mais significativo para os alunos especialmente em se tratando do ensino de história do Paraná, objeto da presente pesquisa.

### 1.3 ADMINISTRAÇÃO PROVINCIAL DO PARANÁ E PERCURSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A análise do percurso da educação básica na Província do Paraná, nos remete à leitura dos inúmeros autores que se propuseram a discutir em seus trabalhos, o contexto histórico do final do século XIX, e da primeira metade do século XX, com especial enfoque ao processo que conduziu os debates e as lutas travadas pela elite provincial para que seu projeto de emancipação política tivesse sucesso perante a Corte no Rio de Janeiro. Entre esses vários autores, que se aventuraram nessa empreitada, destaca-se o trabalho de Etelvina Maria de Castro Trindade e Maria Luiza Andreazza, *Cultura e Educação no Paraná (2001)*. As autoras descrevem, em sua obra, as últimas décadas do século XIX como um período agitado e de extrema efervescência no campo político, sendo o momento em que a região passou a aspirar por sua emancipação política da Província de São Paulo.

O primeiro movimento que buscou dar asas à aspiração separatista da elite provincial do Paraná nos idos do século XIX ocorreu em Paranaguá. A câmara municipal da cidade, no ano de 1811, encaminhou ao príncipe regente D. João VI um pedido de emancipação política. O principal motivo alegado pelos signatários desse primeiro documento histórico que marca a trajetória do movimento que buscou a emancipação política da Província do Paraná teria sido o

descontentamento com a política da Província de São Paulo em relação à sua 5ª comarca, no caso, o território que viria a ser o Paraná. No documento diziam que o desinteresse do governo paulista pela região seria o responsável por sua miséria. Embora, esse primeiro documento, não tivesse alcançado êxito em sua demanda perante a Corte teria sido o embrião do movimento que se constitui na luta da elite política provincial do Paraná pela emancipação política do Paraná da Província de São Paulo (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 49).

Um dos principais líderes do movimento em defesa da emancipação política do Paraná foi Pedro Joaquim Correia de Sá, que recebeu apoio da Câmara de Paranaguá, autorizando-o que fosse ao Rio de Janeiro fazer a representação de solicitação da emancipação política do Paraná junto ao príncipe regente D. João VI. Após várias tentativas junto à Corte o primeiro movimento em prol da emancipação política do Paraná não obteve êxito. Entre os principais motivos alegados pelos paulistas para se oporem ao pedido feito à Corte, acreditavam que a 5ª Comarca não possuía condições econômicas e sociais para ter sua autonomia política reconhecida pelo governo Imperial.

Por sua vez, embora ainda não houvesse chegado o momento tão sonhado pela elite provincial do Paraná, a consumação da emancipação política perante a Província de São Paulo, será nesse momento, que o Paraná, terá sua primeira mudança política, quando no ano de 1812, o príncipe regente D. João VI, transferiu a sede da 5ª Comarca, que até então era em Paranaguá, para Curitiba (WACHOWICZ *apud* SILVA, 2017, p. 7- 8).

**Figura 6-** Divisa do Paraná com São Paulo



Fonte: Wikipédia, Foto/Reprodução: Unopar. **Sua História no Paraná região sul do Brasil.** Disponível em: <https://www.visiteobrasil.com.br/sul/parana/historia/conheca/sua-historia>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Fortemente influenciados pelas Revoluções Liberais que marcaram o século XIX, no Brasil, como as que ocorreram em São Paulo e Minas Gerais em 1842, os ânimos das elites locais tiveram uma forte inspiração para prosseguir com a sua grande empreitada, até o momento em que finalmente alcançaram êxito na sua demanda perante a Corte, referente ao processo de emancipação política da Província de São Paulo. Após o fim da Revolução Farroupilha em 1850, a emancipação política do Paraná voltou a ser discutida, considerando-se que no cenário político do Império, a discussão se constituiu em um jogo político de longo processo, pois os paulistas buscaram postergar ao máximo a emancipação da sua 5ª Comarca.

Esse momento ocorreu somente no ano de 1853, no dia 29 de agosto, quando foi aprovada pela Assembléia Geral Legislativa, no Rio de Janeiro, a lei nº 704, assinada pelo Imperador D. Pedro II, criando a Província do Paraná.

Senado Federal  
Secretaria-Geral da Mesa  
*Secretaria de Informação Legislativa*  
**LEI N. 704 - DE 29 DE AGOSTO DE 1853**

***Eleva a comarca de Coritiba, na Província de S. Paulo, á categoria de Província com a denominação de - Província do Paraná.***

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unânime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos que a Assembléa Geral Legislativa Decretou e Nós Queremos a Lei seguinte:

**Art. 1º** A comarca de Coritiba, na Província de S. Paulo, fica elevada á categoria de Província, com a denominação de - Província do Paraná. - A sua extensão e limites serão os mesmos da referida comarca.

**Art. 2º** A nova Província terá por capital a cidade de Coritiba, emquanto a Assembléa respectiva não decretar o contrário.

**Art. 3º** A Província do Paraná dará um Senador e um Deputado á Assembléa Geral, sua Assembléa Provincial constará de 20 Membros.

**Art. 4º** O Governo fica autorizado para crear na mesma Província as Estações fiscaes indispensaveis para a arrecadação e administração das rendas geraes, submettendo depois o que houver determinado ao conhecimento da Assembléa Geral para definitiva aprovação.

**Art. 5º** Ficam revogadas as disposições em contrário.

Mandamos por tanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento desta Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretário de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 29 de Agosto de 1853, 32º da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

Francisco Gonçalves Martins.

Carta de lei, pela qual Vossa Magestade Imperial Manda executar o Decreto da Assembléa Geral Legislativa, que Houve por bem Sanccionar, elevando a comarca de Coritiba, na Província de S. Paulo, á categoria de Província, como acima se declara.

Para Vossa Magestade Imperial Ver.  
 Manoel José Simões a fez.  
 José Thomaz Nabuco de Araujo.  
 Sellada na Chancellaria do Império em 12 de Setembro de 1853. - Antonio Alvares de Miranda Varejão, Official Maior interino.  
 Publicada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 12 de Setembro de 1853. - Na falta do Official Maior, Joaquim Xavier Garcia de Almeida.  
 Registrada na mesma Secretaria de Estado a fls. 242 v. do Liv. 9º de Leis, Alvarás e Cartas. - Rio de Janeiro em 13 de Setembro de 1853. - Estácio Maria da Costa e Abreu.  
 (BRASIL, 1853)

Passados pouco mais de três meses da aprovação da lei Imperial nº 704, assume como primeiro presidente da Província do Paraná, Zacharias de Góes e Vasconcelos, que chega a Curitiba, para assumir o cargo, no dia 19 de dezembro de 1853. Segundo Trindade; Andrezza (2001) é possível que a sua primeira impressão sobre a cidade tenha sido semelhante à que teve o médico alemão Robert Avé-Lallemant quando visitou a cidade no ano de 1858, vislumbrando na cidade real-pequena colonial e pobre, um brilhante futuro. Para ele, não haveria outro distrito no Sul do Brasil que com razão exigisse tanta indulgência e promettesse tão brilhante futuro. As autoras, reproduzem a fala de Robert Avé-Lallemant, quando expôs sua impressão ao visitar Curitiba:

Com plena intenção de usar dessa indulgência sempre como norma, chegara eu à cidade capital de Curitiba. Por isso talvez, é que me surpreendeu muito agradavelmente a cidade de uns 5.000 habitantes. Naturalmente nela nada se encontra de grande ou grandioso. Em tudo, nas ruas e casas, e mesmo nos homens, se reconhece uma dupla natureza. Uma da velha Curitiba, quando ainda não era capital de uma Província, mas um modesto lugar central, a Quinta Comarca de São Paulo. Ai se veem ruas não calçadas, casas de madeira de toda a espécie de desmazelos, cantos sujos e pragas desordenadas, ao lado das quais há muita coisa em ruína e não se pode deixar de reconhecer evidente decadência e atraso. Na segunda natureza, ao contrário, expressa-se decisiva regeneração [...] (AVÉ-LALLEMANT *apud* TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 50).

No dia 15 de julho de 1854, Zacharias de Góes e Vasconcelos em solenidade na abertura da Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, leu diante de 20 deputados, o primeiro *Relatório* retratando as condições de governabilidade da Província, proferindo as seguintes palavras:

Vindo hoje a este recinto expor-vos o estado dos negócios públicos da província, e as providências que ela há mister para seu melhoramento, é do meu dever antes de tudo, felicitar-vos pela vossa reunião, confundindo com os vossos os meus sentimentos de aplauso ao ato do poder legislativo, que conferiu a esta importante porção do território do Império, a categoria, a que a tanto tempo aspirava, e da mais profunda homenagem ao chefe supremo da nação pela solicitude, com que, sempre fiel a grandiosa missão de encaminhar o Brasil a sua maior prosperidade, julgou que era, enfim, chegada a ocasião de transformar-se a antiga e atrasada comarca da Curityba na esperançosa província do Paraná.

Essa época, senhores, parecia, em verdade não ser possível por mais tempo retardar-se. Banhada de um lado pelo oceano, onde lhe não faltam bons portos, de outro pelo majestoso Paraná, cortada de rios consideráveis, no gozo de um clima reconhecidamente saudável, com terrenos fertilíssimos, que se prestam aos mais abundantes e variados produtos, tinha a 5ª Comarca da Província de São Paulo direito e proporções para haver subido a um elevado grau na escala dos melhoramentos, que caracterizam a civilização moderna.

E no entanto, sabeis, e resultara do imperfeito trabalho, cuja leitura vou fazer, contando com vossa benefolência, que há muito respeitos, tudo está por principiar, de sorte que se, por uma parte, grande jubilo toca-vos pela distinta honra de serdes os primeiros representantes da nova Província, também, por outra, é assinalada a responsabilidade, em que estais ante os vossos comprovincianos, os quais ansiosos, esperam que sua primeira assembléia com mão destra e afortunada lance as bases de seu progresso indispensável no presente, e ulterior desenvolvimento no futuro.

Cumpria-me, senhores, ver-vos reunidos o mais cedo possível para ter nos representantes da província, o apoio, de que tanto necessitava; mas ocorreram razões, que impeliram-me usar da faculdade, concedida pelo art. 24, § 2º, do Ato Adicional, de adiar a assembléia.

Essas razões, eu substanciei-as na portaria de adiamento de 4 de maio último, e no decurso deste relatório terei mais de uma vez ocasião de mostrar, que, espaçando vossa reunião de 15 daquele mês para hoje, fiz o que as circunstâncias imperiosamente reclamavam (VASCONCELOS, 1854, p.1-2 *apud* STRAPAZZON, 2007).

**Figura 7:** Presidente da Província do Paraná: Zacarias de Góes e Vasconcelos.



Fonte: Galeria de Ministros do Império. **Zacarias de Góes e Vasconcelos. Propostas e Relatórios apresentados à Assembléia Geral Legislativa pelo Ministro da Fazenda. Rio de Janeiro, 1867-68.** Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii-ministros/zacarias-de-goes-e-vasconcellos>. Acesso em: 15 nov. 2021.

A presidência da província do Paraná durante o período provincial foi marcada por constantes mudanças, não propiciando uma continuidade administrativa ao governo do Paraná tendo em vista que no período de 36 anos o cargo de presidente da província teve nada menos que 55 ocupantes. A disputa política na Província do Paraná, tendo como enfoque a oposição à política centralizadora que marcou o Império, onde o governo central no Rio de Janeiro escolhia livremente os presidentes das províncias foi marcada pelo embate entre os *liberais paranaenses* organizados sob a liderança de Jesuíno Marcondes e seu cunhado Manuel Alves de Araujo, pertencentes à família dos barões de Tibagi e Campos Gerais, na época a mais poderosa oligarquia na região e os *conservadores paranaenses* que eram chefiados por Manuel Antônio Guimarães e Manuel Francisco Correia Júnior, famílias que controlavam o comércio do litoral.

Por muito tempo, o ensino da disciplina de História do Paraná, na educação básica, esteve fielmente atrelado aos relatos dos viajantes, que teciam suas primeiras impressões sobre o território, geralmente ligados à crença de que seria possível ao Paraná alcançar seu posto de paraíso terrestre pelo abandono da sua natureza colonial. Porém, outros viajantes, lançavam seus olhares em direções diferentes, faziam seus comentários sobre as cidades paranaenses, descrevendo suas supostas perfeições arcaicas, que corresponderiam à formação de um agregado desordenado de casas, e os caminhos que a elas conduziam como atoleiros sem saída (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Nesse sentido, as primeiras fontes usadas para o ensino de História do Paraná no período provincial estiveram fortemente relacionadas com o que os olhos dos viajantes captavam e escreviam em seus relatos de viagens. Entre tais relatos fartamente descritos na historiografia do Paraná, destacam-se:

O inglês Bigg-Wither descrevia Curitiba como campo de um exército na expectativa de receber ordens de partir para outra localidade, e afirmava que, Paranaguá só não era tão insalubre quanto o Rio de Janeiro por ser uma cidade bem menor (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 50)

O francês Avé-Lallemant: Antonina, o fazia sentir-se mais desagradavelmente do que em qualquer outra parte. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 50)

Na segunda metade do século XIX, momento da emancipação política do Paraná, a situação da educação ou da instrução pública, como era chamada pela administração pública provincial e pelas autoridades provinciais que foram

designadas para cuidar da pasta era considerada precária. Numa população de 612.000 mil habitantes apenas 615 alunos frequentavam os cursos de primeiras letras. O desenvolvimento do ensino secundário na Província do Paraná, nos seus primeiros anos de implementação teve um cunho elitizante, incentivado pela regulamentação imperial, em 1870, que visava o ingresso nas academias superiores, nos cursos de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia Militar, carreiras do exército e da marinha. A tentativa de se introduzir o ensino secundário no Paraná, já vinha ocorrendo desde 1846, com a criação de um Liceu destinado aos meninos. Em 1876, o Liceu abriu com o nome de Instituto Paranaense, funcionando em conjunto com a escola normal (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

O projeto inicial da administração pública provincial para a implantação do ensino secundário na província do Paraná fracassou, o número de alunos matriculados nas duas instituições não passava de duas dezenas por ano, as instituições não vingaram. Os espaços onde continuava a ser oferecido o ensino secundário no início do período provincial eram os *Internatos*, estabelecimentos particulares que acolhiam a clientela do interior. Embora a regra fosse que meninos e meninas ficassem em turmas separadas, um pequeno número mantinha turmas mistas. Também era comum que tais instituições recebessem subvenção do governo para manter suas despesas.

A presença dos Internatos como instituições educacionais privadas da educação básica na jovem província do Paraná, no final do século XIX, se fará presente nas páginas do jornal 19 de Dezembro. O periódico será o principal espaço de disseminação do ideal da instrução pública como principal meta a ser atingida pelas autoridades provinciais e como caminho para se alcançar a bandeira do progresso, onde tais instituições educacionais fazem sua propaganda em busca de alunos (as). Tal prática pode ser vista ao consultar as publicações do jornal 19 Dezembro do corrente ano de 1890.

#### Athenêo Paranãense

Este estabelecimento de educação, que tinha a sua sede em Ponta Grossa, reabrir-se há, nesta capital, em o dia 25 de Dezembro subsequente aceitando:

alunos Internos a :	100§
Meio-pensionistas a:	60§
Externos Normalistas a:	18§
Externos Secundários a:	15§
Externos Primários a:	9§

Cujas pensões trimensaes deverão sempre ser pagas adiantadamente sem direito algum a restituição, desde que a retirada repentina de qualquer

estudante seja por motivos estranhos á disciplina collegial [...] (Fonte: Jornal 19 de Dezembro, 1890, anno XXXVII, Nº 1, p. 4)

A trajetória dos Internatos como instituições privadas destinada ao ensino secundário no início do período provincial foi marcada por intensos problemas e polêmicas, e também não tiveram vida longa:

Entre os Internatos mais conhecidos no início do período provincial, estiveram os colégios: Germano Laisten, Jacob Muller, Nossa senhora da Luz, Curytibano, Parthenon Paranaense, Externato São José. E embora, entre as paredes desses estabelecimentos muita coisa tenha acontecido, como castigos corporais, infrações aos regulamentos, abuso de poder e revolta contra esse mesmo abuso, pouco deles ultrapassaram um lustro de vida, morrendo e ressurgindo, sob outro nome ou outra direção.(TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 61)

Como no final do século XIX, ainda não se concebia que meninas estudassem na mesma turma que os meninos, foram criados colégios específicos para o sexo feminino, principalmente pelo fato de lá pelos idos do ano de 1896, Curitiba já respirar certo ar cosmopolita.

Para o sexo feminino foram criados os colégios de Mme. Mariette, Mme. Taulois ou Mrs. Brand que, disputando a clientela com o Nossa Senhora da Glória ou o Externato Santa Tereza, já prenunciavam o gosto cosmopolita que iria predominar na educação das senhoritas paranaenses na virada do século. D. José de Camargo, o primeiro bispo da diocese que chega à Curitiba em 1896, incentivou a vinda de padres e freiras de diversas nacionalidades a fim de atenderem a população local e também as colônias de imigrantes. Para a educação das *jeune files*, curitibanas chegaram ao final do século as congregações religiosas francesas dos Santo Anjos e São José Chambéry (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p.62).

A caracterização do Paraná como um mero local de passagem e que teria encontrado um desenvolvimento fantástico com a República, não passa de uma construção historiográfica que pretende legitimar a visão que prevalecia desde o final do século XIX, de que a República era o elemento modernizador da sociedade e que Curitiba teria passado a ser uma grande metrópole a partir de então. A República, efusivamente adjetivada pelos jornais republicanos como um sistema de governo que colocaria o país na modernidade, seguia um roteiro a partir de uma fantástica engenharia política, montada para intervir sobre o imaginário da população e disseminar a ideia de que o Brasil estava entrando na modernidade. Nesse sentido, o Paraná, com o desenvolvimento da economia do mate entrava na *modernidade*, não tanto por seus avanços científicos, econômicos ou políticos, mas

pela construção de uma ideia de sociedade cosmopolita que a capital Curitiba passa a representar (PEREIRA, 2016, p. 43).

Em matéria veiculada pelo jornal 19 Dezembro, em janeiro do ano de 1890, podemos encontrar no cenário da jovem província paranaense a presença dos colégios para meninas:

COLLEGIO  
N. S. da Glória  
Rua do Imperador, esquina do Largo Zacarias

A diretora d'este collegio faz publico que dará começo aos trabalhos lectivos no dia 7 de janeiro recebendo alumnas pensionistas, semi-pensionistas e externas. A sua longa pratica do ensino e o aproveitamento apresentado pelas suas alumnas lhe autorisam a esperar o auxilio e confinaça dos Srs Paes. Neste estabelecimento leciona-se: Portuguez, Aritmética, Francez, Italiano, Geographia, Historia pátria, Prendas domésticas e musica. Os estatutos poderão ser procurados no collegio.  
A directora - Amelia d'Azambuja Nascimento (Jornal 19 de Dezembro, 1890, Nº 2, anno XXXVII, p. 4)

A leitura do anúncio publicado pelo Jornal 19 Dezembro, em janeiro de 1890, demonstra através das disciplinas que compõem o currículo da escola N. S. da Gloria, uma forma de *legitimação e diferenciação dos papeis sociais* para os gêneros nesse momento de construção do edifício educacional do Paraná Provincial, pois, para as meninas o currículo oferecia a *disciplina de prendas domésticas e manuseio de agulhas*. Segundo Aires (2009), a divisão sexual concebida pelo currículo do colégio N. S. da Gloria, seria um instrumento intrínseco à educação feminina, que pode explicar com clareza as formas de enraizamento dos papéis sociais na sociedade. O autor destaca que a figura da mulher passa a ser realçada como grande símbolo da República, através dos valores maternais, os quais a indicavam para formar bons cidadãos.

A figura da mulher na Primeira República esteve ligada principalmente à missão de conservar e reproduzir preceitos da unidade familiar. Sua educação seria pensada diferente da dos meninos, por isso, é possível observar a partir da análise dos currículos da educação básica do início do século XX, em Curitiba, que havia o indício claro de uma filosofia educacional destinada à mulher, onde era latente a preocupação no currículo com a matéria de prendas domésticas. A partir de tal premissa, a educação feminina, durante a Primeira República, foi pensada dentro de um modelo que restringia o acesso das mulheres aos saberes científicos. Comportamento derivado da concepção de que o sexo feminino era inapto para

exercer seus direitos políticos, sua intelectualidade e seu raciocínio (AIRES, 2009, p. 11).

A educação feminina como processo definidor de *Identidades Sociais* foi objeto de reflexão de inúmeras autoras feministas, entre elas, Suzana Albornoz (1985), que se debruça sobre a representação das mulheres em livros didáticos, e faz a seguinte fala:

Estereótipos produzidos pelo sistema de ensino onde preconceito e discriminação pululavam em livros didáticos. Alguns livros didáticos retrataram a mulher com ser incapaz de atuar nas mesmas áreas que os homens. Assim no ensino secundário, meninos eram estimulados a optar por carreiras vinculadas as ciências exatas e biológicas, mais valorizadas socialmente, e as meninas, a dedicarem-se ao magistério, e na Universidade, procurarem carreiras de menor prestígio social (ALBORNOZ *apud* AIRES, 2009, p. 10).

Também foi objeto de preocupação da administração pública provincial ainda no final do século XIX, a educação pública ou instrução pública, como era chamada nesse período, no sentido que fosse estendido tal serviço público para alcançar a população do interior do estado. Foi nesse cenário que ocorreram tentativas para se criar os primeiros colégios secundários públicos e privados nas comarcas de Paranaguá, Castro, Ponta Grossa e Morretes. A administração pública contratava por meio de concurso um professor (a) que ministrava aulas avulsas que fossem do interesse da administração pública financiadas pelo governo (BALHANA, 1969).

Segundo Elvira Mari Kubo (1987), no momento da emancipação política do Paraná (1853), havia na Província, aulas de primeiras letras em diversas localidades, e apenas uma aula de gramática latina e língua Francesa em Paranaguá, embora em 1846, já tivesse sido criado um Liceu em Curitiba. O ensino secundário no final do século XIX ainda era muito restrito às elites, levando as autoridades a concentrarem esforços para a expansão do ensino primário de primeiras letras.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por um crescimento das matrículas no ensino primário, vislumbrado pelo clima de modernização tão almejado pelas elites provinciais, que viam na educação o caminho para um futuro glorioso para a jovem província do Paraná, logo após a sua emancipação política de São Paulo. Em 1917, o ensino primário, contava com uma população escolar de 15.101 alunos, sendo que, em 1922, o número subiu para 34.676 alunos

matriculados nas escolas primárias (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 80). O chamado entusiasmo pela educação foi fruto do início do período republicano no Brasil, que defendia a ideia de que uma vez que fosse ampliado o número de instituições escolares, haveria uma popularização do ensino, o que levaria ao desenvolvimento e progresso, posições fartamente expressas nas palavras das autoridades políticas e educacionais desse período.

Foi com essa premissa, calcada nos ideais positivistas que conduziram à República, que fizemos a leitura dos relatórios dos inspetores gerais de educação do período provincial, que solicitavam ao governo provincial, a construção de prédios destinados às chamadas práticas escolares, tendo em vista, que era comum, principalmente pelo interior do Paraná, que as aulas ocorressem nas casas dos professores(as) ou em casas alugadas. Os inspetores passam a rejeitar as pequenas salas de aula sem ar ou luz e destacam problemas nas casas de aluguel, como a ausência das mínimas condições de higiene (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Analisando-se os relatórios referentes ao tema da educação básica ou instrução pública pelas autoridades educacionais da Província do Paraná, também encontramos a fala dos professores (as) manifestando sua preocupação quanto à construção de escolas, e até dando sugestões de como resolver tão grave problema que acompanhou o processo de desenvolvimento da educação básica ou instrução pública no Paraná do início do século XX. Foi nesse teor que se manifestou o professor Gonçalves da Fonseca Columbia em seu relatório, sendo que, relatos como o seu, produzidos por outros professores (as) desse período, passam a compor os relatórios dos demais Inspectores Gerais de Educação, os quais por sua vez, serão incorporados aos discursos presentes nos relatórios dos presidentes provinciais, lidos na assembléia provincial. Vejamos o relatório do professor Gonçalves da Fonseca Columbia:

[...] Outro meio haveria ainda para ajuda da edificação de escolas: loterias. Não discutamos se são morais ou imorais, uma vez que as há sempre, e visto que não só as toleram, mas as promovem e as julgam de certo modo santificados, quando as destinam a beneficiar casas-frias, misericórdias e asilos, tenho para mim que não será para censurar-o lembrar-mal-as em proveito da instrução primária. Se os teatros as merece, como as desmereciam as escolas? Cada freguesia que necessitasse exigir uma escola, e não pudesse de outro algum modo haver todos os fundos para isso, seria autorizada com as devidas precauções e sob a vigilância da autoridade administrativa, a fazer sua pequena loteria. A novidade mesmo da coisa, além da utilidade do seu fim, faria extrair os bilhetes sem

dificuldade. Se admitem as grandes, não é muito que autorizem as pequenas. (MIGUEL; KLENK, 2009, p. 6)

Como forma de se resolver os graves problemas da Instrução Primária relacionados à ausência de estrutura física durante o período provincial, os relatórios dos inspetores gerais de educação, defendem a criação dos chamados Grupos Escolares.

A organização do ensino primário em grupos escolares, uma medida [...] mais metódica, racional e consentânea com os modernos planos pedagógicos [...], do que as pequenas escolas isoladas, derivadas das antigas "cadeiras de instrução primária (AZAMBUJA, 1908, p. 62)

Os problemas da falta mínima de estrutura para o ensino primário, apontado pelos inspetores gerais de educação, em seus relatórios, começaram a serem ouvidos pelos governos provinciais no início do século XX. Na capital, Curitiba, até 1893, havia apenas três edificações escolares destinadas ao ensino primário, vindo a crescerem para o número de dez grupos escolares, no ano de 1916, e mais um número de vinte e cinco escolas isoladas espalhadas. A esse esforço de ampliação do ensino primário, passou também a fazer parte, uma escola maternal, três jardins de infância e uma escola de prática pedagógica (SANTOS, 1917).

Nas duas primeiras décadas do século XX, além da capital, Curitiba, apenas em Ponta Grossa havia 28 estabelecimentos de ensino destinados ao ensino primário, com cerca de 1.000 alunos matriculados (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 81).

Nessa toada, de esforço para ampliação da educação básica, na província do Paraná, com o processo de ampliação da educação primária em andamento, segue-se, nas primeiras décadas do século XX, a busca pela expansão do Ensino Secundário público, que nesse momento, tinha como perspectiva a formação propedêutica e a profissionalizante, que trazia em seu bojo a visão das propostas educacionais sobre o preparo do cidadão para o exercício do trabalho. Em 1922, na capital, Curitiba, houve o desmembramento do Gymnasio Paranaense, deslocando-se a escola normal, que passou a ocupar o Palácio da Instrução. Com enfoque no desenvolvimento da formação profissionalizante, Curitiba, contava com o Instituto de Agronomia, o Instituto Comercial, a Escola de Aprendizes e Artífices e a Escola Profissional Feminina, e na cidade de Ponta Grossa, o governo provincial mantinha o Curso Comercial (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 83).

Segundo Balhana (1969), as escolas secundárias criadas pela administração pública, no final do século XIX, priorizavam o ensino das seguintes disciplinas:

O interesse da administração pública que marcava a sociedade da época, no final do século XIX, era que fosse ensinado nas escolas públicas secundárias línguas estrangeiras: Francês, Inglês e Latim, Aritmética, Geometria e Geografia, mais tarde Ciências naturais, Química e Física. Nas escolas particulares era ensinado Português, Alemão, História, e na década de 1880, nessas escolas, também passou a ser oferecido cursos preparatórios para ingresso nas academias superiores. Para realizarem seus estudos superiores, os jovens da elite econômica paranaense, recorriam as faculdades européias, ou no Brasil, as faculdades de São Paulo, Recife e Rio de Janeiro, opções acessíveis semente a quem tivesse recursos para tal. (BALHANA, 1969, p. 62).

Entre os diversos fatores que corroboraram para a trajetória da administração pública de ampliação da educação básica, nos idos século XX, compreendendo, o ensino primário e secundário, destaca-se a chegada dos imigrantes que irão compor a formação da sociedade paranaense. Os protestos e reclamações com o descaso do ensino pelo governo nas colônias de imigrantes levaram o governo a criar escolas nos núcleos coloniais. As escolas de imigrantes multiplicam-se, principalmente as instituições particulares laicas, mantidas por diversas entidades representativas das comunidades étnicas:

As escolas alemãs, polonesas, italianas, ucranianas, espalham-se pelos núcleos coloniais. Eram não raro construções precárias de tábuas-lascadas, enquanto, nas cidades, apresentavam melhores condições- caso da Escola da communa Alemã de Curitiba, classificada em 1908, pelo delegado da primeira circunscrição escolar como um estabelecimento de primeira ordem. (CERQUEIRA, 1908)

Seguindo o processo de expansão do ensino Secundário na jovem Província do Paraná, houve entre os anos de 1880 e 1930, de forma gradativa, a introdução das escolas confessionais. As escolas católicas, formadas pelas congregações religiosas educacionais, a partir de 1895, passaram a representar o maior contingente entre as escolas confessionais, fixando-se próximas aos núcleos de imigrantes, ou em locais de prestígio, como o colégio das irmãs dos Santos Anjos, em Curitiba, que foi instalado na casa do Barão do Cerro Azul. As congregações católicas masculinas que se destacaram em Curitiba foram as dos padres Franciscanos do Bom Jesus (1902) e dos irmãos Maristas (1925).

Entre as escolas confessionais que passaram a atuar no final do século XIX e início do século XX, também tiveram espaço as Protestantes e as congregações católicas femininas.

Dentre as escolas confessionais Protestantes, destacaram-se pela sua atuação, as instituições de confissão evangélica, luterana ou presbiteriana ligadas diretamente a sua comunidade religiosa. As congregações católicas femininas também se fizeram presente no período, entre elas: as irmãs de São José (1896), as Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus (1900), as irmãs da Divina Providência (1903), as filhas de caridade de São Vicente de Paulo (1904), irmãs nossa senhora do Sion (1906) (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 83).

Sendo assim, na província do Paraná, o processo de expansão da educação básica, seja no ensino primário ou no ensino secundário, pelos idos do final do século XIX, e início do século XX, contaram com o importante papel dos religiosos (as), de origem francesa, italiana, polonesa, alemã, seja nas colônias, ou no centro das cidades, onde ocupavam prédios escolares de grande ou pequeno porte, ofereciam ensino pago ou gratuito.

Ao mesmo tempo em que a administração pública no início do século XX, avançava no projeto de expansão da educação pública de ensino básico, soma-se a esse projeto educacional a tentativa de criação de uma Universidade no Paraná em 1912. Tal proposta somente se efetivou em 1946, quando foi oficializada a criação da Universidade Federal do Paraná<sup>14</sup>, culminando com o ponto máximo na formação e instalação da rede de educação de ensino no Paraná (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 83).

---

<sup>14</sup>A história da Universidade Federal do Paraná (UFPR) é marcada por grandes feitos e está muito ligada à história de desenvolvimento do Estado do Paraná. Foi a ousadia e a competência dos seus idealizadores, motivados pela sociedade paranaense, que fizeram da UFPR a mais antiga universidade do Brasil. Sonho antigo, em 1892, o político Rocha Pombo lança, na Praça Ouvidor Pardino, a pedra fundamental de uma futura universidade. Mas, devido à instabilidade gerada pela Revolução Federalista que ocorria no Sul do Brasil em função da divergência entre as elites federalistas e republicanas, o projeto não foi adiante. Foi apenas em 1912, quando avaliou-se que o Paraná precisava de mais profissionais qualificados, iniciou um movimento pró-Universidade do Paraná. Nessa época, as lideranças políticas também se mobilizaram em prol da criação da universidade. No dia 19 de dezembro de 1912, Victor Ferreira do Amaral e Silva liderou a criação efetiva da Universidade do Paraná. Em 1913, a universidade começou a funcionar como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. Após ter fundado a Universidade do Paraná, Victor Ferreira do Amaral — que foi também seu primeiro reitor — iniciou com empréstimos a construção do prédio central, na Praça Santos Andrade, em terreno doado pela prefeitura. Em 1946 iniciou-se a batalha pela sua federalização. Flávio Suplicy de Lacerda, reitor à época, mobilizou as lideranças do Estado e, em 1950, passou a chamar-se Universidade Federal do Paraná, uma instituição pública e gratuita (Fonte: UFPR - Arquivo ACS. **Universidade Federal do Paraná. A mais antiga do Brasil (1913)**). Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 11 set. 2021.

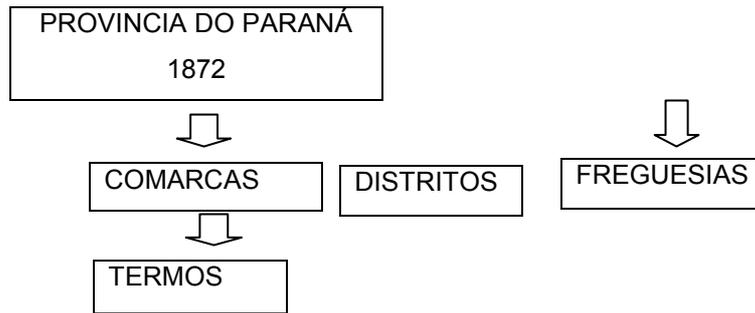
**Figura 8** - Universidade Federal do Paraná (UFPR)- Curitiba- Praça Santos Andrade (1913)



Fonte: UFPR, Arquivo ACS. **A mais antiga do Brasil. Universidade Federal do Paraná (1913)**. Foto Arquivo Histórico ACS. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/> Acesso em: 11 set. 2021.

A divisão eclesiástica da Província do Paraná consistiu na subdivisão dos municípios em Freguesias. O Relatório da Província do Paraná de 1872 considerou a divisão administrativa da província, diferente do que constava no Recenseamento do Império, no que se refere ao total de municípios e de Freguesias. No relatório consta que a divisão da província em 1872 era de 15 municípios: Curitiba, Campo Largo, Votuverava, Arraial Queimado, São José dos Pinhães, Paranaguá, Guaratuba, Morretes, Antonina, Castro, Pitanguy, Guarapuava, Príncipe, Rio Negro e Palmeira. Na divisão eclesiástica, foram consideradas 24 Freguesias (Silva, Vicente, 2013).

A divisão administrativa da jovem Província do Paraná foi representada no Relatório da Província do Paraná de 1872, com o seguinte esquema:

**ESQUEMA 1-** Divisão Administrativa da Província do Paraná (1872)

Fonte: PARANÁ (Província) (1872, p. 2-4).

No ano de 1872, conforme se observa no Quadro Demonstrativo abaixo, a Província do Paraná, era composta de 16 municípios e 23 freguesias.

**Tabela 1-** Municípios da Província do Paraná (1872)

Nº	MUNICIPIOS	FREGUESIAS
1	Curitiba	Nossa Senhora da Luz de Curitiba
2	São José dos Pinhaes	São José dos Pinhaes
		Nossa Senhora dos Remédios de Iguassú
3	Votuverava	Nossa Senhora do Amparo de Votuverava
4	Arraial Queimado	Santo Antonio do Arraial Queimado
5	Campo Largo	Nossa Senhora da Piedade de Campo Largo
6	Príncipe	Santo Antonio da Lapa
7	Rio Negro	Senhor Bom Jesus do Rio Negro
8	Palmeira	Nossa Senhora da Conceição da Palmeira
		— São João do Triumpho

(Conclusão)

**Tabela 1-** Municípios da Província do Paraná (1872)

	<b>MUNICIPIOS</b>	<b>FREGUESIAS</b>
9	Paranaguá	Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá <hr/> Senhor Bom Jesus de Guarakessava
10	Guaratuba	São Luiz de Guaratuba
11	Antonina	Nossa Senhora do Pilar de antonina
12	Morretes	Nossa Senhora do Porto de Morretes
13	Porto de Cima	São Sebastião do Porto de Cima
14	Castro	Sant'Anna de Castro <hr/> Nossa Senhora dos Remédios do Tibagy <hr/> Senhor Bom Jesus de Jaguarahiva <hr/> São José do Christianismo
15	Ponta Grossa	São Sebastião da Ponta Grossa
16	Guarapuava	Senhor Bom Jesus do Campo de Palmas

Fonte: BRAZIL. Directoria Geral de Estatística ([1876], p. 100-101).

Em sua obra História Administrativa do Paraná, Ana M. Camargo (2000) ressalta que no Brasil desde o período Imperial, uma das principais características referente à administração pública foi sua apaixonada busca por emprego. A carreira política, desde os tempos do Império, andou lado a lado com a distribuição de

empregos, tendo em vista, que como não havia muitos empregos, o que se constatava era a tendência da administração pública em absorver uma elevada demanda por empregos em decorrência da falta de iniciativa particular.

Fortemente assentada no poder desenvolvido pela aristocracia durante o Império, sendo ela herança do Estado Português, tal como a centralização política, excluiu a maioria da população dos negócios públicos.

Nas palavras de Raimundo Faoro (1991), discorrendo sobre a centralização política, característica predominante do Império Brasileiro:

A centralização além de exigida pelas condições que dão integridade ao sistema se exacerba continuamente, levando todos os negócios e assuntos à corte, com a papelada lenta da antiga subordinação da Colônia a Metrópole. As Províncias, como outrora as capitanias, são à sombra do governo-geral, esgotando a sua autonomia na cópia servil do centro (FAORO. 1991 apud CAMARGO, 2000, p. 20).

O regime republicano propiciara mudanças significativas na relação entre Estado e Cidadão, possibilitando ainda que lentamente, uma maior participação dos cidadãos na esfera política. A partir de 1930, a máquina administrativa passa a formar um corpo burocrático de funcionários para realizar funções cada vez mais especializadas na máquina administrativa. Se por um lado, ainda é preponderante a influência do clientelismo e do nepotismo no processo de seleção dos funcionários públicos, por outro, passam a ganhar destaque na cena pública profissionais qualificados que no decorrer da sua trajetória profissional passam a ambicionar cargos políticos (CAMARGO, 2000).

Na segunda metade do século XIX, a Província do Paraná tinha entre seus principais propósitos a catequização dos índios, incentivar a instalação de colônias de imigrantes, criar escolas municipais, defender suas fronteiras, estimular o comércio de mate e melhorar as comunicações e o transporte. Nesse contexto político, a demarcação político-administrativa do Paraná, se torna uma exigência formal e imediata, tendo em vista, um processo longo de ocupação de terras por diversos grupos sociais, entre eles: Indígenas, escravos, fazendeiros, tropeiros, industriais do mate, funcionários públicos, políticos.

Essa composição heterogênea da sociedade provincial paranaense reflete um universo simbólico recheado de interesses divergentes, e a multiface do tecido social que comporá a população da jovem província do Paraná no decorrer do século XIX, e início do século XX.

Quando o vice-presidente da República, marechal Floriano Peixoto, assume a presidência da República em 1891, após a renúncia do presidente marechal Deodoro da Fonseca, todos os governadores foram depostos menos o governador do Pará. O Paraná passa a ser governado por uma junta de governo, formado por Roberto Ferreira, Lamenha Lins e Joaquim Monteiro de Carvalho, que assumem o governo substituindo o governador Generoso Marques.

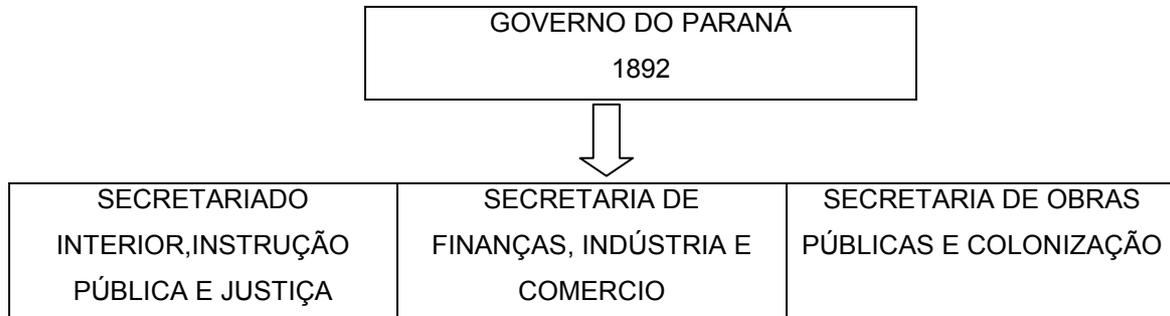
No final do século XIX, a grande preocupação da administração pública estadual na província do Paraná, consistia na fragilidade da lei de terras nº 601 aprovada em 1850. A lei era considerada pelas autoridades provinciais do Paraná, como um fator de grande preocupação por despertar a cobiça e atrair um sem número de indivíduos sedentos para possuírem por qualquer forma grandes extensões territoriais. Cândido de Abreu, que ocupava o cargo de secretário de obras públicas e colonização em 1892, dizia que a lei de terras que havia sido aprovada durante o Império deixava a desejar tanto no que concerne à garantia dos direitos particulares quanto na defesa da propriedade do Estado (CAMARGO, 2000).

A questão de terras foi considerada tema de grande preocupação da administração pública provincial no final do século XIX e início do século XX, mas paralelamente, a Instrução Pública na Província do Paraná passa a ganhar atenção especial, imbuída pelos ares da República. Através da lei Nº 1, de 27 de Abril 1892, o Governo do Paraná promove alterações na estrutura administrativa provincial, incorporando a instrução pública à pasta da justiça e da secretaria do interior.

As funções que até então eram desempenhadas pela Diretoria de Instrução Pública e pela Secretaria do Governo, serão acumuladas pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Foi somente a partir de 1947, que o Governo do Paraná, adotou uma estrutura administrativa específica para a pasta da educação em conjunto com a cultura.

A estrutura administrativa adotada pelo governo provincial é demonstrada pelo organograma abaixo:

**ESQUEMA 2** - Estrutura administrativa adotada pelo governo provincial



Fonte: Estrutura Administrativa Paraná 1853-1947 (vol. 1) imprensa oficial, 2000 ( Arquivo).

Conforme a ementa da lei Nº 1, de 27 de Abril 1892, o referido órgão tinha como competência:

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA

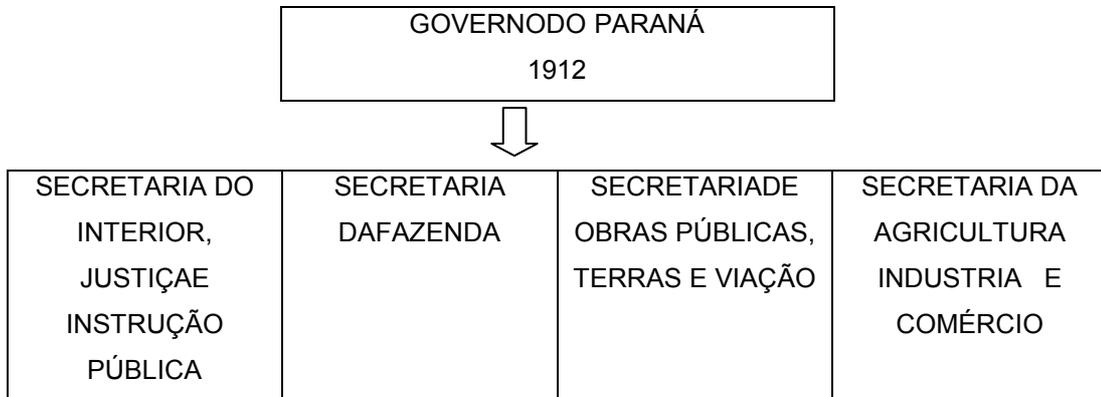
Criação: lei nº 1 de 27 de abril de 1892. Esta Secretaria é criada juntamente com a de Finanças, comércio e indústrias e de obras públicas e Colonização

Regulamento: 20 de maio de 1892

Competência: A esta secretaria ficam pertencendo os serviços atualmente confiados a Diretoria de Instrução Pública e a Secretaria do governo em negócios que disserem respeito ao ensino primário, secundário, superior e profissional, a administração da justiça e mais sobre eleições para cargos de nomeação popular, socorros públicos; hospitais, hospícios e casas de caridade; cemitérios públicos, higiene e polícia sanitária, questões de limites, estatísticas e recenseamento da população. (PARANÁ, 1892)

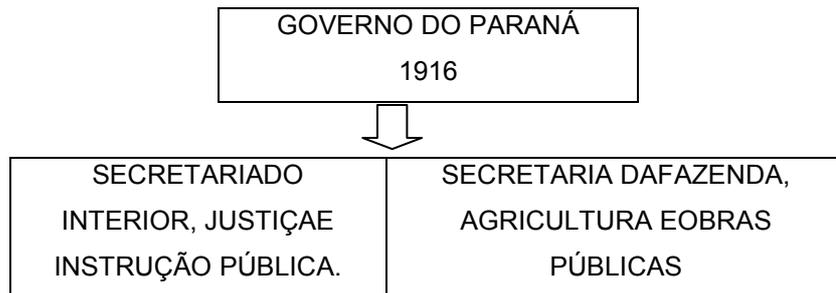
Analisando-se os organogramas da administração provincial do Paraná no final do século XIX e na primeira metade do século XX, disponível no arquivo público do Paraná (imprensa oficial/DEAP, 2000), dos anos de: 1892, 1912, 1916, 1920, 1928, 1935 e 1944, constata-se que no início do século XX, o governo provincial do Paraná manteve a mesma estrutura administrativa, mantendo a pasta da educação com a justiça, como se pode observar pelos organogramas abaixo:

**ESQUEMA 3** - Alterações na estrutura Administrativa Provincial pela lei 1903 de 11 de março de 1912.



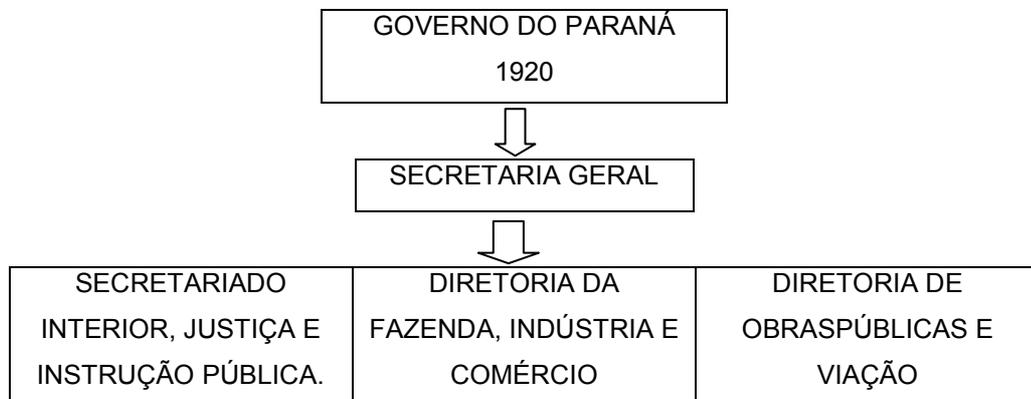
Fonte: Estrutura Administrativa do Paraná -1853-1947 (Vol. 1), imprensa oficial/DEAP, 2000 (Arquivo Público do PR).

**ESQUEMA 4** - Alterações na estrutura Administrativa Provincial pela lei 1.555, de 04 de março de 1916.



Fonte: Estrutura Administrativa do Paraná-1853-1947 (Vol. 1), imprensa Oficial/DEAP, 2000 (Arquivo Público do PR).

**ESQUEMA 5** - Alterações na estrutura Administrativa Provincial pela lei 1927, de 12 de Março de 1920



Fonte: Estrutura Administrativa do Paraná -1853-1947 (Vol. 1), imprensa Oficial/DEAP, 2000 (Arquivo Público do PR).

**ESQUEMA 6** - Alterações na estrutura administrativa Provincial pela lei 2502, de 04 de 25 de Fevereiro de 1928:



Fonte: Estrutura administrativa do Paraná -1853-1947 (Vol. 1), imprensa Oficial/DEAP,2000 (Arquivo Público do PR).

Foi somente a partir de 1947, através dos decretos nº 614 e 615, que se verificou uma mudança paradigmática no sentido de romper com a visão administrativa meramente formal, de uma estrutura de Estado, onde se tinha na mesma pasta, a prestação de vários serviços públicos, que não tinham entre si nenhuma ligação orgânica-administrativa, funcionando como um guarda-chuva, que desse cobertura à ação do Estado como ente responsável pela prestação de tais serviços públicos aos administrados.

**ESQUEMA 7** - Alterações na estrutura Administrativa Provincial pelos decretos nº 614 e 615 de 1947



Fonte: Estrutura Administrativa do Paraná -1853-1947 (Vol. 1), imprensa oficial/DEAP, 2000 (Arquivo Público do PR)

Como foi possível constatar pela análise dos organogramas acima que retratam a estrutura administrativa do Paraná provincial no final do século XIX, e início do século XX, a administração pública provincial do Paraná, trazia em seu bojo político uma estrutura inchada, tendo em vista, que a pasta responsável por cuidar da educação básica, estava atrelada à Secretaria de Justiça, Interior e Instrução Pública, que entre suas atribuições, além de cuidar da instrução pública, consistia em perseguir índios e combater a criminalidade na Província. Foi somente pelos idos da primeira metade do século XX, no ano de 1947, que o governo do Paraná tomou a iniciativa de criar uma estrutura administrativa específica a Secretaria de Educação e Cultura, para cuidar da pasta da educação básica, já com os ventos da República soprando sobre os ares do Paraná.

O paradigma de progresso proposto pelo Positivismo de Augusto Comte<sup>15</sup>, corrente filosófica que conduziu o ideal Republicano do Brasil na Primeira República, se entrecruzara com a bandeira da educação<sup>16</sup> como fator primordial que conduziu a locomotiva do desenvolvimento econômico e da democracia, bandeiras universais. Nessa perspectiva, conforme relata Ana Camargo (2000), na província do Paraná, autoridades políticas como Victor Ferreira do Amaral, desenvolvem uma retórica em defesa da educação pública como alicerce que sustentara o progresso da jovem província:

A instrução do povo é o estalão por onde se mede o estado de civilização de uma nação. Mais do que ensinar a ler, escrever e contar, era preciso formar bons cidadãos; encaminhá-los numa profissão, aperfeiçoar-lhes o caráter, transmitir-lhes valores morais, despertar-lhes o interesse pela coisa pública, conforme os paradigmas universais do progresso, desenvolvimento e democracia propagados pelo sistema de governo republicano. (CAMARGO, 2000, p. 25)

---

<sup>15</sup> O filósofo Iluminista Augusto Comte foi o criador do Positivismo, corrente teórica inspirada no ideal de progresso contínuo da humanidade. O pensamento positivista postula a existência de uma marcha contínua e progressiva e que a humanidade tende a progredir constantemente. O progresso, que é uma constatação histórica, deve ser sempre reforçado, de acordo com o que criador do positivismo chamou de Ciências Positivas. No Brasil, o Positivismo influenciou fortemente os militares e políticos ligados ao marechal Deodoro da Fonseca, que em 1889 depôs o imperador D. Pedro II, e tornou-se o primeiro presidente do Brasil, implantando uma tentativa de se fazer uma política baseada no positivismo, com o cultivo e a imposição da ordem social para se chegar ao progresso. (Fonte: Biblioteca Nacional. **A França no Brasil: Ordem e Progresso**). Disponível em: <http://bndigital.bn.br/francebr/positivismo.htm>. Acesso em: 13 set. 2021.

<sup>16</sup> Do ponto de vista do ideário, a República nasceu sob a influência e inspiração do Positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional. Com isto, opunha-se explicitamente ao ideário católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investindo na publicização do ensino e em sua gratuidade. Além disso, buscava-se superar a tradição clássica das humanidades acusada de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro, mediante a inclusão de disciplinas científicas, no currículo escolar, segundo o modelo positivista. (SEVERINO *apud* OLIVEIRA, 2010).

Conforme as palavras de Ana Camargo (2000), na Província do Paraná, colocar em prática os ideais republicanos será uma tarefa árdua. Muitas dificuldades terão que ser superadas ao longo do final do século XIX e início do século XX, pois as instalações físicas para o funcionamento escolar eram precárias, principalmente as instaladas nos núcleos coloniais distantes da capital, os professores não dispunham de autonomia e estímulo, e ainda, sofriam o reflexo da politicagem de aldeia, que tudo avassala e atrofia.

A necessidade da construção de escolas se fez presente nos relatórios apresentados à assembléia legislativa do Paraná, onde era comum o presidente manifestar preocupação com a criação das escolas, dizendo que apesar da situação da província não permitir, as mesmas deveriam ser edificadas. Tal preocupação fez parte de um relatório de 1870:

[...] Façam-se por ano duas ou três nos lugares onde forem mais necessárias e assim se pratique todos os anos, que em pouco tempo ter-se-á um grande número de verdadeiras aulas, onde, além de um bom professor, se encontrem o asseio e espaço conveniente” (PARANÁ, 1870 p.9-15)

Segundo Vicente Moreira (2013), no final do século XIX, emerge das falas das autoridades provinciais, discursos em defesa da instrução pública, considerando-a como uma das prioridades em todo o Império. Foi nessa toada, que se posicionou o Dr. Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, presidente da Província do Paraná em 1874, afirmando em seu relatório a necessidade, de que o Ensino de Primeiras Letras fosse disseminado por todas as camadas da sociedade brasileira. O autor destaca que as ideias do presidente da Província, de certa forma, já se encontravam, em parte disseminadas na Província do Paraná, desde 1872, momento considerado precursor da preocupação com a educação popular, quando foi lançado olhar para a educação dos adultos trabalhadores. Considerava-se nesse momento que era necessário combater a ignorância das massas.

O discurso e a retórica das autoridades províncias de pôr em prática o ideal de promover o processo civilizatório do Paraná, enfrentara entre seus empecilhos, a indiferença da população quanto ao ingresso nas escolas, o que era tido pelo relator, Dr. Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, como um grave erro e um “crime imperdoável, conforme se constatou em relatório de 1874, (PARANÁ, 1874, p.22-23).

A situação do ensino na Província do Paraná, no final do século XIX, pode ser constatada lançando olhar nos relatórios, tanto do presidente da Província do Paraná (1874), Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, como no relatório dos professores (1878):

Frederico José Cardoso de Araújo Abranches (1874), Dizia: [...] não posso hoje se não lamentar [...] o atraso em que se acha a instrução na província. [...] Ora, este estado indubitavelmente desanimador não pode, nem deve continuar. (PARANÁ apud Moreira, 2013, p. 58)

Não corresponde ao que é de desejar a frequência da parte dos alumnos, pois que sendo, como realmente são, filhos de homens inteiramente pobres, com muito poucas excepções, como se deprehe de dos mappas que trimestralmente remetto, vêem-se estes na dura necessidade de continuadamente fazel-os faltar à escola, para os ajudar em seus trabalhos agrícolas, e muitos de entre elles há que, por desconhecerem a utilidade da instrucção e mesmo da educação, bem pouco se lhes importão que os filhos vão ou deixem de ir à escola (BITTENCOURT *apud* MOREIRA, 2013, p. 58).

O atraso da instrução, fator de grande preocupação do presidente da Província do Paraná em 1874, segundo ele, foi motivado por três causas principais: 1) a falta de pessoal idôneo para o magistério; 2) a falta de fiscalização das escolas; 3) o desleixo dos pais de família. A fundação de escolas nos municípios da província (pensamento vigente nas décadas de 1850 e 1860) não era suficiente para resolver o problema. Era preciso um engajamento da população em querer se instruir. A isso se somava a necessidade da conscientização e comprometimento dos professores (MOREIRA, 2013).

A par da capacidade intellectual do professor deve existir a vocação, porque então o magistério deixa de ser uma profissão para ser um sacerdócio. Infelizmente não temos pessoal apto, que tome vivo interesse pela sorte dos discípulos, e que, sabendo compenetrar-se da santidade de sua missão, faça da escola um santuário em vez de fazer della um simples meio de vida (PARANÁ *apud* MOREIRA, 2013, p. 59).

Tendo como fonte os relatórios dos Presidentes da Província e dos Inspetores da Instrução Pública do Paraná, ao longo do final do século XIX, é possível constatar que são contundentes as discussões em torno do tema da educação ou instrução pública, principalmente, tratando de questões referentes ao acesso, permanência e obrigatoriedade do ensino. O contexto abolicionista do final do século XIX levou as autoridades provinciais a considerarem a instrução elementar como uma necessidade social. Embora a educação popular fosse destinada

somente ao povo livre, passou também a ser vista como necessária a instrução para a população ainda escrava e aos afrodescendentes.

No entanto, na Província do Paraná, já se mostrava com clareza o pensamento de que era preciso pensar na educação dos escravos libertos, como forma de aprimoramento das relações que se configurariam a partir dos traços da abolição, criados pela Lei Nº 2.040 de 1871 (MOREIRA, 2013).

Os relatórios dos professores (as), também são considerados importantes fontes primárias capazes de revelar as reais condições e as mazelas que assolavam a educação básica na província do Paraná, principalmente por não espelharem a visão oficial do Estado como provedor de um serviço público, mas sim, a visão e percepção de um sujeito que está na ponta do embrião de um sistema educacional que está em construção no chão da escola, e, portanto, com o olhar marcado pelas angústias e os dramas de uma incipiente práxis educativa. As condições sociais dos alunos (as) são frequentemente apontados por tais professores (as) como fator que os impossibilitavam de obterem melhores resultados interferindo nas questões escolares. A escola enquanto instituição social reflete as questões presentes na sociedade como a população era pobre, conseqüentemente, a escola pública também era, uma vez que o modo de produção preponderante na província se firmava na atividade de criação de gado, do comércio das tropas, na extração do mate (MIGUEL; KLENK, 2009).

Tecendo olhar para os relatórios dos professores (as), como relevante fonte primária de pesquisa, nesse cenário, destaca-se a petição de demissão do professor Aprígio Guilherme, que pode ser considerada reveladora da dimensão em que se encontrava a educação básica na província do Paraná:

Cabe-me por agora louvar ao Sr. Fernando Peiteado Rosas, Inspetor da instrução primária desta freguesia, - este digno Inspetor pobre e verdadeiro pai da mocidade que cuidadoso tem cooperado para o progresso da educação da mocidade, já colocando professores e procurando casa para nela haver ensino, procurando todos os meios para prosperar aqui a instrução primária, já surtindo com papel, penas, tinta e mobília, porque a aula Normal desta freguesia sempre gemeu com o peso da necessidade, tudo sempre lhe faltou, a Nação nunca lhe prestou socorro algum para as meninas pobres e por isso também alguns pais pobres deixam de por seus filhos na aula. Os meninos cometem imensas faltas, os pais tiram – os por um e dois meses empregando-os já na roça, já no campo. O Inspetor procura uma casa e não (ilegível) para alugar, e como pode prevalecer a instrução primária? De nenhuma maneira [...] É útil que haja uma casa própria para o ensino público, ao contrário tudo fenece – porque, havendo neste lugar qualquer festividade os proprietários tomam posse das casas e o professor está na rua, e os alunos privados de receber a instrução primária. É tudo isto, Exm<sup>o</sup> Sr., o que me conduz a pedir demissão do atual

emprego, e pedir a V. Ex<sup>a</sup> haja de perdoar-me não ter empenhado minhas obrigações como desejava [...] (Professor Aprígio Guilherme Antônio Ap. N<sup>o</sup> 006 ,vol. 005, 1854, p. 6 a 7 *apud* MIGUEL; KLENK, 2009, p. 4).

A Constituição do Império (1824), em seu artigo 179, inciso XXXII, já trazia a bandeira da gratuidade da educação, a qual deveria se constituir como um direito inalienável de todos os cidadãos brasileiros. Passadas mais de cinco décadas após a promulgação da Constituição do Império, o Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná João Franco de Oliveira Souza, em 31 de Dezembro de 1872, analisou a situação em que se encontrava o ensino no Paraná.

A instrução popular é o problema ingente que as sociedades modernas a porfia procuram accuradamente estudar, melhorar e aperfeiçoar, mas que nenhuma dellas ainda pode resolver. [...] os fundadores de nossa pátria cuidadosamente inscreveram nas páginas de nossa Constituição entre os direitos individuaes, o direito universal à instrução primaria, que é gratuita a todos os cidadãos. E a instrução elemental não é somente um direito, exprime também uma necessidade e um imperioso dever que tem cada individuode recebê-la. [...] Nesta esperançosa provincia, que ainda há pouco surgiu, desmembrada da afanosa provincia de S. Paulo, a instrução publica está ainda em grande atrazo. (PARANÁ, 1873, 635 AC 1 - 635 AC 2)

Após a emancipação política do Paraná (1853), a instrução pública se tornou um dos fatos políticos mais relevantes para a Província, como política pública a ser implementada e considerada como um dos principais desafios com vistas a promover o desenvolvimento do conhecimento, um dos primeiros deveres a ser cumprido pelos futuros governos. A possibilidade de acesso à educação, bem como, a frequência à escolar passaram a serem vistas pelas autoridades provinciais que se seguiram no final do século XIX, e início do século XX, como uma forma de tirar o homem do estado de ignorância e embrutecimento, e conduzi-lo no caminho do conhecimento e da ciência, conforme preconizava os ideais positivistas tão em voga na França, de quem o Brasil Império era fiel caudatário.

A precariedade do ensino nas primeiras décadas após a emancipação política da província do Paraná (1853) é objeto de análise de inúmeros autores. Entre tais trabalhos, destacam-se, as autoras: Maria Elisabeth Blanck Miguel e Paula Geron Saíz (2006). Em seus textos elas expõem que durante todo o período provincial era reduzido o número de matrículas nas escolas. Destacam também a baixa frequência dos alunos, e os altos índices de evasão escolar, bem como, as constantes reclamações dos professores (as), que se originavam da baixa

remuneração, dos gastos que eram obrigados a fazer, sobretudo na compra de materiais para o trabalho nas escolas e do comportamento dos alunos.

Referente ao problema dos baixos índices de matrículas, as autoras apontaram como principais motivos, a falta de interesse da população pela instrução, o estado de pobreza em que viviam a maior parcela da população paranaense, aliado à falta de estradas e às dificuldades de locomoção pelas distâncias das escolas. Outro fator abordado pelas autoras foi quanto ao trabalho infantil, quando disseram, que os pais optavam que seus filhos os ajudassem no trabalho da lavoura, ao invés de os matricularem nas escolas.

As fontes que indubitavelmente melhor retratam com mais fidelidade à real condição da educação básica, são os sucessivos relatórios dos presidentes da Província do Paraná. Em relatório do ano de 1886, dirigido à Assembléia Legislativa, o Presidente da Província Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, afirmava que a instrução pública permanecia em estado de atraso e anarquia, sendo, portanto, necessária uma reforma radical.

Conforme Miguel e Saíz (2006) eram frequentes tais preocupações manifestas nos relatórios, onde era possível constatar que a determinação do ensino obrigatório gerava dúvidas e causava polêmicas.

A política do ensino obrigatório foi colocada como fundamental em praticamente todos os relatórios, sendo adotada em 1854, pela Lei Provincial nº 14 de 14 de setembro. A obrigatoriedade era considerada como uma alternativa para realizar o progresso moral e intelectual” (Inspetor da Instrução Pública João Batista Brandão de Proença, Ofício de 1854, p. 385). Entretanto os relatórios dos anos seguintes demonstram que a mesma não era cumprida e a baixa frequência dos alunos se constituía em uma das queixas constantes dos professores da Província (MIGUEL; SAÍZ, 2006, p. 45)

Entendo, pois, que o ensino deve ser obrigatório e livre, e isto não impede que os pais dêem aos filhos a educação que quiserem. [...] A obrigatoriedade, porém deve circumcrever-se às cidades e villas, dentro dos limites prescritos pelas câmaras municipaes, afim de obviar-se os inconvenientes assignalados por Stuart Mill, que com razão di, que uma vez aceito o ensino obrigatório, é mister collocar uma escola à porta de cada cidadão (PARANÁ, 1874, p. 24).

O ensino obrigatório já decretado no Reg. Orgânico de 16 de Julho de 1876 não póde ser uma realidade e assimilar-se aos costumes e hábitos do nosso povo, sem providencias protectoras em favor d’ aqueles, que por causas especiais não frequentam as escolas. Assim, sem que consigneis uma verba para auxílio das câmaras municipaes, não podem estas por seos mingoados recursos cumprir a disposição do Reg. que lhes ordena fornecer vestuário, livros e o mais necessário aos alumnos pobres. (PARANÁ, 1879, p. 20).

O discurso e a retórica que incessantemente insistiam na necessidade da instrução pública para a Província do Paraná, no final do século XIX, e início do século XX, de certa forma, não escapou aos interesses escusos escondidos por trás dos discursos, ou seja, como uma forma de palanque político, a ser utilizado pelos aspirantes a cargos políticos, após a Reforma Eleitoral<sup>17</sup> de 1882 que passou a exigir a assinatura do eleitor para fins de votação.

Conforme bem ressalta Michele Leão (2012), no começo do último quartel do século XIX, o Brasil se apresentava como um país de economia totalmente agrária, sedimentada em grandes propriedades rurais e apoiada ainda no trabalho escravo. A maior parte da população permanecia marginalizada, e o governo era assegurado através de um parlamento onde viviam dois partidos<sup>18</sup>, controlados de cima para baixo e, que participavam de eleições fraudulentas e exclusivistas, como observa Lopez (1994, p.19): Como não existia Justiça Eleitoral e os meios de comunicação eram precários e mais ainda os meios de informação e educação, campeava livremente a fraude, ponto de partida da corrupção administrativa.

As elites brasileiras do final do século XIX, em sua maior parte, latifundiários e escravagistas, identificavam negativamente os analfabetos, como ignorantes, cegos, incapazes e até mesmo perigosos, e ao exigir que o cidadão soubesse ler e escrever para ser considerado eleitor, não tinham tanto o objetivo de purificar as urnas e tornar as eleições mais limpas, mas sim, evitar o alargamento da participação popular (LEÃO, 2012).

---

<sup>17</sup> O projeto da Reforma Eleitoral foi apresentado pelo Gabinete Saraiva, com a explícita exclusão dos analfabetos do direito de voto, é transformado na Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881, levando o nome de Lei Saraiva. O objetivo da exigência de saber ler e escrever para ser eleitor não era purificar as urnas, mas sim, impedir o alargamento da participação popular. É durante o período da reforma eleitoral que se verifica aquilo que se pode chamar de construção do discurso da incapacidade eleitoral dos analfabetos, que resultou, desde então, na exclusão dos analfabetos do direito ao voto por mais de um século e na estigmatização, até hoje, dos portadores de analfabetismo. (LEÃO, 2012.

<sup>18</sup> José Murilo de Carvalho (2011, p. 212), ao analisar a formação dos dois principais partidos políticos durante o Segundo Reinado, o Partido Liberal e o Partido Conservador, aponta, que o grosso do Partido Conservador se compunha de uma coalizão de burocratas e donos de terra, ao passo que o grosso do Partido Liberal se compunha de uma coalizão de profissionais liberais e de donos de terra. (RINALDI, 2013).

Em 1883 encadeou-se uma grande Campanha pelo ensino obrigatório e pelo ensino de adultos, sendo que em 1882 o Paraná passou por uma reforma eleitoral, que exigia a assinatura do eleitor para fins de votação. Mesmo não estando ligada com a legislação do ensino obrigatório, feita 28 anos antes, a Reforma Eleitoral traz à tona o assunto e comprova que a obrigatoriedade nunca foi efetivada, além de propiciar uma nova forma de escola: as noturnas para adultos que ao serem alfabetizados passavam a atender ao requisito eleitoral. Para Wachowicz (ibid, p. 50-51) a criação de escolas neste período foi um mecanismo para fins eleitorais, uma vez que o regime político se apoiava no voto e existiam na época cerca de 120.000 analfabetos na Província, o que representava 80% da população(MIGUEL; SAÍZ, 2006, p. 46).

Sendo assim a obrigatoriedade e expansão do ensino não deixou de fazer parte de interesses políticos. Conforme observaram Miguel e Saíz (2006), não se pode dizer que o ensino obrigatório impulsionou a organização da escola primária na Província do Paraná. Embora, fizesse parte da retórica das autoridades Provinciais, o discurso de que a educação deveria ser acessível às camadas mais inferiores da sociedade, destinando-se de certa forma, a todos, na prática, o processo educacional na Província, ainda era excludente, pois o que se verificava era o acesso e a frequência escolar, como privilégio do povo livre.

O Paradoxo que norteava o discurso da inclusão-exclusão da população no sistema educacional da província do Paraná, foi explicitado pela legislação do ano de 1857 e 1874, ambos os diplomas legais proibiam a admissão de escravos nas escolas.

A primeira legislação que tratou da matéria da educação na Província do Paraná foi o Regulamento da Instrução Pública, de 08 de Abril de 1857.

REGULAMENTO DE ORDEM GERAL PARA AS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA, PREPARAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DO PROFESSORADO, CONDIÇÕES E NÓRMAS PARA O ENSINO PARTICULAR, PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

Lei de 02 de Março de 1857

Capitulo II-

Das Condições de Admissão e Matricula dos Alumnos

Art. 39 - As matrículas são gratuitas e ficam excluídos delas:

§ 1º Os meninos que sofrerem moléstias contagiosas e mentais.

§ 2º Os não vacinados.

§ 3º **Os escravos.**

§ 4º Os menores de 5 anos e maiores de 15.

§ 5º Os que houverem sido expulsos competentemente

Fonte: (BRAZIL, 1824)

Vicente Moreira (2013) ressalta que em seguida na década de 1870 foram aprovadas mais duas leis, tratando da matéria da instrução primária, o Regulamento da Instrução Pública de 1871, e o Regulamento da Instrução Pública de Setembro de 1874. Ambas as legislações mantiveram a proibição para a matrícula dos escravos nas escolas.

A política de exclusão da população escrava do acesso à educação, na província do Paraná, poder ser considerada como reflexo do Governo Imperial, pois a Constituição de 1824, não fazia qualquer menção à situação dos escravos no Brasil, como indivíduos que fossem portadores do direito à educação.

Título 2º Dos cidadãos Brasileiros

Art. 6º São Cidadãos Brasileiros:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a independência nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação de sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRAZIL, 1824)

A análise da legislação, referente à matéria da educação durante o Império, reflete a configuração da sociedade brasileira escravocrata, onde os negros escravizados eram desconsiderados como membros pertencentes à sociedade, em função de sua condição de escravos.

No final do século XIX, e na primeira metade do século XX, o percurso da Educação Básica na Província do Paraná, teve como principais pressupostos encampados pela administração provincial promover o desenvolvimento de um Estado civilizatório, como se referiam os presidentes de província e inspetores de educação em seus relatórios, no sentido de propiciar para as futuras gerações uma ponte segura e sólida de travessia que os conduzisse ao desafio de serem os verdadeiros artífices da construção de uma genuína alma paranaense, como se expressavam Paranistas e Modernistas em suas obras.

E foi justamente, seguindo essa mesma premissa, que se observou o processo de desenvolvimento do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, como mecanismo de construção discursiva nesse período, e que de certo modo, ainda são mantidos na historiografia do Paraná, mesmo que, usando cores, nuances e tonalidades com incorporações próprias ou específicas de (ou) para cada autor (a), de discursos e representações que mantém viva a tocha do Paraná diferente e único a ser vivido pelos paranaenses, e exaltado perante os demais estados da federação.

## CAPITULO 2

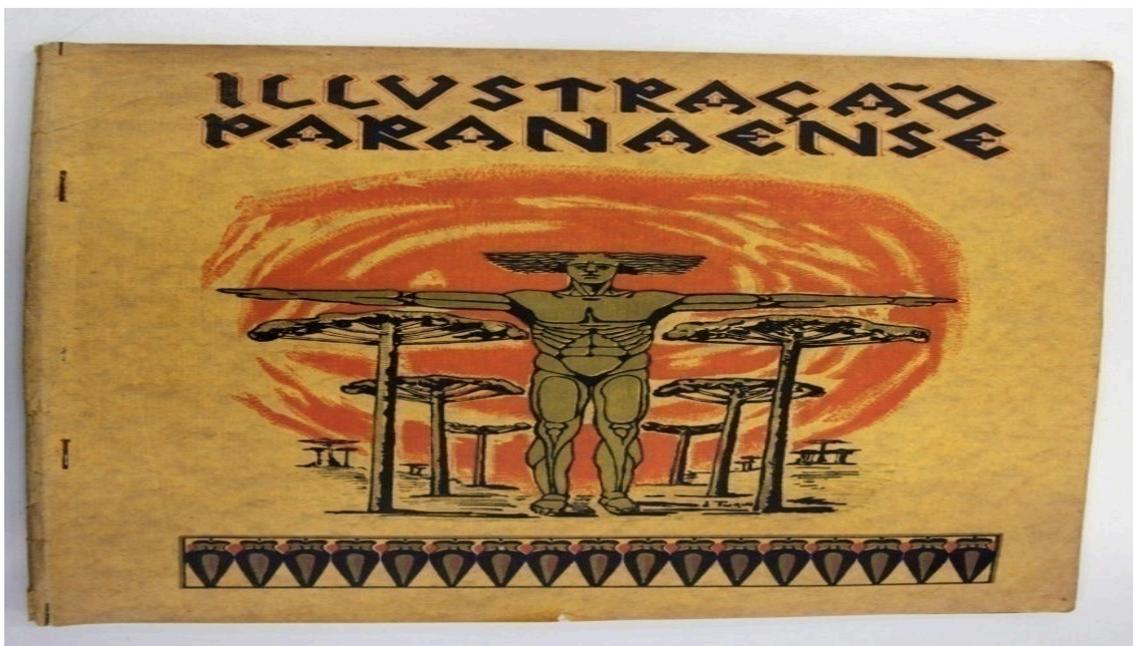
### CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ

#### 2.1 O PARANISMO

A Escola Nacional de Belas Artes viria a se constituir como lócus privilegiado para a edificação de uma identidade no Paraná, configurando-se, como um dos espaços para a gênese do Paranismo, definido oficialmente em termos estético-ideológicos por Romário Martins no início do século XX.

Ao longo do século XX, as ideias do Movimento Paranaense, terão como espaço de circulação a Revista Ilustração Paranaense, criada em 1927 pelo fotógrafo e jornalista João Baptista Groff. A revista foi definida por Romário Martins e desenhada por João Turin e Lange de Morretes, pensada e produzida por um grupo vinculado aos círculos de intelectuais que frequentavam o Clube Curitibano, o que comprova a posição dos Paranaenses, como porta-vozes das ideias das elites curitibanas e paranaenses. O principal efeito dos ideais que circularam pela revista foi a sua naturalização no imaginário paranaense que podem ser notadas até hoje.

**Figura 9** - Revista Ilustração Paranaense



Fonte: Jornal Gazeta do Povo. ANTONELLI, 21 jun. 2013. **Um movimento pelo Paraná**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-movimento-pelo-parana-0d4rwsdgm1cgpsve4gxkbzc5q/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

Ao longo de suas edições, a revista também contribuiu com a criação de alguns slogans e mitos sobre a capital do estado. Nesse sentido, fomentou-se uma imagem (que seria consolidada ao longo dos anos após bem-sucedidas campanhas de *marketing*) eurocêntrica de Curitiba. Curitiba, a cidade mais européia do Brasil; a capital de primeiro mundo; a capital modelo, entre outros, cujo clima, inclusive, seria parecido com o europeu.

A revista reproduzia desenhos, gravuras, esculturas e pinturas de vários artistas como Alfredo Andersen, João Turin, Lange de Morretes e Arthur Nísio, servindo como espaço para que divulgassem suas obras, principalmente devido à falta, naquele momento, de salões oficiais e espaços institucionalizados para a realização de exposições. O periódico refletia os temas e o ideário em voga naquele momento, tinha uma ótima qualidade gráfica e editorial e contava com a colaboração de artistas e intelectuais. Essa publicação pode ser encontrada no Memorial de Curitiba e na Biblioteca Pública do Paraná.

Quanto aos colunistas, que escreviam na Revista Ilustração, embora alguns deles não tivessem formação acadêmica nas áreas em que atuavam, ou já tivessem outras profissões, contribuíram com contos, poesias, críticas de arte, crônicas e reportagens. Dentre os escritores mais importantes que escreviam na Revista Ilustração, se destacaram: Euclides Bandeira, Emiliano Pernetta, Emílio de Menezes, Dario Vellozo, Tasso da Silveira e Romário Martins.

A partir da emancipação política do Estado do Paraná (1853), Romário Martins, atuando como escritor e historiador autodidata, inicia um trabalho de periodização da história literária paranaense. Será espelhando-se nas atividades do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR), que Romário Martins ao lado de intelectuais como Sílvio Romero, assumiram explicitamente a tarefa de construir uma ideia nova de nação e da jovem Província do Paraná (CAMARGO, 2007).

O Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR) foi fundado em 24 de maio 1900, e tem como patrono perpétuo Romário Martins. Segundo seu fundador, sua missão principal consistia em pesquisar o passado, registrar o presente e projetar o futuro. No momento da inauguração do IHGPR, dezesseis membros assumiram como principal tarefa da instituição, iniciar a sistematização da pesquisa histórica regional, assumindo como principal missão a busca de documentos e o estabelecimento de um método e de uma racionalidade para a pesquisa histórica.

Seus representantes lançariam as bases de uma possibilidade de escrita da História do Paraná, que se deu após a concretização do lançamento da Revista do IHGPR, com seu primeiro boletim publicado em 1918 (DIAS, 2019, p. 111-116).

**Figura 10** - Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR)



Fonte: IHGPR. **O Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (1900)**. Disponível em: <https://ihgpr.com.br/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

Conforme ressalta Dias (2019, p. 118), a proposta que pautava as publicações da revista do IHGPR, e que fazia parte das preocupações da elite intelectual durante a Primeira República, consistia basicamente em se instituir no Paraná uma história que o fizesse ser reconhecido aos seus, a si e à nação, conduzida pela crença no progresso e no desenvolvimento social. Foi conduzido por tal horizonte, que Romário Martins, influenciado por Januário da Cunha Barbosa, um dos fundadores do IHGPR, destacou a necessidade de apresentar ao país o que seria o Paraná, afirmando a patente de seus significados e o significado de ser paranaense (DIAS *apud* BENATTE; SAAD, 2019).

Os intelectuais que participaram da fundação do IHGPR tinham uma formação intelectual heterogênea, havia em seus quadros, médicos, engenheiros, advogados, jornalistas, os quais em comum compreendiam que a atividade da

escrita da história regional configurava-se em uma importante prestação de serviços para a comunidade paranaense, e cuja relevância traria grande notoriedade perante aos quadros da intelectualidade local e nacional.

A partir da iniciativa pioneira da realização do primeiro Congresso de História Nacional realizado pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), é possível compreender alguns temas relativos á história do Paraná durante a primeira República, em um momento de fortes reafirmações das virtudes cívicas. O IHGPR (1918) publicou em seu boletim um quadro com o conjunto dos textos publicados em seu periódico:

**Tabela 2:** textos publicados no IHGPR (1918)

<b>ESTUDOS PUBLICADOS PELO BIHGPR (1918)</b>	<b>SESSÕES DE HISTÓRIA (I CONGRESSO DE HISTÓRIA NACIONAL)</b>	<b>Nº DE ESTUDOS PUBLICADOS DE ACORDO COM AS SESSÕES DO I CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA</b>	<b>%</b>
Noticia sobre as Minas de Carvão da Bacia de pedra do Rio das Cinza	História das Explorações Geográficas	3	15,7%
Memória apresentadas ao primeiro Congresso de Estradas de Rodagem  O Parque Nacional do Guayra	História Constitucional e Administrativa	2	10,6%
-	História Parlamentar	-	-
Regimem Administrativo e Fiscal das Minas	História Econômica	1	5,3 %
Um discurso na liga de Defesa Nacional	História Militar	1	5,3 %
A União do Paraná e Santa Catarina	História Diplomática	1	5,3 %
Lendas e Superstições Lenda do Itararé	História Literária e das Artes	2	10,6%
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: BIHGPR (1918), *apud* Dias 2019, p. 122-123.

Tendo em vista a análise da escrita da História do Paraná, via produção dos intelectuais paranaenses do IHGPR, durante a Primeira República, Dias (2019, p. 124), enfatiza que tal produção historiográfica paranaense teve o condão de expressar uma entre as inúmeras possibilidades de escrita da história do Brasil.

O Paranismo teve como pressupostos básicos o estabelecimento de imagens da identidade do Paraná que o diferenciasse da província de origem, São Paulo, e do resto do país, em cuja composição política precisava se estabelecer. O movimento teve seu início nas obras de artistas plásticos ao lado de literatos e intelectuais.

Conforme Camargo (2007), o Paranismo, se concretiza no Paraná pela exaltação dos valores locais e o desenvolvimento de uma simbologia baseada em elementos nativos como o pinheiro paranaense e o pinhão, simplificados até serem transformados em logotipos. Tais elementos iconográficos regionais, marcados por uma linguagem *art-déco* de forte teor panfletário, foram elaborados de modo a se constituírem em estímulo à criação de um espírito paranaense.

Nesse sentido, a representação da identidade paranaense, passara por um processo de construção de significados no imaginário da população, onde os artistas da Província do Paraná buscaram ressaltar através da força da natureza, os elementos definidores de uma alma própria e carregada de misticismo para o novo território que acabara de se emancipar da Província de São Paulo. Entre os símbolos escolhidos pelos paranistas, destacou-se, o *mito da gralha azul*, que até hoje é fartamente reproduzido nas escolas no ensino dos anos iniciais, como mitologia de origem do estado do Paraná<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> A literatura e a pintura se encarregarão na trajetória da história do Paraná, tendo como referência o pensamento Paranista, de incorporar no imaginário das futuras gerações o Mito da Gralha Azul, transformado em verdadeiro símbolo do Paraná. Inúmeros textos, como o escrito por Carlos Hotta, serão publicados em diversos espaços, seja na imprensa, ou na literatura. Um exemplo interessante de dispersão de sementes por animais é o caso da araucária e da gralha-azul. As gralhas são aves muito conhecidas por sua inteligência. A gralha-azul, ave símbolo do Paraná, coleta os pinhões liberados pela araucária e os enterra em diversos locais para comê-los depois. Como as gralhas não se lembram onde enterraram todos os pinhões, alguns acabam germinando. Assim, as gralhas-azuis são essenciais para a dispersão de sementes das araucárias. Os pinhões são sementes da araucária. As araucárias e os pinheiros são gimnospermas, plantas que não produzem frutos. A parte comestível dos pinhões é o tecido de reserva que vai alimentar o embrião da araucária e a araucária-bebê até eles crescerem o bastante para fazer o próprio alimento. Isso se nenhuma gralha azul comer o pinhão primeiro. (HOTTA, 2014. **Um novo olhar - Setas para o Infinito: A gralha azul e a Araucária.** Disponível em: <http://setasparaoinfinito.blogspot.com/2014/04/a-gralha-azul-e-araucaria.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

**Figura 11** - A Gralha Azul



Fonte: HOTTA. 2014. **Um Novo Olhar-Setas para o Infinito: A gralha azul e a araucária.** Disponível em: (<http://setasparaoinfinito.blogspot.com/2014/04/a-gralha-azul-e-araucaria.html>). Acesso em: 24 ago. 2021.

De forma criativa e contraditória os intelectuais paranaenses realizaram uma mistura de idealismo romântico com ideias científicas sobre o meio e a raça, resultando em uma série de imagens, literárias e mais tarde visuais que estabeleciam o que eles desejavam que fosse a tradição paranaense (CAMARGO, 2007).

O termo Paranismo é uma neologia de autoria de Alfredo Romário Martins para designar os que nutriam amor pelo Paraná e estavam dispostos, através do discurso, a louvá-lo e reconhecerem nele um lugar onde a população teria as perfeitas condições para se desenvolver como civilização (IURKIV, 2002). Nas primeiras décadas do século XX, o Paranismo, desponta como sublime movimento regionalista carregado de um discurso de forte teor panfletário encarregado de desenvolver no imaginário popular após a Emancipação Política do Paraná, a formação da *identidade paranaense*, partindo da valorização de alguns elementos considerados significativos e singulares à região, como o clima, a terra e o homem, que pudessem diferenciar tanto a gente como a terra do restante do país, e principalmente de São Paulo (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

Segundo Batistella (2012), o Paranismo, foi um movimento regionalista, que se popularizou a partir de 1927, através de um manifesto que propunha a construção de um movimento de construção identitária do estado do Paraná que teve início após a sua emancipação perante São Paulo (1853).

O Paranismo foi o resultado de um longo processo de formulação de uma auto imagem do estado do Paraná, em contraposição às outras regiões do Brasil. Nesse processo, iniciado após a emancipação paranaense de São Paulo, desempenharam um papel fundamental intelectuais, literatos e artistas plásticos, que se tornaram os principais *arquitetos de uma identidade regional*.

O caminho traçado pelos Intelectuais paranistas do início do século XX teve como principal perspectiva traçar um “Estereotipo” do que viria a ser o Paraná e o paranaense. Tal movimento se daria na direção apontada por BARDIN (2001), como sendo:

Um Estereotipo é a ideia que temos de [...], a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de [...] É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias), mais ou menos desligadas da sua realidade objetiva, partilhadas pelos mesmos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção do real (BARDIN, p. 51, 2001).

Nessa perspectiva, o conceito de Estereótipo apresentaria intrinsecamente uma estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), no entanto, o estereótipo, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque idênticas, sinônimas, ou próximas a nível semântico (BARDIN, 2001).

O principal expoente entre os intelectuais do movimento paranista, foi o jornalista e historiador Alfredo Romário Martins, autor da obra *História do Paraná*, publicado em 1899 e considerada uma das obras fundadoras da historiografia paranaense. A obra de Romário Martins legitimou-se, como a história oficial do Paraná, sobretudo, pelo seu reconhecimento científico, influenciando decisivamente a elite intelectual paranaense da época no processo de construção identitária do estado (BATISTELLA, 2012).

O Paranismo consolidar-se-ia como movimento na década de 1920. Em outubro de 1927, foi fundado o Centro Paranista e Alfredo Romário Martins, publicou um *manifesto intitulado Paranismo*, procurando definir o termo:

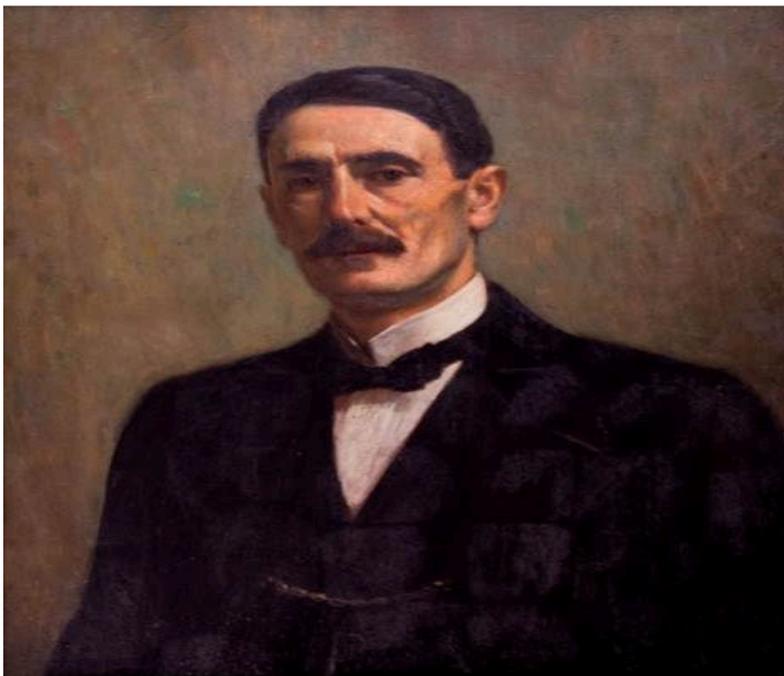
Paranista é todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, útil à coletividade paranaense. Esta é a acepção em que o neologismo, si é que é neologismo, é tido nesse nobre movimento de ideias e iniciativas contidas no Programa Geral do Centro Paranista [...] Paranista é aquele que em terras do Paraná lavrou um campo, cadeou uma floresta, lançou uma ponte, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, compôs uma estrofe, pintou um quadro, esculpiu uma estátua, redigiu uma lei liberal, praticou a bondade, iluminou um cérebro, evitou uma injustiça, educou um sentimento, reformou um perverso, escreveu um livro, plantou uma árvore (MARTINS ROMÁRIO *apud* CAMARGO, 2007, p. 157).

Ao se falar da história do Paraná e de Curitiba, é impossível deixar de mencionar Romário Martins<sup>20</sup>. Historiador, jornalista e político ocupou diversos cargos públicos e teve sua vida marcada pela defesa dos interesses de sua terra e de sua gente. Na cidade de Curitiba, Romário Martins, além de intelectual, foi vereador, presidente do Legislativo e prefeito interino da Capital. A historiografia paranaense, o representa como uma figura de proa, o grande estruturador desse movimento ideológico-estético-artístico (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

---

<sup>20</sup>Alfredo Romário Martins nasceu em Curitiba, Paraná, a 8 de setembro de 1874. Iniciou suas atividades profissionais como tipógrafo em gráficas locais tornando-se, a seguir, auxiliar de redação. Trabalhou em vários jornais e foi redator-chefe do Jornal A República. Fundou e dirigiu várias revistas literárias e científicas em colaboração com outros intelectuais da sua época. O interesse por assuntos diversos como história, botânica, demografia e economia, levou-o a escrever cerca de quarenta obras, dentre as quais História do Paraná (1899); Ilex-mate; chá sul-americano (1926); Quantos somos e Quem somos - dados para a história e a estatística do povoamento do Paraná (1941). Foi um dos fundadores e presidente do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense (1900); diretor do Museu Paranaense (1902-1928); diretor do Departamento Estadual de Agricultura (1928-1930); deputado estadual em 10 legislaturas, entre 1904 e 1928; autor dos projetos do Código Florestal, do Código de Erva-Mate, do Código de Caça e Pesca, da lei que criou reservas indígenas em Palmas, Guarapuava, Tibagi e Rio Negro. Foi também vereador e presidente da Câmara Municipal de Curitiba, exercendo o cargo de prefeito. Influenciado pelo positivismo e pelo movimento simbolista, foi um encorajador do movimento paranista. Faleceu em Curitiba, a 10 de setembro de 1948. (Fonte: Arquivo público do Paraná. **Biografia Romário Martins**, Abril de 2001/junho de 2004. Disponível em: [https:// http://celepar07web.pr.gov.br/deap/cons\\_titulo\\_perm.asp?cod\\_unidade=42](https://http://celepar07web.pr.gov.br/deap/cons_titulo_perm.asp?cod_unidade=42)). Acesso em: 24 ago. 2021.

**Figura 12** - Romário Martins



Fonte: MARTINS, J. C. 10 ago. 2018. **Episódios de Curitiba. Romário Martins: político, guardião da história e líder do Paranismo.** Projeto Nossa Memória, Câmara Municipal de Curitiba Disponível em: [https:// WWW.episodiosdecureitiba.blogspot.com/2020\\_07\\_15\\_archive.html](https://WWW.episodiosdecureitiba.blogspot.com/2020_07_15_archive.html). Acesso em: 24 ago. 2021.

Na caminhada proposta pelos intelectuais paranaenses do início do século XX, que consistia em buscar uma forma moderna de definir o Paraná, destacou-se, Ermelino de Leão<sup>21</sup>, de tradicional família ervateira. Em um artigo de 1903, *Estudemos o passado para desvendar o futuro*, ressalta a especificidade da formação econômica paranaense, uma sociedade agrária com estruturas estabelecidas desde muito antes da Emancipação, e, em grande parte, define também suas ambiguidades. Porém, a sua obra mais importante para a historiografia do Paraná, foi o *Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná, iniciado em 1901*, e só concluído no ano de 1924. Segundo Marco Aurélio Monteiro

---

<sup>21</sup> Agostinho Ermelino de Leão nasceu em 25 de março de 1834, em Paranaguá, filho do Conselheiro Agostinho Ermelino de Leão, desembargador da Relação de Pernambuco, e de Maria Clara Pereira. Faleceu em 28 de julho de 1901, em Curitiba. Casado com sua prima, Maria Barbara Corrêa, nascida em 04 de dezembro de 1835, em Paranaguá. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade do Recife/PE. Juiz Municipal de Olinda, Juiz de Direito de Caçapava, de Santa Maria da Boca do Monte (Rio Grande do Sul) e de Curitiba, onde exerceu a judicatura de 1865 a 1886. Designado em 1879 como Vice-Presidente da Província do Paraná, tendo assumido por 4 vezes a administração da Província, mesmo exercendo a magistratura. Foi ainda Chefe de Polícia do Paraná, Desembargador da Relação da Bahia, e Vice-Presidente da Província da Bahia. Removido para a Relação de São Paulo em 1888, onde serviu até 1892. Oficial da Ordem da Rosa e da Ordem do Cruzeiro. (Fonte: Memória Institucional da Justiça Federal do Paraná. **Agostinho Ermelino de Leão.** Disponível em: <https://memoria.jfpr.jus.br/agostinho-ermelino-de-leao/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

Pereira<sup>22</sup>, embora tenha sido resultado de 23 anos de pesquisa, o autor não o considerava uma obra definitiva, exigindo que outros a revisassem a completassem.

O Paranismo irá se espriar para outras áreas do conhecimento e do saber, para além da literatura encampada por Romário Martins, Euclides Bandeira, Dário Vellozo, e Rodrigo Junior, incorporando múltiplas e diversificadas linguagens, assumindo uma concretização inusitada, tendo sua ideologia e narrativa discursiva irradiada com destino a fecundar as mentes e corações da população paranaense, nas obras de artistas plásticos e escultores, como: Theodoro de Bona, João Turin, João Zaco Paraná, Lange de Morretes e Ghelfi.

O espírito paranista, no vindouro limiar das primeiras décadas do século XX, irá desabrochar para as mais diversas áreas de expressão da criatividade humana. Na arquitetura, destacam-se colunas e capitéis, detalhes de decoração de interiores. Na escultura, as aspirações paranistas foram sintetizadas com a Estátua *O Semeador*, de João Zaco Paraná. Na pintura, Guido Viaro, João Turin e De Bonna, passam a decorar salões de bailes de carnaval em Curitiba, deixando impressos os símbolos paranistas.

**Figura 13** - Estátua *O Semeador*: João Zaco Paraná



Fonte: RIBEIRO, S. C. R (PDE 2016). **Paranismo: A construção de uma identidade paranaense: a relação entre história e arte.** UNESPAR - Campus de Campo Mourão. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_fap\\_arte\\_md\\_luciana\\_estevam\\_barone.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fap_arte_md_luciana_estevam_barone.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

<sup>22</sup> PEREIRA, M. A. M (2016). **Uma Experiência de Construção de Base de Dados On-Line: O Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais.** Disponível em: [https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista\\_historia\\_regional55.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional55.pdf). Acesso: 24 ago. 2021.

A estética e a simbologia da arte paranista se concretiza como um estilo próprio dos artistas paranaenses, que representam em suas obras, grupos étnicos e elementos típicos da flora e da fauna locais como o pinheiro, a pinha, o mate, a paisagem e a gralha azul.

Em diversos espaços da sociedade curitibana, os intelectuais paranistas se reuniam e debatiam os rumos do seu edifício intelectual. Nos cafés, confeitarias, livrarias do centro da cidade, nos ateliês dos pintores e escultores, nas redações dos jornais e revistas, em reuniões da elite no Clube Curitibano (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

A produção artística ligada ao Paranismo, dependente das antigas formas agrárias de produção e de gestão política, lança mão de elementos estilísticos que, embora modernos, no sentido de não acadêmicos, ligam-na mais aos valores da alta cultura do Império e Primeira República que às tendências homogeneizadoras, informadas pelas ideologias voltadas às massas.

No início do século XX, a Escola de Artes e Indústrias do Paraná, por sua característica de órgão mantido pelo estado, serviu como ponto de encontro de artistas e intelectuais de formação e origem social diferentes. Entre os principais artistas que frequentaram a Escola de Artes e Indústrias do Paraná, que se tornara o berço do movimento Paranista, destacou-se o pintor Alfredo Andersen<sup>23</sup> e o escultor João Zaco Paraná<sup>24</sup>. Foi através da Escola de Artes e Indústrias inaugurada em 6 de

---

<sup>23</sup> Alfred Emil Andersen nasceu em Khristiansand, Noruega (3 novembro 1860). Sua formação artística ocorreu na Europa, em ateliês particulares na Noruega e Dinamarca, e na Academia Real de Belas Artes de Copenhagen. Entre as décadas de 1880 e 1890, atuou como artista profissional na Noruega e na Dinamarca, desempenhando atividades como pintor, professor, cenógrafo e jornalista. Em 1892, após um longo período de viagens pela Europa e América, desembarcou no Paraná, fixando residência em Paranaguá. Após seu casamento com Ana de Oliveira, mudou-se para Curitiba, abrindo um ateliê na rua General Deodoro (atual Rua Marechal Deodoro), e passa a lecionar desenho em instituições de ensino formal da capital, como a Escola Alemã, o Colégio Paranaense e a Escola de Belas Artes e Indústrias. Estreitou seus laços com o Governo do Estado, executando o primeiro projeto para o brasão do Estado do Paraná (1915). O trabalho de Andersen como pintor, educador e agente cultural foi extremamente rico, e sua reputação profissional solidificou-se, demonstrando como a classe burguesa que se estabelecia em Curitiba mantinha um gosto enraizado nas tradições artísticas européias do século XIX. (Fonte: Museu casa Alfredo Andersen. **Biografia de Alfredo Andersen**). Disponível em: <http://www.mcaa.pr.gov.br/Pagina/Biografia-de-Alfredo-Andersen>. Acesso em: 16 out. 2021.

<sup>24</sup> João Zaco Paraná, chamava-se Jan Zak, de origem polonesa, chegou ao Paraná em 1887, aos três anos de idade, residindo em Restinga Seca. Ao realizar seus primeiros entalhos, pôs à venda seus trabalhos, chamando a atenção dos engenheiros da ferrovia. Com onze anos, ganhou uma bolsa de estudos e foi estudar em Curitiba, na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná. Continuou seus estudos no Rio de Janeiro e ainda como bolsista viajou à Europa para estudar na Academia Real de Belas Artes em Bruxelas, onde em 1908, recebeu seu primeiro prêmio de escultura. Foi aluno na Escola Superior de Belas Artes de Paris (1912-1922). Na Europa ganhou vários prêmios. Retorna ao Brasil em 1923, e se instala no Rio de Janeiro, onde fez uma obra na

janeiro de 1890, que se desenvolveu o estilo paranista num local onde se reuniam além dos estudantes de artes, de ambos os sexos e todas as origens sociais, intelectuais e literatos como Nestor Vitor, Vitor Ferreira do Amaral, Pamphilo d'Assumpção, Ermelino Agostinho de Leão, Rocha Pombo e Emiliano Pernetá.

**Figura 14** - Alfredo Andersen



Fonte: UFPR. Setor de Pesquisa Museu Alfredo Andersen, 2014. **Alfredo Andersen- 1926 - Auto- Retrato**. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/kimvasco/andersen.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

**Figura 15** - João Zaco Paraná



Fonte: UFPR. TEMPSKI, E. D. (1984). **João Zaco Paraná**. Curitiba: Litero-Técnica, p.. 305 (Estante Paranista; v. 19). Catalogo da Exposição 3 Escultores do Paraná, BADEP (1974). Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/kimvasco/zacco.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

---

fachada do Palácio Tiradentes. No Paraná, em 1925, a colônia polonesa do estado encomendou um monumento para prestar homenagem ao centenário da Independência. Este trabalho foi chamado de "O Semeador". É considerado um dos grandes símbolos do Movimento Paranista. (BUENO, L. E. B. **Paranismo: um resgate histórico das artes Visuais no Paraná. PDE, 2009**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_fap\\_arte\\_md\\_luciana\\_estevam\\_barone.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fap_arte_md_luciana_estevam_barone.pdf). Acesso em 10 out. 2021.

Em entrevista à revista *A divulgação* (1948), Romário Martins dá um depoimento sobre a origem do termo Paranismo:

Quem introduziu esse vocábulo entre nós foi Domingos Nascimento, em 1906, ao retornar de uma viagem ao norte do estado, onde notara que ninguém nos chamava de paranaenses, e sim paranistas. [...] A população de nossas terras do setentrião era, na sua quase unanimidade, constituída de paulistas, e estes, por natural aproximação com o nome dado aos naturais do seu Estado, designavam os paranaenses de paranistas. Domingos Nascimento [...] viu na palavra não somente a beleza mas também que no sufixo ista encerrava significava de cultor de alguma coisa: - de paranaense devotado, defensor de sua terra, por exemplo. Quando de volta, anunciou e exaltou o achado em artigo na A Notícia. [...] O vocábulo assim caminhou através dos anos, com um significado que a nossa gente não paranaense sempre antipatizou. Em 1927, isto é, vinte e um anos depois do seu aparecimento nessa capital, pus-me à frente de um movimento por uma acepção nova do termo paranista e procurei criar em Curitiba um centro paranista. Dessa acepção nova é que sou o autor. (MARTINS ROMÁRIO *apud* CAMARGO, 2007, p. 56).

A persistência do elogio ao cosmopolitismo e à diferença dentro do conjunto da nação é uma das marcas na obra de Romário Martins, que escreve no manifesto de lançamento do Paranismo, a seguinte afirmação: Que um sociólogo teria em nosso meio um material etnográfico para estudar a diversidade de usos e costumes que fazem da sociedade paranaense a mais cosmopolita do Brasil (CAMARGO, 2007).

O Movimento Paranista teve como principais ações atitudes de valorização do estado do Paraná, por meio da divulgação de determinadas qualidades naturais e idealizações de um Paraná melhor para o trabalho, em busca da ordem, e rumo ao progresso. Outra iniciativa, que se tornou uma verdadeira marca da história do Paraná, foi a inserção do imigrante, como componente da família paranista, pois o movimento propunha que o paranista não era somente aquele que havia nascido em terras paranaenses, mas todo aquele que tivesse pelo Paraná uma afeição sincera. Para Romário Martins, o conceito de *Paranismo*, não estava ligado à região de nascimento e sim à moral, onde não poderiam se ajustar à condição de paranistas: os perversos, os injustos, os indolentes ou preguiçosos. Por isso, Paranaense, é aquele que nasce no Paraná e Paranista seria qualquer pessoa que tivesse afeição sincera pelo estado do Paraná (BUENO, 2009, p. 18).

Segundo Trindade e Andreazza (2001), o momento de grande efervescência do movimento paranista ocorreu na década de 1920, avançando até a década de 1940, porém, a partir da chegada do presidente Getúlio Vargas ao poder em 1930, o

movimento sofreu um refluxo, tendo em vista, que os movimentos regionalistas passaram a ser combatidos pelo governo centralizador e autoritário que se instalará no Brasil.

Sem dúvida alguma, ao se estudar o percurso do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, é imprescindível revisitar a produção discursiva do Movimento Paranista, pois aqui está o embrião da configuração de um paradigma teórico-estético-literário, que moldou o que e como ensinar no terreno da disciplina de História do Paraná na educação básica, a partir das penas, tintas e colorações de uma representação que expressava os valores da sociedade pelas lentes da elite intelectual e política paranaense durante a Primeira República.

O Paranismo teve sua gênese configurada pela ascensão do regime federativo, após a Proclamação da República (1889), sendo considerado cronologicamente o momento de ascensão da história regional no Brasil, por isso, o presente trabalho se debruçou sobre esse contexto histórico, como recorte cronológico para produzir sua reflexão a respeito do percurso do ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica.

A descentralização republicana propiciou alternativas no sentido de se buscar o desenvolvimento regional de forma autônoma sem a ingerência do governo central, característica inerente à monarquia, modelo político que ficara para trás com a proclamação da República (1889), quando as províncias do Império foram transformadas em estados da federação, e com isso, vêm soprar os ideais de Liberdade tão propagados pelo positivismo, corrente filosófica que embasou teoricamente a transição da monarquia para a república no Brasil (Pereira, 2016, p. 2).

Além de toda uma engenharia política montada para a construção de uma imagem da República, o federalismo e a descentralização abriram espaço para a construção das chamadas identidades regionais, vinculadas ao Positivismo, com a defesa da ciência como motor do progresso e da modernidade. É deste período a construção das chamadas identidades regionais do Rio Grande do Sul, (gauchismo), Minas Gerais (mineiridade), São Paulo (bandeirantismo), Paraná (paranismo). Todos seguindo uma linha de fé cega em uma modernidade, em um avanço tecnológico que propiciaria um avanço social em suas regiões (PEREIRA, 2016, p. 49-50).

Com base na ciência, na tecnologia e na fé no progresso, os Paranistas assumem a tarefa de construir uma história regional, suas lendas, e até mesmo uma natureza característica para a região. Assumem a missão de inventar um estado que ainda não tinha suas características bem definidas, e que mal tinha suas fronteiras geográficas bem delimitadas. Apesar disso lançarão as bases de uma identidade que passe a fazer com que seus habitantes nutram um mesmo sentimento de pertencimento à terra paranaense (PEREIRA, 2016, p. 74). E sem dúvida alguma, temos aqui, o desabrochar dos primeiros discursos e representações que deram corpo ao ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

O percurso inicial do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, tendo nos ideais paranistas sua principal referência pode ser encontrado já em 1911, quando o governo do estado concedeu um auxílio de 3:600\$000 ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná para a manutenção e publicação de sua revista, para preencher uma das lacunas apontadas por Brasil Pinheiro Machado: a inexistência de uma história vigorosa. Era preciso construir uma história regional que mostrasse o Paraná como um local que possuía uma tradição histórica (PEREIRA, 2016, p. 75).

Seguindo tal caminho, Affonso Guimarães Correia, publica uma obra chamada *Conferência Paranista* (1928), tendo em seu enredo a trama paranista de enaltecer o Paraná e seus símbolos, obra que foi considerada um ferrenho elogio a Affonso Alves de Camargo, então presidente do Paraná. A obra enaltece o governo de Affonso Camargo, revelando dados do Paraná da época, o dinamismo do estado, a educação e a saúde. Mas o grande destaque da obra de Affonso Correia teria sido a sua chamada

*Oração Paranista:*  
 FAÇAMOS TODOS OS DIAS A ORAÇÃO PARANISTA  
 GIGANTE adormecido!  
 -As serras, as chapadas, os campos, as matas do PARANÁ!  
 Ondas de calor; rajadas de frio!  
 Oh! Riqueza incomparável da fauna paranaense!!!  
 CHANAAN que nos torna envaidecidos, PARANÁ!  
 Gemmas admiráveis do Tvbagy!!!  
 do Peixe!!!  
 carvão de pedra !!!  
 Sete- Quedas!  
 Saltos de Santa Maria do Iguassú!!!  
 Oh! PARANÁ  
 incompreendido nas victorias econômicas do amanhã!  
 Polyculture! -O PÃO NOSSO DE CADA DIA-

- recolhido o grão de ao pé da casa; trazido ou do secco ou do banhado o arroz fumegante em nossas mesas, mas, dalli, do nosso alqueire de chão! Centeio, cevada num quartel de em frente!...  
 Em Ponta Grossa as minas de Villa Velha!  
 Na Serra o Véu da Noiva, o Marumby da Serra!  
 Lindas sem igual nossas praias. Ilha do Mel!  
 Bregetuba!  
 Para as bandas de Guaratuba!  
 E a tranqüilidade de Guarakessaba!  
 Havera porventura, mais dadivosos mares de que os mares do PARANÁ !  
 Que abundância, que variedade de pescados !!!  
 Os galhos estralejam cobertos pelo vermelho brilhante,  
 -gottas muito grandes de sangue, da rubiácea preciosa. Nevadas paranaenses, sendal suiso,  
 -as maçãs em focos de ouro branco enriquecem o patrimônio explorado;  
 - é a malvácea, o algodão, oriundo das zonas equatoreaes, as capsulas rompidas esperando a colheira em cargas fortes'.  
 Palmeiras em leque e coqueiros em affagos soberbos com specimens de musáceas, como num despudor que alegra, vemos fructificando numa leira única as ameixas do Canadá, azeitonas Deivas de Sevilha, os kakis do Japão, maçãs norte americanas, nesperas d'Italia,- numa palissada ao lado, finas, succulentas uvas da França.  
 Tudo assim, na TERRA DAS MARAVILHAS, neste PARANÁ, das moças bonitas, das mulheres mais lindas do mundo!!  
 É o despertar de GOLIAS ! (CORREIA *apud* PEREIRA, 2016, p. 90).

Ao se analisar o conjunto da produção intelectual e artística do *Movimento Paranista* na Primeira República em autores clássicos, como Romário Martins, Sebastião Paraná, Brasil Pinheiro Machado, Rocha Pombo, e outros mais, nos deparamos com uma obra de caráter ufanista, que buscando forjar uma identidade regional, se apoiando nos ideais da ciência e do progresso, pautando-se em elementos como a geografia, o clima, a imigração européia promovendo ainda heróis estaduais para servirem de exemplo didático para a população (PEREIRA 2016, p. 92).

É nesse sentido que atribuímos uma excessiva carga de influência ao Movimento Paranista no ensino de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, tendo como foco a análise da retórica discursiva e de representação desse período, identificando-se aqui, nesse momento, todo um esforço na edificação de ideias e projetos de uma sociedade paranaense, que buscava sua consolidação através da história, e em específico de uma história do Paraná, a ser ensinada nas escolas da educação básica.

Mas em que aspecto, em que dimensão podemos atribuir ao Movimento Paranista certa exclusividade na construção do edifício discursivo e de representação do ensino de história do Paraná durante a primeira República? Talvez uma possível resposta esteja no papel da construção de um passado para o Paraná que seria positivado e ligado artificialmente com o presente, com a pretensão de se construir um Paraná de progresso e força tendo como referência uma historiografia-positivista, onde a temporalidade tem como matriz uma linha artificial de continuidade que une passado-presente-futuro.

Conforme ressalta Pereira (2016), a fragilidade na construção do edifício da História do Paraná durante a Primeira República estaria na ausência de um passado que pudesse representar as bases do presente e projetar um discurso de construção de um futuro glorioso.

Por toda esta complexidade desta verdadeira engenharia política na construção de um imaginário comum, é preciso verificar as formas pelas quais os paranistas se dedicaram a esta construção, seja através do discurso histórico ou da literatura com recuperação do indígena feita por Romário Martins, não aos moldes de José de Alencar ou Gonçalves Dias, mas com o objetivo preciso de construir uma linha de continuidade com base nos contos que auxiliariam os paranistas na produção de um *mito de origem* para a sociedade paranaense, carente, como destacava Brasil Pinheiro Machado de uma linha vigorosa de história (PEREIRA, 2016, p. 94).

Dessa forma, ao se debruçar na análise do caminho trilhado pelo ensino de História do Paraná, durante a Primeira República, não há como deixar de lançar luz sobre a contribuição dos paranistas no papel que tiveram para forjar a identidade cultural de um estado, tendo como matéria prima as artes e a literatura, as quais por sua vez, promoveram um intenso debate no campo da história, da política e das artes, no sentido de solidificar uma memória e uma tradição do Paraná e do ser paranaense.

A análise da História do Paraná durante a Primeira República nos faz perceber o papel desempenhado pelos paranistas na construção de mitos e lendas, que de forma conjunta representam valores republicanos e paranistas. Foi dando luz a tal premissa que os paranistas buscaram construir a imagem do primeiro herói da História do Paraná, a ser ensinado nas escolas da educação básica para as futuras gerações. A História do Paraná buscou na Guerra do Contestado seu primeiro grande herói, o cel. João Gualberto, sendo atribuído a ele atitudes heróicas e de extrema bravura no comando das tropas paranaenses, tudo planejado no

terreno para a construção de um mito que representasse os paranaenses e sua história.

Tal narrativa mítica da Guerra do Contestado e heróica do cel. João Gualberto, que teria morrido bravamente na luta pelos ideais cívicos contra tropas selvagens e bárbaras, lideradas pelo monge José Maria, aos poucos vai se modificar em análises posteriores sobre a Guerra do Contestado, quando catarinenses e paranaenses passam a trocar acusações sobre o episódio. Em 1914, o Jornal paranaense *Diário da Tarde*, desenvolve uma nova narrativa sobre a guerra do Contestado, com uma abordagem menos radical, abandonando o discurso da criminalização dos sertanejos, que até então eram chamados de bandidos na narrativa dos paranaenses identificados como inconscientes e ignorantes, refletindo uma guinada na interpretação de tal fato histórico que marcou a história do Paraná e Santa Catarina (PEREIRA, 2016, p. 109).

Romário Martins, com sua *História do Paraná*, produziu a primeira obra a respeito da História paranaense, com isso, inaugurou o que viria a ser chamado de história regional. Vejamos como se expressou Brasil Pinheiro Machado<sup>25</sup> sobre tal perspectiva:

O que é importante na História do Paraná é que foi nessa obra que Romário Martins estabeleceu a temática da história de uma comunidade, lançando as bases de uma história regional. No trabalho dos outros historiadores paranaenses o objeto de estudo é constituído por fatos isolados do seu contexto, no sentido da pesquisa e da reconstituição documentária. [...] Mas a tematização da história coube a Romário Martins, a afirmação de que a história do Paraná, tal como ele o enfoca, é a história de uma comunidade, isto é, de um grupo humano nas suas relações com o meio geográfico [...] Assim, poderíamos dizer que ele fundou a história regional (MACHADO *apud* PEREIRA, 2016, p. 112).

A história regional proposta por Romário Martins, tinha a pretensão de formular o que Brasil Pinheiro Machado chamou de *História Total*, uma história que contemplasse uma visão ampla a respeito dos fatos históricos, na sua visão uma história regional completa e acabada. Tal preocupação na obra de Romário Martins pode ser constatada pela sua obsessão nominativa, quando relata os nomes que considerou importantes para a história paranaense. Nesse sentido, a principal característica da sua obra foi o desenvolvimento de uma *história política*, exaltando

---

<sup>25</sup> MACHADO *apud* PEREIRA (2016). **A historiografia de Romário Martins na sua História do Paraná.** In: Boletim do DEHIS. UFPR, n.21. p.43.

como grandes sujeitos os administradores paranaenses, e para isso, usando como principais fontes os relatórios dos Presidentes de Província.

Mas também a obra de Romário Martins, será pautada por uma forte ligação com a Geografia humana, vinculando-se às teorias de um determinismo geográfico, pautando seu discurso no sentido de colocar as terras paranaenses como um local privilegiado em termos geográficos, o que na sua visão, foi responsável por propiciar ao estado um desenvolvimento particular e diverso em relação aos outros estados da federação.

O clima, esse é indiscutível fator. Como modificar dos tipos étnicos, notadamente os exóticos, facilitando-lhes ou não a adaptação, e, assim, influenciando no desenvolvimento histórico. Tudo isso é certo e de geral observação. Resta averiguar, porém, até que ponto e de que maneira a constituição externa de uma região influe sobre os destinos dos seus moradores.[...] A Geografia Humana ou das Regiões Geo-Humanas, é ciência nova, que se encontra ainda em estado de elaboração (MARTINS ROMÁRIO *apud* PEREIRA, 2016, p. 128).

Durante a Primeira República, a construção da História do Paraná, terá como principal essência a disseminação de um teor paternalista, com vistas a transformar o estado em um verdadeiro *paraíso terrestre* com um futuro promissor. O movimento paranista encontrara como espaço fecundo para a circulação das suas ideias a imprensa, principalmente nos jornais, como o jornal A República, e em revistas, como as revistas *Ilustração Paranaense* e *Ilustração Brasileira*. Em 1929, Rocha Pombo, publica um artigo na revista *Ilustração Brasileira*, intitulado: *Paraná Histórico*. No referido artigo Rocha Pombo *resgata* o início da ocupação do litoral paranaense, a importância da cidade de Curitiba para o estado, buscando estabelecer uma ponte entre o passado e o presente que se procurava positivar conforme as pretensões paranistas (PEREIRA, 2016, p. 133).

A imprensa como espaço de divulgação dos ideais paranistas, pode ser constatada pela frequência dos artigos publicados nos periódicos desse período.

O artigo mais característico deste ideal paranista, está presente na revista de divulgação do Movimento Paranista, *Ilustração Paranaense*, intitulado *Paraná de Antigamente*, elaborado por Romário Martins, Ermelino de Leão e Pamphilio d'Assumpção, composto de oito páginas com artigos sobre fatos históricos do início da ocupação do território paranaense, em comemoração ao 74o aniversário da emancipação política do Paraná (PEREIRA, 2016, p. 135).

Concomitantemente com a produção das obras literárias de consagrados autores paranistas como Romário Martins e Rocha Pombo, a imprensa desempenhara um papel decisivo na construção discursiva que sustentara o edifício da história do Paraná, publicando uma série de artigos destinados a esta construção e a produção de uma tradição que tentasse criar um sentimento de pertencimento à terra paranaense.

O passado construído pelos historiadores paranistas manifesta a dicotomia da busca em construir um presente permeado pela modernidade, com os fundamentos positivistas da ordem, do progresso e da civilização, configurando a tônica do discurso paranista, o qual por sua vez, busca construir uma ponte que ligue o passado ao presente, passando pela fabricação de heróis e mitos, a construção de um passado glorioso para o Paraná, com a pretensão de construir uma consciência histórica para o povo paranaense.

A principal crítica que se pode propor sobre a influência que o Movimento Paranista teve no percurso do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, vão no sentido da produção de uma história ufanista e até certo ponto extremamente romantizada que fazendo uso das artes e da literatura, empenhou-se em produzir uma representação identitária da sociedade paranaense e de seu território.

Tendo como preponderante tal viés teórico-intelectual na produção discursiva e de representação da historiografia paranista, mesmo levando em consideração que os intelectuais paranistas não formavam um grupo homogêneo, temos clareza que durante a Primeira República, o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, deixou de discutir com a devida profundidade uma série de temas relevantes para a formação social do Paraná, como por exemplo, as tensões que marcaram o contato entre índios e brancos no processo de ocupação do Paraná, a questão do silenciamento da escravidão negra no Paraná, etc.

Nesse sentido, não se pode deixar de registrar, que o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, tendo como paradigma a construção discursiva e de representação proposta pelo Movimento paranista, reproduziu uma História do Paraná, romantizada e idealizada, que se esquivou de problematizar as tensões e conflitos que marcaram o processo de ocupação territorial e a formação sociocultural da sociedade paranaense.

Após a caminhada da análise e debate presente nesse trabalho podemos considerar que há um profícuo e relevante nicho de estudo e pesquisa junto a historiografia do Paraná, que é o de propor a análise e o debate dos temas e personagens da história do Paraná, que por opção da produção historiográfica de seu tempo foram relegados a exclusão. Ou como diria Michele Perrot<sup>26</sup>, navegar na direção de dar voz aos *excluídos da história*, no ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica: sejam eles índios, negros escravizados, posseiros.

## 2. 2 O MODERNISMO

No Paraná do início do século XX, muitos intelectuais encontraram no Simbolismo uma forma de construir um pensamento esteticamente avançado em literatura, com uma visão: étnica, estética e política, diferente em relação ao Brasil e seus habitantes (CAMARGO, 2007). Andrade Muricy, em sua obra *Antologia das Letras Paranaenses* (1970), discorreu sobre a trajetória literária do Paraná, considerando o estado como berço do Simbolismo no Brasil, e afirmando que a efervescência desse importante movimento literário no Paraná, proporcionou reconhecimento nacional e até internacional para a literatura paranaense. Muricy destaca a participação de escritores paranaenses na criação e condução da revista *Festa* (1927-1935) no Rio de Janeiro, como Tasso da Silveira. Em sua obra, Muricy, dividiu a história literária do Paraná em dois momentos: o Simbolismo e o Modernismo. Em seu texto foi possível evidenciar que a presença da questão regional se deu com a inserção de nomes que tivessem qualquer ligação com o estado do Paraná, seja de nascimento ou de residência (MURICY *apud* SOUZA, 2019, p. 78).

Conforme Camargo (2007), os paranaenses, representantes de uma estrutura social de bases predominantemente agrícolas, ao procurarem distinguir suas concepções das dos ideólogos paulistas de modo a forjarem sua própria identidade, optam pela manutenção de uma tradição moderna originada ainda no

---

<sup>26</sup> PERROT, M. **Os Excluídos da História: Operários, Mulheres, Prisioneiros**, tradução Denise Bottman, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

século XIX, com a introdução do ensino da *pintura de paisagem* da Escola Nacional de Belas Artes<sup>27</sup>.

**Figura 16-** Escola Nacional de Belas Artes: Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: UFRJ. RICCI, C. T. (2011). **A Escola Nacional de Belas Artes - Arte e técnica na construção de um espaço simbólico**, Figura 2, 1920, Rio de Janeiro, v. VI, n 4, out./dez. 2011. Disponível em: [http://www.dezenovevinte.net/artedecorativa/ctricci\\_enba.htm#\\_edn1](http://www.dezenovevinte.net/artedecorativa/ctricci_enba.htm#_edn1).

Na virada do século XIX para o século XX, o Paraná, assim como Curitiba, já era um fenômeno social muito diferente de São Paulo, de quem tinha acabado de se emancipar e de quem procurava se diferenciar. A capital paranaense, embora em contexto diferente do da grande industrialização paulista que já via a concorrência da força de trabalho imigrante minando o poderio da oligarquia cafeeira, também dá

---

<sup>27</sup> O ensino de arte no Brasil teve início com criação da escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, por decreto-lei de D. João VI, em 12 de agosto de 1816. Com a chegada ao Brasil da Missão Artística Francesa, Chefiada por Joaquim Lebreton, a convite de D. João VI, viabiliza-se o projeto do ensino artístico em nosso País. Durante os primeiros dez anos, apenas algumas aulas ministradas por Debret e Grandjean de Montigny foram ministradas numa casa do centro da cidade que os artistas alugaram para esta finalidade. Em 1826, já com o prédio próprio projetado por Grandjean e Montigny tem início o ensino oficial das artes no Brasil, de acordo com o modelo da Academia Francesa, sendo que a escola passa a chamar-se Academia Imperial das Belas Artes. Com o advento da República, a escola passará a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes, e a partir de 1791, será denominada de Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nome que mantém ainda hoje. (FONTE: UFRJ. **Escola Nacional de Belas Artes: Rio de Janeiro – (RJ)**, IBGE: Serie acervo dos municípios brasileiros. Disponível em: <http://www.eba.ufrj.br/index.php/a-eba/institucional>. Acesso em: out. 2021.

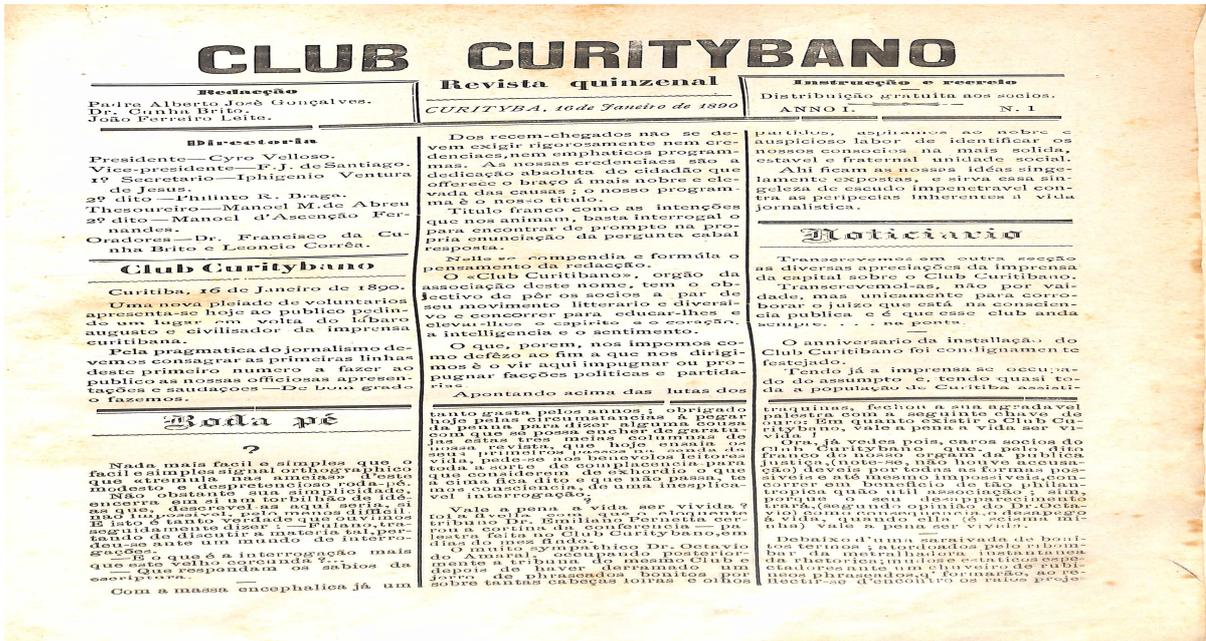
sinais do progresso e modernização característicos da *belle-époque* (CAMARGO, 2007).

A euforia da capital é alimentada por comemorações entusiasmadas pela virada do século e pelo Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil. Entusiasmo promovido e estimulado pelo segmento no poder, que financia os artistas que ajudam na materialização de seus ideais.

A Revista do Clube Curitibano, seguida da Ilustração Paranaense e das ideias propagadas em torno do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR), também fundado dentro do próprio Clube, vão desempenhar papel fundamental na institucionalização do movimento pela *construção da identidade paranaense*, tornada urgente após a emancipação política.

A primeira edição da Revista Curitibana foi lançada no dia 16 de janeiro de 1890, com o nome de Revista literária Club Curitybano, com edições quinzenais.

Figura 17 - Revista Literária Club Curitybano



Fonte: Clube Curitibano. História- 1890: A Primeira Revista. Disponível em: <https://www.clube Curitiba.com.br/clube/historia/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Os elementos formadores da literatura e da arte no Paraná apresentam uma particularidade digna de nota, qual seja, a de não possuir um “passado”, nem história contra a qual se sublevar diretamente. Aqui se trata de, ao contrário, livrar-se de um passado que não era mais o seu e estabelecer uma história própria (BATISTELLA, 2012). As ideias que levaram à criação de uma imagem do Paraná

representam um processo persistente que procurou elaborar uma visão simbólica diferenciada da nova província em relação às outras regiões do Brasil e que se define também por sua interpretação das formas modernas em artes ( ALVES *apud* BENATTE; SAAD, 2019, p. 51).

É nesse sentido que Batistella (2012) destaca o papel da história na produção dos materiais para isto, uma história que possibilitasse o estabelecimento da diferença em relação ao que se queria opor ou diferenciar: a produção intelectual brasileira, principalmente a da Corte e a de São Paulo. A partir de dados científicos e literários disponíveis, segue-se o caminho da elaboração de uma mitologia de origem que estabelecesse as diferenças com o resto do país e principalmente com a província originária.

Durante a Primeira República, o poder político no estado do Paraná ainda estava nas mãos da elite rural ligada à erva-mate e à madeira, o que levava os Republicanos a considerarem a imagem de uma representação política atrasada, resquício da monarquia, e por isso, buscavam superar essa imagem de atraso. Imbuídos de tal projeto, vertentes ligadas ao projeto modernizador republicano buscando superar essas imagens, lançaram as bases de uma identidade com a imagem do progresso alicerçada no modelo republicano inicialmente substituindo figuras da monarquia brasileira por heróis da República. Foi nesse contexto político e histórico que ocorreram importantes mudanças urbanas em Curitiba, capital paranaense, com alterações de nomes de espaços públicos: a Rua da Imperatriz passou a se chamar rua XV de Novembro; a rua do Imperador, Marechal Deodoro; a praça D. Pedro II, passou a ser a praça Tiradentes ( ALVES *apud* BENATTE; SAAD, 2019, p. 52).

No Paraná do início do século XX, a República, representa o progresso, por isso, surge a necessidade de ligar elementos do passado a essa representação. Foi nesse contexto que se produziu a imagem do Semeador, obra do imigrante polonês João Zaco Paraná, com a intenção de representar o desempenho do paranaense com o progresso do estado, a encarnação do agricultor como aquele que semeia o futuro, pois durante a Primeira República, a maior característica do estado, perante o Brasil, é justamente a força da agricultura.

A Revista do Clube Curitibano reproduzia, dada a pequenez do meio intelectual local em formação, o circuito maior do pensamento paranaense. Este meio acolhia vozes tão dissonantes como o entendimento determinista/ positivista do *naturalismo* visto como a evolução necessária do pensamento humano. Outro importante periódico da Primeira República, responsável por fazer circular no Paraná a simbologia da visão dos principais intelectuais paranistas foi a revista Ilustração Paranaense. A revista trazia em sua capa e em sua composição interna figuras da simbologia paranista, como a araucária e o pinhão (BATISTELLA, 2012, p. 9).

O Simbolismo, com seu rompimento com a tradição clássica e racionalista providencia aos paranaenses, num período de determinismos e cientificismos, a justificativa teórica e estilística para sua definição como singularidade artística e social, desligada da sua antecedência histórica e dependências políticas. Romário Martins, que até 1896, ainda não havia optado totalmente pela militância regionalista, publica na Revista do Clube Curitibano, poemas de orientação simbolista (CAMARGO, 2007).

Entre os poemas publicados por Romário Martins, na Revista do Clube Curitibano, um dos mais famosos foi a A alma da terra<sup>28</sup>:

Arqueja o firmamento. As almas das monjas murmuram preces que regougam, reboando, retumbando pelo infinito [...] As almas infieis, heresiacas da Crença, escorjam-se estertorando blasfêmias. (MARTINS ROMÁRIO *apud* CAMARGO, 2007, p. 76).

A contribuição de Romário Martins, como intelectual engajado com a formação de uma identidade regional, ou seja, uma identidade do ser paranaense estendeu-se a outros periódicos da imprensa paranaense, em editoriais do Almanaque do Paraná:

Foi-nos impossível, como tanto desejávamos, dar uma feição essencialmente paranaense a este almanaque, publicando na parte que se ocupa de literatura, apenas produções do nosso já muito adiantado meio literário. [...] Para isso contamos com a boa vontade dos que se interessam por tudo quanto diz respeito ao progresso do Paraná, quer em auxílio de colaboração literária, quer de documentos históricos e estatísticos, que receberemos com a maior satisfação (MARTINS ROMÁRIO *apud* CAMARGO, 2007, p. 77).

---

<sup>28</sup> O poema A alma da terra foi publicado por Romário Martins, na Revista do Clube Curitibano no dia 15 de julho de 1896, na p. 5, edição de nº 7, ano VI (CAMARGO, 2007, p. 76)

O simbolismo como vertente estética, se encarregou de representar a formação imaginária do Paranismo, retratando paisagens rurais em obras de artes visuais. Entre as diversas cenas pictóricas do nosso estado, destaca-se a Araucária como o símbolo mais presente nas obras de arte. Porém, também podemos encontrar obras de arte que trazem elementos humanos, buscando destacar a miscigenação étnica, como forma de expressar uma suposta harmonia da hibridação formadora do tipo paranaense. A principal expressão dessa simbologia paranista que busca ressaltar elementos humanos e a miscigenação étnica no Paraná, está na obra de arte, O baile das raças, do alemão Hermann Schiefelbein.

**Figura 18:** Obra- O baile das raças (Hermann Schiefelbein)



Fonte: Revista Ensino e Pesquisa. KOBELINSKI, M. (2016). **História, cultura e religião: a Cidade Imperial e a região do Contestado nas apreensões de Estanislau Schaette e Hermann Schiefelbein (1926-1950).** Disponível em: [https://www.academia.edu/30414757/Hist%C3%B3ria\\_cultura\\_e\\_religi%C3%A3o\\_a\\_Cidade\\_Imperial\\_e\\_a\\_regi%C3%A3o\\_do\\_Contestado\\_nas\\_apreens%C3%B5es\\_de\\_Estanislau\\_Schaette\\_e\\_Hermann\\_Schiefelbein\\_1926\\_1950](https://www.academia.edu/30414757/Hist%C3%B3ria_cultura_e_religi%C3%A3o_a_Cidade_Imperial_e_a_regi%C3%A3o_do_Contestado_nas_apreens%C3%B5es_de_Estanislau_Schaette_e_Hermann_Schiefelbein_1926_1950). Revista Ensino e Pesquisa, v.14, Suplemento Especial, 2016, p.52-77. ISSN 2359-4381 online. Acesso em: 12 out. 2021.

Conforme observa Ana Paula Alves (2019), a obra busca através da simbologia paranista, representar uma harmonia que teria caracterizado a miscigenação formadora da sociedade paranaense.

A obra retrata um baile rural e, [...] há uma miscigenação de etnias em uma harmonia intensa, onde bailam a flor eslava e o descendente do índio, o velho imigrante polonês toca rabeca, os alemães bebem cerveja, os ucranianos preparam o churrasco, os colonos discutem sobre as safras do milho e do mate, e o guri, filho de duas raças, ensaia no pistão seus primeiros sopros. A mixtão de etnias, que elaboraram este novo *typo* humano que há de formar o Paraná do futuro, essa árvore genealógica construída das seivas nacionais de todos os continentes. Esta mistura de raças que, segundo os paranistas, iria formar o Paraná, se confraterniza em plena floresta onde, ao fundo da imagem, podemos notar a presença dos pinheiros, que no texto são apontados assim: os pinheiros erguem suas taças verdes para o infinito em saldação ao mundo que vem vindo (ALVES *apud* BENATTE; SAAD, 2019, p 58).

A imprensa se constitui em *lócus* privilegiado, campo fértil, para a militância política de Romário Martins, como intelectual comprometido com a construção do que viria a se constituir nas *primeiras narrativas da história do Paraná*. Nesses espaços é que o autor

formulará suas primeiras afirmações públicas sobre a necessidade de salientar a importância do Paraná como tema dos intelectuais locais.

Na caminhada proposta pelos intelectuais paranaenses do início do século XX, que consistiu em buscar construir uma forma *moderna* de definir o Paraná, destacou-se, Ermelino de Leão.

Em um artigo de 1903, *Estudemos o passado para desvendar o futuro*, o autor ressalta a especificidade da formação econômica paranaense, uma sociedade agrária com estruturas estabelecidas desde muito antes da Emancipação, e, em grande parte, define também suas ambiguidades. Porém, a sua obra mais importante para a historiografia do Paraná, foi o *Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná, iniciado em 1901*, e só concluído no ano de 1924.

Segundo Marco Aurélio M. Pereira; Edson A. Silva (2016), embora tenha sido resultado de 23 anos de pesquisa, o autor não considerava uma obra definitiva, exigindo que outros a revisassem e a completassem.

**Figura 19** - Agostinho Ermelino de Leão



Fonte: Instituto Moises Soares. jul. 2016. **Biografias Agostinho Ermelino de Leão**. Disponível em: <http://www.msinstituto.blogspot.com/2016/07/agostinho-ermelino-de-leao.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

A influência *Simbolista* na formação intelectual dos paranaenses encorajava a elaboração de mitologias de origem desligadas das tendências científicas modernas do século XIX. Ao mesmo tempo, a rápida transformação do painel étnico e social do Paraná pela imigração europeia mudava a experiência diária dos paranaenses, permitindo que cada vez mais fosse presente a visão do Paraná e de sua população como um *Brasil diferente*, visto como solução utópica dos problemas da nação, o que ainda terá desdobramentos muito mais tarde nos idos do século XX.

Tal corrente de pensamento influenciara Romário Martins, que na década de 1920, transforma figuras que já se encontravam dispersas nas lendas indígenas, como a gralha azul, a erva-mate e o pinheiro, em figuras míticas, agora vistas como símbolos arquetípicos da formação do Paraná<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> A erva mate foi utilizada com menor intensidade como símbolo Paranaista. Numa das lendas, eles resgatam a mitologia cristã que falava da presença de São Tomé no Brasil. Como recompensa pela salvação das almas dos gentios, São Tomé, teria recebido o aprendizado da utilização da erva-mate, detentora de poderes medicinais, desde que tostadas suas folhas desfeitas em águas. Utilizando-se a erva-mate, originária da tradição indígena dos guaranis, uniam-se dessa forma, dois elementos principais que dariam origem a sociedade paranaense: o branco europeu e o nativo indígena, todavia, ignorou-se completamente qualquer contribuição dos negros, no processo de formação mítica do

Os Paranistas escolhem o pinheiro, não como reinterpretação dos mitos indígenas, mas sim, como uma característica cosmopolita, que representava não somente o paranaense do futuro, o ideal de construção do Movimento Paranista, mas o próprio estado do Paraná (REZENDE, 2005).

Um passeio pela capital do Paraná, Curitiba, é o cenário perfeito para se apreciar a arte paranista. Com um olhar atento sobre suas calçadas, o visitante ou o turista, pode perceber, a forte presença do imaginário paranista, expresso através de seus maiores símbolos, o pinhão e o pinheiro, projetados nas famosas calçadas de *petit-pavê* com temática paranista.

**Figura 20** - Calçada em Petit-Pavê com temática Paranista: - Curitiba - Paraná



Fonte: Jornal Gazeta do Povo. JUNIOR, K. I. 14 dez. 2001. **Amado e odiado, calçadas de *petit-pavê* resistem desde o Império Romano: O chão que pisamos.** Disponível em: [https://www.gazetadopovo.com.br/haus/blogs-e-colunistas/key-imaguire\\_junior/historia-do-petit-pave-as-pedras-portuguesas-das-calcadas/](https://www.gazetadopovo.com.br/haus/blogs-e-colunistas/key-imaguire_junior/historia-do-petit-pave-as-pedras-portuguesas-das-calcadas/). Acesso em: 10 jul. 2021.

A técnica do mosaico português, que é empregado no calçamento de praças, calçadas e residências, foi introduzida no Brasil no século XIX. O uso de tal técnica pelos paranistas ocorreu a partir de 1920, conforme revela Vasconcelos (2006) em seu livro *Calçadas de Curitiba: preservar é preciso*, quando chegaram em Curitiba portugueses especialistas em *petit-pavê*. O pintor Jean Baptiste Debret no ano de

---

Paraná. (REZENDE, C. J. (Organizador). **Paraná espaço e Memória: diversos olhares histórico-geográficos.** Curitiba: Editora, Bagozzi, 2005.

1824 teria retratado a técnica do mosaico português em calçadas e apresentado a Dom João VI no Rio de Janeiro (BUENO, 2009, p. 8).

O Movimento Paranista, visando atingir o imaginário popular, foi buscar nas artes plásticas, uma espécie de “alma” na sua caminhada para se apresentar, ou seja, fazer representar-se, perante a Corte, como uma província com luz própria. A principal estratégia utilizada para atingir o imaginário popular foi no campo das artes plásticas, propondo uma alfabetização visual e uma naturalização de formas e símbolos como sendo representativos do estado. Nessa empreitada, estilizações, decorações e ícones foram espalhados pela cidade de Curitiba, capital do estado, com a intenção de relacionar as imagens do pinheiro, da pinha e do pinhão com o Paraná. Para atingir tamanho objetivo, artistas plásticos, pintores, escultores e escritores se uniram nesta causa, e cada poema, texto, ilustração ou pintura que remetesse ao pinheiro paranaense, reforçava os ideais almejados pelo Paranismo (BUENO, 2009).

Ao propor um repertório decorativo com base em elementos naturais específicos, o Paranismo, enquanto movimento artístico-estético acabou se diferenciando da produção artística realizada em outros pontos do país. Tendo em vista, que os artistas paranistas trabalharam sistematicamente com a finalidade de estabelecer uma particularidade regional visual e estética, estas ações focadas em especificidades regionais inibiram diálogos com a *modernidade* proposta em outros estados.

Muito embora, esta imersão regional tenha sido importante para a afirmação de uma identidade própria, ela também restringiu o contato de artistas do estado com os ideais modernistas propagados pelos intelectuais paulistas. No mesmo período em que os artistas Paranistas, produziam suas obras, ocorria em São Paulo, a Semana de Arte Moderna de 1922, a qual por sua vez, apresentava características comuns: valorização da cultura local e apropriação de elementos da natureza na realização de obras artísticas. Para a crítica de arte paranaense Adalice Araújo, a Semana de Arte (1922) e o Movimento Pau Brasil Paulista (1924), tinham um sentido mais amplo: nacionalista. Já o Paranismo representou uma consciência nativista interessada na construção de uma história regional e de uma identidade paranaense. Para a autora, cada estado brasileiro vivenciou à sua maneira esta

ação nacionalista, a qual por sua vez, travestiu-se de características regionalistas (ARAÚJO *apud* BUENO, 2009, p. 21).

A partir do final da segunda década do século XIX, encontra-se no Paraná, um substrato comum às várias *ideias modernistas*. Os literatos modernos do Paraná, ainda no início da convivência com os artistas imigrantes, dão mostras de envolvimento direto com as ideias modernistas, como Emiliano Pernetá, que escreve tais ideias na Revista do Clube Curitibano (1895).

Muito embora, parte significativa da historiografia paranaense, apresente Romário Martins como um dos maiores representantes do *Simbolismo*, alguns autores, sob o enfoque da perspectiva benjaminiana, tratam o conjunto da sua obra como *alegoria*, atribuindo-a um valor de menor importância (BENJAMIN, 1994). Para tais autores, a obra de Romário Martins é considerada uma forma de dominação do imaginário popular, sendo tal perspectiva o cerne do conjunto da sua obra, tornando-se, o ponto de partida para a análise, quando de grande ícone da historiografia paranaense, passa a ser visto como um historiador historicista, um *forjador de símbolos* (SZVARÇA *apud* SALTURI, 2009, p. 4).

Para o autor, a história produzida por Romário Martins em termos benjaminianos é um exemplo da história dos dominadores, que é descontínua, mas apresentada como contínua num tempo homogêneo e vazio. Nessa visão, para preencher esse tempo, Romário teria forjado um “conjunto de símbolos e mitos” que possibilitariam construir uma imagem da identidade ideal a qual todos deveriam integrar-se para atingir o progresso (SZVARÇA *apud* SALTURI, 2009, p. 4).

A obra de Romário Martins será objeto da análise de Szvarça (1993), quando o autor diz que sua produção intelectual não pode ser vista apenas pelo ângulo da “dominação do imaginário popular”. No presente trabalho, propõe pensá-la também em relação aos seus desejos individuais. Nesse sentido, destaca que sua preocupação num primeiro momento, seria a análise da historiografia de Romário Martins, mas que ao se voltar para as intenções de Romário em seu ofício, acaba centrando sua análise na perspectiva do ele, de que fala Norbert Elias. Para Elias, o curso da vida de cada indivíduo é condicionado pelos seus desejos (ELIAS; *apud* SALTURI, 2009).

O paranismo foi um dos maiores projetos de vida de Romário Martins. Sua produção intelectual não pode ser vista apenas pelo ângulo da dominação do imaginário popular, mas também deve ser pensada em relação aos seus desejos

individuais. Dessa maneira, a partir da perspectiva do ele não se pode determinar o que alguém sente quando satisfaz esses desejos. Deve-se entendê-lo a partir do ponto de vista da primeira pessoa, ou seja, da perspectiva do eu, já que a vida só faz sentido para os indivíduos quando eles conseguem realizar tais aspirações (SALTURI, 2009).

No final do século XIX, a Revista do Clube Curitibano, evidencia em seus artigos o cosmopolitismo em que se inseriam os escritores e os leitores da revista Curitibana e sua articulação com as atitudes *modernas*, incluindo certa relativização dos costumes, do *fin de siècle*. Os textos denotam uma interlocução sem mediações com os acontecimentos artísticos da capital com pintores ligados aos temas nacionais. Nessa perspectiva, a *pintura de paisagem* deixa de ser considerada apenas como um meio objetivo de representar temas nacionais, visto que estava ligada às noções de patriotismo e amor pela terra, sendo associada aos *valores modernos*, e cultos dos habitantes urbanos europeus (CAMARGO, 2007).

A partir de meados do século XIX, a economia tradicional do Paraná, ligada à criação e à exportação de gado, encontrava-se em declínio, causado principalmente pela deterioração dos negócios de invernagem. Tal crise econômica desabrochou em consequências políticas e sociais, ocasionando, por exemplo, a perda de poder político por parte do grupo de latifundiários dos Campos Gerais ou, ainda, conforme Corrêa (*apud* MARACH, 2013) dos fazendeiros representados pelo Partido Liberal, os quais, durante o Império, eram hegemônicos na política local. As famílias latifundiárias mais tradicionais foram perdendo espaço para o estrato emergente dos comerciantes do mate e dos profissionais liberais que chegavam à cidade ou aderiam ao novo ramo, atraídos pela possibilidade de diversificação econômica e pela introdução de processos industriais na província (MARACH, 2013).

Nesse período, a capital do estado, Curitiba, verá crescer em seus arredores, os engenhos, atraindo mais investimentos da burguesia do mate<sup>30</sup>, permitindo um salto tecnológico na produção, que ganhará um caráter industrial.

---

<sup>30</sup> A produção do mate no Paraná, cujo início se deu no litoral em 1820, três décadas depois, já correspondia a 85% das exportações da província. Enquanto na cena nacional o principal produto era o café, os paranaenses exploravam o mate que lhes proporcionou uma atividade comercial intensa principalmente com o mercado de platino, impulsionado pela Guerra do Paraguai. Com a derrota do Paraguai, principal concorrente dos produtores paranaenses, o País foi posto fora de cena não mais sendo um forte concorrente com os comerciantes paranaenses do mate (CORREA *apud* MARACH, 2013, p. 26).

Será parte significativa dessa burguesia, detentora de grande poder econômico e forte prestígio social que direcionará a cidade rumo a um *processo de modernização* abrangendo uma série de investimentos e viabilizando o surgimento de uma diversificada esfera cultural no Paraná. Nessa conjuntura política e econômica uma das figuras de destaque da burguesia paranaense foi o Barão do Serro Azul<sup>31</sup>, principal liderança do Partido Conservador na província e que fazia ferrenha oposição ao Partido Liberal.

**Figura 21 - O Barão do Serro Azul**



Fonte: Mundo Espirita. MARCON, M. H. Jun. 2012. **Ildefonso Pereira Correia, O Barão do Serro Azul.** Mundo Espirita, numero 1657, ano 90. Disponível em: <http://www.mundoespirita.com.br/?materia=ildefonso-pereira-correia-o-barao-do-serro-azul>. Acesso em: 20 out. 2021.

---

<sup>31</sup>Ildefonso Pereira Correia, mais conhecido como o Barão do Serro Azul, nasceu em Paranaguá em 1849. Um dos primeiros empresários a investir na mecanização a vapor dos engenhos de mate, considerado um dos maiores empresários paranaenses do período provincial, maior exportador de erva-mate do Brasil e também o maior produtor do mundo, na época. Tornou-se um grande industrial, ampliando seus negócios para a indústria madeireira, foi acionista da Companhia Ferrovia de Curitiba – a primeira empresa de transporte público puxado por animais da região, e em seguida, fez sociedade com a empresa Impressora Paranaense (IP), tornando-se líder no ramo gráfico em Curitiba e região. Participou da fundação do Banco Mercantil e Industrial do Paraná (1889), e foi um dos fundadores da Associação Comercial do Paraná. Na vida pública, ocupou diversos cargos, como: delegado especial de Instrução Primária e Secundária (1886), equivalente hoje ao cargo de Secretário de educação, Presidente e vice- Presidente da Câmara Municipal de Curitiba (1888), deputado provincial em várias legislaturas, suplente de juiz em Antonina e assessor do Presidente da Província do Paraná (1843 - 1899), Visconde de Taunay. (CORREA *apud* MARACH, 2013, p. 27)

Fruto das transformações econômicas que a província do Paraná viveu no final do século XIX, ocorreu um movimento simétrico na cultura paranaense, provocando o crescimento da população letrada da capital. A província do Paraná, assistirá a um fenômeno de expansão dos clubes literários, em diversas cidades como: Ponta Grossa, Lapa, Antonina, Morretes, Campo Largo, São José, Jaguariaíva, Porto de Cima e Curitiba, indicando um novo momento da vida cultural do Paraná (MARACH, 2013).

Em seguida a província do Paraná também passou a contar com mais teatros e bibliotecas, além de presenciar a formação da vida literária local. Conforme descreve Rocha Pombo:

Um fenômeno bem característico que, de 1875 em diante, revelou entre os paranaenses uma grande tendência para alargamento dos horizontes intelectuais da população, foi sem dúvida o afã extraordinário com que em todas as localidades da antiga província se foram organizando clubes e sociedades literárias, cada qual com a sua biblioteca. (POMBO; ROCHA *apud* MARACH, 2013, p. 29).

Sobre a formação da vida literária na Curitiba do final do século XIX, ressalta-se que o universo da leitura na capital nesse momento, era bem pouco abrangente em termos populacionais absolutos, principalmente se excluirmos os imigrantes alfabetizados em suas próprias línguas, mas não em português. A parcela resultante era formada por leitores e leitoras pertencentes aos estratos médios e mais abastados da sociedade: comerciantes e seus vendedores, burocratas, profissionais liberais e seus familiares. Os clubes literários manifestam em seus discursos um esforço para civilizar a população, buscando ampliar o universo de leitores, criavam bases institucionais para a leitura e sociabilizavam com aquelas pessoas que já haviam entrado no mundo letrado pela educação formal (DENIPOTI, 1998).

[...] tendo por missão principal o cultivo das letras, o estudo da literatura, das ciências e artes, tanto quanto possível [...] procura amenizar o espírito de seus associados e torná-lo despido dessas asperezas, que são o resultado da falta de leitura e de gosto pelas obras instrutivas, e conseqüentemente concorre direta e eficazmente para o desenvolvimento intelectual de nossa mocidade. (REVISTA DO CLUBE *apud* MARACH, 2013, p. 30).

O Modernismo à brasileira se constitui em um pensamento de época, que ao mesmo tempo em que justifica a possibilidade do *gênero da paisagem* produzir obras sérias, justifica também a de substituindo a função da pintura histórica, servir ao propósito de despertar em sua elite o orgulho nacional. Tal gênero de arte se tornou dominante na Academia Imperial Brasileira, que com a República, passa a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, influenciando profundamente a prática artística no Brasil. Porém, é importante salientar, que entre seus principais críticos está Mário de Andrade, que se opôs a tal gênero, dominante entre os artistas paranaenses durante a primeira metade do século XX.

Conforme avalia Camargo (2007), a modernidade brasileira, produziu sua possibilidade de existência pela proposição de ideias modernas, e não pela superação de um academicismo, como buscaram os artistas europeus do final do século XIX, pois aqui não havia como superar estágios ainda não estabelecidos. Se entendermos produção artística como uma produção desenvolvida nos moldes da arte européia, a modernidade e a academia no Brasil só iniciarão de fato este diálogo depois da Semana de Arte Moderna de 1922.

A discussão de uma identidade nacional, perfeitamente alinhada com o *status quo* intelectual do período, conduziu o caminho das artes no Brasil, unindo a Academia e o Modernismo, percorrendo por aqui um caminho contrário ao da produção modernista européia, que num impulso cosmopolita, à exceção do expressionismo alemão, buscava destituir as identidades, em busca de uma linguagem moderna comum. Sobre tal perspectiva, Ronaldo Brito (1982), traz a seguinte reflexão:

Paradoxal modernidade a de projetar para o futuro o que tentava resgatar do passado. Enquanto as vanguardas européias se empenhavam em dissolver identidades e derrubar ícones da tradição, a vanguarda brasileira se esforçava para assumir as condições locais, caracterizá-las, positivá-las, enfim. Este era o nosso *Ser moderno* (BRITO *apud* CAMARGO, 2007, p. 92)

O modernismo brasileiro, nas palavras de Camargo (2007) é caracterizado pelo seu caráter multifacetado, no sentido de expressar a aposta em uma sociedade moderna e tecnológica encampada por D. Pedro II, ainda que de forma incipiente, e a vivência nova das realidades urbanas modernas. Assiste-se uma verdadeira queda de braço entre as visões do Brasil rural e urbano, expressando o eco das tradicionais alternâncias entre o litoral e o interior. A elite paulista urbana e

cosmopolita elegera a imagem típica de um Brasil rural como seu retrato, por sua vez, a elite paranaense elegera um *naturalismo* edênico como seu retrato.

O projeto de modernidade, tendo como paradigma o desdobramento das discussões em torno da relativização da centralidade do pensamento europeu pelas descobertas e pelas vivências coloniais, também foi crítico da linha evolutiva clássica européia, segundo a qual, a cultura superior da Europa evolui a partir do pensamento grego até o ápice do século XIX. Nessa perspectiva, a construção de uma identidade local não deixa também de fazer parte do projeto moderno como um todo (CAMARGO, 2007).

Uma das obras consideradas referência sobre o Modernismo, é o livro *História do modernismo brasileiro*, de Mário da Silva Brito (1974), obra que teve sua primeira edição em 1958. Segundo o autor, ainda no final do século XIX, surge um estilo chamado de novismo, para preencher os espaços poéticos deixados pelo parnasianismo, um modo de nomear o simbolismo em literatura. Como se sabe o *Simbolismo* foi fundamental para o desenvolvimento de uma *arte modernista no Paraná* cultivando a antipatia dos nacionalistas pelas suas posturas aristocráticas, herméticas e preocupações místicas. Enfim, para Brito: uma arte penumbrenta que era acusada de não possuir nenhum senso nacional.

As transformações sociais, tecnológicas e econômicas ocorridas no final do século XIX e nos idos do século XX, conforme revela Marach (2013), anunciam um período de grande efervescência cultural no Paraná dos primeiros anos da República, levando artistas e pensadores a se engajarem em tal movimento. A arte se transforma em um verdadeiro palco de expressão dos desejos estéticos, políticos e sociais desse período.

E, chega-se enfim, à verificação de que o parnasianismo e simbolismo, cumprida sua missão histórica, estavam gastos, fatigados, e, de modo algum, correspondiam, agora, aos anseios de uma arte novamente marcada de características nacionais e que desse as suas específicas e próprias personalidades. [...] É que outros tempos chegavam, e, com eles, outros desejos estéticos, políticos e sociais (BRITO *apud* CAMARGO, 2007).

No final do século XIX, o Paraná, vive um momento de extraordinárias inovações em sua maioria financiadas pela burguesia ervateira que alimentava *sonhos de modernização*, civilidade e progresso, em grande parte oriundos da Europa. Esses desejos e sonhos da burguesia ervateira eram expressos principalmente através da imprensa local e poderiam ser encontrados em crônicas,

como no Jornal A República. Ao estudar as crônicas dos periódicos na virada do século XIX para o XX, Berberi (1998), revela que a nova elite do mate, que cultuava o Positivismo, fazia a defesa das ciências e das artes como processo natural para se atingir a tão sonhada modernização e progresso.

Só a sciencia tem autoridade para governar o mundo inteiro; só ella tem o privilégio de penetrar por toda parte, por todas as camadas sociaes no espírito e no coração: só ella pode installar-se, suave e bem fazeja, no foro íntimo de cada cidadão, nesse domínio reservado da consciência individual, onde não podem ter acesso os agentes da força pública, nem meio coercitivo. (BERBERI, 1998, p. 31).

Na virada do século XIX para o século XX, a capital do Paraná, Curitiba, ganha um perfil cosmopolita, principalmente com a chegada dos imigrantes europeus, pois entre eles, havia artistas, intelectuais e profissionais liberais, os quais influenciaram a sociabilidade e a configuração local, com contribuições materiais e culturais para a modernização do estado. Somados aos imigrantes europeus, escritores nascidos no litoral, também buscaram a capital, como possibilidade de realização de seus desejos de cultura. Tal conjuntura econômica, política e cultural, representa o início do processo de modernização do Paraná, com um fecundo campo de produção cultural na cidade (CORREA, 2009).

Nessa perspectiva, o ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica, durante a Primeira República, terá como pilar de sustentação a disseminação e o cultivo do espírito modernista, o qual por sua vez teve na ascensão da burguesia do mate, um fecundo caminho para imposição de seu universo simbólico, pautado pelos sonhos de *modernização*, civilidade e progresso.

## 2. 3 LEGISLAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ

Tendo em vista que no momento da emancipação política do Paraná (1853), o Brasil estava sob o espectro político do Império, a competência para legislar sobre todas as matérias, e entre elas, como dizia em seus discursos o imperador D. Pedro II, o *ensino da mocidade* era da Assembléia Geral Legislativa, conforme preconizava a Constituição do Império de 1824. Nos termos do decreto de 23 de agosto de

1829<sup>32</sup>, o Ministro de Estado dos Negócios do Império era responsável pela área de Instrução Pública.

[...] deve merecer-vos sumo cuidado a educação da mocidade de ambos os sexos, a fazenda pública, todos os demais estabelecimentos públicos, e primeiramente a fatura de leis regulamentares, assim como a abolição de outros diretamente opostos à Constituição, para por esta nos podemos guiar e regular exatamente (KUBO, 1987, p. 44).

A primeira Constituição do Brasil (1824), promulgada pelo governo imperial, estabelecia que juntamente com os demais direitos civis, como a liberdade, a propriedade e a segurança individual era garantido aos cidadãos o direito a *Instrução primária gratuita*. Em seus discursos, D. Pedro II, defendia a necessidade da regulamentação da instrução pública no Império. Durante seu governo, o imperador D. Pedro II, foi um incansável defensor da educação como elemento civilizatório (KUBO, 1987).

A primeira lei no Brasil, que regulamentou a educação básica, que até então, era chamada de Instrução Pública, foi a lei Imperial de 1827<sup>33</sup>. Nesta legislação, o legislador definiu melhor vários aspectos da instrução pública, referente às escolas, aos professores, às matérias a serem ensinadas, aos métodos educacionais a serem aplicados, e aos salários dos professores (as) (KUBO, 1987).

#### **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução

(...)

(BRASIL, 1827, p. 16)

Um aspecto importante a se destacar na análise da legislação Imperial de 1827 foi o tratamento diferenciado reservado aos gêneros masculinos e femininos, em sua trajetória de formação na educação básica. A orientação dada era no sentido

<sup>32</sup> BRASIL. Decreto de 23 de agosto de 1829. Leis, decretos, etc. coleção de leis e decretos do Império do Brasil, sessão de 1829. Rio de Janeiro, Typ. de E. Seignot-Plancher, 1830. v. 4. p. 18-20.

<sup>33</sup> BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Leis e decretos do Império do Brasil, sessão de 1829. Rio de Janeiro, Typ. de E. Seignot-Plancher, 1830. t. 2, p. 16-8.

de que a formação para os meninos desse maior ênfase aos conhecimentos relacionados à matemática, e para as meninas, o ensino da leitura, das operações básicas da matemática, acrescentando-se à formação, os conhecimentos ligados às prendas domésticas.

O ensino diferenciado para os gêneros masculino e feminino retratava a visão de mundo, vigente no século XIX, fruto da sociedade patriarcal, que concebia papéis diferenciados a serem exercidos por ambos os gêneros na sociedade. E tal visão foi expressa de forma contundente na legislação educacional Imperial de 1827, em seus artigos 6º e 12º:

**LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**

Artigo 6º:

Para Meninos:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d'aritmética, pratica de quebra dos decimais, e proporções, as noções mais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã, e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império, e a História do Brasil.

Para Meninas:

Artigo 12º:

As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica.  
(BRASIL, 1827, p. 16)

A Província de São Paulo, que até a data de 1853, tinha competência legislativa e executiva para cuidar da educação básica na 5ª comarca, tratou da instrução primária, na lei nº 34 de 1846, mantendo os mesmos princípios referentes à ideologia de gênero previstos na lei Imperial de 1824, trazendo a diferenciação dos conteúdos a serem ensinados ao gênero masculino e feminino nos artigos 1º e 2º :

**LEI N. 34, DE 16 DE MARÇO DE 1846**

TITULO 1.º

Do objecto da instrucção primaria, e estabelecimento das escolas.

Para Meninos:

Art. 1.º - A instrucção primaria comprehende a leitura, escripta, theoria e practica da arithmetica até proporções inclusivè, as noções mais geraes de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e principios da moral christã, e da doutrina da religião do estado.

Para Meninas:

Art. 2.º - A instrucção primaria para o sexo feminino constará das mesmas matérias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada a arithmetica á theoria e practica das quatro operações; e também das prendas que servem á economia doméstica. (SÃO PAULO, 1846)

Na província do Paraná, a reprodução dos mesmos princípios educacionais quanto a questão de gênero, que fez parte do aporte filosófico da lei imperial de 1827, e que, foi reproduzida na legislação educacional da Província de São Paulo em 1846, foi objeto da primeira legislação educacional do Paraná em 1857, chamada de *Regulamento de Ordem Geral para as Escolas de Instrução Primária, Preparação, Organização do Professorado, Condições e Normas para o Ensino Particular Primário e Secundário*. A formação diferenciada para os gêneros masculino e feminino também se fez presente na trajetória da educação da sociedade paranaense.

#### **LEI DE 02 DE MARÇO DE 1857**

Das escolas suas condições e ordem geral

Art. 3º As escolas de primeira ordem no seu ensino compreendem

§1º Para o sexo masculino:

Leitura e calligraphia, grammatica da língua nacional, religião-princípios da moral christã, e doutrina, noções gerais de geometria, theoria e pratica de arithmetica, até regra de três, systema de pesos e medidas do império.

§2º Para o sexo feminino:

São as mesmas matéria com exclusão da grammatica e limitado a arithmetica, ao ensino das quatro operações de números inteiros; completando o plano de ensino os trabalhos de agulha. (PARANÁ, 1857)

Ao se olhar para as legislações que trataram da educação primária durante o Império, transitando-se pela legislação imperial (1827), pela legislação paulista (1846), que conduziu os passos da educação na então 5.º comarca, até chegar à primeira legislação produzida no Paraná (1854), são notórias, que fazia parte da superestrutura filosófica, uma construção social, que atribuía a partir da elaboração do currículo da instrução elementar ou de primeiras letras, formas de diferenciação sexual e hierarquização de identidade sexual, as quais por sua vez, atribuía às mulheres funções de menor prestígio social (AIRES, 2003).

Segundo Aires (2003), foi a partir dessas reflexões sociológicas-filosóficas, que se levantaram as primeiras vozes de contestação feminina contra a diferenciação sexual, dirigidas inicialmente ao campo da educação e do trabalho. Mais tarde, na década de 1980, historiadoras feministas, ao analisarem o arcabouço cultural que sustentou a educação dos gêneros masculinos e femininos no Brasil escreverão páginas e mais páginas, denunciando o que chamaram de opressão masculina que permeavam o conteúdo das legislações que conduziram o paradigma da educação básica no Império, e por longos anos também na República brasileira.

Não foi à toa que as feministas brasileiras, conforme observa Aires (2003), em seu trabalho *O Movimento Feminista na década de 1980*, apontaram a escola como uma das principais instituições sociais que legitimaram ao longo da história a dominação e a inferioridade das mulheres. Foi nessa toada que historiadoras feministas, entre elas Suzana Albornoz e Lara Saffiotti, vão apontar o dedo para a escola, dizendo que esta cumpriu o papel de reprodução do sistema social, perpetuando atitudes e valores tradicionais, e não contribuindo, de forma concreta, para a superação da discriminação sexual.

Ao refletir sobre a educação no Brasil, Albornoz (1985) diz que a educação das meninas foi pensada de forma diferente da dos meninos, uma vez que os meninos foram estimulados pela educação a lutar e vencer na vida, enquanto para as meninas a educação tinha como pressuposto filosófico, repassar valores domésticos e maternais. Já para Saffiotti (1976), a educação cumpriu um papel de alijamento da mulher na estrutura capitalista, tendo em vista, que a legislação educacional, ao atribuir uma formação diferenciada para as meninas na instrução primária, tinha como objetivo confinar as mulheres no lar para que não concorressem com os homens nos postos de trabalho.

Outro ponto importante a se destacar na legislação educacional de 1827 foi o método adotado para a expansão do ensino na educação básica do País, o chamado Método Lancaster ou Ensino Mutuo. O início da aplicação do Método Lancaster no Brasil se deu em 1823, no Rio de Janeiro, através do decreto de 1º de março, pela qual foi instituída uma escola de primeiras letras que adotava tal método de ensino. A partir desta experiência, o governo geral resolveu levar às demais províncias do Império o método Lancaster, com o objetivo de expandir a instrução de primeiras letras no Brasil.

A previsão do uso do método de ensino Mutuo ou Lancaster como método de ensino a ser adotado pelo Império em todas as províncias estava contemplada nos artigos 4º e 5º da lei de 1827:

### LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (BRASIL, 1827, p. 16)

Aprovada no Império, a legislação de 1827, que tratou da educação básica em todo o território nacional encontrou algumas dificuldades para a sua implementação principalmente no que se refere às questões regionais e culturais das províncias, como bem demonstra Azevedo:

[...] as divergências fundamentais de interesses e de ideias ligadas as diferenças de nível cultural e econômico das províncias, dificultaram a consolidação educacional num sistema de ensino público, se não uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns (AZEVEDO *apud* KUBO, 1987, p. 14).

Já nas províncias a competência relativa à Instrução Pública era atribuída aos presidentes, os quais, por sua vez, eram nomeados diretamente pelo imperador D. Pedro II. Sendo assim, devido ao caráter centralizador da administração do Império, os presidentes das províncias, realizavam o trabalho juntamente com os membros do conselho da província, que tinha competência para tratar das questões administrativas no período provincial. As resoluções do Conselho Geral da Província eram encaminhadas pelo presidente da Província à Assembléia Geral Legislativa no Rio de Janeiro, para aprovação ou diretamente ao imperador para sanções e execução interina (KUBO, 1987).

Conforme previsão da lei de 15 de outubro de 1827, cabia ao presidente das províncias, a fiscalização das escolas, e ainda:

Pela lei de 15 de novembro de 1827, que regulamentou pela primeira vez o funcionamento das escolas primárias, definiu-se como atribuições dos presidentes das províncias, em conselho, com exceção da corte, onde estas eram exercidas pelo ministério do Império”, a criação e extinção de escolas, tratar interinamente dos ordenados, examinar em concurso os candidatos ao magistério, cabendo à Assembléia Geral a resolução final. (KUBO, 1987, p. 13).

Ainda durante o Império, a legislação referente ao ensino sofreu modificações, frutos dos movimentos que defendiam a descentralização política, que produziu reformas na Constituição de 1824. Com a aprovação pelo governo Imperial

do ato adicional de agosto de 1834, as Assembléias Provinciais passaram a ter competência para legislar sobre matérias referentes à Educação em seus territórios.

[...] a Instrução Pública e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (Art. 10 §, 2º, Ato Adicional 1834 *apud* KUBO, 1987, p. 14).

Foi buscando a chamada autonomia política em relação às decisões da Corte no Rio de Janeiro que as províncias agiram no sentido de promover adaptações da legislação imperial para as suas realidades locais. Como foi o caso da província de São Paulo, que aprovou o decreto de 7 de agosto de 1832, complementando as regras estabelecidas na legislação de 1827.

O regente padre Diogo Antônio Feijó, chama a atenção dos deputados provinciais referente ao que considerou possíveis abusos na aplicação das diretrizes fixadas pela lei da reforma constitucional de 1834:

As assembléias Provinciais tem produzido os efeitos que se desejavam. Os legisladores, tendo diante dos olhos os meios e os dados necessários, livres de complicação de interesses e paixões, podem certamente melhor providenciar as necessidades locais, mas é inegável que excessos se notam que ao vosso alcance está corrigir, e logo, para que arraigando-se os abusos, não seja depois difícil, e talvez perigoso removê-los. Brevemente aparecerão conflitos prejudiciais á causa pública: cumpre acautelá-los (KUBO, 1987, p. 46).

A produção legislativa referente à instrução pública no Império teve em seu enredo um ferrenho embate entre o governo central que buscava a chamada unidade nacional, e as autoridades provinciais, que clamavam por autonomia política nos seus rincões. Vejamos como esse embate foi expresso nas palavras do padre Diogo Antônio Feijó:

[...] os brasileiros tem necessidade de uma educação nacional: sem está nunca teremos acordo nos pontos mais vitais à sociedade. E se no sistema representativo só as maiorias decidem dos negócios mais importantes, quanto não é necessário generalizar certas máximas, para que possam elas predominar ao maior número? A moral, fundamento da ordem deve ser melhor ensinada para que sirva de sustentáculo às leis, reja as consciências e seja a mais sólida garantia da pública prosperidade. Senhores sem educação e sem moral não é possível haver verdadeira civilização (KUBO, 1987 p. 46).

Por sua vez, as autoridades provinciais, respondiam as colocações da Corte, que manifestava preocupação com as quimeras locais que pudessem comprometer o espírito da unidade nacional em torno da educação como marco civilizatório, vislumbrado pelo espírito positivista que conduzia as mentes do século XIX.

[...] ainda que a educação nacional proveniente da instrução elementar, e do ensino moral religioso, estejam confiadas às assembleias provinciais, a quem pertence criar e dotar as escolas primárias, e dar-lhes os regulamentos mais conducentes ao fim importantíssimo de instruir e moralizar o geral da população, todavia a câmara penetrada, como Vossa majestade Imperial, da urgência, necessidade de fortificar quanto antes esse primeiro anel da cadeia dos melhoramentos sociais, tomará pressurosa na devida consideração qualquer novo arbítrio que o governo imperial houver de sugerir-lhe sobre tão relevante assunto (KUBO, 1987, p. 46).

Embora o diálogo entre a Corte e as autoridades provinciais revelasse divergências em alguns pontos, é possível também perceber, nas falas do trono, que havia certa confluência de entendimento no sentido de que em todo o País o ensino deveria ser tratado com o maior esmero possível pelas autoridades. Em 1839 a Corte recomendou aos legisladores que o ensino deveria ser um dos objetos que merecesse preferência em seus debates, tendo a perspectiva de se pensar em um sistema educacional regular de instrução pública que habilitasse devidamente a mocidade brasileira para os importantes cargos da vida social, tanto na ordem civil, como militar (KUBO, 1987).

A defesa da educação enquanto importante sustentáculo com o condão de conduzir o desenvolvimento econômico e social do Brasil Imperial é objeto de consenso entre a maioria dos legisladores, os quais reconhecem que o ensino é um dever a ser meditado com todo o esmero. Em seus discursos as autoridades provinciais reiteravam de forma enfática o relevante papel da Instrução Primária, como fator responsável por conduzir o progresso e a futura opulência das províncias. As preocupações manifestas quanto à situação da instrução pública primária são um espelho que reflete a realidade inerente a todas as províncias do Brasil no século XIX, e tais realidades foram fielmente retratadas pelos efusivos discursos ora dos inspetores de educação das províncias, ora dos presidentes das províncias.

Tal quadro, que reflete a situação da Instrução Primária durante o Império, pode ser visto na fala do presidente da Província de São Paulo<sup>34</sup>, Rafael Tobias d'Aguiar em 1835:

---

<sup>34</sup> Fala do presidente da Província de São Paulo, Rafael Tobias d'Aguiar na Assembléia Provincial em 2 de fev. 1835. IN: São Paulo. Assembléia Legislativa Provincial. Annaes. 1835-1837. São Paulo, Tip. Piratininga, 1926- p. 14.

Dependendo-se com o ensino primário 12.453\$333 rs, tenho o desprazer de comunicar-vos, que não corresponde ao que a Constituição promete, e nem a soma que se gasta, não só pelo pequeno progresso, que faz a mocidade nessas escolas, como pelo número das particulares que existem em cada uma das vilas, o que bem mostra, que se aquelas não são inúteis, não correspondem pelo menos a seus fins. Nascendo esta falta dos poucos meios de tornar-se a responsabilidade efetiva, porque a maior parte dos juizes, a quem cabe verificá-la olham mais para a comiserção, do que para o dever. Creio que se obteria melhor resultado se se marcasse um ordenado módico a cada uma das escolas, que se proovessem de novo, e que além disto se desse anualmente uma gratificação por aluno, que se mostrasse por via d` exame, habilitado nas matérias que se ensinam (KUBO, P. 48, 1987).

Conforme destaca Kubo (1987), ao analisarmos tanto os relatórios dos presidentes de província, como seus discursos nas assembléias legislativas, referente ao tema da Instrução Primária, é possível encontrar em seus relatos muitos problemas elencados, bem como, sugestões apresentadas para resolução de tais problemas no campo da educação elementar. Entre tais relatos, que apontaram problemas a serem solucionados no ensino primário, encontramos o discurso do presidente da Província de São Paulo, em 1843, Martin Francisco<sup>35</sup>, que apontou os seguintes problemas:

- A falta ou ineficiência de inspeção;
- A existência de professores omissos ou prevaricadores, incapacitados para o magistério, recebendo uma remuneração considerada reduzida, e usando método de educação pouco eficaz;
- Existência de muitas cadeiras públicas vagas, enquanto existiam muitas aulas particulares, com professores mais capacitados e suas aulas mais frequentadas do que as públicas, mesmo porque havia pais que preferiam as aulas particulares;
- Descuido dos pais ao mandar seus filhos à escola;
- A falta de utensílios escolares que impediam os alunos pobres de frequentar as aulas (KUBO, p. 49-50, 1987).

Ao identificar alguns dos graves problemas que assolavam a Instrução Primaria no Império, os presidentes de província, também apresentavam possíveis caminhos para resolvê-los, tais como:

---

<sup>35</sup> Discurso do presidente da Província de São Paulo, Martin Francisco Ribeiro de Andrade no encerramento dos trabalhos legislativos de 7 mar. 1843: IN: São Paulo, assembléia, 1842-1843, p. 519-520.

- Tomar medidas que melhorassem o serviço de inspeção, através da criação do cargo de diretor geral de estudos, com a responsabilidade de verificar os competentes compêndios, verificar o próprio serviço de inspeção, formar comissões inspetoras e outras medidas tendentes a melhorar o ensino;
- Incentivar os professores mais capacitados sob a forma de gratificação pelo número ou aproveitamento dos alunos;
- Criar escola normal onde os candidatos ao magistério pudessem se habilitar, concedendo-se aos seus formandos vantagens em relação aos não formados: provimento vitalício, ordenado, jubilação, prêmios (KUBO, p. 50-51, 1987).

No momento em que tomou posse como presidente da Província de São Paulo, Rafael Tobias de Aguiar, com o objetivo de organizar a Instrução Pública na Província, fez a seguinte determinação, que foi aprovada na lei nº 9, de 1835<sup>36</sup>:

Artigo 1.º - O presidente da Província, quando conhecer que os ordenados marcados dos professores de primeiras letras de algumas das vilas da mesma província no decreto de sete de agosto de mil Oitocentos e trinta e dois são excessivos em razão da pouca população do lugar, da menor concorrência de alunos, ou do pequeno custo da subsistência, fica autorizado para designar-lhes na ocasião do concurso das cadeiras qualquer dos ordenados inferiores estabelecidos no mesmo decreto dando logo parte á Assembléa Provincial para definitiva aprovação dessa designação.

Artigo 2.º - O mesmo presidente fica igualmente autorizado para prover interinamente as cadeiras de ensino de meninos, independentemente de concurso, e sobre proposta das câmaras municipais. (SÃO PAULO [Província], lei nº 9 de 1835).

A Instrução Pública era tema recorrente nos debates das assembléias legislativas provinciais do Império, na primeira metade do século XIX, buscando-se a proposição de medidas legislativas que contemplassem possíveis soluções para enfrentar os graves problemas da Instrução Primária no Brasil. No ano de 1841, foi discutido na assembléa legislativa de São Paulo<sup>37</sup>, um projeto que tratava da criação de uma escola normal, sendo inseridas no mesmo projeto em seguida, discussões referentes aos vícios da organização e regime das escolas primárias. Os debates levaram os deputados provinciais a examinarem outros projetos mais antigos sobre o tema da instrução primária no Império, como os projetos de Alves do Santos e Pimenta Bueno, que tratavam sobre a criação de cadeiras de primeiras letras em povoações da província, e ainda foram ouvidas contribuições das câmaras

<sup>36</sup> PROVINCIA de São Paulo. Lei nº 9, de 24 de março de 1835. Autoriza o presidente da Província a designar salários e prover cadeiras. Coleção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo-1835-1888. São Paulo: Tipografia imparcial de Azevedo Marques, 1868

<sup>37</sup> PROVINCIA de São Paulo. Lei nº 34 de 16 de março de 1846. Organiza a Instrução Pública Primária e cria uma escola normal na capital da Província. (Coleção das Leis promulgadas pela assembléa legislativa da Província de São Paulo, 1835-1888). Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

municipais e outras autoridades. Como fruto de tais debates, foi aprovada a Lei nº 212 de 1843<sup>38</sup>, organizando o Ensino Primário e criando as cadeiras de primeiras letras.

Foi aprovado pela lei nº 34<sup>39</sup> de 16 de março de 1846 o projeto sobre a instrução primária e a criação de uma escola normal considerada a precursora da caminhada da educação básica na província de São Paulo. Ao discursar sobre o significado desse evento para o processo de desenvolvimento da Instrução Pública na província o presidente Provincial, Rafael Tobias d'Aguiar<sup>40</sup>, fez o seguinte comentário:

A instrução primária e secundária não tinham sido esquecidas entre os ramos de serviço da Província, por ser consideradas como o verdadeiro manancial de prosperidade pública, porque sem inteligência não há moralidade, não há riqueza, e em vão a natureza nos abrirão todos os tesouros (KUBO, 1987, p. 52-53)

O governo central após a aprovação da reforma constitucional de 1834, que concedia competência concorrente para as províncias legislarem em matéria educacional, procurou combater o que chamava de excessos ou anarquia legislativa, diante do problema das assembleias legislativas locais invadirem a competência privativa do governo central referente à Legislação educacional.

Porém, conforme deixa claro Haidar (1972), mesmo diante da preocupação do governo central de que as províncias invadissem sua competência privativa referente à matéria legislativa educacional, no campo da educação, entretanto, não foram tão drásticas as medidas centralizadoras praticadas pelo governo central:

---

<sup>38</sup> PROVINCIA de São Paulo. Lei nº 212 de 04 de março de 1843. Cria cadeiras de primeiras letras e organiza o ensino Primário. (Coleção das Leis promulgadas pela assembleia legislativa da Província de São Paulo, 1835-1888). Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

<sup>39</sup> SÃO PAULO, Arquivo Público do Estado. Catálogo provisório das leis provinciais de São Paulo. De acordo com a indicação nos anais da assembleia legislativa provincial de 1846-1847, p. 324 esta lei foi identificada como sendo de nº 310 e não nº 34.

<sup>40</sup> SÃO PAULO, Discurso do presidente da Província de São Paulo, José Tomas Nabuco d'Araújo na abertura da Assembleia Legislativa Provincial de 01 de maio de 1852: In São Paulo, presidente. Relatório presidencial. São Paulo, tip. do governo 1852. p. 11-12. Relatório do presidente da Província de São Paulo, Jovino do Nascimento Silva na abertura da assembleia Legislativa provincial de 16 Fev. 1853. IN: São Paulo. Assembleia, 1852-1853, p. 540.

Embora dificultasse a ação legislativa das assembleias provinciais, não usou o poder central durante o Regresso, como não usara anteriormente, do direito de criar estabelecimentos de ensino primário e médio nas províncias. Se é verdade que a cobiça do centro não se estendeu ao ensino primário, em relação ao qual se mantiveram os poderes gerais inteiramente omissos, não é menos certo, também, que se tenham fixado a partir do Regresso as diretrizes de uma política tendente a manter direta ou indiretamente, sob as rédeas do legislativo e executivo centrais, o ensino secundário em todo o Império (HAIDAR, 1972, p. 23)

Durante o Império, até o momento da emancipação política do Paraná (1853), e mesmo após houve uma preocupação recíproca por parte de cada ente da esfera de governo, ou seja, o governo central e das províncias, em fazer funcionar a instrução pública. No campo da instrução primária, observou-se um avanço na definição de vários aspectos dessa modalidade de ensino. A legislação, em especial, a lei de 15 de outubro de 1827, que foi responsável pela implantação das escolas públicas de primeiras letras, tratava dos seguintes aspectos: criação de escolas, matérias a serem ensinadas, contratação de professores (as), o método a ser aplicado no ensino.

#### **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. (BRASIL, 1827, p. 16-18)

A análise da legislação educacional debatida e aprovada durante o Império, seja pela câmara geral no Rio de Janeiro ou pelas assembleias provinciais permite-nos observar que ambas as esferas de governo tinham preocupações diferentes em relação à educação básica. Enquanto o governo geral se incumbia de dar mais atenção ao ensino secundário, por determinação da lei de 1827, o grande desafio dos presidentes de província, consistiu em aparelhar um sistema educacional que desse conta de cuidar da instrução primária, das primeiras letras, após a aprovação do ato adicional de 1834 (HAIDAR, 1972).

Em um momento em que o Brasil era um país essencialmente agrário e rural, os interesses de classe, permeavam os discursos e debates acerca da legislação educacional. O ensino secundário, durante o tempo de vigência da lei de 1827, destinava-se essencialmente aos filhos das elites, e por isso, era tema de preocupação dos deputados da Assembléia Geral no Rio de Janeiro, por ser voltado à classe social representada no parlamento. Nesse sentido, o desenvolvimento do ensino secundário desse período, esteve restrito aos centros urbanos, que era para onde iam estudar os filhos das elites que tinham recursos financeiros.

Por sua vez, como bem ressalta André Castanha (2007), a preocupação com a Instrução Primária, também chamada de elementar ou de primeiras letras, ficou ao encargo dos presidentes de província, principalmente após a aprovação do ato adicional de 1834, que lhes incumbiu de tal missão. Foi nesse diapasão, que os vários presidentes da Província do Paraná, bem como, os Inspectores de Instrução Pública nomeados por aqueles presidentes conduziram seus esforços.

A Província do Paraná, no tocante ao seu processo político de emancipação, teve uma trajetória diferenciada em relação às demais províncias do Império, tendo em vista, que foi a última província a se constituir como unidade política e administrativa autônoma durante o governo imperial (1840-1889). A trajetória que marcou o desmembramento da 5.<sup>a</sup> comarca de São Paulo, dando origem à Província do Paraná (1853), teve seu início ainda antes da Independência do Brasil, contou com a mobilização do povo paranaense, e com a contribuição e apoio de parlamentares de outras províncias, entre elas Minas e Bahia, que pretendiam enfraquecer o poder político da Província de São Paulo perante a Corte (CASTANHA, 2007).

O debate entre historiadores (as) da educação em torno da centralização ou descentralização política é recheado de posições conflitantes e antagônicas, no sentido de que, medidas com cunho descentralizador adotadas pelo governo geral, como foi o caso do Ato Adicional de 1834, que concedeu autonomia para as províncias legislarem sobre a educação básica foram vistas como medidas que contribuíram para o enfraquecimento político do Imperador D. Pedro II perante os presidentes das províncias. Porém, posições em sentido oposto, expressas por autores que estudam a educação, entre eles Castanha (2007), posição com a qual manifesto minha concordância, ressaltam o grande avanço que significou para a

educação básica no Brasil, a adoção por parte do governo geral do Império, de medidas com caráter descentralizador como foi o caso da aprovação do ato adicional de 1834.

Esse grande avanço para a educação básica pode ser compreendido, quando lembramos que até a aprovação do ato adicional de 1834, qualquer medida ou política pública, voltada para a educação básica ou instrução pública dependia exclusivamente das decisões do governo geral no Rio de Janeiro. A grande contribuição que se pode constatar com a aprovação da lei de 1834, como uma política educacional descentralizadora, foi no sentido de que, aproximando mais a população do poder de decisão, o processo de criação, concurso e provimento de cadeiras ficou bem mais rápido, facilitando o desenvolvimento da instrução básica, e com isso, ampliando a oportunidade de acesso à escola (CASTANHA, 2007).

Entre os documentos históricos, que se revelam como importantes fontes históricas para propiciar um melhor entendimento dessa conjuntura política e histórica estão os relatórios dos presidentes de província e, também, dos Inspectores Gerais de Instrução Pública, que passam a produzir uma retórica discursiva em devoção da educação como caminho que conduzirá a jovem Província do Paraná ao progresso, ao mundo civilizado.

Será nesse sentido, que efusivamente em relatório enviado à assembléia provincial do Paraná, em 1856, o Inspetor Geral<sup>41</sup> da Instrução Pública da Província do Paraná, Joaquim Ignácio Silveira da Mota, se expressara:

Tenho fé que a Província, tendo a testa dos seus negócios, um administrador, que procura provar a sua devoção pelo progresso moral e material da mesma, não há de desmenti-la na marcha que ostenta, e se compenetrará que as instituições, que regem, se conservarão incompletas e com a ação imperfeita, enquanto não se proporcionar o conveniente cultivo do espírito do homem que antecipe o progresso das indústrias pelo conhecimento das teorias, e que faça caminhar paripassu a educação do coração e do corpo em ordem a se obterem cidadãos afeiçoados e defensores do país, livres de prejuízos e hábitos antissociais, e capazes de domar suas paixões (CASTANHA, 2007, p. 312).

Nessa conjuntura que marca o caminhar da Província do Paraná, na construção do seu sistema de Instrução Pública Primária, elementar, ou de primeiras letras, a Província de São Paulo, foi acusada pelas autoridades provinciais do

---

<sup>41</sup>PARANÁ (PROVINCIA). Diretoria da Instrução Pública. Relatório do diretor José Ignácio Silveira da Mota, de 31 de dezembro de 1856, Publicados como documentos que acompanham o relatório do vice-presidente, José Antonio Vaz de Carvalhaes, apresentado a assembléia legislativa provincial, em 1º de janeiro de 1857. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1857, p. 9.

Paraná, de desleixo<sup>42</sup> com o trato da instrução pública na então 5ª comarca, que estava sob sua jurisdição até 1853. A crítica ácida à administração paulista foi objeto do primeiro relatório do presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, enviado à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, em 15 de julho 1854, onde apresenta a precariedade em que se encontrava a instrução pública naquele momento:

Ao se referir ao ensino primário, o presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, destacou que a maioria dos professores eram interinos, carecendo de precisas habilitações. Informou que as escolas não eram frequentadas em proporção do número de habitantes do lugar; e que no meio dos alunos avultam moços taludos quase tocando a idade que a lei considera suficiente para cada indivíduo administrar seu patrimônio. Afirmou que a legislação que não considerasse a sorte dos professores referindo-se aos salários, que não levasse em conta a garantia de um ordenado digno, mesmo que estipulasse multas, penas, etc., estava fadado ao fracasso. Qualquer trabalhador (carpinteiro, pedreiro, trabalhador dos ervais) ganhava mais que um professor, e isso, era um absurdo. Sejam francos: O professor que não prestar, se for vitalício, aposente-se, se provisório, destitua-se, mas tendo as precisas habilitações, receba pelo menos sendo efetivo, o máximo dos ordenados fixados no art. 15 da lei nº 34 de 1846, para as cadeiras das cidades, vilas e povoações (PARANÁ, 1854, p. 12)

Os relatórios do presidente da província do Paraná enviados à assembléia provincial eram enfáticos em requerer aos deputados a aprovação de leis que suprissem a província dessa notável necessidade e carência para conduzir o destino da província rumo ao progresso. Foi nesse contexto que a assembléia provincial do Paraná aprovou a lei nº 17 de 14 de setembro de 1854<sup>43</sup>.

A lei nº 17 de 1854, foi a primeira legislação produzida no Paraná, que tratou da matéria da educação básica. A novatio legis (lei nova), começa tratando do ensino secundário, no art. 1º e 6º, e do ensino das primeiras letras, nos artigos 7º, 8º e 9º:

<sup>42</sup> Na historiografia do Paraná, vários autores, entre eles: WACHOWICZ e ANNA L. abordam em seus trabalhos, a tese do desleixo da Província de São Paulo com a 5ª comarca, no campo da instrução primária (CASTANHA, p. 317. 2007).

<sup>43</sup> PARANÁ (Província). Lei nº 17 de 14 de setembro de 1854. **Collecção das Leis da Província do Paraná Tomo I**. TYP Paranaense de C.M Lopes. Curitiba, 1855, p. 50-53. Arquivo Público do Paraná, disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/Pagina/Leis-e-Decretos-da-Administracao-Provincial>. Acesso em: 23 Set. 2021.

**LEI Nº 17- DE 14 DE SETEMBRO DE 1854**

Do Ensino Secundário:

Art. 1º ficção creadas na capital da Província as seguintes cadeiras do ensino secundário:

Uma de Latim.

Uma de Francez.

Uma de inglez.

Art. 6º Logo que na capital se estabelecer um lycêo, formaram parte delle as cadeiras de que trata os artigos antecedentes.

Do Ensino de Primeiras Letras:

Art. 7º fica creada na Villa de S. Jose dos Pinhaes uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino, e outra na Villa de Guarapuava.

Art. 8º fica igualmente creada na capella de Palmeira uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino.

Art. 9º Na capital haverá uma segunda cadeira de primeiras letras para o sexo feminino. (PARANÁ, 1854, p. 50-54)

A análise comparativa da legislação referente à matéria da educação básica ou instrução pública no Império do Brasil, principalmente, se nos ativermos à legislação imperial (lei 1827), à legislação de São Paulo (lei de 1846) e à legislação da província do Paraná (lei 1854), revela o caráter de inovação da legislação do Paraná, no sentido de trazer já nesse momento, a Obrigatoriedade para essa modalidade de ensino.

**LEI Nº 17- DE 14 DE SETEMBRO DE 1854**

Art. 12: O ensino primário é obrigatório em um círculo de uma légua das escolas públicas; os paes, tutores, curadores e protectores, que dentro delle morarem, e tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos e menores de 14, e meninas maiores de 7 e menores de 10 são obrigados a dar-lhe a instrucção primaria, excepto-se provarem pobreza, sob pena de incorrerem na multa de 10 a 50U000, conforme as circumstancias. (PARANÁ, 1854, p. 50-54)

Mesmo após a aprovação da lei nº 17 de 1854, que regulamentava a instrução pública na Província do Paraná, as dificuldades para a sua concretização e efetivação continuavam sendo apontadas nos relatórios do presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos:

Vasconcelos esclarecia que continuavam as dificuldades, principalmente em relação ao quadro de professores, pois as diligências da autoridade, no sentido de dar as escolas professores suficientemente habilitados, frustram-se pela maior parte, porque quem sabe para ensinar julga-se muito mal pago com as mesquinhas remunerações do magistério na atualidade. Os que têm certo saber buscavam outro meio de vida mais rendoso, e sempre fácil em um Pais novo. A realidade da Província não permitia aumentar os ordenados ao ponto de fazê-los atrativos (PARANÁ, 1855, p. 56-59)

Um dos documentos mais emblemáticos entre os relatórios que procuravam retratar a real condição da instrução pública na jovem província do Paraná foi o relatório do Inspetor de Instrução Pública, Joaquim Ignácio Silveira da Motta, feito logo assumir a função:

Um dos primeiros deveres dos governos livres seria proporcionar uma instrução pública que garanta a todas as classes, os conhecimentos úteis aos usos da vida contribuindo, assim, para a glória nacional, e a segurança do Estado. No entanto, isso não acontecia, pois, faltava àquela sociedade, a instrução tendente a proporcionar uma educação nacional, que estabeleça os paralelos dos costumes públicos com as instituições, que nos regem. Deixar o povo no estado de rudeza, em que se acha, é arriscá-lo, a perder o espírito de nacionalidade, e a sentir o amargor e os resultados de atraso intelectual ante o movimento industrial e inteligente, que aparecera com a provocação e emigração estrangeira, é por tanto esperar a desordem nos mesmos elementos, que deveriam concorrer para a riqueza e bem estar da nação, porque, sendo, como é fato a que, não se pode obstar, que a inteligência predomine a matéria, a decepção aparecera, com sucesso da emigração dos povos, cuja educação lhes inculciu hábitos de trabalho e de indústria, que tornarão desiguais e anômalas as relações entre o colono e o proprietário do solo (PARANÁ, 1856)

No decorrer da primeira metade do século XX, no Paraná provincial, a educação se fazia presente de maneira restrita, havia somente duas escolas para meninos, uma em Paranaguá e outra em Curitiba, muitas escolas eram criadas por força de lei, sem que houvesse professor (a) para assumir suas aulas, enquanto outras eram criadas após insistentes apelos das comunidades. A falta de escolas, professores (as), material escolar e inclusive de prédios próprios constituíram graves empecilhos para o andamento da educação básica (OLIVEIRA, 1986).

A estruturação do ensino na província do Paraná se fez lentamente. Maria Oliveira (1986) relata que o Paraná organizou a educação em seu território, de forma mais efetiva apenas após sua emancipação política. As atenções dispensadas pelas autoridades com o ensino voltavam-se, principalmente, para a maior difusão das escolas primárias, por estarem elas, mais próximas dos pequenos anseios da comunidade. Ao menos o aprendizado de ler, escrever e contar estaria ao alcance da população mais simples que, nem assim, se sentia atraída pela escola.

Durante a atuação de Joaquim Ignácio Silveira da Mota<sup>44</sup>, nomeado para o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná em 1856, pelo presidente padre Vicente Pires da Mota, membro do Partido Conservador que esteve à frente da província entre maio de 1856 e setembro de 1859, inicia-se uma gestão, voltada para a configuração da escola dentro do projeto de administração gestado para a nova província tendo por base entre outras coisas, a classificação dos saberes a serem ensinados, a qualificação do corpo docente e a captação de recursos para a instrução pública (ANJOS; LOUZADA, 2013).

**Figura 22** - Vicente Pires da Mota - Presidente da Província do Paraná (1856-1859)



**Fonte:** Wikipédia. **Vicente Pires da Mota.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vicente\\_Pires\\_da\\_Mota](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vicente_Pires_da_Mota). Acesso em: 20 maio 2021.

---

<sup>44</sup> Vicente Pires da Mota, nasceu em São Paulo em 01 de setembro de 1799, e faleceu em 30 de Outubro de 1882 em São Paulo. Foi ordenado sacerdote em 1821. Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1833, onde foi mais tarde professor e diretor. Juiz de paz de Santa Ifigênia, na mesma cidade. Foi vice-presidente da província de São Paulo cinco vezes, presidente da província de Pernambuco, de 26 de abril a 17 de junho de 1848, presidente da província de São Paulo de 16 de outubro de 1848 a 27 de agosto de 1851, presidente da província do Ceará, de 20 de fevereiro de 1854 a 13 de outubro de 1855, presidente da província do Paraná, de 1 de março a 26 de setembro de 1856, presidente da província de Minas Gerais, de 1860 a 1861, presidente da província de Santa Catarina, nomeado por Carta Imperial de 4 de novembro de 1861, de 17 de novembro de 1861 a 25 de setembro de 1862, quando passou o cargo para o primeiro vice-presidente, João Francisco de Sousa Coutinho, que completou o cargo interinamente até 26 de dezembro de 1862. Voltou a ser presidente da província de São Paulo, de 16 de outubro de 1862 a 3 de fevereiro de 1864. Retornou à presidência de São Paulo outras três vezes, interinamente, de 19 de maio a 30 de julho de 1869, de 28 de outubro a 5 de novembro de 1870, e de 13 de abril a 29 de abril de 1871. (Fonte: Wikipédia. **Vicente Pires da Mota.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vicente\\_Pires\\_da\\_Mota](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vicente_Pires_da_Mota)). Acesso em: 20 maio 2021.

Mesmo após a Província do Paraná ter aprovado a sua legislação referente à Instrução Pública Primária (1854), constata-se, a forte influência da legislação educacional da Província de São Paulo no desenvolvimento da instrução básica no Paraná. O inspetor Silveira da Motta se remete à lei paulista de 1846, ao se referir à administração das escolas, pelos municípios, dizendo que em tal legislação cabia à municipalidade construir uma casa-escola, ou somente escola, mas na prática, as províncias pagavam aluguel das casas (CASTANHA 2007).

Entre os Inspectores de Instrução Primária que atuaram na Província do Paraná, um dos mais fecundos, foi o inspetor Silveira da Motta, Fruto de seus relatórios, muitas medidas indicadas por ele, se transformaram em leis.

[...] Se, porem olharmos, para a simples inspeção de vigilância e meras aquisições de fatos nos estabelecimentos de ensino, concluiremos que é minguaado o número porque quanto mais imediato contato houver desta sorte e inspeção sobre os estabelecimentos, mais certeza se adquirirá do cumprimento dos deveres quotidiano dos professores, sua conduta moral e civil, e da economia e policia dos mesmos estabelecimentos.

Se as escolas em geral, consideradas individualmente, contém todos esses elementos de desordem, se assim retardam ou pervertem o progresso da inteligência da mocidade, por defeito de falta de cabedal ou do processo para a transmissão de ideias as Inteligências em agração, considere-se agora em concreto, e teremos um verdadeiro caos, contrastando com o fim da instituição, determinando heterogeneidade de hábitos, de inclinações, e de crenças, que prejudicam o bem estar do País. (PARANÁ, 1856)

Entre as leis que foram aprovadas pela assembléia provincial do Paraná, fruto das observações do inspetor Silveira Motta, destaca-se, a lei nº 21 de 02 de março de 1857<sup>45</sup>, que criou o cargo de secretário da inspetoria geral da instrução pública. A referida lei<sup>46</sup> dividiu a província em três inspetores de distritos, os quais seriam remunerados, e subinspetores em cada localidade que tivesse escola. O regulamento de 8 de outubro de 1857 fixou as primeiras regras relativas ao ensino obrigatório na Província do Paraná.

No ano de 1859, dando continuidade ao processo de regulamentação da instrução pública no Paraná, o inspetor Silveira Motta, baixou novas orientações relativas aos exames finais. O artigo 1º da instrução definia o seguinte:

<sup>45</sup> PARANÁ (Província). Regulamento de 8 de abril de 1857, In: MIGUEL, M.E. B. Coletânea, p. 18-19.

<sup>46</sup> A lei nº 21 de 02 de março de 1857, em seu artigo 3º, instituiu o conselho Literário nos distritos; o art. 4º instituiu as conferências pedagógicas dos professores; o art. 6º autorizou a criação de asilos de indigentes para garantir o ensino obrigatório; o art. 7º autorizou o governo a fazer uma reforma ampla da instrução; pelo art. 8º foi aumentado e regulamentado o salário dos professores (CASTANHA, p. 325-326, 2007).

Os exames finais nas escolas começarão em regra no dia 1º de dezembro, podendo antes ter lugar se forem requeridos. Os alunos tidos por prontos seriam submetidos a uma banca composta pelo professor da cadeira, outro designado pela inspetoria geral e o inspetor de distrito, ou subinspetor que seria o presidente. A prova seria composta de um ditado, leitura, sintaxe, conjugação de verbos, exercícios de aritmética teórica e prática, e também devia responder questões sobre o catecismo, orações e doutrina. Cada prova deveria durar 10 minutos. (PARANÁ, 1857, p. 68-69)

O sucessor do presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, será o liberal Andre Augusto de Pádua Fleury, que assumirá o cargo de presidente da Província do Paraná em novembro de 1864. Em seu discurso, logo após assumir o cargo, enfatiza a importância da instrução primária para o futuro da jovem província do Paraná. Ao se referir à instrução expressou-se com as seguintes palavras:

Daí-nos a educação da primeira infância, nós reformaremos a sociedade, disseram-o sucessivamente, cada um em sua linguagem, Bacon na Inglaterra, Leibniz na Alemanha, Fenélon e Jean Jacques Rousseau na França, como muito bem observa De Gerardin. E respaldado pelos pensadores solicitou o desvelo dos deputados pela causa da instrução (CASTANHA, 2007, p. 335).

Em seguida, ao se referir à situação da instrução primária na província, o presidente Fleury deixou aflorar sua visão liberal, criticando o que ele chama de privilégios que a legislação educacional concedia aos professores (as). Seu discurso revela um verdadeiro paradoxo tendo em vista, que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da educação básica para o desenvolvimento da província, ele diz, que, no Paraná, paga-se muito, e aprende-se pouco. Sua visão liberal é diametralmente oposta ao que apresentava em seus relatórios o presidente anterior, Zacarias Vasconcelos, que era enfático ao afirmar que os ordenados pagos pela administração provincial aos professores (as), eram muito baixos.

No Paraná, paga-se muito, e aprende-se pouco. Economicamente mau, é isto moralmente péssimo. Tal realidade se dava em função das vantagens que a legislação concedia aos que ingressavam na carreira docente para se tornarem vitalícios. É um grande mal evitado por todas as organizações, que conheço deste serviço em outras províncias; e, para não repetir, trarei o exemplo da do Rio de Janeiro, onde as habilitações para o magistério encontram-se se mais do que algures. Lá os professores interinos e efetivos estão sujeitos a demissão por mero arbítrio da presidência; e não gozam das garantias do art. 79, senão quando, depois de 5 anos de efetivo exercício, tem obtido o título de vitaliciedade. Estes títulos são o reconhecimento da assiduidade, moralidade, imparcialidade e dedicação ao ensino do que, por longa experiência, se mostram realmente aptos para o magistério. O mesmo estatui o decreto n.º 1331 de 17 de fevereiro de 1854, quanto aos professores do município neutro: ai também os provimentos são considerados vitalícios só depois de 5 anos de efetivo exercício, e unicamente neste caso podem os professores obter as vantagens acima mencionadas. É com esta cautela que se confia definitivamente aos mestres

a primeira instrução, essa serve de base a reforma das sociedades. (PARANÁ, 1856, p. 14-16)

Dando sequência aos questionamentos sobre a condição da instrução pública, teremos o presidente Polidoro Cezar Burlamarque, que em 1867, propõe várias medidas para melhorar a instrução na província do Paraná. Em suas considerações iniciais, diz que:

É, sobretudo na escola, que o espírito nacional se engrandece. É lá que se completa a educação começada na família. É de lá que se saem essas notabilidades assombrosas, a cujos lampejos de gênio obedecem às ciências e as artes. A influência da escola não se dava apenas no aspecto moral, mas também no econômico a instrução abre válvulas ao desenvolvimento da riqueza geral. (PARANÁ, 1857, p. 24-25)

Burlamarque considerava satisfatória a condição da instrução pública na Província de Paraná, se comparada com as demais províncias do Império. Propôs aos deputados a supressão das cadeiras com baixa frequência, que autorizassem a remoção de professores para outras localidades. Também era contra a política de disseminação de escolas pela província. Dizia que semear escolas por toda a província, sem haver quem cuide da sua cultura, arvorar um professor em cada canto onde se faz preciso acomodar um afilhado, é baratear muito o dinheiro público. As escolas eram vias de comunicação entre os espíritos, mas como fazer se os obreiros são maus, e a obra sai muito cara para ser empreendida tantas vezes (CASTANHA, p. 339, 2007).

Segundo Castanha (2007), a legislação provincial do Paraná de 1854, será objeto de duras críticas por Burlamarque, que se manifestará contrário à obrigatoriedade da instrução pública na província. Argumentava que o pai não seria culpado por não querer que seu filho frequentasse escolas regidas por mestres ignorantes, indolentes, alguns deles de moralidade duvidosa. Além de muitas injustiças que seriam cometidas se a lei tivesse plena execução para garantir a *escola obrigatória*, a província deveria criar muitas escolas e contratar novos professores, algo que custaria muito caro às finanças da província.

Ao analisar o discurso de Burlamarque, quando se manifesta a respeito da sua proposta para a escola normal, é possível, perceber, uma tradição na história da educação brasileira, que foi a constante desvalorização da profissão de professor (a), e que, infelizmente atualmente se mantém nos mesmos patamares, sendo objeto de constantes debates de governos que se sucedem, e dos sindicatos de

professores (as). Ao discursar na assembléia provincial sobre a formação de professores (as), defendia que deveria ser feita em uma instituição que permitisse uma formação teórica e prática, e acrescenta à sua fala a questão da desvalorização social e salarial:

Proponho-vos a criação nesta capital de uma escola preparatória, regida por um só mestre, destinada exclusivamente a formar professores pelo ensino das matérias absolutamente indispensáveis ao exercício do magistério. Os meninos que as frequentarem, serão ao mesmo tempo alunos-mestres, nas escolas primárias da capital, em cujo serviço empregarão o tempo que sobrar de suas ocupações na escola modelo. Destarte a pratica andara perto da teoria

No Brasil, senhores, sinto dizê-los, as instituições de formação de professores tem sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia. Porque será isto? A razão é muito simples. O professor, entre nós, não está, nem estará tão cedo elevado à altura de uma carreira, que estimule as ambições legítimas de quem quer que seja, e muito menos abra a porta a aspirantes distintos. Por via de regra, só quer ser professor, quem não pode ser outra coisa. O magistério, senhores, não sei por que tem caído em tal descrédito, o título honroso e venerado de mestre é olhado com tal indiferença, senão desprezo, que os homens bons e ilustrados recusam-se a aceita-lo com receio da desconsideração, que daí lhes resultaria' (PARANÁ, 1855, p. 50-53)

O próximo passo no processo de implementação da educação básica na província do Paraná, será o debate sobre o ensino particular, que já havia começado na gestão do presidente Fleury. Com a aprovação da lei nº 174 de 1868, pelo presidente José Feliciano Horta de Araújo, ocorreu a chamada liberdade plena ao ensino particular. A lei tinha a seguinte redação: *Ficam isentas de qualquer intervenção da autoridade pública as aulas particulares de instrução primária e secundaria da província.* A lei deu plena liberdade ao ensino particular sem fazer menção a questões morais que eram exigidas regularmente em se tratando de matéria educacional, e sem exigir também que os professores (as) particulares fornecessem a estatística das escolas (CASTANHA, 2007).

Embora ainda não houvesse previsão legal que especificamente tratasse do ensino particular na província do Paraná, já havia menção na legislação provincial de 1854, da possibilidade de atuação de mestres particulares subvencionados pelo estado:

### LEI Nº 17- DE 14 DE SETEMBRO DE 1854

art. 10: Quando em alguma povoação ou bairro populoso não existir número de meninos ou meninas que justifique a criação de uma escola pública, ou se feche a existente por falta delle, poderá o governo subvencionar um mestre particular com a qualificação annual de 120U000 para ensinar os meninos pobres. (PARANÁ, 1854 p. 35)

Logo após a emancipação política do Paraná (1853), ocorreu um esforço da parte dos responsáveis pela instrução (presidentes, inspetores gerais, inspetores de distrito/paroquiais, professores e legisladores), de reorganização da inspeção e do ensino na recém-criada província, desde a criação de novas cadeiras, contratação de professores (as), até o provimento de material para as escolas. Nesse sentido, mesmo após a emancipação política do Paraná, em matéria educacional a legislação aprovada para a Província de São Paulo, ainda influenciava a educação no Paraná, como foi o caso do decreto de 1831:

Artigo 1º Fica criado cadeiras de primeiras letras em a comarca de S. Paulo, nas freguesias da Cutia, Caçapava, S. bento, Queluz e colônia Alemã de Santo Amaro; na comarca de Itu, em as freguesias de Pirapora, Capivari e Caconde; na comarca de Curitiba, em a Vila de Castro; e nas freguesias de S. José dos Pinhais, Palmeira, Ponta Grossa, e Xiririca, e na colônia Alemã da entrada da Mata. (BRASIL, [1831] 1875. p. 35)

Ainda percorrendo o caminho da legislação aprovada pela Província de São Paulo, que influenciou no desenvolvimento da educação na Província do Paraná, é importante destacar o regulamento de 1851<sup>47</sup>, que criou o Conselho de Instrução Pública e o cargo de inspetores paroquiais, definiu suas funções, e extinguiu as comissões de inspeção criadas pelo regulamento de 1846. Estabeleceu ainda punições para professores infratores e proibiu a abertura de escolas particulares sem licença do governo (CASTANHA 2007).

O presidente da Província de São Paulo, Nabuco de Araujo<sup>48</sup>, em seu discurso na assembléia provincial, em 1852, enfatiza a necessidade de uniformizar a Instrução Pública na província:

<sup>47</sup> PROVINCIA de São Paulo. Regulamento de 8 de Novembro de 1851. Para a Instrução Pública. São Paulo: Tipografia correio Paulistano de Azevedo Marques. 1874, p. 211-218.

<sup>48</sup> SÃO PAULO (Província). Diretoria de Instrução Pública, Relatório do diretor Diego de Mendonça Pinto, de 10 de março de 1852. Publicado como documento que acompanham o discurso com o que o presidente José Thomaz Nabuco de Araujo, abriu a seção da Assembléia Legislativa Provincial em 1º de maio de 1852. São Paulo: Tipografia do governo arrendada por Antonio Louzada Antunes, 1852. p. 61.

O modo prático de ensino, o método a adotar, os compêndios, e translados preferíveis, a duração diária do exercício, a disciplina escolástica, os meios de se obter fiel inspeção, sobre tudo na parte relativa ao número de alunos que as frequenta, e o programa dos exames, em fim toda a polícia, e economia ainda está por determinar-se. Saber-se deste é conhecer-se a razão porque não tem sido a instrução elementar mais rapidamente progressiva (CASTANHA, 2007 p. 315).

Na fase da instalação da Província do Paraná, o quadro geral da Instrução Pública se encontrava em situação precária, tendo como fonte para tal conclusão, o primeiro relatório do presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcelos, no qual retrata um panorama de grande déficit de escolas, professores e alunos. Nesse momento havia apenas 28 escolas primárias em funcionamento em todo o território (OLIVEIRA, 1986).

Para o inspetor Silveira da Mota, a oferta da instrução primária na província deveria atender basicamente a duas finalidades, formação para o Magistério e o ofício de Tipógrafo. A escola tinha como função educar a infância desvalida, um espaço no qual essa parcela da população deveria ser acolhida e alimentada no corpo e no espírito, a fim de que não permanecesse no ócio e na desocupação. O inspetor considerava que a escolarização tinha diversas finalidades que convivem e se relacionam, entre si. Ao mesmo tempo em que era preciso fazer uma “sementeira de mestres”, era preciso tirar das ruas os meninos pobres; enquanto alguns saíam aptos ao magistério, outros saíam versados em um ofício para o qual se exigia uma formação menos complexa.

Em seu projeto de nação e província ideais, Silveira da Mota apresentava como úteis a todas as classes conhecimentos e saberes que, na verdade, estavam mais a serviço da formação do Estado que do aluno, as classes elevadas prosseguiriam sua formação com vistas à aquisição do amor às ciências e às letras, por sua vez, o restante da população, já estaria inserido nas funções reservadas às classes não elevadas (OLIVEIRA, 1986).

Embora até aqui, tenhamos tratado do percurso da educação básica ou instrução primária na jovem província do Paraná, segundo Gevaerd (2009), a existência da disciplina de *História do Paraná* enquanto saber escolar começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a*

*Instrução Pública*: noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado (PARANÁ, 1897).

Buscando sedimentar a compreensão do processo de construção social que levou à introdução da disciplina de *História do Paraná* na educação básica, voltamos para a análise do conceito de *código disciplinar*, elaborado por Raimundo Cuesta Fernández, a partir de pesquisas realizadas na Espanha, na década de 1990. Para Cuesta Fernández (1997) o *código disciplinar* é uma tradição social que pode servir como categoria de análise para a explicação da sociogênese de uma disciplina escolar que, uma vez inventada, mantém durante muito tempo suas peculiaridades tradicionais, mas não resulta insensível a uma revisão total ou parcial de seus componentes discursivos e práticos.

Cuesta Fernández (1997), faz a seguinte reflexão sobre o processo de formação das disciplinas escolares:

As disciplinas escolares se constroem no bojo dos interesses sociais e a sua existência pressupõe a distribuição de poderes entre os sujeitos envolvidos em sua criação e reprodução. Esta construção social e política das disciplinas escolares deve ser entendida a partir de sua própria história, pois, só analisando este percurso, pode-se entender e explicar o seu significado, porque as disciplinas escolares são construções históricas socialmente condicionadas e gestadas dentro de instituições específicas de socialização. (FERNANDEZ, C. 1997, p. 18).

Tendo como referência a reflexão proposta por Cuesta Fernández (1997), Gevaerd (2009), afirma que tanto a indicação dos conteúdos de História do Paraná nas legislações, entre elas podemos destacar o Decreto n. 35, de 1895, Regulamento para a Instrução Pública: Noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado, considerada uma das primeiras legislações que regulamentaram o ensino de História do Paraná na educação básica quanto dos manuais que entram no contexto escolar, bem como a prática docente, passaram a constituir o chamado *código disciplinar* da História do Paraná. Em certo sentido, esses elementos contribuíram para a constituição de um sentimento de paranaense tendo como trajetória a construção de um tipo de identidade paranaense (TRINDADE, 1997, p. 65, 66).

Conforme preconiza Cuesta Fernández (1998) o Código Disciplinar se manifesta na cultura escolar de duas formas: nos chamados *códigos visíveis* e *códigos invisíveis*.

Nesse sentido, podemos constatar que a presença dos *códigos visíveis* se *materializa* na cultura escolar através dos documentos curriculares, da legislação, com a implementação de políticas públicas, e até na escolha do manual didático a ser utilizado pelo professor (a) em sala de aula.

Nesse aspecto, podemos observar que os primeiros manuais didáticos que trataram de conteúdos sobre a História do Paraná na educação básica foram as obras de Romário Martins, com a sua *História do Paraná* escrita em 1899, onde deu ênfase à temática regional e Sebastião Paraná, que escreveu o livro, *O Brasil e o Paraná*, em 1903, obra que deu mais ênfase aos aspectos geográficos e históricos do estado.

Conforme ressalta Gevaerd (2009), tais obras se tornaram expressões de grande relevância das ideias paranistas, inclusive no âmbito escolar, na medida em que foram indicadas como manuais a serem adotados pelas escolas públicas estaduais, permanecendo na cultura escolar, enquanto indicação de políticas públicas da administração até a década de 1950.

Já os *códigos invisíveis* por sua vez, consistem nas manifestações cotidianas ligadas à prática docente, sendo estes representados por seus discursos e representações permeados de sentidos que espelham uma determinada visão de sociedade e possíveis caminhos que se pretendem seguir, os portadores de tais discursos e representações (FERREIRA, 2020, p.93).

A partir de tal reflexão podemos pensar no Paranismo enquanto forma de manifestação intelectual disseminada com grande veemência durante a Primeira República, como um dos primeiros códigos invisíveis proclamados para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica.

A prática docente para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República consistiu basicamente em semear a cultura paranista, onde observamos nos principais autores desse período como Romário Martins, Sebastião Paraná e Rocha Pombo, por exemplo, todo um cenário voltado para a construção ou elaboração de um sentimento de pertencimento e até de acolhimento para os que chegam ao Paraná de outras regiões do país e do

exterior, principalmente os imigrantes europeus que são tratados com grande reverência por esses intelectuais como os legítimos representantes da tradicional sociedade paranaense, que se encontraria nesse momento em processo de germinação.

A construção mítica do Paraná enquanto território e do paranaense enquanto sujeito histórico portador de uma singularidade e uma especificidade que o tornasse diferente no Brasil, o qual por sua vez, será o responsável pela construção da História do Paraná no desabrochar da Primeira República materializou-se enquanto um importante componente discursivo e de representação, que fez parte do código invisível latente no ensino de História do Paraná.

No universo dos autores paranistas a historiografia do Paraná apresenta Romário Martins como um dos autores mais polêmicos e engajados com a sua História do Paraná, obra em três volumes (1899, 1937, 1953), considerada uma história regional extremamente rica e combatente. Ao comentar a obra de Romário Martins, Brasil Pinheiro Machado, diz que, o autor lançou uma história regional do Paraná: como estudo de uma comunidade orgânica que se desenvolve através do tempo, em organizações sociais que se integram com as conjunturas da história nacional e global (MARTINS, A. R. 1995 [1º edição 1899]).

Tendo como referência teórica a proposta de Cuesta Fernández (1997) no que tange ao *código disciplinar* da disciplina de História do Paraná podemos perceber que ficou evidente que não havia um encaminhamento que privilegiasse a História como o estudo da experiência humana. Vejo tal entendimento (a perspectiva da História como o estudo da experiência humana) no sentido mais polissêmico da disciplina de História, da sua essência, qual seja, a busca da compreensão das múltiplas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e suas sociedades, ao longo do tempo e no espaço em que viveram. No caso da nossa análise o contexto histórico do Paraná na Primeira República.

Quando analisamos o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, debruçando-se em obras como as de Rocha Pombo (1929) e Sebastião Paraná (1908), autores que produziram livros didáticos para na instrução primária observamos uma carência na abordagem de uma história que contemplasse o estudo da experiência humana, pois tais obras tinham como principal característica a produção de uma história relato, uma história

política essencialmente preocupada em produzir uma imagem idealizada de território e sujeito histórico: o Paraná e o paranaense conforme pensavam e projetavam os paranistas durante a Primeira República.

A História enquanto prática da atividade humana é objeto de reflexão de Michel de Certeau quando o teórico apresenta a seguinte definição do conceito de História:

Uma vez por todas, quero precisar que emprego a palavra história no sentido de historiografia. Quer dizer, entendo por história uma prática (disciplina), seu resultado (um discurso) e sua relação [...] em história, todo sistema de pensamento está referido a lugares sociais, econômicos e culturais [...] Encarar a história como uma operação, será tentar de maneira necessariamente limitada [...] admitir que ela faz parte da realidade da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada enquanto atividade humana, enquanto prática (CERTEAU, 2002, p.65-66).

A História do Paraná ensinada na educação básica durante a Primeira República se pautou na prática por desconsiderar as subjetividades, as singularidades e as diversidades do tecido social paranaense. Sob a égide do paranismo, o espaço curricular foi dividido com a História pátria, pautando-se pelo desenvolvimento do nacionalismo e do regionalismo como principal preocupação dos legisladores nesse momento. Ainda conforme ressaltam Fonseca (2001) e Bittencourt (2005) a partir das décadas de 1930 e 1940, também houve uma orientação política nacionalista e desenvolvimentista seguindo a política do governo Vargas. Tendo em vista tal perspectiva historiográfica, os professores (as) organizavam suas atividades para mostrar aos alunos os ilustres personagens da história, tanto os regionais, como os nacionais (JÚNIOR, A. 2011, p. 289-290).

No século XX, as legislações que trataram da matéria da inserção do ensino da disciplina de *História do Paraná na educação básica*, traziam orientações que vinham sendo indicadas pelas regulamentações do poder público estadual e também utilizadas nas escolas municipais. Tais orientações apresentavam um caráter de obrigatoriedade a serem adotadas. Nesse período, a História do Paraná passou a ser conteúdo da área dos Estudos Sociais, sendo que os conteúdos eram selecionados e definidos a partir de temáticas das Unidades de Trabalho; como exemplo: *Meu Paraná*, indicada para ser ensinada na 3ª série do ensino fundamental no primeiro ciclo (GEVAERD, 2009).

A disciplina de História do Paraná na educação básica, com a Lei 5692/71, assumiu uma roupagem de *História política*, buscando exaltar aspectos históricos,

morais e cívicos, voltados para a formação cívica e moral dos alunos, seguindo os objetivos nacionais deste período, um contexto político de ditadura militar no Brasil (1964-1984). Nessa perspectiva, a História a ser ensinada nas escolas tinha como premissa contemplar conteúdos sobre o município, estado e país, permanecendo um ensino voltado para a construção da nacionalidade e da regionalidade (GEVAERD, 2009).

Com a redemocratização na década de 1980 ocorreram intensos debates sobre o esvaziamento teórico das disciplinas de História e Geografia, proporcionado pela disciplina de Estudos Sociais, introduzida na educação básica pela lei 5692/71. Nesse momento foi construída uma nova proposta curricular para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica sendo incluída uma outra periodização para a História do Paraná: *Paraná Tradicional e Paraná Moderno* como novo paradigma para se explicar a formação histórica do Paraná (GEVAERD, 2009).

A legislação mais recente, que tratou da matéria do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, foi a Lei nº 13.381, sancionada em 18 de dezembro de 2001. A referida lei propõe a obrigatoriedade do ensino de História do Paraná, com a seguinte redação, expressa no artigo 1º: *Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.* (PARANÁ, 2001).

Até aqui, nosso esforço foi o de produzir uma reflexão sobre o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, onde evidenciamos ao longo da sua caminhada uma ausência teórica e metodológica de um encaminhamento que privilegiasse a História do Paraná como o estudo da experiência humana. Esse será o desafio da nova historiografia do Paraná.

## 2. 4 NARRATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Embora a preocupação central do presente trabalho consistisse no sentido de pesquisar a trajetória do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, mister se faz percorrer o caminho trilhado pelo ensino da disciplina de História na educação básica no período estudado. Nesse sentido, historiadores (as) da educação, que se empenharam em tais estudos, advertem que no Brasil, é recente a preocupação com a temática dos estudos sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da educação histórica.

Le Goff (2015), em sua reflexão em torno da periodização, chama a atenção para as razões que habitam por trás de um recorte temporal, que, segundo o autor, é por princípio, necessariamente arbitrário. Segundo Le Goff (2015), o caráter parcial das divisões, tendo em vista a sua concepção epistemológica de que a periodização indica uma ação humana sobre o tempo, destaca que o recorte não é neutro. Ao promover o debate sobre o caráter indeterminado das periodizações, o historiador francês, ressalta que são objetos de disputas.

[...] essa divisão não é um mero fato cronológico, mas expressa também a ideia de passagem, de ponto de viragem, ou até mesmo de retratação em relação à sociedade e aos valores do período precedente. Por conseguinte, os períodos têm uma significação particular; em sua própria, na continuidade temporal ou, ao contrário, nas rupturas que essa sucessão evoca, eles constituem um objeto de reflexão essencial para o historiador (GOFF, L. *apud* SOUZA, 2019, p. 71).

Tendo em vista a reflexão proposta por Le Goff (2015) sobre a questão da periodização na História, é importante salientar que o período histórico proposto pelo presente trabalho de pesquisa, a Primeira República, tendo como enfoque o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, teve como primazia propiciar a análise dos discursos e representações que permearam a prática do ensino dessa disciplina, nessa modalidade educacional, quanto ao caráter de prevalência ou ruptura, com uma história nacional e uma história regional.

Entre os historiadores (as) que se aventuram nessa seara, uma das mais relevantes para a historiografia da educação e ensino da disciplina de História na educação básica, é a professora Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt<sup>49</sup>, da Universidade

---

<sup>49</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt é professora de História e Pesquisadora na área do ensino de história na UFPR. Entre os principais trabalhos de pesquisa que orientou nessa temática, destaca-se: tese de doutoramento, A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no

Federal do Paraná. A autora indica a possibilidade de que as pesquisas brasileiras que estão sendo produzidas nessa direção, estejam no campo de explorar uma função social da história, a partir da sistematização proposta por Laville (1999). Em suas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História na educação básica, os principais temas de investigação seriam: 1- O processo de aprendizagem; 2- O produto da aprendizagem; 3- O estudo das representações; 4- Currículos; 5- Manuais didáticos; 6- Consciência histórica; 7- Identidade (SCHMIDT *apud* GEVAERD, 2009, p. 52-53).

Por sua vez, é recorrente na historiografia a questão da *Identidade* como elemento que cada vez ganha mais espaço, produto das análises epistemológicas da Nova História Cultural, seja ela, conduzida pelos trabalhos da escola francesa dos *Annales*<sup>50</sup>, com a micro-história, ou da nova historiografia inglesa, com Thompson, tanto no campo das pesquisas sobre a produção historiográfica, como também, das pesquisas sobre o ensino da disciplina de história na educação básica. Nesse sentido, vários autores passam a indicar os estudos de identidade como um dos elementos norteadores das pesquisas do ensino de História na educação básica no campo do ensino de história do Brasil, mas avançando também para o ensino de história local e regional.

Dedicando-se ao tema da pesquisa do ensino de História na educação básica, Gevaerd (2009), também lembra os trabalhos da professora da UEL, Dr.<sup>a</sup> Marlene Cainelli (2007), que desenvolveu trabalhos com crianças de até 8 anos de

---

Ensino Médio: O lugar do material didático (2005), de Daniel Hortêncio de Medeiros. Várias dissertações de Mestrado sobre a temática, entre elas: Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária (2006), de Ivo Furmann; Possibilidade da história em quadrinhos na educação histórica (2006), de Marcelo Fronza; A experiência de professores com idéias históricas: O Caso do grupo Araucária (2006), de Henrique Theobald; Os jovens escolarizados, produção do conhecimento histórico e o conceito substantivo da Ditadura Militar Brasileira (1964-1984), de Lilian Costa Castex; Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África, (2008), de Adriane Sobanski. (GEVAERD, 2009, p. 53).

<sup>50</sup> A escola dos *Annales* foi considerada por diversos historiadores sem dúvida, um divisor de águas para a historiografia, inserindo novas fontes fundamentais para o desenvolvimento das disciplinas, onde qualquer marca deixada pelo homem se tornaria um dos aspectos para fins de estudos e buscas histórica. *Sobre os Annales, poderíamos dizer: Annales, Nova História e História das Mentalidades; surgindo em 1929 com a publicação de uma revista, Lucien Febvre e Marc Bloch, três gerações e oposição às correntes historiográficas tradicionais.* O livro *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia* (Fundação Editora da UNESP, Tradução Nilo Odalia, 1992), do historiador Peter Burke. O livro vem trazer um estudo do movimento dos *Annales*, que tenta compreender o mundo francês em si, explicando desde a década de 20, até às gerações posteriores, a teoria e a prática do historiador para outros cientistas sociais. (NERY, D. P. **A escola dos Annales- A Revolução Francesa da Historiografia.** 10 abr. 2021. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/89809/a-escola-dos-annales-a-revolucao-francesa-da-historiografia>. Acesso em: 10 jul. 2021.

idade, no primeiro ciclo do ensino fundamental. Os estudos da pesquisadora tem como premissa investigar a possibilidade ou não de crianças nas primeiras séries do ensino fundamental aprenderem conteúdo da disciplina de História. A partir das suas pesquisas, fez a seguinte reflexão:

[...] que as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos (CAINELLI *apud* GEVAERD, 2009, p. 53).

Elemento significativo nos estudos do ensino da disciplina de história na educação básica é a busca por compreender o significado das *representações sociais na consciência histórica dos jovens*. Segundo Pais (1999) sem consciência histórica sobre o passado, não se pode ter elementos que permitam as pessoas perceberem quem realmente são, ou quem somos. Esta *noção de identidade*, de quem somos, surge das memórias históricas partilhadas e, por isso, o sentimento de identidade é entendido como sentido de imagem de si, para si e para os outros, estando associado ao conceito de consciência histórica (GEVAERD, 2009).

Para Pais (1999), a *consciência histórica* contribui para a constituição da identidade individual e coletiva, sendo ela entendida como a forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros, ou seja, assegurará um sentimento de continuidade no tempo, continuidade na memória e na memória do tempo (PAIS *apud* GEVAERD, 2009, p. 55). Nessa perspectiva, a consciência histórica, pode ser vista como:

A consciência histórica reporta-se ao passado, mas não a qualquer passado, não a um passado reificado, inerte, esquecido. A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente e são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo, ou melhor, perdurar no tempo, assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A história, ela própria, é um conhecimento por meio de vestígios. A história procura o significado de um passado que permanece em seus vestígios. Os vestígios são instrumentos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as *consciências coletivas*, traços permanentes de união entre o passado e o futuro (PAIS *apud* GEVAERD, 2009, p. 55).

Tendo como premissa básica a percepção da consciência histórica e da identidade como elemento catalisador das narrativas históricas, Pais (1999) defende que no processo de formação de consciência histórica dos jovens interessa pesquisar as conexões possíveis entre as formas como os jovens interpretam o passado, percebem o presente e configuram o futuro. Em seu trabalho de

pesquisa<sup>51</sup>, com estudantes europeus, onde coordena pesquisas com professores da educação básica em Portugal, os professores pesquisados indicaram que essas modalidades estão presentes em suas práticas pedagógicas, mas, por outro lado, as pesquisas mostraram que existe um descompasso entre o que os alunos desejam, necessitam e gostariam de aprender História, e a forma como os conteúdos históricos são realmente ensinados (PAIS *apud* GEVAERD, 2009, p. 57).

Os estudos de Identidade<sup>52</sup> a partir do ensino da disciplina de História na educação básica também foram objeto de pesquisa no Brasil por parte da prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt. A metodologia de pesquisa adotada pela autora consistiu na observação das aulas de História dos professores da educação básica, e da aplicação de questionários aos alunos. Como principal resultado da sua pesquisa a autora apontou a predominância do ensino em forma de tópicos e operacional em relação à apresentação dos conteúdos históricos pelos professores. A pesquisa revelou ainda a presença e dependência do manual didático na prática pedagógica dos professores da educação básica no ensino de História.

A historiadora portuguesa Isabel Barca<sup>53</sup> é uma das autoras mais celebradas no campo da pesquisa da *Consciência histórica*. Sua busca é por compreender o significado das narrativas produzidas pelos jovens. A autora, pesquisa o ensino de História na educação básica em Portugal, procurando entender como os alunos

---

<sup>51</sup>O estudo coordenado por Pais, intitulado *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu* (1999) constituiu uma rede de investigações europeias que, durante alguns anos, organizou um vasto inquérito sobre a consciência histórica dos jovens europeus e teve como objetivo investigar a relação existente entre a forma como os jovens interpretam o passado, a percepção que têm do presente e as expectativas que constroem em relação ao futuro (GEVAERD, 2009, p. 54).

<sup>52</sup>Schmidt coordenou a pesquisa, *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história* (2002), teve como base os estudos de Tutiaux-Guillon/Mousseau (1998) e Pais (1999), inserindo-se num conjunto de estudos que pesquisam a identidade dos alunos que freqüentam o ensino médio e suas relações com as formas do conhecimento histórico. A pesquisa envolveu 5 professores e 21 alunos, que foram observados, entrevistados e responderam a questionários (GEVAERD, 2009, p. 56).

<sup>53</sup>Isabel Barca, doutora em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestre em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto, é Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordena o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Desenvolve atividades de docência e de investigação no campo da cognição histórica, com diversos projetos e estudos nesse âmbito, designadamente em torno das concepções de professores e alunos em História e do desenvolvimento de competências na educação histórica. Presentemente, é também Presidente da Associação de Professores de História. Tendo como pano de fundo a publicação do livro *Perspectivas em Educação Histórica*. (BARCA, I. **(Universidade do Minho) entrevista a página da educação online**. Edição nº 119, ano 12, janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.pagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9239&mid=2>. Acesso em: 15 out. 2021).

aprendem História, e destaca a *relevância das narrativas* para o aprendizado histórico.

Barca (2004) apresenta a proposta de ensinar História em função da *construção de narrativas pelos estudantes*. Para a autora, a ideia da educação histórica a partir do corpus de narrativas<sup>54</sup> produzido pelos alunos, em seu contato com os fatos históricos e suas fontes, tem como pressuposto fundamental ouvir o que os alunos falam sobre História, analisar o pensamento histórico dos alunos, o conceito que eles têm de História. Nessa perspectiva, os alunos devem comunicar suas ideias através das narrativas, pelo fato de que, para tal corrente epistemológica, considera-se importante as narrativas produzidas pelos alunos.

O modelo ideal para o ensino de história dentro do paradigma da história-narrativa, seria a implantação das aulas oficinas, trabalhando-se com conceitos substantivos, os alunos se sentem mais incluídos na aula. O professor (a) poderia começar a aula fazendo um levantamento das ideias iniciais dos alunos, e fecharia a aula com o levantamento das ideias finais produzido pelos alunos. O ensino de história passaria por um novo paradigma, assumindo o processo ensino-aprendizagem, a figura do professor investigador, destacando-se nesse processo, a relevância das ideias de alunos e professores. Mais ou menos, uma perspectiva freireana (GEVAERD *apud* BARCA, 2004, p. 24).

As pesquisas em torno do paradigma das narrativas históricas por parte dos alunos, também são objeto de análise de Carretero e Jacott (1997), quando revelam, que são dois os elementos que se destacam nessa perspectiva de análise: os *“agentes”* a quem são atribuídas certas ações e os *motivos* que explicam essas ações. Em suas pesquisas os autores argumentam que a visão da História como relato tem sido revitalizada, e nela os personagens, sejam eles concretos ou abstratos, adquirem uma especial relevância (CARRETERO e JACOTT, 1997, p. 88).

Carretero e Jacott (1997) afirmam que a disciplina de História tem sido ensinada sem considerar a interação complexa existente entre as estruturas sociais e políticas. E nesse sentido, dizem:

---

<sup>54</sup> BARCA, I. **Os jovens portugueses: ideias em História. PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

[...] que a história tem sido criticada por apresentar personagens caricaturados que desempenham o papel de protagonistas, utilizados para explicar os acontecimentos, sem levar em conta os fatores abstratos dos fatos. Como exemplo, citam que um ensino nessa perspectiva, ao explicar os conflitos bélicos, toma como fundamental a figura de um rei determinado ou o seu confronto com o rei vizinho, não sendo considerados os aspectos sociais e políticos que os produzem” (CARRETERO; JACOTT *apud* GEVAERD, 2009, p. 58).

Apresentando similaridades com as pesquisas de Barca (2004), dentro do paradigma de se compreender as narrativas produzidas pelos alunos, Carretero e Jacott (1997) em seus trabalhos de pesquisa na Espanha, ampliam o público de alunos<sup>55</sup>, pesquisando estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização. Os autores procuram compreender as relações de *causalidade* histórica trazidas pelos alunos, diante de um fato histórico, os tipos de agentes incluídos nas narrativas produzidas pelos alunos de diferentes grupos quando explicam, por exemplo, o que produziu o descobrimento da América. Os principais elementos das narrativas dos alunos considerados essenciais na explicação dos acontecimentos históricos consistiram basicamente em: os agentes, a cujas ações são atribuídas à produção de determinados acontecimentos históricos, e os motivos que permitem explicar essas ações (CARRETERO; JACOTT *apud* GEVAERD, 2009, p. 58).

A principal revelação atribuída às pesquisas de Carretero e Jacott (1997, p. 99), consiste no *personalismo* observado na compreensão dos fatos históricos:

Os resultados apresentados indicaram que os alunos, tanto os mais jovens como os adultos, demonstraram sua compreensão dos fatos históricos de uma forma personalista; que os alunos que não são da área de história priorizaram, em seus relatos e explicações históricas: os sujeitos e suas ações, indicando que a compreensão da História por sujeitos que não são especialistas se dá de uma forma narrativa (CARRETERO; JACOTT *apud* GEVAERD, 2009, p. 61).

Ainda na busca por compreender a *força das narrativas na fala dos alunos*, na sua relação com o ensino de História, temos os trabalhos de Topolski. O autor identifica as estruturas presentes nas narrativas da seguinte forma:

---

<sup>55</sup> O público pesquisado Carretero e Jacott (1997) era constituído de 100 (cem) alunos espanhóis. Foram formados cinco grupos de vinte alunos, cada grupo pertencente a diferentes níveis de escolarização: 6.a e 8.a séries do primeiro grau; 2.o ano do segundo grau; estudantes universitários do 5.o ano do curso de Psicologia e 5.o ano de História (GEVAERD, 2009, p. 59).

As narrativas presentes nos livros didáticos e as produzidas pelos docentes têm uma estrutura (forma) e um conteúdo que são o resultado do funcionamento de distintos mecanismos intelectuais e sociais (p.101). De acordo com o autor, existem três estruturas nas narrativas históricas, que também podem denominar-se níveis: o nível superficial ou informativo - lógico e gramatical; o nível persuasivo ou retórico, e o nível teórico-ideológico ou de controle (TOPOLSKI *apud* GEVAERD, 2009, p. 63).

Em seu trabalho ao discorrer sobre o terceiro nível da narrativa histórica Topolski (2004) considerara ser aí que se dá o processo de construção da imagem do passado e de transmissão das crenças do historiador, o qual por sua vez, defende ser um processo complexo e cheio de tensões. Para o autor, a força impulsionadora da historiografia e do ensino da História principalmente na educação básica, mas até mesmo no ensino superior, se dá no embate entre as seguintes tensões: *a tensão entre a tendência em construir novas imagens do passado e a mitologização (dogmatização) permanente do conhecimento adquirido e a polêmica entre as ideologias não científicas do historiador e a ética da investigação da comunidade científica* (TOPOLSKI *apud* GEVAERD, 2009, p. 62).

A reflexão acerca das estruturas das narrativas propostas por Topolski (2004) influenciará as pesquisas de Schmidt (2006), em seus trabalhos sobre livros didáticos, onde a autora buscará compreender os elementos estruturantes das narrativas produzidas por alunos e sua comparação com as narrativas dos manuais didáticos. Entre as suas pesquisas destaca-se um trabalho feito na cidade de Araucária<sup>56</sup>, estado do Paraná, em 2005, realizado em três escolas públicas. Um estudo de natureza exploratória e qualitativa, envolvendo um grupo de 136 jovens cursando a 8.<sup>a</sup> série, com idade entre 13 e 14 anos. O principal objetivo da pesquisa de Schmidt (2006) teria sido o de *analisar narrativas* dos jovens estudantes da educação básica, procurando investigar como eles lêem, escrevem e, portanto, aprendem História, compreendendo e atribuindo sentidos à história do seu país no contexto da história global.

---

<sup>56</sup> Estudo desenvolvido no projeto Aprender a ler, aprender a escrever em História, financiado pelo CNPq e pela Fundação Araucária (Paraná). Inserido no projeto Consciência Histórica: teoria e prática, Fase II, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, da Universidade do Minho, financiado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e Ensino Superior de Portugal e pelo FEDER. (GEVAERD, 2009, p. 63).

Gevaerd (2009) ressalta que a presente pesquisa de Schmidt (2006), apresentou as seguintes considerações:

- Há uma forte presença de mediações do presente como elementos estruturantes nas narrativas dos jovens alunos;
- Os elementos estruturantes das narrativas de manuais didáticos têm grande influência na organização e caracterização dos tipos de narrativas desses jovens;
- A predominância de narrativas fragmentadas pode ser indiciária da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções do que é o aprender a história, as quais são fundamentadas na própria ciência da História (SCHMIDT *apud* GEVAERD, 2009, p. 65).

Tendo como fundamento a epistemologia da História, atualmente é possível constatar que se tem desenvolvido, tanto no Brasil, como em outros países, muitos trabalhos de pesquisa, que trazem contribuições para a aprendizagem da disciplina de História na educação básica, tendo em vista, que os pesquisadores (as) tem buscado privilegiar as ideias de alunos e professores, e dessa forma, apresentam indícios de como o professor (a) deve proceder nas aulas de História para alcançar um resultado considerado satisfatório em seu mister de ensinar os conteúdos em sala de aula.

A educação histórica tem apresentado como premissa o paradigma de considerar o desenvolvimento do *pensamento histórico dos alunos*, como também, a compreensão dos procedimentos metodológicos usados pelos historiadores, os quais por sua vez, são experienciados pelos alunos em situações de ensino e aprendizagem, e com isso, caminha-se na busca da superação do até então tradicional paradigma do ensino da disciplina de História como mera ferramenta que conduz a compreensão do passado (GEVAERD, 2009).

Segundo Gevaerd (2009), entre os vários teóricos contemporâneos que têm se dedicado a pesquisar as questões relativas ao ensino-aprendizagem da disciplina de História na educação básica, e que, defendem que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, destaca-se o nome de Rusen (2001):

Na medida em que se acentua que o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história (RUSEN *apud* GEVAERD, 2009, p. 64).

Nesse universo epistemológico, onde se credita à *narrativa histórica*, como um novo paradigma específico de sentido sobre a experiência do tempo e, para a constituição desse sentido, a narrativa deve estar vinculada à experiência do tempo

de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea (RÜSEN, 2001).

Nesse sentido, na concepção de Rusen, o processo de ensino-aprendizagem está vinculado à seguinte dinâmica:

Aprender é um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda; e o processo de aprender ocorre quando algo é obtido, algo é adquirido num *insight*, habilidade ou a mistura de ambos. Na aprendizagem histórica a história é obtida quando os fatos objetivos [...] coisas que aconteceram no tempo [...] se transformam em uma questão de conhecimento consciente, isto é, quando eles se tornam subjetivos. Eles começam a adquirir um papel na construção mental de uma pessoa, pois a aprendizagem de história é um processo de localizar fatos entre dois pólos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, de outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN *apud* GEVAERD, 2009, p. 66).

A narrativa histórica traz em sua essência significativas diferenças em relação à narrativa ficcional, segundo Rusen (2001), apresenta três qualidades:

- 1) Uma narrativa histórica é ligada ao meio da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, o qual está vinculado nos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo através de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Fazendo isso, ela faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios (RÜSEN *apud* GEVAERD, 2009, p. 82).

A narrativa histórica apresenta a sua especificidade, a de que, os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como realmente tendo ocorrido no passado. Além disso, a coesão interna da narrativa é constituída como a representação temporal que está vinculada à experiência é significativa para o autoconhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores (RÜSEN, 2001). Na dinâmica, defendida pelo autor, e por demais autores que compartilham de sua linha de pesquisa, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, nas aulas de História, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as

formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros (GEVAERD, 2009, p. 64).

As narrativas passam a se constituir em um componente significativo do pensamento histórico, e uma ferramenta central no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História na educação básica, sendo até mesmo alçadas por vários autores, entre eles Husbands (2003), como categoria metodológica de fundamental importância nas aulas de História.

Em sua digressão sobre o uso das narrativas Husbands (2003) faz questão de ressaltar que na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesmo, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado - a compreensão histórica.

[...] contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua naturalidade, assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles princípios organizadores — as ideias de causa, continuidade, mudança — do complexo discurso histórico (HUSBANDS *apud* GEVAERD, 2009, p. 68).

A enfática defesa da narrativa como relevante paradigma de ensino da disciplina de História na educação básica, está sendo entendida, pela recente historiografia da educação dos anos de 2000 em diante, como um princípio da educação histórica, na medida em que, compreender a História envolve conceitos, tais como: evidência, causa mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Nesse sentido Lee (*apud* GEVAERD, 2009, p. 70) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a História da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a História, e que os professores abordem essas ideias.

Assim Gevaerd (2009), tendo como referência a obra de Lee (2000) em sua defesa de uma epistemologia considerada inovadora para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História na educação básica, destaca que, se nós desejamos ajudar os alunos a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado, sem dúvida, *a narrativa como relevante paradigma de ensino da disciplina de história na educação básica*, pode se apresentar como um caminho plausível para tamanha empreitada.

Em sua análise sobre a *história-narrativa*, Furet, destaca o processo que ocorreu para a formulação da *história-problema* como um processo de mutações. Considera que em um primeiro momento, o historiador teria renunciado à imensa indeterminação do objeto do seu saber: o tempo. A partir de então deixou de existir como premissa básica na produção historiográfica a pretensão de contar o que se passou, ou até o que se passou de importante, na história da humanidade ou numa parte da humanidade, ou seja, a partir de então o devir do historiador consistirá em escolher no passado aquilo que irá falar colocando a esse passado questões seletivas.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo passará a ser construído pelo próprio historiador, em uma relação dialética, delimitando não só o seu período e o conjunto dos acontecimentos, mas também os problemas colocados por esse período e por esses acontecimentos. Porém, Furet enfatiza que deve haver um mínimo de conceitualização que deverá estar explícita: “*a boa questão, o problema bem colocado*”, são mais importantes do que a habilidade ou a paciência em trazer à luz do dia um fato desconhecido, mas marginal (GEVAERD *apud* FURET, p. 82-84).

Por sua vez, a *história-problema*, ressignifica novas preocupações no campo da epistemologia da História, entre eles, a questão do abandono do acontecimento singular, principal característica da história-narrativa. Veyne (1987), será um dos autores que traz à tona esse debate, ao apresentar a tese de que a História é a narrativa de acontecimentos: o resto daí decorre. A história seleciona, simplifica, organiza, e pode resumir um século em apenas uma página (*apud* GEVAERD, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva epistemológica da produção historiográfica, a História passa a ser tratada como o conhecimento a partir de documentos, mas a narrativa histórica coloca-se para além de todos os documentos, pois nenhum deles pode ser o acontecimento.

A narrativa histórica não faz ver o passado diretamente como se você estivesse lá, como bem descreve Gevaerd (2009, p. 79), um diálogo autêntico entre Napoleão e Alexandre I não seria colado na narrativa; o historiador pode citá-lo textualmente e, com isso, a citação terá um efeito literário, dando vida à intriga. A dialética entre História e Literatura, ganha contornos relevantes na atual historiografia, tendo em vista que a história cativa a atenção, assim como o

romance. Porém, a história, enquanto campo epistemológico tem a sua especificidade, que a diferencia em relação ao romance, em um ponto fundamental: a história é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros, narrativa de fatos verdadeiros, e não verossímeis (como no romance) ou inverossímeis (como no conto). (VEYNE *apud* GEVAERD, 2009 p.21-22).

Procurando traçar o corpus epistemológico, entre o fazer/saber do historiador e do romancista, DUBY (1989), faz a seguinte argumentação:

Há uma diferença entre o romancista e o historiador. O historiador é obrigado a levar em conta certo número de coisas que lhe são impostas, preocupa-se com a veracidade, talvez até mais do que com a “realidade”. Isso nada tem a ver com a materialidade desses vestígios. O vestígio de um sonho não é menos “real” que o de um passo, ou de um sulco de uma charrua na terra. O historiador não pode apagar esses vestígios, ele é obrigado a insinuar a sua invenção, a sua parte de imaginação e de criação, no interior de um arquipélago. Evidentemente, nesse arquipélago há grandes blocos, bem presentes, que se impõem; há os mais tênues, entre os quais se divaga à vontade; e há grandes espaços onde podemos espriar-nos com prazer. (DUBY *apud* GEVAERD, 2009, p. 79).

O debate sobre o campo da história-narrativa, também avança para o campo da história-ficção, tendo entre seus expoentes Certeau (1986), quando diz que: A História, a própria História, a partir de arquivos, só fabrica planos do passado, só põe em marcha (o que é capital) a crença ou a credulidade do público. A história faz acreditar por meio de ficções (*apud*, GEVAERD, 2009, p. 79). Porém, Certeau expõe na sua fala o debate espinhoso referente à arena da *suposta cientificidade ou não da história*, no que diz respeito à sua produção enquanto saber epistemológico.

Nesse paradigma da *suposta cientificidade da história*, encontram-se os limites no interior dos quais se podem traçar uma *história-narrativa*, que são as regras, modelos, controles que intervêm no trabalho do historiador, sendo por sua vez, o que lhe dá um caráter científico. Aí estaria como diz Certeau (1986), o *estado de arte* que atribui à disciplina de História enquanto campo específico do saber a credibilidade do seu discurso.

O estado de arte que contempla o paradigma da história-narrativa é ressaltado por Certeau (1986), com as seguintes palavras:

Aí se representam como em cena, o estilo e os fantasmas do ator, a sua arte de dar crédito ao seu discurso, a sua habilidade de fazer esquecer aos leitores aquilo de que não fala, de fazê-los tomar a parte pelo todo de uma época, de fazer crer, através de todas as manhas da narrativa, que um argumento conta tudo o que se passou. A narrativa consiste num passe ilusionista que transforma em discurso sobre o real a fabricação de um texto a partir de restos documentais (CERTEAU, 1986, p. 32).

Outro autor que também aponta o chamado *estado de arte* da história foi Duby (1989):

A história é uma arte, essencialmente uma arte literária. A história só existe através do discurso e, para que seja boa, é preciso que o discurso seja bom, portanto a forma, no seu entender, é essencial (DUBY; LARDREAU, 1989, p. 45).

O debate acerca da suposta *cientificidade ou não da história* enquanto campo epistemológico do saber que contempla a história-narrativa na visão de Certeau (1986) é demarcado pela sua afirmação de que, a história *não é científica*. Para o autor, a história seria uma ficção científica:

A história, não é científica. Desde que por científico se entenda o texto que explica as regras da sua produção. A história é uma ficção científica, em que a narrativa é determinada por alguns controles: as citações, as notas, a cronologia e todos os recursos que dão credibilidade para a escrita do autor. Estes recursos suprem, pela narratividade, o que falta em rigor científico (CERTEAU, 1986, p. 33-34).

Segundo Furet, a história tradicional obedece à lógica da narração: o antes explica o depois. Dessa forma bastaria que os fatos históricos fossem organizados na escala do tempo para que eles recebessem a sua significação no interior de uma evolução já conhecida anteriormente. O recuo definitivo da forma narrativa da história se deu com as mudanças que caracterizaram esse outro modo de escrever a História. Para o autor, o modelo da história-narrativa foi campo fecundo para a história política.

A seleção dos fatos obedecia a esta lógica implícita, que privilegiava o período em relação ao objeto e escolhia os acontecimentos em relação ao seu lugar numa narração, definida por um começo e por um fim. O modelo deste tipo de história foi a história política, isto porque os estados-nações eram considerados como os agentes principais da evolução e porque a política constituiu o repertório privilegiado da mudança. Esta história contava, por meio da mudança e do progresso, a liberdade dos homens, e teve como função principal contar de que forma os homens, notadamente os grandes homens: pensaram, escolheram e agiram (FURET *apud* GEVAERD, 2009, p. 75).

Até o século XIX, a historiografia tinha como enredo principal em suas análises, ocupando centralidade os grandes textos narrativos, marcados pela primazia da característica factual. A partir do final do século XIX e no decorrer do século XX, assiste-se ao devir da história econômica e social, uma história que se interessava essencialmente pelas estruturas materiais e que tratava,

preferencialmente dos documentos de utilização estatística capazes de informar diretamente sobre questões econômicas da vida social. Duby (1989) ressalta que o seu retorno às fontes narrativas se deu com outra postura e que passou a lê-las de outro modo<sup>57</sup>.

A história positivista, basicamente factual, previa em suas interrogações a intenção de atingir a realidade dos fatos. Para Duby (1989), no entanto, o que interessa é menos a realidade dos fatos do que “a maneira como as testemunhas, os autores desses grandes textos narrativos tomaram consciência dos fatos que relatam (GEVAERD, 2009; apud DUBY, 1989 p. 80).

Os grandes paradigmas da historiografia tiveram seus alicerces abalados, nesse movimento de constante ressignificação dos marcos teóricos. No século XIX, havia um fetiche pela *narrativa positivista* da história do estado-nação e de seus grandes heróis ao estilo de Napoleão no século XX, a *história-narrativa* foi posta em cheque com a ascensão da *história-problema*. Nos primeiros anos do século XXI, vemos um movimento na historiografia, que pode ser chamada de um verdadeiro *Renascimento*<sup>58</sup> da *história-narrativa*, a partir de trabalhos de autores como Hobsbawm e Stone.

O discurso histórico do início do século XXI, na perspectiva de Stone. (1979), ganha nova roupagem e a palavra narrativa se investe de um grande paradoxo, tornando-se inadequada para descrever o que, na verdade, constitui um amplo leque de transformações na natureza intrínseca do discurso histórico:

[...] à questão central na história, desde circunstâncias que cercam o homem até o homem nas circunstâncias; nos problemas estudados, desde os econômicos e demográficos aos culturais e emocionais; nas fontes básicas de influência, desde a sociologia, economia e demografia à antropologia e psicologia; no tema, do grupo ao indivíduo; nos modelos explicativos da transformação histórica, desde os estratificados e monocausais aos interligados e multicausais; na metodologia, desde a quantificação em série ao exemplo individual; na organização, da analítica à descritiva; na conceitualização da função, da científica à literária (GEVAERD, 2009 p. 37).

<sup>57</sup> Segundo Duby, o que interessa é menos a realidade dos factos, que a maneira como as testemunhas, os autores desses grandes textos narrativos tomaram consciência dos factos que relatam. E acentua que, além dos textos dos historiadores antigos, deve-se dar atenção a todo o conjunto de documentos em que se revela o imaginário, a literatura hagiográfica, os inumeráveis textos em que se exprime a visão que os homens do passado tinham da realidade concreta (DUBY, 1986, p. 41-42).

<sup>58</sup> Hobsbawm, em seu ensaio A volta da narrativa, traz uma contribuição ao debate iniciado por Stone (2004) sobre o Ressurgimento da Narrativa. Segundo Hobsbawm, Stone acreditava que ocorreu uma volta da história narrativa porque houve um declínio na história que perguntava os grandes porquês, ou seja, a história científica generalizante (GEVAERD, 2009, p. 85).

Os paradigmas da história científica tiveram suas bases de sustentação sob ferrenho ataque no final do século XX e início do século XXI, quando os historiadores (as) se deram conta de que a *história-mestra* que perguntava os grandes porquês, já não satisfazia com grande vigor o grande público com suas respostas generalizantes. Nas palavras de Stone (1979), um momento de verdadeiro declínio da história-mestra, traçado por Hobsbawm (2004), é retratado a partir do seguinte quadro:

[...] à desilusão com os modelos essencialmente econômico-deterministas de explicação histórica, marxistas ou não, que tenderam a dominar nos anos pós-guerra; ao declínio do envolvimento ideológico dos intelectuais do Ocidente; à experiência contemporânea que nos lembrou de que a ação e decisão políticas podem moldar a história; ao fracasso da história quantitativa (outra pretendente ao estatuto científico) em apresentar resultados (HOBSBAWM, 2004, p. 201).

Nesse caminhar de vai e volta que marcou o percurso da *história-narrativa* como campo epistemológico da História, apresenta-se outra forma, na epistemologia da história, chamada de *Narrativa Quadro*, considerada uma forma de exposição histórica que coloca em relevo as coerências. Prost (2001) traça a seguinte distinção nesse novo cenário das narrativas: relatos, quadros e tramas. Nessa nova performance das narrativas, destaca-se à resposta a seguinte pergunta:

Como ocorreram as coisas? Está situada no tempo e, em algumas situações, abrange um tempo muito longo, ou quadro plurissecular. O quadro não está centrado na mudança, mas nas particularidades do objeto, e conecta uma pluralidade de fatos, construindo, deste modo, uma totalidade (PROST, 2001, p. 238-240).

O cenário da *Narrativa trama* tem por fim a organização do texto histórico em torno da pergunta que a estrutura. A organização da trama começa com a demarcação do objeto, a delimitação do recorte cronológico do que se quer explicar e a pergunta a que se quer responder para dar sentido à história. A trama também supõe a escolha de atores/personagens e episódios históricos dentre o todo do contínuo da história (PROST, 2001, p.243-245).

Nesse campo epistemológico da narrativa-trama, Prost (2001), ressalta que estaria aqui, o nível em que se situa o historiador, sendo o responsável por definir como irá focar a intriga, uma vez que toda história pode ser contada de diferentes maneiras, incluindo-se mais ou menos detalhes. Nesse sentido, a obra histórica é configurada pela trama, sendo esta definidora da sua organização interna.

Tendo em vista, que toda história pode ser contada de diferentes maneiras, incluindo-se mais ou menos detalhes, os elementos escolhidos formam um grande cenário, compostos de uma série de episódios ou sequência cuidadosamente dispostas e, como obra histórica, supõe uma explicação. A História enquanto disciplina escolar, na perspectiva de PROST (2001), é referenciada como sendo caudatária de um amálgama entre narrativa e explicação, sendo por sua vez, tais conceitos que dão forma à compreensão do que é fazer a história e permitem organizar o conteúdo do conhecimento.

Nesse diapasão, Prost (2001) afirma que uma vez que começemos a incluir ideias deste tipo entre os conceitos-chave da disciplina de História, nós podemos ver que eles também fornecem uma base para habilitar os alunos a pensar a respeito de seu próprio aprendizado.

Tendo como cenário a digressão do campo das Narrativas no ensino da disciplina de História, parte-se de tal universo epistemológico para se concentrar na análise do percurso trilhado para se pôr em prática o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica.

No campo das narrativas do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, podemos basicamente concentrar nossa análise em dois principais momentos: a narrativa-política e a narrativa-identidade.

A *Narrativa-política* consistiu basicamente em realçar o quadro do processo histórico do final do século XIX, o qual por sua vez, terá como principal referência a narrativa-positivista, revelando as tramas da elite política e intelectual do Paraná, no seu movimento perante a Corte e também junto à sociedade paranaense, que compunha a 5ª comarca de São Paulo em costurar o tão sonhado momento da emancipação política para a constituição no cenário político e jurídico do Brasil Império. Foi com essa perspectiva que se buscou construir o paradigma do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, no carrear do final do século XIX, e durante toda a Primeira República, onde se constata que houve uma grande concentração de esforços dos precursores da historiografia do Paraná, como Romário Martins e os demais historiadores paranaenses dessa lavra.

Porém, no carrear da primeira República, a análise das narrativas do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica se concentraram primordialmente em tecer o universo epistemológico da *narrativa-identidade*. Nesse

cenário, observa-se todo o esforço dos historiadores pioneiros na historiografia do Paraná, principalmente no trato entre Paranistas e Modernistas, no desafio em construir uma narrativa que contemplasse o desenvolvimento de um *sentimento de Identidade regional e local*.

Será na busca pelo marco da *narrativa-identidade* que constataremos todos os esforços tanto da elite política como intelectual da Província do Paraná durante a Primeira República, analisados nas narrativas implícitas dos relatórios dos presidentes da Província do Paraná e dos Inspectores de educação da Província do Paraná, onde se constata como se desenvolveu o ensino da disciplina de história do Paraná na educação básica até o limiar do século XXI.

O ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, foi fruto das iniciativas das primeiras reflexões sobre a nossa história, oriundas das obras de Romário Martins e demais intelectuais contemporâneos a eles. Não a toa, que alguns intelectuais de seu tempo, consideravam Romário Martins um verdadeiro Semeador de ideias, embora muitas vezes possa até ser menosprezado por uns, por outros, porém, foi reiteradamente lembrado e resgatado, sua presença política e literária na sociedade paranaense, se revelando como um meio de condução para a divulgação das suas ideias e dos elementos que envolvem a terra e o paranaense (JAVORSKI *apud* BENATTE; SAAD, 2019, p. 46).

As primeiras narrativas da História do Paraná se fizeram pelas penas de Romário Martins, e outros intelectuais de seu tempo, como Sebastião Paraná e Rocha Pombo, que durante a Primeira República, contribuíram cada um com suas obras, de forma significativa e até exuberante para o conhecimento sobre a nossa história, seu presente, e até mesmo sobre os dias atuais (futuro). Nesse sentido, o estudo do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, passa necessariamente pela análise da historiografia paranista considerada pela historiografia do Paraná como o primeiro contato com o modo de escrever a História do Paraná, a qual por sua vez, consistira no encaminhamento discursivo e até de representação que orientou a prática do ensino de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

Ao trazer esse universo da contribuição da obra de Romário Martins para a historiografia do Paraná, bem como para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República, torna-se significativo resgatar um diálogo do autor com o escritor e historiador Walfrido Piloto: Na ocasião do lançamento da terceira edição da História do Paraná, Martins lhe indagou sobre o que ele pensava sobre a obra, alegando que eu escrevi a história, e vocês, os moços, tratem de escrever a História do Paraná (MARTINS *apud* BENATTE; SAAD, 2019, p. 46).

A História do Paraná de Romário Martins foi produzida em três versões, a primeira versão foi publicada no ano de 1889, a segunda em 1937, e a 3ª edição ocorreu em 1953. A obra é marcada pela sua complexidade e profundidade, bem como pela sua ousada pretensão em se constituir como elemento catalisador das nuances e performances da formação do Paraná e do ser paranaense durante a Primeira República. Por isso, sua obra, abarca um período extenso e de transição política, econômica e social do Paraná provincial para o Paraná republicano, abarcando o contexto histórico da Primeira República, como um dos principais representantes do Movimento Paranista.

Muito embora a obra de Romário Martins não seja considerada por muitos historiadores e professores de história da educação básica como um manual didático destinado ao ensino de História para a educação básica, pela complexidade e profundidade dessa obra, quando lemos a sua apresentação vemos com clareza que esse também foi um dos principais objetivos que conduziu sua preocupação de escritor e historiador.

A história do Paraná (1555-1893) de Romário Martins foi editada pela primeira vez em 1889, após haver sido apresentada pelo autor como Monografia no Ginásio Paranaense, para ser publicada e adotada nas escolas oficiais. O parecer da comissão foi redigido pelo professor José Joaquim Franco Valle, que enalteceu o trabalho apesar do verborrágico dos anos do autor, indicando sua publicação e adoção nas escolas. O parecer apontou, dentre os méritos do trabalho, a iniciativa de abordar um assunto que ninguém cogitou e a fluência da linguagem. Ainda assim, não deixa de fazer a ressalva (não considerada pelo autor ao publicar o trabalho) quanto ao título, por caber o qualificativo mais modesto, de Subsídios ou Apontamentos para a História do Paraná (MARTINS, 1995, p.XL).

O próprio Romário Martins, teria se referido à primeira edição da sua obra da seguinte forma: “nome por demais pomposo e pretensioso [...] com a audácia da minha mocidade requeri ao governo que fizesse imprimir e adotasse esse meu trabalho na escolas oficiais (EU). (MARTINS, 1995, p.XL).

Sendo assim, encerramos o debate proposto nesse capítulo com a temática das narrativas do ensino de História, destacando a imprescindível necessidade de submeter a análise do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante Primeira República, ao filtro da devida narrativa, tanto de ordem temporal-cronológica como também epistemológica para a compreensão do seu quadro de criação ou de arte como bem definiram Certeau (1986) e Duby (1989).

### CAPÍTULO 3

## O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ E A QUESTÃO INDÍGENA NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

### 3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em que momento específico teria entrado o ensino da disciplina de História do Paraná no currículo da educação básica do estado do Paraná ?

Durante a Primeira República, contexto histórico analisado pelo nosso trabalho, verificou-se a presença do ensino da disciplina de História do Paraná no currículo a partir da aprovação do decreto n. 35, de 1895, já pelo governo republicano, o qual regulamentava a Instrução Pública, trazendo como conceitos de disciplinas a serem ensinadas na educação básica: Noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do estado.

Tendo como referência o decreto n. 35, de 1895, verifica-se que durante a Primeira República, o currículo de História do Paraná na educação básica, contava com o comando legal para se ensinar a História do estado, e foi nesse sentido que pudemos constatar a produção das primeiras obras didáticas, produzidas para serem usadas nas escolas primárias. Escritas pelos historiadores desse período com destaque para Rocha Pombo, Sebastião Paraná e Romário Martins, a preocupação desses autores era produzir uma *história política*, pois não havia espaço nesse momento para se pensar em uma história social com reflexões mais profundas sobre processos de tensões sociais que marcaram a formação social, política e econômica do estado do Paraná.

Segundo Gevaerd (2010), o ensino de História do Paraná no currículo, se fará presente de forma mais objetiva, a partir da Lei 5692/71, a qual estabeleceu oficialmente a introdução do ensino de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e da Integração Social, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, em 1972. Em seus *Regimentos*, as escolas municipais passaram a organizar os conhecimentos que se tornaram parte da cultura escolar. Este foi um dos primeiros documentos a indicar uma sistematização curricular, elaborada pelas escolas municipais. A História do Paraná aparece enquanto aspectos histórico, moral e cívico, deixando evidenciada a concepção de uma História política, voltada para a formação cívica e moral dos alunos, seguindo os

objetivos nacionais desse período, um contexto político de ditadura militar no Brasil (1964-1984).

O processo de redemocratização que o país viveu na década de 1980, propiciou um processo de mudanças no âmbito educacional. Entre as questões consideradas relevantes nas discussões estavam as graves mazelas edificadas pelos Estudos Sociais, implantado pelo governo militar no Brasil (1964-1985) que passaram a ocupar lugar de destaque nos debates. A comunidade acadêmica considerava que o ensino de História havia sofrido um grande esvaziamento teórico com a introdução dessa disciplina. Neste sentido, a discussão girava em torno das questões da retomada das disciplinas de História e Geografia, cada uma com sua especificidade epistemológica.

Nesse contexto ganhou relevância a proposta de inclusão da história regional e local no currículo das redes municipais ensino, como foi o caso da rede de Curitiba, que inicia um processo de debates envolvendo professores e professoras de 5ª a 8ª série, bem como das séries iniciais, concretizando uma nova proposta Curricular em 1987. Nesta proposta curricular, observa-se uma mudança: a inclusão de outra periodização para a História do Paraná: “Paraná Tradicional” e Paraná Moderno, tomando um novo enfoque para explicar a “Formação Histórica do Paraná (GEVAERD, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, estabeleceu enquanto responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais, a elaboração de novas diretrizes e a definição de *conteúdos* com base na cientificidade e nas questões do mundo contemporâneo, de modo que, dentre os temas propostos numa perspectiva de inclusão social estão, as diversidades, problemáticas sociais e *contextos locais*, além dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sofreu a primeira alteração em seu texto original com base na Lei 10.639/2003, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Reforçando essa proposta, em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e em 2008, a Lei n.º 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil.

No Paraná foi aprovada a lei nº 13.381 de 2001 que tornou obrigatório o ensino dos conteúdos da disciplina de História do Paraná na rede estadual de educação básica. Conforme previsão legal positivada no § 1º, a disciplina de História do Paraná deveria permanecer como parte diversificada do currículo em mais de uma série ou distribuída em outras matérias, baseadas em bibliografia especializada.

No referencial Curricular do Paraná (2018), para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais constam as chamadas unidades temáticas para cada um dos anos e etapas próprias. Nessa proposta, destaca-se a relevância das temáticas voltadas à história local ou regional, que ganham espaço no currículo.

Mesmo já existindo várias legislações que apontam como uma obrigação para os professores da educação básica a inserção de conteúdos de História local e regional, e em específico a História do Paraná em seus planejamentos, no cotidiano da escola os professores (as) vivem um grande paradoxo, como encontrar espaço na grade escolar do ensino fundamental diante da grande variedade de conteúdos e de uma carga horária reduzida de aulas?. O conteúdo da disciplina de História do Paraná para o ensino fundamental, tendo em vista, que não é cotejado para o ensino médio, consta como parte diversificada da disciplina de História, o que leva os professores a trabalharem todos os demais conteúdos da disciplina de história, previstos no planejamento do ano e uma vez que encontrem espaço para isso trabalhar algum tema relativo a História do Paraná.

## 3.2 A QUESTÃO INDÍGENA NA OBRA DE SEBASTIÃO PARANÁ

### 3.2.1 Vida e Obra de Sebastião PARANÁ

O Professor Sebastião Paraná, como era conhecido, chamava-se Sebastião Paraná de Sá Sottomaior, natural de Curitiba (1864-1938), realizou seus estudos preparatórios na província, mas foi para o Rio de Janeiro estudar Direito no ano de 1883, diplomando-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro.

Durante os primeiros anos da República, no Paraná, foi professor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba, as principais instituições de ensino secundário do Paraná na época, com a cátedra de *Geografia e Corografia do Brasil entre os anos de 1900 a 1906, nas referidas instituições de ensino básico*. Exerceu diversas atividades no universo da educação e da cultura, foi diretor do Museu Paranaense e da Biblioteca Pública do Paraná, diretor do *Ginásio Paranaense* (1920), Superintendente Geral do Ensino do estado, e no ensino superior do Paraná, foi professor da Universidade Federal do Paraná.

Após concluir seus estudos no Rio de Janeiro, então capital da República, o professor Sebastião Paraná, retorna ao seu estado natal e se insere no universo intelectual e político da sua terra. Entre as várias obras que o tornaram um autor reconhecido e respeitado no Paraná, destaca-se o manual didático *O Brasil e o Paraná para uso nas escolas primárias*, publicado no ano de 1903 e editado pela Empresa Graphica Paranaense. O principal objetivo dessa obra seria o de contribuir para a criação de uma memória sobre o passado paranaense sendo considerada pela comissão que a aprovou naquele mesmo ano, o corpo de Lentes do Ginásio paranaense, como capaz de cumprir a missão cívica de apresentar o estado do Paraná aos futuros professores do ensino primário. Nesse aspecto, a obra foi muito elogiada pelos catedráticos do então Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba.

O professor ou bacharel Sebastião Paraná, como era também conhecido devido à sua formação em Bacharelado em Direito, tornou-se um dos principais intelectuais do Paraná durante a Primeira República, escrevendo vários livros que expressavam seus anseios patrióticos. Entre eles destacam-se: *Espaço geográfico do Paraná* (1889); *Chorografia do Paraná* (1899); *Os Estados da República* (1911); *Paizes da América* (1922); *Galeria Paranaense* (1922); *Paizes da Europa* (1926); *Efemérides da Revolução de Outubro de 1930 no Estado do Paraná* (1931).

Considerado um dos principais intelectuais do Paraná durante a Primeira República, em sua produção intelectual o professor Sebastião Paraná buscou elaborar uma tradição discursiva da Geografia e da História do Paraná, o que sugere o quanto suas ideias estavam em sintonia com os conhecimentos considerados socialmente necessários à época (LEOPOLDINO, 2017, p. 3).

Conforme destaca Leopoldino (2017, p. 5), durante os primeiros anos da República no Paraná, o professor Sebastião Paraná, exercia diversas atividades concomitantemente. No momento em que escrevia seu Livro didático (1903), ocupava uma cadeira de deputado no Congresso Legislativo e outra como membro do Conselho Superior do Ensino Público do estado. E ainda esteve amplamente envolvido com a educação no Paraná durante a Primeira República. Atuando como professor no ensino secundário e no ensino superior. Atuava também como membro de diversos Institutos Históricos e Geográficos do país, e mesmo de outros países, como Portugal e Argentina, além do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense.

O Professor Sebastião Paraná se dedicou ao longo de sua vida à educação, preocupando-se com os estudos na área de Geografia e História do estado, tendo por terreno teórico os saberes históricos comprometidos com os destinos da nação e a formação de cidadãos fiéis à Pátria. A educação foi o lugar social de onde tomou suas decisões profissionais e chegou à compreensão do seu papel frente à ruptura política com o passado nacional e os problemas a serem enfrentados no presente. Pertencia a um corpo intelectual ainda em formação no Paraná do início da República, por isso, gozava de prestígio junto às instituições culturais, o que possibilitou sua atuação na pesquisa e no ensino para definir o discurso histórico do espaço regional, temática que mobilizou não apenas o universo econômico e político, mas também o simbólico-cultural, diante da meta dos republicanos de expansão da urbanização e, nela, de escolarização da sociedade paranaense (LEOPOLDINO, 2017, p. 8).

Como pesquisador e intelectual com reconhecida produção durante a Primeira República, o professor Sebastião Paraná, esteve intensamente envolvido com as atividades das instituições governamentais, participando ativamente dos debates que tratavam de pensar sobre a escrita da história e o papel da geografia para compreender a região, seja na fixação do objeto da Geografia, seja na produção de uma narrativa histórica sobre o Paraná, vinculado como sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de vários institutos regionais (Instituto Histórico e Geográfico Parahybano; Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano; Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe; Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo; Instituto Histórico e Geográfico Catarinense) e, ainda, ao

Instituto Geográfico Argentino e à Sociedade Geográfica de Lisboa (LEOPOLDINO, 2017, p. 10).

Os vínculos do professor Sebastião Paraná com as mais diversas instituições de pesquisa do Brasil e do exterior sugerem o campo que estava inclinado a seguir e o interesse que tinha na tarefa do IHGP, de coligir, estudar, publicar e arquivar os documentos que servissem à historiografia do Paraná, promovendo a difusão de seu conhecimento pela imprensa e pela tribuna (BIHGP, 1917, p. 22). As principais fontes utilizadas pelo professor Sebastião Paraná na construção de sua narrativa foram oriundas de trabalhos de cronistas, narrativas de viajantes e de textos divulgados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que circulavam entre os letrados à época, e de obras como as de Romário Martins, em sua História do Paraná(1899). A apropriação que fez dessas fontes ganhou corpo e força num cenário em que a instituição do ensino paranaense alimentava discussões acerca da construção da ideia de progresso, de modernidade, e ainda, de *identidade regional*, para inaugurar uma ideia de nação, de povo e de liberdade no cenário republicano (LEOPOLDINO, 2017, p. 12).

O reduzido corpo de intelectuais que se formava durante os primeiros anos da República no Paraná, do qual o professor Sebastião Paraná era um dos grandes expoentes, tinha como principais tarefas escrever para os jornais e revistas locais, participar de clubes literários e exercer o magistério. Tais círculos sociais eram importantes locais para divulgar suas ideias, discutir, opinar, criticar e sugerir projetos de futuro para a sociedade. Nesses espaços, discutiam com adversários e enalteciam seus colaboradores, bem como reivindicavam apoio aos seus projetos.

O professor Sebastião Paraná convivia cotidianamente com grupos de letrados em tais espaços de sociabilidade, onde enfatizavam e defendiam a escola primária como centro irradiador dos saberes necessários a todos os cidadãos de uma República livre. Nesse cenário de intensos debates políticos e intelectuais, o aumento da produção didática para a escola primária se inseria nessa conjuntura em que os conhecimentos de História, Geografia e Língua Portuguesa passavam a exercer um papel importante na consolidação do projeto educativo de difusão do patriotismo. Os autores de livros escolares para a escola primária, no final do século XIX e início do século XX, eram letrados que, por sua formação intelectual,

produziam saberes escolares sem as características de um campo disciplinar formado, mas em formação (LEOPOLDINO, 2017, p. 14).

É importante ressaltar que durante a Primeira República no Paraná estavam presentes nos debates às disputas e divergências sobre a importância dos conteúdos a serem ensinados. Os letrados passam a produzir para um público cada vez mais heterogêneo, não mais limitado aos filhos dos grandes proprietários rurais ou comerciantes. Tratava-se de um público escolar composto por alunos de ensino elementar com idades variadas o que impulsionava parte da elite intelectual a pensar o ser paranaense dentro de um contexto maior, que era o ser brasileiro.

Durante a Primeira República a memória e a *identidade paranaense* foram sendo criadas por meio de diversos mecanismos para propagar a identidade regional, construída através da imprensa, dos escritos dos letrados locais e da instituição escolar, ainda no ensino das primeiras letras.

Conforme salienta Leopoldino (2017, p. 14), foi nesse contexto político-intelectual que se deu a atuação e produção intelectual do professor Sebastião Paraná, compreendendo que os saberes históricos não só localizavam as raízes de uma identidade nacional, mas também encontraria as tradições de uma região que deveria seguir na vanguarda modernista. Para tanto, pareceu-lhe imprescindível buscar amparo na Geografia e na Etnografia para traçar as fronteiras do território regional e inventá-lo historicamente, na conjuntura de um tempo em que se buscava definir *progresso e modernização* para o país.

Foi perseguindo esse ideal que o professor Sebastião Paraná, representante de um pequeno grupo de intelectuais em processo de formação e que fazia parte da segunda geração de autores paranistas, conforme classificação de Westphalen (1991) empenhou-se em elaborar conhecimentos sobre o Brasil e sobre o Paraná, animado por um desejo de anunciar a grandiosidade de uma nação que, depois de um longo período monárquico, tornava-se republicana.

A descrição do espaço paranaense por meio de sua formação geográfica e conteúdo territorial manifestavam a vontade coletiva das elites locais em celebrar a possibilidade de difundir uma *identidade* grandiosa do território paranaense.

### 3.2.2 Sebastião PARANÁ: Manual Didático Para Uso nas escolas primárias

A obra de Sebastião Paraná: O Brasil e o Paraná - Manual Didático Para Uso nas Escolas Primárias está entre os trabalhos considerados pela historiografia do Paraná, como pioneiros em tratar do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica. O seu livro, concebido como um Manual Didático, teve parecer de aprovação como referência para o ensino das disciplinas de História do Brasil e História Paraná, parecer feito pelo então corpo de Lentes do Ginásio paranaense que assinou o documento em 01 de Outubro de 1903:

#### PARECER

Esta pequena e singela produção didática foi adotada oficialmente, de acordo com o seguinte parecer da ilustrada comissão de Lentes do Ginásio paranaense.

Cidadão Dr. Vitor ferreira do Amaral, D.D. Diretor da Instrução Pública do Paraná.

A comissão abaixo assinada, por vós nomeada para dar parecer sobre o livro do Dr. Sebastião Paraná- O Brasil e o Paraná- escrito PARA USO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS- tendo estudado convenientemente o trabalho do ilustre colega, entende que o referido livro preenche com brilho os fins a que se propôs o autor, devendo ser adotado nas escolas publicas do Estado.

Escrito com amor pela terra natal- O Brasil e o Paraná-põe em belo relevo, não só a pátria brasileira, senão também, e principalmente, êste radioso Estado, digno de ser conhecido, para que realize desde logo o belo destino para que o fadou a natureza.

E' conhecendo o berço que o homem aprende a amá-lo. O Brasil e o Paraná ensina-o suficientemente, oferecendo rutilante exemplo, comunicativo, de veneração e civismo.

Coritiba, 1 de Outubro de 1903 (PARANÁ, 1929, p. 3)

EMILIANO PERNETA  
CHICHORRO JUNIOR  
DARIO VELOZO

O professor Sebastião Paraná exerceu a cátedra do ensino de Geografia do Brasil no Ginásio paranaense e na escola normal em Curitiba. Por ser um estudioso da Geografia do Brasil, o seu livro, começa fazendo uma apresentação da localização Geográfica do Brasil e seus limites geográficos na América do sul.

#### Situação e Limites

O Brasil está situado na parte Oriental da América do Sul, compreendendo quasi todo o hemisfério meridional, estando apenas uma pequena parte no setentrional. Sua posição geográfica é excelente: gosa de um lado os beneficios do Atlântico e do outro o amplexo de todos os paizes sul-americanos, á exceção do Chile e do Equador. Limita-se: Ao Norte com a Venezuela, e as Guianas Inglesa, Holandesa e Francesa; A Nordeste, a leste e sueste com o Atlântico; ao sul com o Uruguai; A sudoeste com a Argentina e o Paraguai; A oeste com a Bolívia e o Perú; a noroeste com a Colômbia (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, P. 38).

No primeiro capítulo do livro, chamado de *Elementos da Cosmografia*, Sebastião Paraná, trata sobre os conhecimentos de geografia física, discorrendo com profundo rigor técnico e científico sobre os principais temas da disciplina, como: o Universo, o sol, os planetas, a terra, a lua, a atmosfera, o clima, os continentes.

A obra de Sebastião Paraná tem como principal característica propiciar uma profunda análise sobre a geografia física brasileira, mas também não deixou de abordar temas referentes à geografia humana, embora de forma mais superficial e sintética, onde o autor, de forma veemente procura destacar e reverenciar o papel do Brasil no cenário da América Latina.

Nas federações sul-americanas a hegemonia pertence indubitavelmente ao Brasil- a nação mais poderosa da península austral. O Brasil é um mundo! É o Estado de mais valor político da América Latina e uma das mais privilegiadas regiões da terra. É um dos mais vastos países do globo, sendo somente inferior em superfície à Inglaterra, à Rússia, e à Norte-americana, incluídas suas enormes possessões (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 43).

Há toda uma aura de exaltação do Brasil enquanto nação e seu trabalho como manual didático a instruir a juventude traz uma série de discursos dos chamados sábios da época que exaltam a beleza da natureza brasileira:

Terre promise! disse, referindo-se ao Brasil, o ilustre estadista francês Paul Doumer, em discurso proferido em Curitiba, em setembro de 1907- Terre promise! Terra de Chanaan, repetimos nós. Terra prometida! Palestina adorável! nós te amamos, princeza; nós te bendizemos, rainha (Sebastião Paraná, 1903, p. 49). O genial Vitor Hugo vaticinou para o Brasil: Haverá no século XX, uma nação extraordinária. Esta nação será grandiosa, o que não obstará a que seja livre. Será ilustre, rica, pensante, pacífica e cordial para com o resto da humanidade. Terá a gravidade de uma irmã mais velha, posto que seja a mais nova (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 49).

O seu trabalho, tendo como script, tornar-se um material didático para o ensino da disciplina de História do Brasil e do Paraná percorreu um caminho no campo da geografia humana em que constantemente produzia uma imagem do Brasil como *paraíso, a terra prometida*. Será buscando fomentar tal imaginário nas mentes dos estudantes das escolas primárias do Paraná, seus potenciais leitores, que descreve a situação de miséria que a Europa vivia no século XIX, frente à escassez de trabalho que assola o velho mundo. Essa é para Sebastião Paraná (1903, p. 46) a horda de desgraçados, dos trabalhadores sem trabalho permanente, hordas que existem em toda a Europa: Londres, Berlim, Paris, Viena. Nessa perspectiva, o autor, aponta o papel do Brasil, como um verdadeiro eldorado para os

imigrantes europeus, que oferecia conforto, pão e abrigo aos que fugiam da miséria na Europa.

Mas si há uma região de luta e de miséria, há um mundo de bem estar e de opulência- a América, e na América, um país grande e farto, que oferece conforto, a todos que lhe pedem pão e abrigo- o BRASIL. Venham! Venham os que sofrem nos pênates de seus antepassados. Venham os que zurzidos pelo pauperismos, batidos pelo pampeiro do infortúnio. Venham os que soluçam, os oprimidos, os esmagados pelas guardas pretorianas. Ubi, ibi pátria. Venham espontaneamente, não os improbos, os vadios, os mutilados, mas os válidos, os operários, os agricultores, principalmente os agricultores, que na terra brasileira hão de encontrar mansão ditosa, um oasis em flor, grandioso, magnífico agricultores. (PARANÁ SEBASTIÃO,1903, p. 46).

O pensamento expresso na obra de Sebastião Paraná, assim, como os demais intelectuais paranaenses, que escrevem nos primeiros anos da República apresentam como elemento agregador de suas ideias a veemente defesa do regime republicano, por representar o caminho do progresso, em oposição à monarquia, regime político que acabara de ser suplantado sinônimo de atraso.

O texto de Sebastião Paraná (1903) considerado um dos representantes da segunda geração do Movimento Paranista esbalda-se nos chamados relatos de viajantes, sendo estes, por sua vez, considerados como representantes da primeira geração do Movimento Paranista por terem promovido relatos sobre fatos pitorescos relativos tanto à História do Brasil, como do Paraná, a título de exemplo, Debret, Saint Hilaire, Humboldt e muitos outros que contribuíram com suas narrativas para a historiografia do Brasil e do Paraná.

Porém vejo que ao analisarmos a produção intelectual dos paranistas, é possível perceber como enfatizaram em suas obras a exclusão do africano da representação identitária paranaense. Em contrapartida, buscaram a valorização do indígena. Entretanto, convém salientar que tais intelectuais serviram-se de uma representação irreal do índio, mitificada pelo romantismo indianista brasileiro, que tratou de omitir toda a tensão que correspondeu às relações sociais entre os colonizadores e os povos indígenas que viviam no Paraná.

Nesse diapasão, Sebastião Paraná (1903) traz o relato do barão Andrea Guglielmini em uma conferência na Itália, Nápoles, junho de 1902, quando após descrever a viagem que fez à América do Sul, ressalta o potencial econômico do Brasil e as relações econômicas vantajosas que a Itália poderia ter com o Brasil:

Empreendi uma viagem para explorar o Brasil e a Argentina, os dois maiores países da América do Sul. Tencionava regressar a Nápolis em menos de um ano, mas fiquei presos aos encantos e as riquezas daquelas regiões, e assim visitei, uma depois outra, as duas Repúblicas. No imenso e surpreendente Brasil, a minha demora foi mais longa. Viajei pelo interior do País e colhi informações de toda sorte, observei os produtos do solo e subsolo imensamente rico. O Brasil, disse, é o país, que por sua imensa extensão territorial, por suas infinitas riquezas naturais e pela falta de exploração, de que ainda se ressentem, melhor se presta á expansão colonizadora, industrial e comercial da Itália. O viajante conclui sua fala na conferência: O Brasil é o País mais rico do mundo pelos produtos do seu solo: as minas de diamante e outras pedras preciosas, de ouro, prata, chumbo, ferro, petróleo, mármore de carvão de pedra, etc, constituem um patrimônio inexaurível de riqueza ainda não explorada (GUGLIELMINI *apud* PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 50-51).

Ao se buscar compreender o caminho percorrido pelo ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, durante a Primeira República, tendo como fonte, a análise de um livro didático produzido ainda no início do século XX, como foi o caso da obra de Sebastião Paraná, *O Brasil e o Paraná, para uso nas escolas primarias* com sua primeira edição datada de 1903 podemos ver com clareza, a manifestação do embate epistemológico entre o Local e o Nacional. Nesse sentido, a obra percorre como primeiro caminho a abordagem tanto dos elementos da geografia física, como humana do Brasil, para mais tarde, já em sua segunda parte, tratar de elementos da história do Paraná.

Ao analisar a obra de Sebastião Paraná, considerada um dos primeiros manuais didáticos produzidos com o espírito de pavimentar o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica podemos constatar uma concepção historiográfica de história regional onde a história local aparece desgarrada da história nacional, ou seja, uma história regional mítica, romantizada, sem a devida conexão com o nacional.

Nessa perspectiva, tanto a análise da História quanto da Geografia produzida pelo autor indicam um ensino voltado para o conhecimento da Pátria e da região, tendo a disciplina de *História do Paraná* a função de formação de uma identidade regional.

### 3.2.3 Sebastião Paraná: Começa a História do Paraná

A primeira parte do livro didático de Sebastião Paraná foi dedicada com grande intensidade ao estudo da Geografia física e humana. Seu autor foi um geógrafo por convicção, sendo que sua formação era bacharel, título usado na sua obra.

O primeiro tema relativo à História do Paraná abordado na sua obra foi a questão de limites que envolveram os estados do Paraná e de Santa Catarina. Assim reproduziu no seu texto o acordo de 20 de outubro de 1916.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil: Faço saber que o Congresso Nacional resolveu aprovar a resolução seguinte:

Art 1º - Nos termos do acordo de 20 de outubro de 1916, firmado entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, aprovado pela lei nº 1.146 de 6 de março de 1917, deste, e lei nº 1.653, de 23 de fevereiro de 1917, daquele, os limites entre os mesmos Estados passam a ser os seguintes:

No litoral: entre o oceano Atlântico e o rio negro, a linha divisória que tem sido reconhecida pelos dois Estados desde 1771;

No interior: o rio negro, desde as suas cabeceiras até a sua foz no rio Iguaçu, e por este até a ponte da Estrada de Ferro S. Paulo-Rio grande; pelos eixos desta ponte e da mesma estrada de ferro até a sua intercepção com o eixo da estrada de rodagem que atualmente liga a cidade de União da Vitória á cidade de Palmas; pelo eixo da referida estrada de rodagem até o seu entroncamento com o rio Jangada; por este acima até as suas cabeceiras, e daí em linha reta na direção do meridiano, até a sua intercepção com a linha divisória das águas do rio Iguaçu e Uruguai, e por esta linha divisória das águas na direção geral do Oeste até encontrar a linha que liga as cabeceiras dos rios Santo –Antonio e Pepiri-guaçú, na fronteira Argentina. (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 120).

Após apresentar a lei, o autor, faz sua reflexão sob o significado da legislação para o Paraná demonstrando que antes do acordo a superfície do estado era de 240.000 quilômetros quadrados e após a lei passou a 199.897 quilômetros quadrados, perdendo o Paraná a parte meridional da região do Contestado para Santa Catarina.

A análise da questão do Contestado foi sucinta e breve, não tendo o autor suscitado qualquer temática relativa às questões sociais, políticas e religiosas que se fizeram presentes nesse importante acontecimento da História do Paraná.

Todo o misticismo religioso elaborado pelos fiéis de São João Maria, o caráter messiânico do movimento apontado pela historiografia do Paraná que se configura como um dos aspectos mais complexos para se compreender a dinâmica do movimento não foi objeto de discussão na obra de Sebastião Paraná. Trata-se de ponto fundamental a análise do movimento sob a perspectiva religiosa, pois foi ela

que levou a reunião de homens e mulheres de diversas gerações e condições sociais no movimento rebelde que conhecemos como Contestado (RODRIGUES, 2018, p. 17).

Segundo Rodrigues (2018, p.19), a tradição de fé compartilhada por diversos grupos sociais impõe um imenso desafio aos historiadores que trabalham com movimentos sociais de tradição messiânica como o Contestado é geralmente interpretado. Muitos pesquisadores são conduzidos por uma racionalidade que geralmente descarta a importância da religiosidade como potencial político e até revolucionário. Alguns até atribuem a essas tradições um certo elemento de exotismo, que muitas vezes pode ser contextualizado, mas raramente é compreendido como um fermento ativo de luta, sendo considerado por muitos como fanatismo e alienação.

Assim, podemos perceber que para o tempo em que escreveu sua obra, início do século XX, o texto de Sebastião Paraná, tinha um caráter mais informativo do que reflexivo, principalmente porque sua obra era um manual didático a ser usado nas escolas primárias, e seu público, seria o de crianças de tenra idade, portanto, uma reflexão mais profunda não era concebida pelo autor como adequada para tal modalidade de ensino.

#### 3.2.4 Sebastião Paraná: Descrição dos Aspectos Físicos, Geográficos e Econômicos do Paraná

A obra de Sebastião Paraná, *O Brasil e o Paraná, para uso nas escolas primárias*, como já discutimos, tem a pretensão de trabalhar com o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica e nesse sentido, observamos, que dando continuidade a seu texto, após trabalhar com o conteúdo de Geografia do Brasil, na segunda parte do livro, o autor entra no conteúdo de Geografia e História do Paraná, inclusive com mais ênfase para Geografia do Paraná. Mantém o mesmo formato dedicado a história do Brasil dando ênfase às questões da geografia física, mas também não deixa de trabalhar as questões referentes à economia do Paraná, em um texto com formato descritivo, tendo em vista que a pretensão do autor consistia basicamente em proporcionar aos alunos do ensino primário um conhecimento básico sobre a economia do seu estado.

O autor começa a discussão sobre a geografia do Paraná com a nomenclatura de *Aspectos Gerais*. Apresenta a Serra do mar, dividindo-a em duas regiões: Litoral e Serra-Acima. Em seguida fala sobre o território do Paraná e sua divisão em três planaltos: 1º planalto (Curitiba, formado pela serra do mar); 2º planalto (Campos Gerais, formado pela serrinha) e 3º planalto (Campos de Guarapuava, formado pela serra da Esperança) (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 121, 122).

**Figura: 23-** Os Três Planaltos do Estado do Paraná



Fonte: Instituto Puruna. **Escarpa Devoniana e Icnofósseis: entenda a geologia de São Luiz do Purunã!** jul 25, 2019.

Disponível em: <https://institutopuruna.com.br/geologia-de-sao-luiz-do-purunã/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

A apresentação dos aspectos da geografia física do Paraná prossegue. Sebastião Paraná usa termos específicos da Geografia física: como, *POTAMOGRAFIA*, descrevendo os *rios mais importantes* do Paraná: o rio Paraná e seus afluentes (Paranapanema, Ivaí, Piquiri, S. Francisco, Jejuí e o Iguaçu); o rio Paranapanema e seus afluentes (Itararé, rio das cinzas, e o Tibagi); o rio Iguaçu e seus afluentes (rio negro, Chopim, Santo-Antonio, o Potinga, o Jordão e o

cavernoso). Em seguida, usa o termo *COLPOGRAFIA*, para apresentar as *baías do Paraná*, destacando a Baía de Paranaguá e a Baía de Guaratuba, bem como seus principais rios, como o rio Nhundiaquara que banha a cidade de Morretes; o rio Cachoeira que deságua perto de cidade de Antonina; o rio Itiberê, que banha a cidade de Paranaguá, e ainda outros rios que afluem da baía de Paranaguá, como: o Serra - Negra e o Guaraquessaba e na baía de Guaratuba, como: o S. João, o Cubatão, o descoberto, o Cedroe o Biguaçu. E conclui sua abordagem da geografia física do Paraná, com o termo *NESOGRAFIA*, onde apresenta as *ilhas do Estado*, entre elas, as Ilhas da baía Paranaguá: ilha das peças, ilha do mel, Rasa, da cotinga, das Cobras, do Teixeira, do Corisco e outras. As Ilhas da baía Guaratuba: Pescaria, do Capim, do Rato, do Capinzal, Estaleiro, das Garças, das Palmeiras, do Monte-Alegre, do Chapéu, do Morro da Barra, pequenas e desabitadas. E encerrando sua abordagem dos aspectos físicos do Paraná, não deixa de falar dos “*Sambaquis*” e dos vestígios encontrados nesse importante sítio arqueológico do litoral do Paraná, e de outros estados como São Paulo (Conchas, Moluscos, Ossos Humanos, Cinzas, Carvão Vegetal, Machado de pedra, Cerâmica, etc), elemento importante da pré-história do Paraná (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903. p. 123, 124, 125, 126).

**Figura 24:** Sambaquis



Fonte: Prefeitura de Santos (SP). **Notícias - Área Continental de Santos receberá placas informativas sobre Sambaquis**, 16 de Novembro 2001. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/area-continental-de-santos-recebera-placas-informativas-sobre-sambaquis>. Acesso em: 12 set. 2021.

**Figura 25:** Ilha do Mel



Fonte: FOLHA UOL, Revista da Folha. OLIVEIRA, R. 31 agos. 2009. **Turismo: Ilha do Mel (PR) tem atrações perfeitas para esta época do ano.** Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/turismo/2009/08/617315-ilha-do-mel-pr-tem-atracoes-perfeitas-para-esta-epoca-do-ano.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Na abordagem referente à discussão sobre a economia do Paraná, Sebastião Paraná (1903), ao se referir ao estado, usa o termo *Riqueza Natural*, qualificando-o como um estado novo, de terras fertilíssimas e clima delicioso. Segundo o autor, o estado tem qualidades admiradas tanto no Brasil como no mundo:

No Estado do Paraná, não existem preconceitos de raças e seitas; Estado que da generoso acolhimento aos estrangeiros, de cujo concurso precisa para a sua prosperidade material, possui grandes e admiráveis riquezas naturais (PARANÁ SEBASTIÃO, 1940, p. 126).

Ao procurar exaltar o que chamou de *riquezas naturais* tendo em vista que sua preocupação consistiu basicamente em abordar as questões econômicas, o autor, deixou de privilegiar em sua narrativa, todo o processo de construção social que marcou a história do Paraná desde o início da sua colonização. Não podemos deixar de considerar que Sebastião Paraná (1903) era um intelectual positivista

como os demais contemporâneos seus que escreveram durante a Primeira República a exemplo de Romário Martins e Rocha Pombo. É nesse contexto que temos que buscar compreender a obra do autor, tendo em mente que os positivistas foram hábeis fabricantes de símbolos (CORDOVA, 2009, p. 243).

Nesse sentido, percebe-se claramente a intenção de Sebastião Paraná (1903) que foi ao de criar uma imagem, um símbolo de um estado virtuoso e harmonioso para tecer o imaginário dos estudantes das escolas primárias. Os positivistas ressaltam reiteradamente feitos históricos e personagens de destaque na História oficial do Brasil e, especificamente, do Paraná. O próprio conceito de História para David Carneiro estaria imbuído de princípios positivistas, calcados em premissas de amor heróico e veneração (CORDOVA, 2009, p. 244).

Dando continuidade á análise com o que chamou de *riquezas naturais*, Sebastião Paraná (1903) usa o conceito de *Reino Mineral* para descrever toda uma variedade de riquezas minerais encontradas em solo paranaense, como: ouro, diamante, prata, ferro, cobre, azougue carvão de pedra, chisto betuminoso, salgema, salitre, pedra-hume, besmuto, mármore, caolino águas minerais. Ressalta a qualidade das fontes de água mineral das cidades de Irati, Palmeira, Tibagi, Piraí e Guarapuava e Campo Largo (Ouro Fino) (PARANÁ SEBASTIÃO, 1940, p. 126). Em seguida, aborda o que chamou de *Reino Vegetal* (as madeiras), descrevendo as mais valiosas encontradas no estado, usadas principalmente na construção civil: Imbuia, Angico Taruman, Jacarandá, Angelim, Carvalho, Cajarana, Cabreuva, Ipê, Jequitibá, Guaraperê, bálsamo, Jataí, Cedro e Pinheiro (a mais abundante), (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 127).

A economia paranaense durante a Primeira República, segundo, Sebastião Paraná (1903), estava basicamente assentada em três produtos: o mate, o pinheiro e o café. O mate constituía o principal ramo da indústria extrativa sendo exportado para a Argentina e o Uruguai.

Dando sequência a sua análise sobre a economia no Paraná durante a Primeira República, Sebastião Paraná (1903), usa o termo *Indústria Agrícola*, para se referir à diversidade de produtos produzidos em solo paranaense, destacando a plantação de café no norte do estado, além da produção de cana de açúcar, algodão, fumo, mandioca, milho, feijão, batata, cebola, e ainda frutas, como banana, uva e laranja e outras. No litoral, destaca a produção de banana que é exportada

para os países da Bacia do Prata. Nos núcleos coloniais próximos a Curitiba destaca a pequena lavoura, a horticultura, a floricultura e a viticultura formada graças à imigração italiana (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 128).

O termo *Indústria* é usado pelo autor para designar todas as atividades econômicas do estado, como a *Indústria Pastoril*, com a criação de gado vacum, cavalos, mulas, e porcos (*porcos*). A pecuária que se desenvolve nos municípios de Palmas, Clevelândia, Guarapuava, Tibagi, Castro, Ponta Grossa, Palmeira, Lapa, Rio-Negro e Jaguaráiva. E por último, a *Indústria Fabril*, relativamente desenvolvida, caminhando para um grande futuro, devido à riqueza de matéria-prima encontrada no Estado, as principais manufaturas se concentram na produção de mate, pianos, móveis, calçados, roupas, louça, fósforo, vidro, chapéus, tijolos, chocolate, vassouras, e muitas outras. Curitiba, a capital, é o local do estado onde a indústria manufatureira tem tido mais progresso (PARANÁ SEBASTIÃO, 1903, p. 129-130).

No tocante à análise da economia vemos que a obra de Sebastião Paraná procurou desenvolver um portfólio das principais atividades econômicas do estado durante a Primeira República no sentido de propiciar uma compreensão para os alunos do ensino primário de que o estado estava imbuído de um espírito de constante progresso, por isso a insistência no termo *Indústria* para se referir às principais atividades desenvolvidas no Paraná.

A leitura de Sebastião Paraná (1903), a qual terá como principal referência sua reprodução para as escolas primárias do Paraná durante a Primeira República, sendo tal obra precursora no ensino de História do Paraná contempla como premissa básica o apanágio ao *Positivismo*, corrente teórica-filosófica que sustenta o pensamento da grande maioria dos intelectuais brasileiros do período. É nesse sentido, que podemos considerar a obra do autor como material didático para a escola primária tendo como principal premissa apresentar o Paraná como um território privilegiado perante os demais estados da Federação: progressista, e, portanto, não houve espaço na sua obra para debates de cunho sociológico, que pudessem espelhar qualquer tipo de contradição social ou violência de natureza política-econômica e social, entre os principais agentes históricos que formaram a sociedade paranaense: brancos (portugueses e imigrantes europeus), índios e negros.

### 3.2.5 Sebastião Paraná: Povoamento e relação com os Índios

Em sua obra, *O Brasil e o Paraná: Para uso nas escolas primárias*, Sebastião Paraná realizou uma descrição minuciosa do processo de povoamento do Paraná, trazendo os principais grupos étnicos que habitaram as diversas regiões do estado, as principais colônias que se desenvolveram em território paranaense, números relativos à população de cada cidade, o tamanho do território de cada cidade e dados relativos à atividade econômica desenvolvida em cada município.

O trabalho de Sebastião Paraná (1903), obra escrita no início da Primeira República teve como premissa básica produzir um retrato, uma imagem do estado para as futuras gerações de paranaenses, como parte da perspectiva paranista, movimento que conduziu todo o processo criativo do Paraná da época, seja na literatura, nas artes, na arquitetura, etc. O seu manual didático será referência para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República.

Tendo em mente apresentar aos paranaenses o processo de povoamento do Paraná, Sebastião Paraná (1903) descreve como se desenvolveu o contato com a população nativa, os índios, que viviam nas diversas regiões do estado.

O primeiro município paranaense citado por Sebastião Paraná do qual trouxe informações sobre a população nativa local, foi o município de *São Jerônimo da Serra*, às margens do rio Tibagi, região setentrional do estado no norte pioneiro. Nessa região quando chegaram os colonizadores viviam os índios *Coroados*.

Sebastião Paraná (1903, p.160), descreve a região de *São Jerônimo da Serra* como tendo sido aldeamento indígena, sendo os índios doutrinados pelo esforçado catequista Joaquim Francisco Lopes, que em 1859, fundou um centro de população aborígene, na fazenda de S. Jerônimo, propriedade doada pelo barão de Antonina ao governo imperial para catequizar os índios Coroados. O autor deixa claro como era o pensamento e a política tanto do governo imperial, como do governo republicano, ainda nos seus primeiros anos, sobre o povoamento do sertão do Brasil, e no nosso caso, do Paraná, e a relação com os povos nativos que viviam no Brasil e no Paraná.

Os Índios Coroados foram apresentados aos estudantes do ensino primário pela obra de Sebastião Paraná como *Incivilizados*. O autor usou o termo *palmilhavam* para se referir a movimentação dos índios pelo sertão dos vales do Paranapanema e Tibagi. Ou seja, o autor reproduziu uma informação genérica e abstrata sobre esse povo nativo, deixando de trazer elementos da sua cultura, da sua religião etc, impedindo que os estudantes do ensino primário pudessem ter um conhecimento mais amplo sobre esses povos nativos que viviam no Paraná antes da chegada dos colonizadores.

Como podemos constatar pela descrição de Sebastião Paraná (1903), sobre o contato dos colonizadores com os povos nativos, de São Jerônimo da Serra, os Coroados, a política do governo republicano consistia basicamente em *catequizar os índios*, para torná-los úteis ao processo de expansão capitalista, que levava os brancos às suas terras via inserção dos colonizadores para o sertão, configurando o processo de ocupação das terras pelo interior do estado do Paraná. E é claro, sabemos que junto com a política da catequização dos povos nativos processou-se todo um universo de violência que levou à extinção desses povos, pois resta uma porcentagem muito pequena em relação ao número de nativos que viviam na região antes da chegada dos colonizadores.

Os primeiros núcleos indígenas organizados nas chamadas reduções jesuíticas para pôr em prática os trabalhos de catequização e aculturação da população indígena, fundados pelos jesuítas nas terras hoje paranaenses foram os de Nossa Senhora de Loreto e Santo Inácio Mini, ambos localizados na margem esquerda do rio Paranapanema, sendo o de Loreto fundado em 1610, na foz do rio Pirapó. Esta foi a primeira redução jesuítica entre os guaranis (WACHOWICZ, 1995, pág. 28). Conforme destaca Steca; Flores (2002), a implantação das reduções jesuíticas em terras paranaenses foi considerada um sucesso, alcançando uma população de mais de cem mil índios aldeados em treze unidades às margens dos rios Piquiri, Ivaí, Paranapanema, Tibagi e Iguaçu.

Mas como observamos na obra de Sebastião Paraná (1903) a temática da violência a que foram submetidos os povos nativos em uma perspectiva de Direitos Humanos não se fazia presente nesse contexto histórico de luta pela expansão da escolarização no Paraná.

Em seguida, tendo como foco a descrição dos principais municípios do estado do Paraná durante a primeira República, Sebastião Paraná (1903, p. 164), descreve o município de *Bandeirantes*, no norte do estado, o qual teve a sua colonização iniciada nos primeiros anos da República. Sobre o início da colonização do município, o autor, traz o relato de um antigo morador, senhor Alcides Rezende, que diz: Foi o engenheiro Carlo Borromei quem procedendo à divisa da fazenda Laranjinha, abriu a primeira clareira nestas inóspitas paragens, apenas habitadas além das feras, pelos *Coroados*.

Conforme Sebastião Paraná (1903, p. 164), o senhor Alcides Rezende fez o seguinte relato sobre a colonização do município de *Bandeirantes*:

Este destemido *civilizado* (Carlos Borromei), arrostando com inúmeros perigos, plantou seu acampamento no lugar, mais tarde denominado Invernada, e que foi a primitiva sede do atual distrito. Borromei chegou a plantar mesmo uma pequena lavoura de café. Feita a divisão do latifúndio, Carlos Borromei retirou-se e por vários anos ainda êstes rincões continuaram sob o domínio dos selvícolas, até que entraram os primeiros colonos (REZENDE *apud* PARANÁ, S. 1903, p. 164).

Pelo relato do antigo morador do município de *Bandeirantes*, transcrito na obra de Sebastião Paraná (1903) podemos perceber como se estabeleceram as relações entre os colonizadores e os habitantes do chamado sertão paranaense. Os colonizadores se apresentavam como civilizados, e os nativos das várias regiões do Paraná eram considerados por eles como *Incivilizados*. Por isso, consideravam que era necessário avançar com a catequese, para torná-los civilizados, e com isso, poder integrá-los no processo de colonização sob a égide do capitalismo que usou o trabalho indígena por meio da escravidão.

Conforme Steca; Flores (2002), até o século XVIII se utilizava no Paraná a mão-de-obra escrava indígena. Foi somente a partir desse momento que se passou a utilizar a mão-de-obra escrava negra. As autoras lembram que mesmo após a chegada dos negros ainda de forma concomitante a mão-de-obra escrava indígena continuava sendo utilizada em atividades das mais diversas, como: abridor de picadas na mata, orientadores de caminhos, na lavra do ouro, como soldados em guerras, cozinheiros, etc.

O processo de escravização da população indígena no Brasil teve origem com o empreendimento de colonização desenvolvido por Portugal através da guerra e da perseguição sistemática aos povos nativos, que tinha como pressuposto básico

torná-los úteis ao projeto colonialista da metrópole. A implantação de tal projeto colonialista foi revelada através de documentos oficiais, como foi o caso de uma carta enviado pelo príncipe D. João ao governador da capitania de Minas Gerais:

Através da carta regia de 13 de maio de 1808, do Príncipe D. João ao Governador e capitão-Geral da capitania de Minas Gerais, (que) autorizava a guerra aos indígenas, fazendo-os prisioneiros. Determinava que [...] desde o momento em que receberdes esta [...] deveis considerar como principiada contra estes índios antropófagos uma guerra ofensiva [...] de maneira tal que, movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz, e sujeitando-se ao doce jugo das leis, e prometendo viver em sociedade, possam vir a ser vassallos úteis, como já são o são as imensas variedades de índios que nestes meus vastos Estados do Brasil se acham aldeados [...] (FERRARINI *apud* STECA; FLORES, 2002, p. 55).

As duas etnias com culturas tão diferentes, Índios e Negros, tiveram em comum a mesma condição social, escravizados pelos brancos colonizadores. Ambos os povos foram desrespeitados em sua condição humana, em um momento da história em que, em terras brasileiras, ainda não se tinha desenvolvido a menor ideia sobre o que fossem Direitos Humanos ou respeito à dignidade da pessoa humana.

No século XVII, os maiores inimigos dos povos nativos que viviam nas terras onde hoje é o Paraná<sup>59</sup>, principalmente daqueles que viviam nas missões jesuíticas, eram os brancos, pelo interesse tanto de espanhóis como de portugueses na utilização da mão de obra indígena escravizada, o que levou à invasão e destruição das aldeias para aprisioná-los.

As principais diferenças em relação à escravização dos povos indígenas e a escravização dos povos negros são abordados por Steca; Flores (2002) da seguinte maneira:

O índio que aqui estava era o dono da terra e foi desrespeitado em todos os aspectos e submetido. O negro africano foi trazido para o Brasil de modo forçado e tratado com igual desrespeito pelo branco dito civilizado (STECA; FLORES, 2002, p. 49).

A dicotomia do conceito *civilizado e Incivilizado* foi usada para se referir às relações sociais entre brancos e índios e permeou os discursos encontrados no ensino de História do Paraná durante a Primeira Republica como constatamos ao analisar a obra de Sebastião Paraná (1903), que teve como proposta ser utilizada como livro didático nas escolas primárias do Paraná.

---

<sup>59</sup> Os índios do Paraná estavam divididos em dois grupos: Tupi-guarani e o Gê. A maioria eram Tupi-guarani que viviam no litoral, noroeste e oeste do estado. As tribos kaingang e Xokleng ou Botocudos do grupo linguístico Gê, viviam na região central do estado (STECA; FLORES, p. 54, 2002).

Ao se estudar a História do Paraná é notório que a historiografia do estado trilhou por muito tempo um caminho de silenciamento e ocultação sistemática da instituição da escravidão em solo paranaense a que foi submetida a população indígena da província do Paraná, buscando-se, sempre o tom de construir no imaginário social das futuras gerações a imagem de que, a convivência entre os brancos colonizadores e os indígenas foi sempre pacífica e harmoniosa.

Tal postura de construção mitológica encarregada da disseminação do ideal da identidade paranaense, vendo o Paraná como um estado que nasce da convivência harmoniosa e pacífica dos povos nativos com os brancos colonizadores, no primeiro momento, os portugueses, e mais tarde, os demais imigrantes europeus, será levada a cabo pelas obras dos intelectuais paranistas. Tais obras serão as principais referências usadas pelos professores de História ao ensinar a história do Paraná na educação básica influenciando ainda hoje o ensino da disciplina.

Um ícone do Movimento Paranista que expressou tal ideário em suas obras foi Romário Martins (CAMARGO, G. 2007):

Em 1899, Romário Martins, afirma na sua *História do Paraná*, que a população negra e mestiça nunca foi numerosa no Paraná. Isto é desmentido por trabalhos posteriores que demonstram que a participação “de escravos, índios e africanos, e seus descendentes foi bastante significativa na formação do efetivo populacional do Paraná, tendo persistido durante largo período, imprimindo a essa população as mesmas características do modelo clássico de formação da população brasileira. (MARTINS ROMÁRIO *apud* CAMARGO, G. 2007, p. 50).

A aplicação da ideia de Rousseau à realidade dos indígenas brasileiros, conforme ressalta Carla Renata Gomes, era conveniente a alguns construtores da história, pois assim seria possível construir uma história de origem positiva. Nesse processo, ao invés de primitivo, o índio brasileiro seria revestido de outros atributos, como exótico, generoso e valente.

Tanto a história quanto a literatura encontram no homem primitivo o símbolo do bem, da luta contra o mal e da comunhão idílica com a natureza. Envolvidas na construção de um passado genealógico, ambas o escolhem pedagogicamente em função do que pretendem anunciar. O índio confunde-se com o mito da origem revelando as qualidades do homem brasileiro e antecipando a vocação do Estado nacional. [...] De forma simultânea, ele combina as virtudes do bom selvagem com a recuperação do passado mítico (PAZ *apud* GOMES, C. 2012, pág. 41).

Segundo Alessandro Batistella (2012), a utilização da representação do mito do bom selvagem para o indígena, além de servir para a criação do mito de origem, também era útil para camuflar os conflitos com os luso-brasileiros. De fato, se por um lado eram romantizados no discurso, por outro, os indígenas paranaenses foram, na realidade, combatidos (e até mesmo silenciosamente exterminados) pelas políticas colonizadoras.

Após a utilização do índio como figura representativa dos *altos valores* nacionais, isto é, depois da fundação de um passado mítico e da constituição de um caráter composto pela exaltação da coragem, da generosidade e do bem, sua exclusão se faz necessária para que ocorra a devida reverência aos colonizadores. Sua destituição tem início dentro da mesma lógica que o evidenciou, ou seja, a civilização (GOMES *apud* BATISTELA, 2012, p. 42).

Dessa forma, vemos na obra de Sebastião Paraná (1903), que a narrativa sobre o contato e o relacionamento entre os colonizadores e os povos indígenas que viviam em território paranaense se pautou pela reprodução de uma representação predominante na historiografia brasileira que exaltava adjetivações negativas e preconceitos étnicos por um lado, mas do outro fazia uma exacerbada romantização que propiciasse a edificação de uma história que fosse capaz de espelhar para o povo paranaense uma sociedade construída como fruto de suposta relação de harmonia e respeito entre colonizadores e indígenas.

De um lado estava o branco, o colonizador, representado como o Civilizado, portador de uma cultura ocidental superior, e do outro os povos nativos, indígenas, representados como Incivilizados, bárbaros, e, portanto, carentes de uma tutela, por parte dessa dita cultura européia superior, uma tutela que justificasse através de mecanismos como a catequização indígena, a prospecção de um projeto que os tornassem úteis à lógica capitalista colonialista fartamente aplicada em solo brasileiro, a qual por sua vez, também não deixou de ser a tônica em solo paranaense.

### 3.3 A QUESTÃO INDÍGENA NA OBRA DE ROCHA POMBO

#### 3.3.1 Vida e Obra de Rocha Pombo

José Francisco da Rocha Pombo nasceu em 4 de dezembro de 1859 na cidade de Morretes-PR, que, segundo Nestor Vitor, por ter sido durante muito tempo refúgio dos perseguidos que escapavam às ameaças do pelourinho alçado em Paranaguá, possibilitou às almas que nela se formaram o sentimento de ódio à tirania e o amor à liberdade (QUELUZ, p. 6, 1994).

Conforme salienta Queluz (1994, p. 6), Rocha Pombo, era considerado um criativo autor simbolista. Sua obra apresenta uma mescla de provincianismo e cosmopolitismo, anarquismo e conservadorismo, e ainda expressa grande angústia pelas questões sociais. Teve grande contribuição para o ensino de História do Brasil e História do Paraná, através de vasta obra historiográfica, bem como uma série de manuais didáticos publicados no início do século XX.

Rocha Pombo se destacou na Literatura, considerado um escritor de grande sucesso, escreveu seu primeiro livro, um romance chamado *A Honra do Barão (1881)*, publicado, em folhetim, no jornal *A Pátria*, de Montevideu. Em seguida publicou outro romance, *Dada ou a boa filha (1882)*. Na cidade de Castro-PR, onde fixou a residência a partir de 1883, escreveu mais duas obras, *a Religião do Belo e Supremacia do Ideal*. Foi lá também que se casou com Carmelita Ki Dureira Azambuja, companheira de toda a vida. No ano de 1892, publicou os livros *Visões*, coleta de contos e poesias e o romance *Petruccello*. Durante a Revolução Federalista, momento em que encontrou dificuldades para exercer o jornalismo, escreveu *Crônicas para a História, trabalho* que retrata esse importante movimento político da História do Brasil, publicado postumamente (1980).

Sua produção historiográfica tem início com a mudança para o Rio de Janeiro (1897), capital federal, quando publica *História da América (1899)* e *Paraná Centenário (1900)*. Em 1905, inicia uma extensa produção de *História do Brasil*, obra em dez volumes. Em 1918, publica *História de São Paulo e Notas de Viagem*; em 1922, publica *História do Rio Grande do Norte*, e em 1930, *História do Paraná* (QUELUZ, 1994, p. 6).

Rocha Pombo era autodidata e também teve forte atuação na imprensa do Paraná. Residindo em Curitiba, criou um dos primeiros espaços de defesa da República, *O Povo* (1875). Em 1879, envia para publicação na revista *Escolar* do Rio de Janeiro, seu primeiro artigo, que acabou sendo transcrito na *Revista Del Plata* de Buenos Aires. No ano seguinte, colaborou na criação da revista *Galeria Ilustrada* (1880). Em 1883, na cidade de Castro-PR, também edita o jornal *Echo dos Campos*.

Após deixar a política, cria o jornal *Diário Popular* (1887), empreendimento jornalístico que durou pouco tempo. Em 1892, foi redator e depois proprietário do jornal *Diário do Comércio*. Publicou na revista, *O Cenáculo* (1895-1897), importante periódico simbolista de Curitiba, capital do Paraná. No ano de 1896, passa a viver em Paranaguá, e publica no periódico *Aurora*. Para Nestor Victor, seria junto ao grupo de jovens colaboradores reunidos em torno de Rocha Pombo que se deu a formação dos primeiros escritores paranaenses (QUELUZ, p.8, 1994).

Tendo grande reconhecimento nos meios intelectuais pelas obras que escreveu, bem como, pelo seu trabalho como editor e jornalista foi convidado pelo Partido Conservador para ser candidato a deputado distrital. Então se lançou na política, sendo eleito. Sua atuação na Assembléia Legislativa foi marcada por um espírito de independência e pela apresentação de projetos reformistas, atitudes que lhe renderam a desconfiança de conservadores e republicanos, dos quais enfrenta forte oposição, tanto que, só voltaria a ser deputado em 1916, muito mais em caráter honorífico, por sua atuação como historiador no Distrito Federal (QUELUZ, p. 7, 1994).

Rocha Pombo deixou um forte legado na área do conhecimento e para a formação intelectual das futuras gerações do Paraná, quando no governo do Encilhamento, de Rui Barbosa, em 1892, consegue concessão do poder público estadual para a criação da Universidade do Paraná, obtendo cinco contos de réis, recurso usado para a compra do terreno e para a construção das primeiras fundações do prédio que deu origem a uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná, a Universidade do Paraná, atual UFPR.

Rocha Pombo foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, em março de 1933, para ocupar a cadeira de número 39. Com a saúde combalida, assume de maneira informal. Faleceu aos 76 anos, em 26 de junho de 1933.

A biografia de Rocha Pombo, considerado um dos mais importantes intelectuais do Paraná pode ser encontrado em obras de vários autores, como Nestor Vitor e Valfrido Pilotto; no livro Rocha Pombo (1947), encontra-se um ferrenho elogio ao livro *Paraná no Centenário*, como um precioso repositório de informações sobre o Paraná.

O Professor Brasil Pinheiro Machado, também se aventurou na análise da obra de Rocha Pombo. Classifica-a como uma *crônica vivenciada*, por considerar que mostra o seu conhecimento quase total do povo paranaense como uma comunidade cultural. Para Pinheiro Machado, o retrato da sociedade provinciana, elaborado nesta obra, só foi possível pela visão peculiar de Rocha Pombo, que colocava "o povo e não o herói" como base de toda a sua história (QUELUZ, p. 12,1994).

O professor Pinheiro Machado considerava que a obra de Rocha Pombo, se opunha à tendência historiográfica positivista predominante no século XIX, e assim, buscava dar uma visão histórica do Brasil, tendo como eixo, a história do povo, ou de forma mais específica, a violência social que fundamentava toda a organização histórica do povo brasileiro e a conseqüente luta pela sua libertação.

Nesse sentido, conforme análise de Pinheiro Machado, a obra de Rocha Pombo reavivou uma visão romântica da história:

Seguindo o lema a história da humanidade é a história da luta pela liberdade, conceito de povo compreendido de maneira diferente por Rocha Pombo, conforme o período histórico, camadas oprimidas da população no período colonial enquanto que no século XIX seria o cidadão, o homem político, mesmo que estes fossem quase que exclusivamente os representantes das elites brasileiras. (MACHADO *apud* QUELUZ, 1994, p. 12).

Como conclusão, Pinheiro Machado, considera que a predominância positivista silenciou de forma injusta a obra de Rocha Pombo, apesar de sua meditação sobre os trabalhos escritos sobre a história nacional enfatizando a estrutura básica proposta por Varnhagen, e teve o mérito de abordar os principais temas da história social brasileira. Aponta ainda a lucidez final de Rocha Pombo, que ao concluir sua *História do Brasil*, afirmou que o ideal, se pudesse reiniciar a obra, teria sido guiá-la pelo critério da história de um povo no seu aspecto sempre presente de um processo de criação constante.

E ainda podemos encontrar o trabalho do professor Carlos Roberto Antunes dos SANTOS, que expõe a contribuição de Rocha Pombo para a historiografia do Paraná e para o ensino de História do Paraná, ao analisar a obra *Invasão federalista do Paraná*. O autor aponta a narrativa de Rocha Pombo como um exemplar da história do tempo curto, desvelando para além do seu testemunho pessoal, a ideologia das forças em conflito na Revolução Federalista. O principal significado da obra de Rocha Pombo seria demonstrar a exemplar luta pelos Direitos Humanos e valores éticos e morais, capaz de incitar reflexões sobre as vicissitudes da história política brasileira em sua integração com o passado ao nível da conjuntura de curto prazo (QUELUZ, p. 10, 1994).

A obra de Rocha Pombo já foi fruto de reflexão de inúmeros outros autores, tendo em vista a sua contribuição para a historiografia do Paraná e para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica. Foi um dos principais intelectuais que viveram durante a Primeira República, contribuindo de forma significativa para a historiografia do Brasil e do Paraná.

### 3.3.2 Rocha Pombo: Resumo Didactico- História do Paraná

Rocha Pombo começa sua História do Paraná: resumo didáctico, obra publicada em 1929, expondo o que para ele significa o trabalho de formulação de um Livro didático, destinado à classe primária com as seguintes palavras:

A meu ver, um livro didactico, sobretudo si se destina as classes primárias, já preenche algumas condições de um bom compêndio si consegue suggerir às creanças o que o mestre tem de explicar e desenvolver, pois, para os que aprendem, o livro, quando muito, guia e orienta: o mestre é quem ensina (POMBO ROCHA, 1929).

Na exposição de seu parecer sobre a importância e relevância de um livro didático para as classes primária, prossegue com a seguinte observação:

Conviria, a me parecer que se puzesse no espírito dos que estudam bem nítida, a ideia do Município, do Estado, e da Nação, como diferentes esferas em que tem de viver e agir todos os cidadãos, segundo a respectiva capacidade, e na medida do prestígio e valimento de cada um (POMBO ROCHA, 1929).

Nessa perspectiva, a obra de Rocha Pombo teve como principal característica, a configuração de uma *história política*.

Rocha Pombo, começa seu livro didático, com o título *Antecedentes Históricos*, trabalhando o contexto da chegada dos Portugueses no Brasil, o que ele chamou de *Descoberta do Brasil*, discorrendo sobre a chegada dos Portugueses em Porto Seguro (POMBO ROCHA, 1926, p. 6-9). Expõe a política de expansão ultramarina desenvolvida pelo rei D. Manoel em relação à Índia e o caminho das expedições que trouxe Cabral à Terra de Vera Cruz, em referência ao primeiro nome que os portugueses deram ao Brasil, bem como as expedições de Gonçalo Coelho e Américo Vespúcio que prosseguiram com a missão de encontrar o famoso caminho para as Índias.

Na primeira parte da obra, trata de forma sucinta do tema da colonização do Brasil, ao descrever a atuação política de D. João III (1521), que manda uma esquadra comandada por Cristovam Jacques. Trata ainda da questão da fixação das Feitorias como primeiro processo de colonização do território brasileiro no século XVI, até chegar a expedição de Martin Afonso (1532), considerada pelo autor, como a primeira expedição propriamente colonizadora, fundando a Villa de S. Vicente, a primeira vila em terras de Santa Cruz.

O termo *Descoberta do Brasil* utilizado para tratar do tema da chegada dos Portugueses no Brasil em 1500, foi amplamente reproduzido pela historiografia ao longo de praticamente todo o século XVI, até o final do século XX, quando a historiografia começa um trabalho de rompimento paradigmático com tal visão epistemológica para propor uma reanálise, trazendo uma perspectiva mais voltada para o olhar dos povos dominados e sua relação com os dominadores.

A partir de tal movimento na historiografia, a história do Brasil colonial, passa a tecer conceitos diversos para esse momento da história do Brasil, demonstrando que o contato entre os brancos e os povos nativos representou um verdadeiro choque cultural.

Na primeira parte da obra a questão indígena é tratada quando o autor aborda a chegada da primeira expedição colonizadora, a S. Vicente (1532), e à Bahia de Paranaguá, quando se estabeleceram na ilha de Cotitinga. Sobre o primeiro contato dos colonizadores com os povos nativos (índios), faz a seguinte declaração:

Só depois, animados com as disposições dos índios é que se passaram para o continente fronteiro, onde se formou o primeiro núcleo, assento da futura Villa e cidade, á margem do rio Itiberê. É, portanto, a Cotinga, o ponto inicial do povoamento, mesmo depois que se começou a povoar a terra firme, não se abandonou a ilha, que se considerava refugio no caso de agressão. E com effeito, não durou muito a boa intelligencia em que viveram com os indígenas e a principio aquelles primeiros povoadores (POMBO ROCHA, 1929, p. 11).

Ao trazer a questão do início do povoamento do litoral Paraná, Rocha Pombo, aborda a questão indígena, tratando da relação e do contato entre dois povos e duas culturas tão diferentes, alicerçado sobre os valores da cultura eurocêntrica, fazendo a seguinte exposição:

Pelos fins de 1549, entrara Hans Standen, batido de tormenta, a barra do norte, nas alturas de Superaguy, tendo avistado na bahia um navio pequeno, que logo se occultou por detrás de uma ilha. Por ali encontrou elle, alem de *índios mansos*, dois portuguezes. Eram esses portuguezes moradores de S. Vicente, e costumavam traficar por ali (POMBO ROCHA, 1929, p. 12-13).

A dicotomia expressa nos termos civilizados e incivilizados, foi uma marca na historiografia do Paraná durante a Primeira República, ao se referir aos povos indígenas que viviam em território paranaense no momento da chegada dos colonizadores e da expansão da colonização para o sertão do Paraná.

Segundo Rocha Pombo, a Bahia de Paranaguá, já era conhecida dos espanhóis e portuguezes desde o século XVI, os colonizadores tinham grande interesse em desvendar as terras do sertão. Quando chegavam às margens da Bahia levantavam uma estaca de defesa. Dali saíam para explorar as vizinhanças, afastando-se da aldeia, e invadindo o próprio sertão, à medida em que iam tendo mais confiança nos *selvagens* (POMBO ROCHA, 1929, p.12).

Na baía de Paranaguá estanciavam então os carijós; e estes, quase todos, a principio, em muito boas relações com os hospedes, muitos parecendo até já catechizados. Sabe-se que os primeiros jesuítas que chegaram a S. Vicente, no mesmo anno em que se instalou na Bahia o Governo Geral (1549), já faziam suas excursões apostólicas por toda a costa do sul, até a ilha dos Patos pelo menos. É mais do que presumível que entre os Carijós de Paranaguá, já se tivesse feito sentir o influxo da palavra maravilhosa (POMBO ROCHA, 1929, p.13).

Rocha Pombo traz na primeira parte do seu livro didático uma narrativa sobre o contato entre os colonizadores e os índios que viviam na Baía de Paranaguá em que podemos perceber de forma nítida a tensão expressa pelos colonizadores no momento da aproximação com os povos nativos considerados selvagens.

O ensino de História do Paraná na educação básica ou no ensino primário, trouxe conceitos estruturantes para a formação dos estudantes que estudaram a partir de tal obra, no sentido da reprodução e legitimação de um discurso que apresentasse a imagem dos indígenas como selvagens, e por outro lado, a imagem dos colonizadores como representantes da civilização.

### 3.3.3 Rocha Pombo: Primeiros Cenários - Contato entre Índios e Portugueses no Litoral

Na terceira parte da sua História do Paraná: resumo didático, Rocha Pombo, descreve o que os colonizadores europeus encontraram quando chegaram na Baía de Paranaguá, o que ele chamou de *primeiro Scenario*. Diz o autor: A nossa Baía de Paranaguá (que caracteriza quase todo o litoral) é uma das mais amplas e mais bellas do mundo (POMBO ROCHA, 1929, p.14).

Rocha Pombo (1929, p.14), descreve a contribuição dos índios que deram o nome para a Baía, quando nos mostra que uma particularidade muito curiosa como o próprio *Íncola*, com a sua nítida visão para os grandes aspectos da natureza, foi o primeiro a sentir a grandeza e majestade da nossa Baía quando lhe deu o nome. O autor destaca efusivamente a contribuição do indígena paranaense comparando com a baía de Guanabara:

Todo o mundo se assombra a vista da Guanabara. É realmente de maravilhar o esplendor do lagamar imenso, que o índio comparou ao oceano; pois o tópico Guanabara significa – baía parecida com o mar (Gua+nã + para). Pois bem, a mesma impressão actuou no espirito do selvagem, ca do sul quando deu o nome de Paranaguá, ( Para + nã + guá) ao mediterrâneo paranaense. Devendo-se notar que este é ainda mais encantador pela extensão e pela variedade dos panoramas; pois a baía de Paranaguá, é um conjunto de bahia, golfões, abras, enseadas e reconcavos, furos e canaes, num dedalo imenso de muitas leguas de circuito (POMBO ROCHA, 1929, p.14-15).

Quando propõe fazer a demonstração da contribuição da cultura indígena para sociedade paranaense Rocha Pombo (1929) revela toda a sua carga de preconceito com a cultura indígena usando o termo *Selvagem* para se referir aos habitantes nativos do território paranaense.

Ao abordar o que chamou de Primeiro Scenario, Rocha Pombo (1929, p.17), discorre sobre os primeiros atores que povoaram as terras paranaenses, que vieram de Cananéa e S. Vicente para o nosso litoral, fixando-se no local, a partir do século XVI. Conforme relata o autor, a fixação de aventureiros, ocorreu primeiro na ilha da Cotinga, onde permaneceram por lá algum tempo, até se convencerem de que não tinham nada a recear dos *naturaes*, passando em seguida para terra firme, instalando-se às margens do rio Itibere.

O primeiro contato entre os colonizadores europeus e os indígenas que viviam nessas terras, em especial, no litoral do Paraná, momento esse narrado por Rocha Pombo (1929), em seu livro didático, foi marcado por uma aura de grande desconfiança, insegurança e temor, entre esses dois povos com culturas tão distintas. Segundo Steca; Flores (2002), nesse primeiro momento da história do Paraná prevaleceu por parte dos Carijós indígenas que viviam no litoral, a cordialidade e a relação amistosa com os brancos. Da parte dos colonizadores portugueses por sua vez, após conquistarem a confiança dos indígenas iniciaram o processo de escravização desses povos, conforme preconizava a lógica colonial da Corte portuguesa.

Em seguida, foi fundada a povoação de Paranaguá, o que segundo Rocha Pombo (1929, p.19), teria ocorrido em perfeita *harmonia e convívio com os Índios*. Os colonizadores ao investigarem o grande número de rios e riachos que confluem na Baía, descobriram os primeiros indícios de ouro. As jazidas encontradas não foram consideradas muito ricas, mas se apresentavam em grande quantidade, o que teria atraído muita gente para as novas terras. Em 1648, Paranaguá foi elevada à categoria de vila, pelo seu primeiro capitão-mor, Gabriel de Lara, embora começado sua povoação já tivesse começado cerca de um século antes.

Em 1649, Ébano Pereira foi encarregado do exame e entabulamento das minas descobertas em Paranaguá ou em qualquer das capitânicas do sul. Em 1652, era administrador das minas de Paranaguá. Conforme destaca Rocha POMBO (1929, p. 31) era homem de grande confiança da Corte no Rio de Janeiro. Em, 1652, fundavam-se as vilas de Iguape e de Curityba.

Quando Rocha Pombo (1929) se refere ao primeiro contato entre portugueses e indígenas no litoral, ele destaca o que chamou de *hostilidade* dos índios contra os colonizadores europeus:

Os índios daquelas paragens mostraram-se *hostis*, mas não foram pertinazes na resistência oposta aos conquistadores; pois alguns anos depois da invasão já não havia por ali sinão famílias dispersas, em estado de submissão aos colonos. Apenas uma ou outra maloca, das que iam sendo rechassadas, para o interior, apareciam ás vezes em correrias pelos povoados (POMBO ROCHA, 1929, p. 37).

Um fato importante que deve ser observado em sua narrativa sobre as relações entre os índios e os primeiros colonizadores foi o cuidado em procurar transmitir para os estudantes das escolas primarias do Paraná, um relato de *amizade e cordialidade* entre as duas etnias que formaram o Paraná. Vemos que são recorrentes na historiografia do Paraná, seja nas obras de Romário Martins, Sebastião Paraná ou Rocha Pombo, considerados autores clássicos para a Historiografia do Paraná desse período, e até nos dias de hoje, e que conduziram todo o referencial teórico e discursivo disponibilizado seja em forma de obras didáticas, seja de obras destinadas à intelectualidade paranaense durante a Primeira República, a idealização do *bom selvagem*, como paradigma dicotômico, pois expressava em suas obras a imagem mítica do índio, ora como bom, ora como mal.

O dualismo na obra de Rocha Pombo (1929, p. 38) aparente quando discorre sobre os primeiros contatos entre índios e portugueses no litoral do Paraná, apresenta-se como principal característica que permeia sua obra, como em seu relato dos índios que viviam pelas bandas de Guaratuba, em cujas vizinhanças viveram, até princípios do século XIX, algumas tribos mais retardatárias na fuga, ainda faziam assaltos a sítios mais isolados. O mesmo acontecia na zona de Guarakeçaba (POMBO ROCHA, 1929, p. 38).

Enquanto Romário Martins na segunda versão da sua História do Paraná, publicada em 1937, relativizou a presença africana e utilizou o mito do *bom selvagem* para representar o indígena paranaense, Wilson Martins (1955)<sup>60</sup>, autor de Um Brasil diferente, simplesmente excluiu totalmente os índios e os negros da história do Paraná. Na visão de Wilson Martins, o Paraná, seria um Brasil diferente por não ter conhecido a existência da escravidão e por ter sido colonizado por europeus (alemães, italianos, ucranianos e poloneses – os verdadeiros formadores do povo paranaense), que se adaptaram perfeitamente ao clima ameno do estado,

---

<sup>60</sup>Segundo o autor, não houve escravidão no Paraná. Ademais, o seu discurso de omissão aos indígenas consagrou a visão de que havia vazios demográficos no estado, discurso esse perfeitamente sintonizado com a política de colonização do oeste paranaense dos anos 1950. (MARTINS, W. *apud* VIACARA, 2009, p.7-8).

onde puderam trabalhar e, conseqüentemente, contribuíram para o advento do progresso e da civilização (VIACARA, 2009).

Wilson MARTINS, defendia a existência de um Paraná branco e europeu. Ao contrário do Brasil descrito por Gilberto Freyre, o paranaense não se apresentava como o resultado da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro.[...] No caso do estado do Paraná a mistura de raças foi nula e como resposta a afirmação do antropólogo pernambucano, MARTINS afirmava: no Paraná, pode-se dizer que não há brasileiro [...] sem uma gota de sangue estrangeiro (MARTINS, W. *apud* VIACARA, 2009, p.6).

O trabalho de Wilson Martins (1955) foi fundamental para consolidar uma auto-imagem do Paraná e particularmente de Curitiba como um local europeizado e sobretudo branco. Conforme observou Janeslei Albuquerque (2003, p. 10), não há lugar para o diferente [sobretudo negros e índios]. Especificamente em Curitiba, conforme a autora, a política de branqueamento está presente na arquitetura dos monumentos, no discurso oficial e no currículo oficial do município.

A construção discursiva mítica e os graves erros e deturpações históricas utilizadas pelo Paranismo ainda são reproduzidas nos discursos oficiais e na política educacional do estado. De fato, basta lembrarmos que as obras de Romário Martins (1937) e Wilson Martins (1955) foram reeditadas pela Imprensa Oficial e continuam circulando pelas escolas do estado, sendo, inclusive, consideradas obras de referência para a História regional.

Janeslei Albuquerque (2003, p. 12) relata que em Curitiba, nas escolas municipais circula a coleção didática Lições Curitibanas, a qual por sua vez, expressa tal posicionamento.

Esta coleção se pretende depositária do Bem e da Verdade e apresenta para as crianças da educação infantil, repetidas imagens arquitetônicas emblemáticas do grupo que permanece no poder há mais de três décadas bem como personagens européias referidas nos livros de história regional. Publicado na primeira metade dos anos noventa, marca o auge do avanço neoliberal na educação em que os interesses, as representações e o vocabulário empresarial marcavam o discurso educacional. Ao longo da obra desenrola-se o que é anunciado nas primeiras páginas: trabalhar com as categorias curitibanas. E estas categorias agora transformadas em conhecimento autorizado pelo saber oficial a ser transmitido às novas gerações, são marcadas pelas imagens da cidade-espetáculo habitada pelos sujeitos brancos, de traços caucasóides que vivem numa cidade sem conflitos, sem problemas sociais (os que porventura já estão sendo resolvidos), onde as imagens da cidade são representações do paraíso e dos contos de fadas, em que as princesas, reinterpretadas pelas imigrantes polonesas, alemãs ou italianas, são quase sempre loiras. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 10-11).

Sobre o início da povoação de Paranaguá, Rocha Pombo (1929, p.19), traz o relato de um dos primeiros cronistas da história do Paraná, Antonio Vieira dos Santos<sup>61</sup>:

Em 1578, já muito se trabalhava nas minas de Paranaguá, já se havia até remetido para a côrte um frasco cheio de ouro em pó: o que parece estar indicando como até ali se tratava por enquanto de ouro das faisqueiras. Mas é em principio do segundo século que toma notável incremento a povoação de Paranaguá, e com isso, a exploração do ouro. Em terras do nosso litoral por meados do século XVII, havia mais de vinte minas conhecidas, a maior parte em trabalho (POMBO ROCHA, 1929, p.19).

A instalação da Vila de Paranaguá ocorreu no ano de 1648, por ordem do governador do Rio de Janeiro, Duarte Correia Vasqueanes, quando foi levantado na povoação o pelourinho.

Com a descoberta de ouro<sup>62</sup> na baía de Paranaguá lá pelos idos do século XVII ocorrem os primeiros contatos da população nativa que vivia no que viria a se tornar a Província do Paraná, após sua emancipação política da comarca de São Paulo (1853). A primeira etnia indígena que entrou em contato com os portugueses foram os *Índios Carijós* que num primeiro momento resistiram ao contato com os invasores, mas como observa Steca; Flores (2002), com o avanço do trabalho de catequização desenvolvido pelos padres jesuítas<sup>63</sup>, os Índios passaram a receber bem os religiosos, o que favoreceu a submissão desses povos aos portugueses,

---

<sup>61</sup>Antonio Vieira dos Santos escreveu Memórias de Paranaguá, nasceu na cidade do Porto no reino de Portugal, em 13 de dezembro de 1784, veio para o Rio de Janeiro em 1797, e em 1798 para Paranaguá, onde se criou e se educou, e por isso, há 51 anos filho adotivo dessa mãe carinhosa paranaense (POMBO, R. 1929, p.61).

<sup>62</sup>Enquanto na América Espanhola os conquistadores já encontraram ouro quando chegaram, no Brasil os minérios não foram encontrados imediatamente. Os primeiros registros, em torno de 1570, apontam a região de Paranaguá, Guaraqueçaba e Cananéia, na capitania de São Vicente, como as primeiras minas cartografadas no novo território português. Até a descoberta dos garimpos de Vila Rica em Minas Gerais, em torno de 1680, a produção de ouro, que nunca chegou a ser grande, foi totalmente concentrada na Capitania de São Vicente, no território que hoje é o Paraná. Muitas vilas e cidades devem sua fundação aos eventos de mineração dessa época. Com o início do ciclo do ouro em Minas Gerais, uma forte migração aconteceu, deslocando grandes contingentes da população e relegando a região do Paraná ao abandono. Apesar das graves consequências sociais e econômicas dessa mudança, é possível traçar a relevância da atividade mineradora para o Paraná durante o século XVII. A presença dos garimpeiros como catalisadores de povoamento e domínio territorial é ressaltada. Além disso, sua capacidade de prospecção de minérios abriu caminho para futuras minerações sistemáticas. A experiência de aprendizagem de quase um século fez do Paraná uma espécie de protótipo para que se desenvolvesse a tecnologia necessária a se aplicar em outras regiões. (LICARDO; SOBANSKI; CHODUR. 2004. **O Paraná na História da Mineração no Brasil do século XVII**). Boletim Paranaense de Geociências, n. 54, p. 41-49. Editora UFPR.

<sup>63</sup>No início do século XVII, os padres da companhia de Jesus fundaram uma casa de Missão em Cananéia (SP), outra em superagui litoral norte da baía de Paranaguá, como parte do trabalho de catequizar os índios. A companhia de Jesus enviava missionários para estas localidades e para o sul do País (STECA; FLORES, p. 50, 2002).

sendo que, a partir de então, passam a ser utilizados como mão de obra escrava nas lavras de ouro. Para melhor aproveitar a exploração da mão de obra escrava dos Índios Carijós, a coroa portuguesa fundou a Companhia de índios das Minas.

No século XVII, o território que se tornaria a Província do Paraná, pertencia a 5ª comarca de São Paulo, quando foi encontrado ouro nas regiões de Paranaguá, no litoral, e no planalto, em Açungui. A partir da descoberta a Coroa portuguesa se viu diante da missão de viabilizar a extração da riqueza mais importante para a lógica colonialista desse período. A aquisição de escravos africanos era considerada inviável pelo seu alto custo, como também, pelo fato da produção das lavras de ouro em solo paranaense serem consideradas insatisfatórias pela Coroa portuguesa. Essas duas variáveis tornaram o indígena, o escravo por excelência, na Mineração<sup>64</sup>, a primeira atividade econômica a ser desenvolvida em solo paranaense (STECA; FLORES, 2002).

Autores como Licardo; Sobanski; Chodur (2004), enfatizam a relevância da atividade econômica da Mineração no projeto de colonização de Portugal, que tinha como norte, a procura e a descoberta do tão sonhado e cobiçado metal precioso, transformando-se em uma das mais importantes atividades econômicas do Brasil Colonial, devido à grande quantidade de riquezas extraídas das suas minas, riqueza que foi parar nos cofres de Portugal, pela lógica mercantilista, que orientava a prática econômica da Metrópole, mas também na promoção do povoamento do sudeste e sul do Brasil, especificamente na formação da Província do Paraná, e em seguida, da capitania das Minas Gerais.

---

<sup>64</sup> “Não se pode precisar o ano em que se iniciou o povoamento efetivo do litoral sul e do planalto. Carneiro (1962) afirma que exploradores infiltrando-se ao sul de Cananéia chegaram a Paranaguá encontrando pedaços de ouro nas mãos de índios. Esse metal foi negociado e a amostra remetida imediatamente à corte em 1580. Diversos historiadores referem-se à extração de ouro em Paranaguá em datas anteriores a 1640. Outros como Negrão (1920) e Martins (1907) são da opinião de que se esse fato se deu, as explorações só poderiam ser realizadas por aventureiros errantes. Assim, para eles, 1640 (data em que Gabriel de Lara fundara a vila de Paranaguá) é o ano de início da extração. Maack (1968), acrescenta que, quando esse povoador chegou a Paranaguá, os portugueses já estavam radicados há 100 anos na Ilha de Cotinga (MARTINS, 1907, *IN*: LICARDO; SOBANSKI; CHODUR. **O Paraná na História da Mineração no Brasil do século XVII**). Boletim Paranaense de Geociências, n. 54, p. 41-49, 2004. Editora UFPR.

Em 1532, o rei D. João III decidiu empregar em seu território no Novo Mundo o sistema de divisão em Capitânicas Hereditárias. Todo o litoral brasileiro foi repartido em 14 capitânicas que foram doadas a figuras importantes da corte, que deveriam ser responsáveis pela colonização. Entre elas estava a Capitania de São Vicente, abrangendo 45 léguas de litoral, desde Bertioga até a Ilha do Mel (Bueno 1997). Essa terra pertencia a Martim Afonso de Souza e nela surgiram as primeiras notícias sobre extração de minerais na então Terra Brasilis, ao final do século XVI, e se referem à descoberta de ouro na região do atual estado do Paraná. Não se pode precisar o ano em que se iniciou o povoamento efetivo do litoral sul e do planalto correspondente, mas, em ambos, foi sem dúvida a lavra do ouro a origem de suas primeiras povoações: Paranaguá e Curitiba (LICARDO; SOBANSKI; CHODUR, 2004, p. 41-49).

Para Alessandro Batistela (2012), a ideologia elitista do Paranismo impôs uma violência simbólica a alguns grupos étnicos, sobretudo aos indígenas e afro-descendentes, que foram simplesmente excluídos da História local e destituídos do direito à memória.

Por muito tempo a posição referente à instituição da *escravidão indígena* em terras paranaenses, no sentido de *oculta-la ou silencia-la* foi hegemônica na historiografia do Paraná. Quanto a tal posicionamento Steca; Flores (2002), revelam, que a escravidão no Paraná não foi diferente da do restante do Brasil, embora fosse considerada mais importante e necessária onde a economia estava integrada com outras regiões do país.

Por sua vez, mesmo considerando que o uso do escravo em regiões como a do Paraná, com a economia desenvolvida para o abastecimento local ou de subsistência, tenha sido mais incipiente no comparativo com outras regiões do Brasil (como o nordeste ou o Rio de Janeiro, por exemplo) nem por isso, o uso do trabalho escravo deixou de ser considerado importante para a economia da província do Paraná.

A recente historiografia do Paraná, principalmente a partir dos anos de 2000, já trilha movimentos de rompimentos com o paradigma do ensino de história, imbuído exclusivamente no silenciamento sobre a instituição da escravidão indígena em terras paranaenses. Um exemplo de tal postura pode ser encontrado em alguns livros didáticos produzidos nesse período, destinados ao ensino de História do Paraná para no ensino fundamental. Esse é o caso da obra Paraná de Todas as Cores, distribuído pelo ministério da educação, em 2001, uma obra em conjunto de Sergio Aguilar Silva, e demais autores.

Quando analisamos o livro didático de Rocha Pombo (1903) escrito nos primeiros anos da República, obra que serviu de referência para o ensino de História do Paraná durante a Primeira República, vemos que o tema da escravização indígena não foi objeto de discussão em sua obra, pautada pela *ideologia paranista de silenciamento e ocultação* de toda a carga de violência a que foram submetidos os povos indígenas pelos colonizadores portugueses, no início do povoamento e ocupação do território paranaense.

### 3.3.4 Rocha Pombo: Novos Cenários- Primeiro planalto de Curitiba

Na quarta parte da sua História do Paraná: resumo didático, Rocha Pombo (1929, p. 20), descreve o movimento que levou os colonizadores que estavam fixados no litoral a subirem a serra do mar chegando no primeiro planalto nos campos de Curitiba, seguindo pelo rumo do Assunguy. O que foi chamado pelo autor de avistar de *novos Cenários*.

Os caminhos que feitos pelos colonizadores na subida da serra do mar visando alcançar o primeiro planalto, foram assim descritos por Rocha Pombo (1929):

Abriram-se em seguida duas picadas: a do Arraial e a do Itupava. A primeira partia do porto do meio (Morretes) na direção do sudoeste, e alcançava, por collada da serra, os mesmos campos de Curitiba, onde logo se formou o primeiro núcleo, que teve o nome de Pinhaes. Era o caminho mais fácil (com quanto o rumo não fosse o preferível), e conservou-se até os nossos dias. A outra picada a do Itupava, talvez não fosse mais longa; era, no entanto, a mais difícil. Foi porém, a que se preferiu, talvez porque aproveitasse ás povoações que se formavam mais nas vizinhanças da cordilheira (POMBO ROCHA, 1929, p.21).

Rocha Pombo (1929), também ressalta que havia a existência de um caminho mais antigo, desde o final do século XVI, que ligava o litoral aos campos de Curitiba:

Era o chamado caminho de Paranaguá, até a raiz da serra, parte era feito em lanchas, até o rio Real (Cubatão, e depois Nhundiaquara), e por este rio em canoas, até onde o permitiam as correntezas. Lam as lanchas até o porto do Pery (depois, por essa circunstância, chamado - do Registro), e mais tarde até um pouco acima, ao porto de barreiros. Dali seguia-se em canoas até o porto Real (depois porto de cima). Entre o porto do Registro (e mais tarde o de barreiros), fazia-se estação de pernoite, ou de descanso, e o lugar teve o nome de porto do Meio, e depois de porto de Morretes, nome que se passou ao povoado que se formou; assim como o de porto de cima, ao que se creou no ponto terminal da navegação, e de onde vai começar o caminho da serra (POMBO ROCHA, 1929, p.21).

O caminho de Paranaguá foi descrito por Rocha Pombo (1929, p. 21), como muito difícil e de perigoso acesso, mesmo depois que se empedraram os trechos mais difíceis, no flanco da montanha, que só servia para muares e pedestres, sendo a ascensão penosíssima mesmo para estes e sujeita a frequentes desastres.

Assim, conforme Rocha Pombo (1929, p. 22), foram se formando os primeiros núcleos, quase todos originando povoações, hoje vilas e cidades florescentes, parece que a dos *Pinhaes* precedeu à de *Curityba*, pois aquela se chegava pelo caminho menos piedoso, que era o do Arraial. Em pleno seio da vasta planura, Curitiba se tornou logo o centro de todo o movimento de populações que se fizeram desordenadamente no primeiro planalto.

Ébano Pereira, foi incumbido de explorar uma das porções consideradas mais ricas da capitania, embora se considera que tenha permanecido pouco tempo no litoral, pois em 1654, partindo de S. Vicente pelo caminho da Ribeira, chegou aos campos de Curityba, onde instala uma nova Vila. Em todo o litoral foram se criando núcleos permanentes que em seguida tornariam-se municípios, como: Guaraqueçaba, Guaratuba, Antonina (antiga Graciosa e primitiva Guarapiroçaba), Morretes, Porto de Cima (POMBO ROCHA. 1929, p. 32).

O trajeto considerado como o mais antigo entre os que ligavam Curitiba aos Campos Gerais é o de Piratininga para o sul, pelas florestas do oeste, chegando às margens do rio Iapó (afluente do rio Tibagy), formando-se uma povoação que recebeu o mesmo nome do rio, hoje a cidade de Castro. As caravanas seguiam desse ponto passavam por Palmeira e seguiam a Curitiba. Nesse trajeto surgiram as cidades de Castro, Ponta Grossa e Palmeira (POMBO ROCHA, 1929, p. 25).

Lá pela metade do século XVIII, o vasto município de Curitiba, era mais ou menos conhecido. Em diversos pontos do primeiro e do segundo planalto, já existiam muitos povoados: Iapó (depois Villa de Castro), Pitanguy, (depois Ponta

Grossa), Santa Cruz ( não vingou), Furnas, Tauá, Lapa, Ferraria, e à volta de Curityba, muitos bairros e numerosas fazendas que hoje tornaram-se cidades, a maior parte hoje cidades e Vilas em sua maioria.

Desde o século XVI os Jesuítas foram os pioneiros mais abnegados e audaciosos na avançada sobre o sertão. A comunicação entre S. Vicente e o interior eram feitas por estradas ou caminhos, procurando-se os campos, evitando-se transitar pelas florestas, não só porque nelas era mais difícil a caminhada mas também porque eram mais perigosas, em locais abertos os viajantes se preveniam melhor contra as *emboscadas e assaltos de índios* (POMBO ROCHA, 1929, p. 24).

Vemos que a narrativa de Rocha Pombo (1929), quando se refere ao primeiro contato entre a população indígena que vivia no litoral do Paraná, e os portugueses foi recheada pelo olhar eurocêntrico, que produz uma versão da história unipolar, sobressaindo apenas o olhar dos colonizadores. Em nenhum momento existe na obra do autor, qualquer menção ou preocupação referente ao olhar dos colonizados, os índios, como viam e sentiam a presença dos invasores em suas terras. O autor enfatiza condutas negativas atribuídas aos índios, como *emboscadas e assaltos, ataques selvagens*, mas em nenhum momento, há qualquer tipo de análise que traga a versão dos índios, que os coloque em uma posição de defesa, de pessoas que defendem suas terras contra invasores.

Ou seja, temos na obra de Rocha Pombo (1903 e 1929), uma narrativa e uma construção discursiva dentro da ótica que privilegia uma história entre vencidos e vencedores.

### 3.3.5 Rocha Pombo: O avanço para o Sertão - Segundo planalto (Campos Gerais) e Terceiro planalto (Campos de Guarapuava)

Os grandes sertões do Paraná se encontravam para além dos Campos Gerais, rumo a oeste e sudoeste. No século XIX, os colonizadores se voltaram para a conquista e *Civilização* daquelas opulentas regiões, caminho para as instâncias do sul, de onde se fazia o comércio de muare e bovinos para São Paulo e Rio de Janeiro. Durante as primeiras expedições, nada sofreram os expedicionários por parte dos natuaes, alguns chefes até visitaram os arraiais que se formavam na região, dando mostras de boas intenções (POMBO, R. 1929, p. 52). Porém, mais

tarde a situação foi mudando para os invasores com a chegada de malocas vindas do alto oeste do sertão, os quais já não viam mais com bons olhos o avanço dos invasores em suas terras.

Os povos indígenas que viviam no litoral eram todos Tupys (Carijós). No primeiro planalto e nos campos Gerais, predominavam também os Tupys. No extremo noroeste haviam os Guaranyes (Caiuás) e Tapuias (Coroados). Das tribos que viviam nos campos de Guarapuava as poucas que se submeteram recalcadas para os sertões, eram: Camés, Xokrens, Dorins. No Vale do Tibagi, havia hordas conhecidas como Caingangs (POMBO ROCHA, 1929, p. 40).

O processo de incorporação do índio paranaense, ao projeto colonizador europeu, foi apresentado por Rocha Pombo (1929, p. 40), como seguindo o mesmo processo colocado em prática em toda a América Latina: o *selvagem*, ou se submetia e ficava em estado de servidão, ou protestava contra a conquista se refugiando nos sertões. Nesse sentido, a representação do indígena nacional passou a ser paulatinamente associada à indolência, que constitui um empecilho ao ideal civilizatório trazido com o europeu colonizador, e “trabalhador”, representado como herói e desbravador de uma terra de ninguém.

Rocha Pombo (1929, p. 39) relata que na medida em que os invasores avançavam do litoral para os campos de Curitiba, os índios, que fugiam da marinha (litoral) ou submetiam ou preferiam se internar no sertão. No entanto, muitas famílias, continuaram a viver pelos povoados e imediações bem como a trabalhar sobre o patronato dos colonos embora outros demonstrassem docilidade com os colonos.

Ao se aproximarem dos sertões do oeste os primeiros povoadores encontravam a repulsa cada vez maior de hordas de ferozes como os índios eram chamados por Rocha Pombo (1929, p. 39). No final do século XVIII, as populações do interior tiveram que clamar insistentemente por socorro contra incursões dos *Selvagens*.

A feroz resistência imposta pelos povos indígenas que habitavam os sertões do território paranaense, fez com que Portugal, tomasse medidas alterando a política de desbravamento do interior do Brasil, no sentido de buscar uma relação mais cordial com os índios:

Em vez de submettelos, por escarmentos, tratou de chama-los a conciliação por bons modos. Das tribus da redondeza do Atalaia, a que era mais forte,

e que se mostrava mais hostil, era a dos Votorões. Um índio amigo dos colonos, e já batizado, o chefe Pahy, conseguiu, por influencia do velho Condoí, atrair os Votorões ao convívio do núcleo que se formava em volta da Atalaia (POMBO ROCHA, 1929, p. 53).

Mas ao mesmo tempo em específico no território paranaense sentindo-se ameaçado pelo avanço dos espanhóis, Portugal apoiou a iniciativa dos Bandeirantes paulistas em seu projeto de desbravar o sertão e afastar a influência espanhola do território brasileiro (SILVA, 2001):

Com o crescimento acelerado das Reduções jesuíticas espanholas no Paraná, a coroa portuguesa sentindo-se ameaçada, apoiou a iniciativa dos bandeirantes paulistas em destruir aquelas Reduções. As Reduções estavam prejudicando os negócios de caça e venda de escravos indígenas para São Paulo, pois muitos guaranis fugiam dos bandeirantes paulistas em direção a uma maior segurança oferecida pelas missões espanholas. Mas os paulistas, com o apoio militar da coroa portuguesa, investiram violentamente sobre as reduções. Isso levou Jesuítas e indígenas a resistirem bravamente ao poderio militar paulista em muitos momentos (SILVA, 2001, p. 21).

Os intensos conflitos entre os povos indígenas que habitavam os sertões dos Paraná e os colonizadores que se dirigiram para a região configuraram um importante capítulo da História do Paraná. No início do século XIX por meio de uma resolução Portugal remove para um ponto mais fácil a defesa da povoação do Atalaia. Perto do rio Jordão, levantou-se um novo forte (1819), em torno do qual se formou a povoação de Nossa Senhora de Belém, hoje cidade de Guarapuava (POMBO ROCHA, 1929, p. 54).

A recente historiografia do Paraná, principalmente a partir dos anos de 2000, já trilha movimentos de rompimentos com o paradigma do ensino de história do Paraná, imbuído exclusivamente no silenciamento sobre a instituição da escravidão indígena em terras paranaenses. Um exemplo de tal postura pode ser encontrado em alguns livros didáticos mais recentes. Esse é o caso da obra Paraná de Todas as Cores, destinada ao ensino de História do Paraná para o ensino fundamental, distribuída pelo ministério da educação em 2001, uma obra em conjunto de Sergio Aguilar SILVA e demais autores.

Neste livro, no capítulo em que os autores tratam sobre como viviam os povos indígenas do Paraná antes e depois dos colonizadores, quando abordam o caso do

povo Xetá, tratando em específico sobre o extermínio desse povo ainda que de forma tímida, afirmam:

Infelizmente, são pouquíssimas as informações que temos a respeito dos Xetás, pois foram os povos indígenas mais exterminados no Paraná. Isso aconteceu devido aos seguintes fatores: [...] aos enfrentamentos com os colonizadores tanto espanhóis como portugueses, que nos séculos XVI e XVII, organizaram inúmeras expedições de caça aos índios para serem vendidos como escravos nas fazendas e nas cidades (SILVA, 2001, p. 10-11).

Conforme descreve Rocha Pombo (1929, p. 54), a povoação de Nossa Senhora de Belém, atual município de Guarapuava, apesar das lutas com os índios cresceu rapidamente. Em 1849, quando foi elevada a categoria de Vila, já contava com mais de 3.000 habitantes, sem contar com os índios aldeados.

Segundo Vanali (2015, p. 277), o trabalho dos aldeamentos seria temporário, apenas para amansar e civilizar os índios e depois eles estariam prontos para serem incorporados à sociedade nacional como trabalhadores. Para Telêmaco Borba os índios tinham necessidade de instrução: primeiro os atraía com os brindes, depois os domesticava fazendo-os perderem seus costumes hostis e tornando-os mansos para então serem preparados para a vida civilizada através da instrução e da educação, podendo trabalhar e entrar para o número da população comum. Por isso fez o registro do que estava presenciando, pois na mentalidade da época o propósito era a incorporação dos indígenas à sociedade nacional. Para se atingir esse objetivo foram instalados os aldeamentos indígenas em todo o Brasil, como os que tivemos no Paraná.

Até o século XVIII os colonos do planalto se sentiam isolados por falta de caminhos para o litoral. O caminho para São Paulo, pelos Campos Gerais, e pela Ribeira como o da serra pela marinha já havia melhorado; e o comércio desenvolvia-se rapidamente. Com as notícias que corriam de riquezas nos dois planaltos, aumentou-se a população de todos os núcleos formados, principalmente de Curitiba; novas populações surgiram tanto no caminho de São Paulo e do sul, como na zona de Assunguy (POMBO ROCHA, 1929, p. 45).

No início do século XIX, já se encontravam formados todos os núcleos de população, tanto no litoral, como nos dois planaltos do interior, tendo seu desenvolvimento encaminhado. Até o momento, o principal elemento econômico do

estado era a mineração, se bem que as lavras e as faisqueiras já estivessem se esgotando. O recurso foi apelar para outras indústrias, entre elas, a da erva-mate, que já havia se iniciado no litoral, e em Curitiba. A fabricação do mate se constituiu em uma ampla fonte de riqueza para o Paraná, tendo em vista que o produto era exportado para o Rio Grande e para os países da Bacia do Prata. Foram construídos muitos engenhos em Morretes e Antonina, onde se manipulava a erva em bruto que vinha de serra-acima (POMBO ROCHA, 1929, p. 48).

Conforme descrição de Rocha Pombo (1929, p. 48), com as fábricas montadas serra-cima, é que se vai fazer a verdadeira indústria do mate, Curitiba não contava com a vantagem do motor hidráulico, tão fácil em toda a zona marítima, então os fabricantes tiveram de montar os engenhos a vapor. O autor destaca o papel do Barão do Serro Azul, nesse processo da economia paranaense:

O primeiro que fez isso (um dos primeiros pelo menos) foi Ildefonso Pereira Correia, a cuja memória e o Paraná tão grato. Este benemérito filho da terra, tão digno pela excellencia do seu espirito progressista ( por ultimo transfigurado ainda pelo martyrio) foi o industrialista mais Culto e que mais contribuiu para os aperfeiçoamentos que se foram introduzindo no preparo do matte (POMBO ROCHA, 1929, p. 81).

As tribos que habitavam o baixo Iguassu, mais ao sul, eram consideradas por Rocha Pombo (1929, p. 39), como tendo espírito mais agressivo, faziam depredações em fazendas, e sítios mais isolados. Já os silvícolas livres do Ivahy e do Tibagy aproveitaram a influência da catequese mostrando-se mais dispostos e em comunhão com as populações históricas.

O sertanista Telêmaco Borba<sup>65</sup> era um grande crítico com relação à catequese, como método de domesticação dos povos indígenas. Para ele importava somente a civilização dos índios uma vez que a catequese sempre envolvia o aspecto religioso:

---

<sup>65</sup> Telêmaco Borba (1840-1918) é reconhecido como uma figura notável que tem o aval e a autoridade para falar sobre os índios do Paraná. Foi sertanista, funcionário do sistema de aldeamentos indígenas no Paraná, político (deputado estadual e prefeito de Tibagi por vários mandatos) e etnógrafo, escritor de temas indígenas. Algumas partes da sua vida ficaram em aberto por falta de documentação e pelas versões existentes serem desconhecidas e confusas, pois nunca escreveu um ensaio autobiográfico, nem expôs sua intimidade ou a de seus familiares ao conhecimento do público. Através dos seus discursos proferidos enquanto membro da Assembléia Legislativa do Paraná, seus relatórios enquanto funcionário do sistema de aldeamentos indígenas e a quase nula correspondência pessoal localizada, pôde-se observar, com quem ele dialogava no momento dos registros de suas informações e de que forma ocorreu a formação de sua “personalidade intelectual” diante do fato dele ser um autodidata (VANALI, 2015, p. 278).

*Catechese* - Tomando-se no sentido rigoroso do termo, é este o ramo do serviço que menos tem progredido na Província e neste estabelecimento (para expressar-me assim, uso do direito que me conferem 15 anos de observação e pratica nestes sertões e seus aldeamentos), si comparar-se, porem; a domesticidade e o grau de civilização dos indígenas deste com os demais aldeamentos deste sertão, a vantagem ficará a este aldeamento. Si o que constitue domesticidade e princípios de civilização é a mansidão de costumes, o arranchamento fixo, o cultivo da terra, a observância da palavra em seus ajustes, o costume de andar vestidos e imitar nossos uzos, os catechumenos do Paranapanema já estão domesticados e meio civilizados. É verdade que este aldeamento tem a vantagem de domesticar índios só da nação Guarany, que são estes, e os Cayguás, fallando a mesma língua, e tendo ambos, costumes mansos e pacíficos. [...] a palavra catechese quer dizer ensino e principalmente ensino religioso. Quanto aos nossos indígenas, devemos antes de tudo, chama-los ao grêmio da civilização. Devemos primeiro domestica-los e depois civiliza-los. O Estado não tem obrigação de ministrar o ensino religioso a ninguém (TELÊMACO BORBA *apud* VANALI, 2015, p. 278).

A partir do século XVIII, organizam-se as primeiras expedições para descobrir e explorar os campos que se chamavam de Guarapuava, território que compreendia a parte ocidental de Curitiba. A primeira expedição foi comandada por Bruno Filgueiras, desceu o rio Iguassú, e após um ano, retornou sem encontrar os campos de que tanto se falava. Filgueiras não obteve sucesso em encontrar os campos de Guarapuava, porque navegou o rio em canoas, sem sair da mata que o margeava, *temeroso dos índios* (POMBO, R. 1929, p. 34).

A segunda e a terceira expedição que levaram os colonizadores aos campos de Guarapuava foram narradas por Rocha Pombo (1929), da seguinte forma:

A segunda expedição, dirigida pelo famoso expedição sertanista paranaquense Antonio Peixoto, não foi mais feliz que a primeira. Desceu também pelo Iguassú, e sofreu muitas vicissitudes, até que foi preso pelos hespanhóes. Uma terceira expedição, sob o comando do capitão Candido Xavier, desceu ainda o mesmo rio Iguassú, mas tendo o cuidado de ir explorando todo o Valle, até que, em setembro de 1770, descobriu os cobiçados e lendários campos (POMBO ROCHA. 1929, p. 34).

Após a descoberta dos campos de Guarapuava, Candido Xavier comunica o sucesso ao governador geral D. Luiz de Souza, que imediatamente envia o coronel Affonso Botelho, em uma expedição de socorro ao sertão. Nos campos de Guarapuava, encontravam-se os sertanistas Botelho, Candido Xavier e Carneiro Lobo. Ameaçados pelos *Selvagens*, Xavier se fortificou em um arraial visando resistir às investidas (POMBO, R. 1929, p. 35).

Conforme destaca Rocha Pombo (1929, p. 36), devido aos constantes ataques dos índios, os colonizadores tiveram que se retirar da região dos campos de Guarapuava, passando-se uns quarenta anos sem retornar para lá.

Rocha Pombo (1929, p. 102-103), ao abordar o que chamou de *Festas Profanas* descreve um processo de simbiose entre a cultura indígena e a cultura européia quando ambos os grupos participam juntos de encenações como a Cavalhada, a Congada ou a Marujada, representadas nas cidades e villas.

Participavam das festividades a nobreza da terra, mas em todas tomavam parte separadamente os negros e índios mansos, com as suas danças e farças, quase sempre arremedando tradições perdidas, desfigurando-as de costumes e folguedos próprios. Era comum nas farças, verem-se índios com as suas plumas e cocares, e armados de flechas, fingindo emboscadas, reproduzindo dansas guerreiras, e até simulando sacrifícios de prisioneiros. Nos sítios, todas as festas complementavam-se pelo fandango, a ruidosa dansa trazida de hespanha, e que se faz por aqui, por influencia dos índios, mais destemperada (POMBO ROCHA 1929, p. 102-103).

A análise da obra de Rocha Pombo em sua abordagem sobre a questão indígena permite-nos perceber o que foi a espinha dorsal da historiografia do Paraná, durante a primeira República, com a manutenção do mesmo discurso e de semelhante narrativa, em autores contemporâneos a Rocha Pombo, como Sebastião Paraná e Romário Martins, entre outros, que trataram de aspectos culturais dos diversos povos indígenas do Paraná, mantendo o enredo da ocultação das relações conflituosas que marcaram a trajetória da formação da sociedade paranaense. Seguindo o mesmo caminho no decorrer do século XX as demais obras didáticas sobre o ensino de história do Paraná se mostraram sempre preocupadas com a mesma narrativa mítica do mito de origem, que procura tecer uma trajetória em que índios e brancos foram artífices no processo de construção da sociedade paranaense com a mesma envergadura.

Porém, no final do século XX e início do século XXI, podemos encontrar vários trabalhos de pesquisa que trilham um novo caminho no sentido de trazer para o debate uma história que seja capaz de trazer o olhar dos povos indígenas no processo de colonização e desbravamento do Paraná. O dialogo entre a História regional e local, tem um papel de destaque nesse processo em movimento, tendo em vista, que a busca por novas interpretações e construções discursivas com vistas à superação do mito de origem da sociedade paranaense, e do enquadramento do indígena à cultura européia, é atualmente compreendido como uma matriz com

envergadura para conduzir à construção de uma história que incorpore e absorva o olhar dos povos indígenas em sua relação com os brancos colonizadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do ensino da disciplina de História do Paraná durante a Primeira República (1889-1930), passa necessariamente pela compreensão dos discursos e representações que caracterizaram um movimento imbuído de alavancar uma História Regional e Local, que tivesse como força motriz a construção de um paradigma discursivo do território paranaense, mas também do sujeito paranaense enquanto ser dotado de uma individualidade em relação aos brasileiros dos demais estados da federação.

Quando analisamos as obras de História do Paraná, que tiveram grande relevância durante a Primeira República, entre elas: José Cândido Muricy, *Descrição sobre a Província do Paraná (1860)* e Sebastião Paraná, *Chorografia do Paraná (1899)*, não pudemos deixar de perceber toda a carga de emoção e paixão, que tais autores emanaram em suas obras visando edificar uma História Regional que destacasse a temática da individualização do espaço, como um importante signo que faria parte da trajetória que embalou o ensino da disciplina de História do Paraná nesse período, mesmo que ela ainda não compusesse o currículo escolar do ensino primário como uma disciplina autônoma, estando ainda vinculada à História do Brasil.

Em vários autores, classificados pela professora Cecília Westphalen (1991), como representantes da segunda geração de paranistas, como Brasil Pinheiro Machado (1930), verificamos todo um esforço na produção de um discurso e de uma representação que teve como marca uma empreitada que buscou uma individualização do conceito de região. Para o autor, o processo de ocupação do território paranaense levou à formação de comunidades diferenciadas:

A sociedade paranaense formou comunidades diferenciadas, a região dos campos gerais, com a sociedade tradicional fundada no latifúndio campeiro, depois no Paraná moderno, com a comunidade do Norte do Paraná, fundado na economia cafeeira, e com a comunidade do Sudoeste e do Oeste Paranaense, com produção com base no regime da pequena propriedade. (MACHADO, 1953)

Na Primeira República a reprodução de uma ideia de Paraná passou pelo espectro da História Regional, tendo como principal matriz discursiva a tensão entre os embates da História nacional e regional, onde a classe dominante busca, no discurso regional, afirmar seus projetos políticos e econômicos (SZESZ, 1997).

Muito embora o recorte cronológico do presente trabalho diga respeito ao contexto da Primeira República (1889-1930), ganharam relevância as obras de Szesz (1997) e Gevaerd (2009) que orientaram um roteiro de análise bibliográfica.

A contribuição da obra de Szesz (1997) foi no sentido de propiciar uma reflexão registrando o que a autora chamou de desnaturalização do regional, mostrando que tal processo teria ocorrido no sentido de que o discurso e a narrativa historiográfica empregada participaram da construção política do nacional e do regional, que em certa medida não deixou de reproduzir toda a carga da construção simbólica emanada pelos autores clássicos da chamada segunda geração da historiografia do Paraná, como Romário Martins, Sebastião Paraná e Francisco Rocha Pombo.

Já a obra de Gevaerd (2009) se pautou por desvendar o aspecto da força da narrativa, enquanto importante elemento de disseminação dos ideais de uma elite que atuava nos principais órgãos da imprensa do Paraná durante a Primeira República, como o *jornal A República*, a *revista Ilustração Paranaense*, na literatura, com Romário Martins, e sua clássica obra *História do Paraná* (1937), além dos seus artigos na imprensa, e de sua atuação no Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, nas artes plásticas, com as obras de Alfredo Andersen, João Turin, Lange de Morretes, os quais conduziram narrativas que sustentavam a história do Paraná, e por fim o próprio ensino da disciplina de História do Paraná durante a Primeira República.

A análise desta historiografia nos permitiu perceber, como e de que forma foi pensado o ensino da disciplina de História do Paraná nesse período, as chamadas *tendências e modelos explicativos* que traçavam uma História do Paraná a partir das lentes dos autores clássicos da segunda geração da historiografia do Paraná, que de certa forma mantiveram-se presentes por muito tempo no ensino da disciplina de História do Paraná e até certo ponto, mantêm-se presentes até hoje no currículo da disciplina nas escolas de educação básica.

Podemos encontrar tal reflexão em obras como *História da Historiografia Paranaense: Matrizes e Mutações*, escrita por Benatte; Saad (2019), onde se demonstra a manutenção de um paradigma de ensino de História do Paraná vinculado aos discursos e representações dos autores clássicos da segunda geração da historiografia do Paraná que de certa forma mantiveram-se presentes, e,

portanto, não foram totalmente superados em sua análise, diga-se que até verificamos um intenso diálogo com a predisposição de tornar claro e evidente como essa segunda geração de historiadores via e pensava a História do Paraná.

Silveira (1990) revela sua crítica à análise do conceito de região pela perspectiva marxista, a partir do paradigma da relação entre dominantes e dominados, quando aponta que seria um equívoco a ideia de que a classe dominante imporia sua ideologia ao dominado, que a receberia e assimilaria. A autora ressalta que a região é um espaço em construção, e que essa construção é histórica e, portanto, um produto do seu tempo, demonstrando que não há semelhante intencionalidade ou premeditação de uma classe sobre a outra. A História Regional, com viés marxista, considerada hegemônica será duramente refutada no final do século XX, a partir da emergência da Nova História Cultural, da produção da Escola dos Annales. Nesse sentido, Steca (2004), afirma que o conceito de região passa a ser construído historicamente, sendo produzido e assimilado por ambas as classes no próprio enfrentamento ao qual se impõe não havendo uma homogeneidade completa em nenhuma das classes.

A historiografia do Paraná da Primeira República concentrou seus esforços na produção de uma história regional, pautada na guinada mítica da construção de uma identidade regional, o que para Pesavento (1990), refletiu-se na tentativa de fragmentar o todo. Para a autora, dependendo do recorte temático, não conseguimos unir sociedades regionais em torno de um eixo histórico único, devido ao conjunto de influências que resultam dos embates entre as classes sociais envolvidas tanto no âmbito local, quanto nacional e mesmo até global. Nesse sentido, os conflitos entre as elites regionais são ferrenhos obstáculos para se formar uma história comum e hegemônica.

A história regional é vista como um caminho para se conscientizar o indivíduo de que ele pertence a algum lugar, podendo oferecer às pessoas um ponto de referência. Nessa perspectiva, Steca (2004) caracteriza o ensino de História Regional, como uma forma de contribuir para o resgate da memória, o valor do patrimônio histórico e a importância de se ter uma identidade respaldada coletivamente, dentro de uma sociedade real (e não virtual apresentada pela mídia) devido aos efeitos da globalização cultural atualmente ocorre um verdadeiro afastamento das pessoas da ideia de pertencimento a algum lugar.

As obras de Romário Martins (1899) e Sebastião Paraná (1903), são referências do que pode ser chamado de um exacerbado apego ao regional, com foco numa narrativa com viés progressista, fruto de suas concepções teóricas positivistas e paranistas, imbuídas construção de uma narrativa e de um discurso que fossem capazes de produzir uma identidade regional permeada por uma história harmoniosa, mítica, despida de conflitos que assumiu um papel hegemônico na historiografia do Paraná durante a Primeira República.

Uma consideração de grande valia para a reflexão sobre a importância do conceito regional para o ensino de História foi proposta por Cerri (2013), quando disse que o horizonte está no sentido de promover uma ruptura com os tradicionais paradigmas da história regional, abrindo frentes de pesquisas, debates e reflexões que ao mesmo tempo façam emergir o particular e o diferente, sendo capazes de divergir e relativizar histórias e identidades mais amplas dialogando com escalas espaciais a nível nacional e global, expondo de forma clara e objetiva as universalidades humanas naquilo que é particular (CERRI *apud* ALEGRO, 2013, p. 46).

O ensino da disciplina de História do Paraná a partir do conceito de região, com foco na formação da identidade regional do Paraná, abraçou uma narrativa pautada pela omissão das tensões que marcaram a formação do tecido social do território que veio a formar o Paraná, espelhando uma narrativa romântica e tendenciosa, de uma sociedade que se formou sem embates de qualquer natureza, um paraíso no sul do Brasil, como fora retratado pela literatura de viajantes, promovendo uma aproximação com a Europa.

Os debates sobre o uso da História Local no currículo do ensino de história apresentam diferentes posicionamentos, não chegando a existir um consenso entre os historiadores. A partir da década de 1950, os estudos da História Local ganharam grande visibilidade na historiografia, os estudos da História Local, tendo por pioneiros nesse movimento, os historiadores da Escola dos *Annales*.

No Brasil, a partir da obra do geógrafo Milton Santos, com a sua *Geografia Crítica* (1970), tornaram-se mais significativas as discussões historiográficas no âmbito da História Local. O espaço passou a ser visto como um fato social e como um produto da ação humana. Por tal concepção, a natureza socializada interfere no processo social tanto pela carga de historicidade vivida, quanto pela carga de

historicidade passível de ser vivida, na medida em que é instância de determinação no movimento do real, de transformação deste último, em outras palavras, de determinação na história a ser construída (SILVEIRA, 1990).

Sukow (2019) deixa claro que embora as discussões no âmbito da micro história tenham favorecido novas perspectivas de investigação, que levam em conta escalas de análise mais reduzidas, e que esta noção se aproxime da ideia de região apontada por geógrafos ligados à vertente crítica, cabe ressaltar que História Local/Regional e micro-história não são conceitos coincidentes.

A História Local corresponderia ao estudo da realidade micro localizada por ela mesma. Nessa perspectiva, caberia aos historiadores profissionais o estudo da História/Regional, enquanto que a História Local seria uma preocupação dos memorialistas (BARROS, 2010).

Na historiografia paranaense, Romário Martins pode ser considerado como um dos precursores da história local, em textos que escrevia para o jornal *A República* (1898).

A relação dialética entre o local e o nacional é objeto de reflexão pela historiografia; nas palavras de Cavalcanti (2018), a história local seria uma pequena peça de um organograma maior, e o papel do pesquisador seria o de apresentar em que dimensões ela corresponderia à História Nacional. Em outras palavras, a História Nacional, seria uma consequência da história não local, um prolongamento em dimensões reduzidas e, assim, teria de manter com a “história nacional uma relação de causa e efeito.

Circe Bittencourt (2009) defende a produção da História Local como necessária ao ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência: escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, mas igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. Os cuidados que se deve ter para trabalhar com História Local seriam no sentido de procurar evitar que reproduza em escala menor a mesma narrativa de uma História feita pelos grandes e importantes personagens do poder político e das classes dominantes locais.

As pesquisas contemporâneas propõem cada vez mais a relevância da História Local, como estratégia de ensino. Entre os vários trabalhos sobre o assunto destacam-se as pesquisas de Bittencourt (2004), Schmidt e Cainelli (2009). Tais

trabalhos defendem o ensino da História Local como uma forma de articular as histórias individuais dos alunos com a história coletiva, associando o ensino da História da localidade ao ensino da História do Cotidiano, a partir da percepção indicada por autores marxistas como Edward Thompson e Agnes Heller e autores ligados à história cultural, como Carlo Ginzburg.

A administração provincial do Paraná no final do século XIX atuou no sentido de buscar atender o interior do estado, quanto aos serviços voltados para a educação pública ou instrução pública. Foram criados os primeiros colégios secundários públicos e privados nas comarcas de Paranaguá, Castro, Ponta Grossa e Morretes. Segundo Elvira Mari Kubo (1987), no momento da emancipação política do Paraná (1853), havia na Província aulas de primeiras letras em diversas localidades, e apenas uma aula de gramática latina e língua francesa em Paranaguá, embora em 1846 já tivesse sido criado um Liceu em Curitiba. O ensino secundário ainda era muito restrito às elites, levando as autoridades a concentrarem esforços para a expansão do ensino primário de primeiras letras.

Durante a Primeira República, assistiu-se ao que foi chamado de entusiasmo pela educação, quando se defendia a ideia da importância da ampliação do número de instituições escolares, levando a um processo de popularização do ensino, como fio condutor do desenvolvimento e progresso, posições fartamente expressas nas palavras das autoridades políticas e educacionais desse período influenciadas pelo positivismo. A preocupação com a ampliação da oferta e da expansão da educação básica no interior do Paraná já se fazia presente desde o período provincial por meio de relatórios dos presidentes de província e dos inspetores gerais de educação que solicitavam ao governo a construção de prédios destinados às chamadas práticas escolares, tendo em vista que era comum, principalmente pelo interior do Paraná, que as aulas ocorressem nas casas dos professores (as) ou em casas alugadas (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001).

A mudança paradigmática no sentido de romper com a visão administrativa meramente formal de uma estrutura de estado que mantinha a mesma pasta, a prestação de vários serviços públicos diferentes que não tinham entre si qualquer ligação orgânico-administrativa, funcionando como um guarda-chuva, cobrindo a ação do estado como ente responsável pela prestação de tais serviços públicos aos

administrados ocorre a partir de 1947 através dos decretos nº 614 e 615 que cria a Secretaria de Educação e Cultura.

Analisando o percurso da Educação Básica durante a Primeira República percebemos na atuação da administração pública a presença dos principais pressupostos encampados desde o período provincial no sentido de promover o desenvolvimento de um estado civilizatório que fosse capaz de propiciar para as futuras gerações uma ponte segura e sólida que os conduzisse ao desafio de serem os verdadeiros artífices da construção de uma genuína “alma paranaense”, como se expressavam paranistas e modernistas em suas obras.

O Movimento Paranista que teve início nas obras de artistas plásticos, literatos e intelectuais teve como pressuposto básico o estabelecimento de imagens da identidade do Paraná que o diferenciasses da província de origem, São Paulo e do resto do país, em cuja composição política precisava se estabelecer. Durante a Primeira República, a escrita da História do Paraná se deu via produção dos intelectuais paranaenses no IHGPR, considerando-se que tal produção historiográfica teve o condão de expressar uma entre as inúmeras possibilidades de escrita da história do Brasil (DIAS, 2019, p. 124).

O paranismo como corrente teórica-artística e intelectual foi o resultado de um longo processo de formulação de uma auto-imagem do estado do Paraná, processo iniciado após a emancipação paranaense de São Paulo, onde desempenharam papel fundamental os intelectuais, literatos e artistas plásticos tornados os principais arquitetos de uma *identidade regional* paranaense, que se expressa no ensino de História do Paraná durante a Primeira República. Podemos considerar que o caminho traçado pelos intelectuais paranistas do início do século XX teve como principal perspectiva traçar um estereótipo do que viria a ser o Paraná e o paranaense.

As principais ações e atitudes do Movimento Paranista se deram na constante e obcecada busca pela valorização do estado do Paraná divulgando qualidades naturais e idealizações de um Paraná melhor para o trabalho em busca da ordem e rumo ao progresso. Para Romário Martins, o conceito de paranismo não estava ligado à região de nascimento e sim à moral, onde não poderiam se ajustar à condição de Paranistas: os perversos, os injustos, os indolentes e os preguiçosos. Por isso, Paranista! Paranaense é aquele que nasce no Paraná, e Paranista seria

qualquer pessoa que tivesse afeição sincera pelo estado do Paraná (BUENO, 2009, p. 18).

Durante a Primeira República, os paranistas assumiram a tarefa de construir uma história regional, suas lendas, e até mesmo uma natureza característica para a região. Assumem a missão de inventar um estado que ainda não tinha suas características definidas e que mal tinha suas fronteiras geográficas bem delimitadas, lançando as bases de uma identidade que passe a fazer com que seus habitantes nutram um mesmo sentimento de pertencimento à terra paranaense (PEREIRA, 2016, p. 74).

Nesse sentido, atribui-se ao Movimento Paranista uma excessiva carga de influência no ensino da disciplina de História do Paraná. A partir da análise da retórica discursiva e de representação desse período identificamos um esforço na edificação de ideias e projetos de uma sociedade paranaense que buscava sua consolidação através da História, e em específico de uma História do Paraná, a ser ensinada nas escolas da educação básica.

Após a análise da influência que o Movimento Paranista teve no ensino da disciplina de História do Paraná destaca-se como principal crítica a produção de uma história ufanista e até certo ponto extremamente romantizada que fazendo uso das artes e da literatura empenhou-se em produzir uma representação identitária da sociedade paranaense e de seu território.

Os intelectuais paranaenses do início do século XX buscaram construir uma forma *moderna* de definir o Paraná. Entre eles podemos citar Ermelino de Leão com sua obra *Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná (1901)*, onde revela as ambiguidades do processo histórico do Paraná, que tem como principal característica ser um estado essencialmente agrário durante a Primeira República, mas que ao mesmo tempo fermenta a trilha do progresso e da modernidade como valores intrínsecos à alma do paranaense. Na imprensa, a *Revista do Clube Curitibano* será um espaço privilegiado de articulação com o ideal do Modernismo, passando pela relativização dos costumes e pela interlocução com os acontecimentos artísticos da capital federal, o Rio de Janeiro.

A burguesia ervateira alimentava *sonhos de modernização*, civilidade e progresso valores expressos principalmente através da imprensa local sendo vistos em periódicos como *A República*. Berberi (1998) revela que a nova elite do mate

cultuava o Positivismo e defendia as ciências e as artes como processo natural para se atingir a tão sonhada modernização e progresso.

O ensino da disciplina de História do Paraná teve entre seus principais alicerces de sustentação a disseminação e o cultivo do espírito modernista que teve na ascensão da burguesia do mate um fecundo espaço para a imposição de seu universo simbólico pautado pelos sonhos de *modernização*, civilidade e progresso.

A análise da legislação tendo como principal pressuposto a busca por compreender como se deu a caminhada que conduziu o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica durante a Primeira República levou-nos ao processo de implantação da instrução pública durante o Império, com a aprovação da lei de 15 de outubro de 1827 e com a aprovação da lei nº 34 de 1846, pela província de São Paulo da qual o Paraná esteve submetido durante o período pré-provincial.

A primeira legislação educacional do Paraná foi a lei nº 17 de 1854, que tratou da matéria da educação básica. A referida lei tratou do ensino das Primeiras Letras e do ensino Secundário. Em 1857, com o título de *Regulamento de Ordem Geral para as Escolas de Instrução Primária, Preparação, Organização do Professorado, Condições e Normas para o Ensino Particular Primário e Secundário*, tem-se uma legislação para o fomento da educação básica no Paraná que reproduziu a mesma superestrutura filosófica, prevista na legislação do Império e da província de São Paulo.

A análise da legislação educacional aprovada durante o Império revelou a percepção de que haviam preocupações diferenciadas entre os níveis de governo, onde o governo geral se incumbia de dar mais atenção ao ensino secundário; já as províncias, por sua vez, após a aprovação do ato adicional de 1834 preocupavam-se em criar uma estrutura educacional para cuidar da instrução primária, das primeiras letras (HAIDAR, 1972).

A partir dos relatórios dos presidentes da província do Paraná, mas também dos inspetores de educação foi aprovada na assembléia legislativa a legislação referente à instrução pública, sendo que tais relatórios constituem-se em importantes fontes sobre o processo de implementação da educação básica no Paraná.

A primeira legislação que tratou especificamente do tema do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica foi o *Regulamento para a Instrução Pública*: noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado (1895). Podemos considerar que temos aqui o embrião do que viria a se constituir em uma preocupação sobre o que ensinar em *História do Paraná*. Nesse momento percebemos que a principal preocupação dos legisladores e dos intelectuais paranistas que conduziam os debates sobre a educação no Paraná durante a Primeira Republica estava centrada no ensino de uma *História Política* que realçasse a formação do Paraná enquanto estado pujante em relação aos demais entes da federação.

A História do Paraná ensinada na educação básica se pautou na prática por desconSIDERAR as subjetividades, as singularidades e as diversidades do tecido social paranaense. Sob a égide do Paranismo, o espaço curricular foi dividido com a História pátria, pautando-se pelo desenvolvimento do nacionalismo e do regionalismo, como principal preocupação dos legisladores nesse momento. Conforme ressaltam Fonseca (2001) e Bittencourt (2005), ainda a partir das décadas de 1930 e 1940, a legislação também foi orientada por uma política nacionalista e desenvolvimentista seguindo a política do governo Vargas.

O momento em que podemos constatar uma preocupação com a disciplina de História do Paraná no currículo da educação básica veio somente com a lei 5692/71. Preocupação vestida com uma roupagem de *História política*, exaltando aspectos históricos, morais e cívicos, voltados para a formação cívica e moral dos alunos, atendendo à orientação política da ditadura militar no Brasil (1964-1984). Na década de 1980, quando o Brasil vive o clima da redemocratização, pondo fim aos 21 anos de ditadura militar vividos no país foi construída uma nova proposta curricular para o ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, com a inclusão de uma nova periodização para a História do Paraná: o *Paraná Tradicional e Paraná Moderno*, como novo paradigma para se explicar a formação histórica do estado. (GEVAERD, 2009).

Podemos perceber a valorização de uma história política ainda quando analisamos a legislação mais recente, a lei nº 13.381/ 2001, que trata da inserção no currículo do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica onde

aparecem as chamadas personalidades do Estado, agentes políticos que assumiram cargos na administração pública.

O debate sobre as narrativas e o ensino de história proposto pela historiografia nos revela que no Brasil é recente a preocupação com a temática dos estudos sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da educação histórica. Nesse aspecto ganha espaço a percepção da consciência histórica e da identidade como elemento catalisador das narrativas históricas (PAIS, 1999). No Brasil, a prof<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt desenvolveu trabalhos de pesquisa tendo como perspectiva a identidade e o ensino da disciplina de História na educação básica.

Entre os autores que pesquisaram a temática da consciência histórica, Pais (1999) e Barca (2004) são considerados referências. Ambos apontam que a consciência histórica contribui para a constituição da identidade individual e coletiva que por sua vez pode ser visto como um elemento catalisador das narrativas históricas. Barca (2004) trouxe como proposta, a partir das suas pesquisas com estudantes da educação básica em Portugal, ensinar História em função da *construção de narrativas pelos estudantes*.

O paradigma da valorização das narrativas no ensino de História passa a ser considerado como uma ferramenta central no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, sendo até alçada por vários autores, entre eles: Husbands (2003), Rusen (2001) e Topolski (2004) como uma importante metodologia, de fundamental importância para as aulas de história.

Para Gevaerd (2009, p. 64), a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros.

A recente historiografia da educação defende a importância das narrativas como relevante paradigma de ensino da disciplina de História e como um princípio da educação histórica; porém, Lee (2000) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a História da mesma maneira que os historiadores, mas sim que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias (GEVAERD, 2009, p. 70).

A história-narrativa passou por diversas mudanças epistemológicas ao longo do tempo, entre elas, a *história-problema* (FURET), onde o objeto de estudo passa a ser construído pelo próprio historiador em uma relação dialética delimitando não só o seu período, o conjunto dos acontecimentos, mas também os problemas colocados sobre esse período e sobre esses acontecimentos; a *Narrativo Quadro*, Prost (2001), considerada uma forma de exposição histórica que coloca em relevo as coerências; a *Narrativa Trama* (PROST, 2001), tem por fim a organização do texto histórico em torno da pergunta que a estrutura.

Veyne (1987) apresenta a tese de que a História é uma narrativa de acontecimentos, e tudo decorre daí, o resto é fruto de construções temporais seguindo linhas teóricas e metodológicas próprias. Certeau (1986) apresenta a história-ficção, entrando no debate espinhoso referente à arena da *suposta cientificidade ou não da história*, no que diz respeito à sua produção enquanto saber. Participando do debate sobre a questão da cientificidade da história, Certeau (1986) e Duby (1989) falam do chamado *estado de arte*, que atribuem à disciplina de História enquanto campo específico do saber conferindo credibilidade ao seu discurso.

Neste debate pudemos constatar a prevalência dos discursos marcados pela narrativa-política e a narrativa-identidade que marcaram a trajetória do ensino da disciplina nesse período.

A *Narrativa-política* consistiu basicamente em realçar o quadro do processo histórico do final do século XIX passando pelo processo de emancipação política da 5ª comarca da província de São Paulo, a configuração e constituição da Província do Paraná no cenário político e jurídico do Brasil Império e o percurso trilhado pelo Paraná provincial como referências tácitas para a construção da História do Paraná durante a Primeira República.

Por sua vez, ocorre neste período uma prevalência da *narrativa-identidade*, como principal referência das narrativas do ensino da disciplina de História do Paraná na educação básica, onde se observou o esforço de historiadores pioneiros na historiografia do Paraná, entre eles: Romário Martins, Rocha Pombo e Sebastião Paraná, que conduzidos pelas correntes teóricas-estéticas do Paranismo, do Simbolismo e do Modernismo, tecem uma narrativa pela qual buscam desenvolver um *sentimento de Identidade regional e local*.

Ao analisar-mos a preocupação com o ensino da disciplina de História do Paraná no currículo da educação básica, passando pela Primeira República, e chegando até às legislações mais recentes, assistimos na prática o desafio dos professores que precisam articular com uma grande gama de conteúdos previstos no currículo, da História Geral à História do Brasil, somando-se uma diversidade de temáticas anexas ao currículo buscando um espaço, um momento para trabalhar com a História do Paraná.

A análise da temática da questão indígena, tendo como principal fonte de estudo os manuais didáticos de Rocha Pombo (1929) e Sebastião Paraná (1903), propiciou a compreensão de como era ensinada essa questão em História do Paraná durante a Primeira República.

A obra de Sebastião Paraná (1903) foi um dos principais *Livros didáticos* destinados ao ensino da disciplina de História do Paraná durante a Primeira República, percorrendo um caminho pelo qual buscava no campo da Geografia humana produzir uma imagem do Brasil como *paraíso, a terra prometida*, e ao mesmo tempo uma representação identitária paranaense. Como um dos principais intelectuais paranistas sua obra caracterizou-se entre aquelas que produziam uma representação irreal do índio mitificada pelo romantismo indianista brasileiro, omitindo toda a carga de tensão que marcou às relações sociais entre os colonizadores e os povos indígenas que viviam no Paraná.

Em seu livro didático Sebastião Paraná (1903) buscou criar uma imagem, um símbolo de um estado virtuoso e harmonioso para tecer o imaginário dos estudantes das escolas primárias. Em sua análise sobre a economia do Paraná destacou as principais atividades econômicas do estado no sentido de propiciar uma compreensão para os alunos do ensino primário de que o estado estava imbuído de um espírito de constante progresso; por isso a insistência no termo *Indústria* para se referir às principais atividades desenvolvidas no Paraná.

Como material didático para a escola primária a obra tinha como premissa básica o apanágio ao *Positivismo*, tendo como principal objetivo apresentar o estado como um território privilegiado perante os demais entes da Federação: um estado progressista. Não houve espaço para debates de cunho sociológico, que pudessem espelhar qualquer tipo de contradição social, ou violência de natureza política-

econômica e social entre os principais agentes históricos que formaram a sociedade paranaense: brancos (portugueses e imigrantes europeus), índios e negros.

Em seu material didático destinado ao ensino primário, Sebastião Paraná (1903) realizou uma descrição minuciosa do processo de povoamento do Paraná, trazendo os principais grupos étnicos que habitaram as diversas regiões do estado e as principais colônias que se desenvolveram em território paranaense. Também, deixou claro como era o pensamento e a política tanto do governo imperial como do governo republicano a respeito do povoamento do sertão do Brasil, e no nosso caso, do Paraná, bem como em relação aos povos nativos que viviam no Brasil e no Paraná.

Sebastião Paraná (1903) usa o termo *Incivilizados* para se referir aos povos indígenas que viviam nas regiões chamadas de sertões do Paraná, revelando como se deu a relação entre colonizadores e os povos indígenas. Foi dessa forma que apresentou os Índios Coroados de São Jerônimo da Serra, que viviam pelos vales do Paranapanema e Tibagi, aos estudantes do ensino primário. Os colonizadores eram apresentados como civilizados, e os nativos das várias regiões do Paraná, eram caracterizados como *Incivilizados*. Por isso, considerava que era necessário avançar com a catequese, para assim, torná-los civilizados, e com isso, poder-mos integrá-los no processo de colonização sob a égide do capitalismo, que no momento se utilizava do trabalho indígena escravizado.

Os discursos encontrados no ensino de História do Paraná referente à questão indígena, como constatamos ao analisar a obra de Sebastião Paraná (1903), expressam-se pela dicotomia do conceito *civilizado e Incivilizado*. Nesse sentido, percebemos que a historiografia do Paraná buscou por muito tempo silenciar e ocultar a instituição da escravidão indígena em solo paranaense, buscando construir no imaginário social das futuras gerações que formariam o Paraná a imagem de que a convivência entre os brancos colonizadores e os indígenas foi sempre pacífica e harmoniosa.

O segundo livro didático analisado foi a obra de Rocha Pombo, *História do Paraná: resumo didático*, publicada em 1929, que também foi elaborada com a finalidade de se tornar um manual didático para o ensino primário durante a Primeira República.

A principal característica da obra de Rocha Pombo (1929) enquanto material didático é a configuração de uma *história política*. Começa seu livro falando da chegada dos portugueses em Porto Seguro, usando o termo *Descoberta do Brasil*, em seguida trata de forma sucinta do tema da colonização do Brasil.

Ao abordar a questão indígena no Paraná, Rocha Pombo (1929) trata da relação e do contato entre dois povos e duas culturas tão diferentes, alicerçado sobre os valores da cultura eurocêntrica, começando pela primeira expedição colonizadora que chegou à Baía de Paranaguá, estabelecendo-se na ilha de Cotinga.

A análise da historiografia do Paraná durante a Primeira República revela como eram tratados os povos nativos que viviam em solo paranaense pelos colonizadores. Rocha Pombo (1929), usava o termo *selvagens* para se referir aos povos indígenas que viviam em território paranaense no momento da chegada dos colonizadores ( século XVI) e da expansão da colonização para o sertão do Paraná.

Rocha Pombo (1929) revela como foi o contato entre os colonizadores e os povos indígenas que viviam no litoral do Paraná, no caso os Carijós, onde teria prevalecido por sua parte a cordialidade e a relação amistosa com os brancos. Já por parte dos colonizadores portugueses, após conquistarem a confiança dos indígenas, iniciaram o processo de escravização desses povos, conforme preconizava a lógica colonial portuguesa.

A obra de Rocha Pombo (1929), como um dos principais manuais didáticos usados no ensino de História do Paraná foi responsável por formar conceitos estruturantes para a formação dos estudantes no sentido da reprodução e legitimação de um discurso que apresentasse a imagem dos indígenas como *selvagens*, e por outro lado, a imagem dos colonizadores como representantes da *civilização*.

O tema da escravização indígena não foi objeto de discussão no livro de Rocha Pombo (1903), obra que serviu de referência para o ensino de história do Paraná durante a Primeira República, pautada pela *ideologia* paranista de *silenciamento e ocultação* de toda a carga de violência a que foram submetidos os povos indígenas pelos colonizadores portugueses no processo de povoamento e ocupação do território paranaense.

De forma paradoxal, Rocha Pombo (1929) tece um discurso ambíguo referente aos povos indígenas em um momento retrata-os como *selvagens*, e em outro faz questão de ressaltar a *ligação desses povos com a natureza*, como um aspecto positivo, preparando terreno para o discurso da romantização indígena. O índio é visto e retratado como parte da natureza, mas não como parte da sociedade branca que se formaria no Paraná.

A obra de Rocha Pombo (1929) reproduz uma versão eurocêntrica, uma história unipolar, sobressaindo-se apenas o olhar dos colonizadores. Não há nenhuma preocupação em trazer o olhar dos colonizados, dos índios, como viam e sentiam a presença dos invasores em suas terras. Prevalece uma narrativa e uma construção discursiva dentro da ótica que privilegia uma história entre vencidos e vencedores.

A manutenção do enredo da ocultação das relações conflituosas entre índios e colonizadores que marcou a formação da sociedade paranaense, manteve-se como principal característica nas obras de outros autores como Romário Martins e Sebastião Paraná, por exemplo, que se enveredaram em traçar uma narrativa mítica do mito de origem, tecendo uma trajetória em que índios e brancos foram artífices no processo de construção da sociedade paranaense com a mesma envergadura.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **Na condição de Mulher**. Faculdades Integradas Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 1985.

ALBUQUERQUE, J. A. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: Imaginário, poder e exclusão social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26988/D%20-%20ALBUQUERQUE%2c%20JANESLEI%20APARECIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ANJOS, J. J. T; BARBOSA, E. B. L. A instrução pública primária na província do Paraná: uma interpretação a partir da atuação do inspetor Joaquim Ignácio Silveira da Mota (1856-1857), **Revista de História Regional** 18(1): 152-177, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

AIRES, J. P. **O Movimento Feminista e a Luta pela Participação das Mulheres na Vida Política Brasileira na década de 1980**. Monografia (Especialização em História e Cultura), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

AIRES, J. P. **A Mulher no PROEJA: Perspectivas e Quebra de Paradigmas**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos - PROEJA). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ALVES, A. P. **A simbologia da paisagem em obras do Movimento Paranista: Uma Identidade Construída**. IN: BENATTE, A.P.; SAAD VAN, C.L. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações, Londrina: Eduel, 2019.

BARCA, I. Os jovens portugueses: idéias em História. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Universidade de Paris, 1977. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Livraria Martins Fontes, São Paulo, 2001.

BARROS, J. A. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa (UEPG), v. 1, n. 1, p. 95-129, dez./mar., 2005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BATISTELLA, A. Paranismo e a Invenção da Identidade Paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Vol. 6 n. 11 – UFGD - Dourados jan/jun 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Positivo/Downloads/rafadeabreu,+Expediente XI Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BORGES, V.P. **O que é História**. São Paulo, Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1993.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Ensino Fundamental e Médio-História, 2018.

BRASIL, [**Constituição (1824)**]. **Constituição do Império**. Estabelece que a Instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, como importante direito político e civil dos cidadãos no Império Brasileiro. Disponível em: <https://ideg.com.br/constituicao-do-imperio-do-brazil-1824/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Leis e decretos do Império do Brasil, sessão de 1829. Rio de Janeiro, Typ. de E. Seignot-Plancher, 1830. t. 2, p. 16-8.

BRASIL, **Decreto de 13 Outubro de 1831**. Cria cadeiras de primeiras letras em diversas comarcas da Província de São Paulo. Coleção das leis do Império do Brasil, primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1875. p. 35.

BRASIL, **Leinº 704, 29** de Agosto de 1853. Eleva a comarca do Coritiba, na Província de S. Paulo, á categoria de Província com a denominação de Província do Paraná.

BRASIL, **Lei 3.029**, 09 de janeiro de 1881, Reforma do Código Eleitoral.

BRASIL, **Lei no 5.692**, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

BRASIL, 1988, **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Series)**.

BENATTE, A. P.; SAAD, C. L. V. **História da Historiografia Paranaense**: matizes e mutações, Londrina: Eduel, 2019.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Vol. 1. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 222-232.

BERBERI, E. **Impressões: a modernidade através das crônicas no início do século em Curitiba**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIN, A. **A questão do local**. Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: 2001.

BORDIEU, P. **O Poder simbólico**: A Identidade e a Representação, 13ª edição, Rio de Janeiro, Berthand Brasil, 2010.

BRITO, M. S. **História do modernismo brasileiro**: Antecedentes da Semana de Arte Moderna. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1974. [1ª. ed. 1958].

CAMPOS, C. E. C; CERTEAU, M. A Operação Historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. **Revista do corpo discente do PPG** – História da UFRGS, Num. 6, vol. 3, Janeiro - Junho 2010.

CAMARGO, A. M. A. **História Administrativa do Paraná (1853-1947)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado. Curitiba: imprensa oficial/DEAP, 2000 (Arquivo Público do PR).

CAMARGO, G. L. V. **Paranismo: Arte, Ideologia e Relações Sociais no Paraná (1853-1953)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46372/R%20-%20T%20-%20GERALDO%20LEAO%20VEIGA%20DE%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2021.

CARRETERO, M; JACOTT, L. História e relato. *In*: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87-101.

CAVALCANTI, E. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.

CARVALHO, A. I. **Pinheiro do Paraná: Símbolo de Identificação Cultural ou Emblema de uma História de Desflorestamento?** p. 3. *In*: Encontro Regional ANPUH-RN: 2013, Natal. [...] anais. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364563591\\_ARQUIVO\\_Alessandra.anpuh2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364563591_ARQUIVO_Alessandra.anpuh2013.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

CERTEAU. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERRI, L. F. Cidade e Identidade. Região e Ensino de História. *In*: ALEGRO, R. C; MOLINA, A. H; CUNHA, M. F; SILVA, O. L. H. (orgs.). **Temas e Questões para o Ensino de História do Paraná**. Londrina: Eduel, 2013, p. 27- 42.

CORDOVA, M. J. W. Bento Munhoz da Rocha Netto: **A Formação Social do Paraná e a Projeção de uma Identidade Regional**, *In*: BENATTE, A. P.; SAAD, C. L. V. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações, p. 145-153, Londrina: Eduel, 2019.

CORDOVA. **Tinguis, Pioneiros e Adventícios na Mancha Loira do Sul do Brasil**: O discurso regional autorizado de formação social e histórica paranaense. Tese

(Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/22147/Maria%20Julieta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 Nov. 2021.

CORREA, A. S. Imprensa Política e Pensamento Republicano no Paraná no final do século XIX. **Revista de Sociologia e Política**, V. 17, n. 32, p. 139-158, Fev. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/28602>. Acesso em: 20 maio 2021.

DIAS, M. M. M. **Como foi escrita a história no Paraná no Boletim do Instituto Histórico e Geográfico paranaense entre 1900 e 1918**. In: BENATTE, A. P.; SAAD, C. L. V. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações, p. 111-125, Londrina: Eduel, 2019.

DAVIES, N. Elementos para a construção do currículo de História. História e Ensino. **Revista do laboratório de ensino de História**. v. 2, n. 23, agos. 1996. Londrina: Editora UEL. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Elementos-para-a-constru%C3%A7%C3%A3o-do-curr%C3%ADculo-de-Davies/45658ec01b7be9518515cdec5e9c109a0361a6ff?p2df>. Acesso em: 03 maio 2021.

DENIPOTI, C. **A Sedução da Leitura: livros, leitores e história cultural (1880-1930)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24657/T%20-%20DENIPOTI%2C%20CLAUDIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ELIAS, N. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FAORO, R. Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro. São Paulo: USP, Ed. Globo, 3ª edição, 2001, p. 410-432. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254333/mod\\_resource/content/1/RaymundoFaoro-OsDonosdoPoder.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254333/mod_resource/content/1/RaymundoFaoro-OsDonosdoPoder.pdf). Acesso em: 19 jun. 2021.

FERNANDEZ, C. **Sociogênese de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1997.

FERREIRA, F. A. **Fotografia e aprendizagem histórica: A Presença das Imagens Fotográficas nos Manuais Didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71518/R%20-%20D%20-%20FABIO%20APARECIDO%20FERREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2021.

FURET, F. **A oficina da história**. Lisboa: Ed. Gradiva.

FLUGEL, A. P; MAYER, M. S. **Entre a Crônica, o Canto e o Causo: Oney Borba e as Histórias dos Campos Gerais**, In: BENATTE, A. P; SAAD, C. L. V. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações, p. 129-143. Londrina: Eduel, 2019.

GEVAERD, R. T. F. **A Narrativa Histórica como uma maneira de Ensinar e Aprender História: O caso da História do Paraná.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18330/rosi\\_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18330/rosi_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 mar. 2021.

GOUBERT, P. História Local. **Revista Arrabaldes**, Petrópolis. v.1, n.1, p.69-82, maio/agosto, 1988.

GONÇALVES, M. A. **História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância.** In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GONÇALVES, J. H. R. Alguns problemas do ensino escolar de História Regional. **Revista História e Ensino**, v. 3, nº 4, 1998. Laboratório de ensino de História. Londrina: editora UEL.

GINZBURG, C. **Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Haidar, M. L. M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro.** São Paulo, Guijalbo, 1972.

HOBBSAWN, E. **Sobre a história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HOBBSAWN. **A história de baixo para cima.** In: **Sobre História**, p. 216-231, 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HUSBANDS, C. R. **What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past.** Buckingham: Open Press University Press, 2003.

IURKIV, J. E. Romário Martins e a historiografia paranaense. **Revista Educere**, Toledo, UNIPAR, v. 2, n. 2, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/842>. Acesso em: 15 abr. 2021.

JUNIOR, D. M. A. **A invenção do Nordeste e outras artes.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JUNIOR, A. F. S. A Ciência da História e o Ensino de História: Aproximações e Distanciamentos. OPSIS, **Revista Catalão**, v. 11, n. 1, p. 287-304 - jan-jun 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Revista+Catalão%2C+v.+11%2C+n.+1%2C+p.+287-304+-+jan-jun+2011>. Acesso em: 20 out. 2021.

KUBO, E. M. **A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo.** São Paulo: USP, 1987.

LEE, P; ASHBY, R. **Progression in historical understanding among students ages 7-14.** In: STEARNS, P. N; SEIXAS, P; WINEBURG, S. **Knowing teaching; Learning History: National and International Perspectives.** New York, London: New York University Press, 2000. p. 199-22. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/215643391\\_A\\_Vision\\_of\\_History\\_Teaching\\_and\\_LearningThoughts\\_on\\_History\\_Education\\_in\\_Secondary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/215643391_A_Vision_of_History_Teaching_and_LearningThoughts_on_History_Education_in_Secondary_Schools). Acesso em: 11 nov. 2021.

LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): Se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, p. 602-615, set. 2012, UFRGS, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30737>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LICARDO, A.; SOBANSKI, A; CHODUR, N. L. O Paraná na História da Mineração no Brasil do Século XVII. **Boletim Paranaense de Geociências**, n. 54, p. 41-49, 2004. (Editora UFPR).

LOPEZ, L. R. **Cultura Brasileira: de 1808 ao pré-modernismo.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1988.

LOPEZ. **História do Brasil Imperial.** 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LEOPOLDINO, M. A. Letrados e Escrita da História Escolar: Sebastião Paraná e o Manual O Brasil e o Paraná para Uso nas Escolas Primárias, **Revista História e Perspectivas**, v. 3 n. 57, p. 257-279, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/HeP-v30n57-2017-10>. Acesso em: 06 fev. /2022.

LOPES, J. S. Colégio N. S. da Glória, Rua do Imperador, esquina do largo Zacarias. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 1, p.4, anno XXXVII, 04 Jan.1890.

LOPES, J. S. Athenêo Paranaense, Estabelecimento de Educação que tinha sua sede em Ponta Grossa, reabrir-se-ha nesla capital. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 2, p.4, anno XXXVII, 08 Jan. 1890.

LOPES, J. S. Athenêo Paranaense, Estabelecimento de Educação que tinha sua sede em Ponta Grossa, reabrir-se-ha nesla capital. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 3, p.4, anno XXXVII, 11 Jan. 1890.

LOPES, J.S. Colégio N. S. da Glória, Rua do Imperador, esquina do largo Zacarias **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 4, p.3, anno XXXVII, 15 Jan. 1890.

LOPES, J. S. Colégio N. S. da Glória, Rua do Imperador, esquina do largo Zacarias. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 5, p.4, anno XXXVII, 18 Jan. 1890.

LOPES, J. S. Colégio Parthenon Paranaese, Rua do Riachuelo esquina da praça do mercado. Reabertura á 07 de janeiro recebe alumnos pensionistas, semi-pensionistas e externos. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 6, p.4, anno XXXVII, 22 Jan. 1890.

LOPES, J. S. Eschola Realista. Internato e Externato. Rua do Riachuelo nº 25. Este collégio reabriu suas aulas a 8 do corrente mês de janeiro. Ensino infantil, primário

e secundário. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 7, p.4, anno XXXVII, 29 Jan. 1890.

LOPES, J. S. Eschola Realista. Internato e Externato. Rua do Riachuelo nº 25. Este colégio reabriu suas aulas a 8 do corrente mês de janeiro. Ensino infantil, primário e secundário **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 8, p.4, anno XXXVII, 01 Fev. 1890.

LOPES, J. S. Colégio Parthenon Paranaese, Rua do Riachuelo esquina da praça do mercado. Reabertura á 07 de janeiro recebe alumnos pensionistas, semi-pensionistas e externos. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 9, p.4, anno XXXVII, 05 de Fev. 1890.

LOPES, J. S. Colégio Parthenon Paranaese, Rua do Riachuelo esquina da praça do mercado. Reabertura á 07 de janeiro recebe alumnos pensionistas, semi-pensionistas e externos. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 10, p.4, anno XXXVII, 08 Fev. 1890.

LOPES, J. S. Colégio Parthenon Paranaese, Rua do Riachuelo esquina da praça do mercado. Reabertura á 07 de janeiro recebe alumnos pensionistas, semi-pensionistas e externos. **Jornal Dezenove de Dezembro, Curitiba**, n. 11, p.4, anno XXXVII, 12 Fev. 1890.

LOPES, J. Colégio Parthenon Paranaese, Rua do Riachuelo esquina da praça do mercado. Reabertura á 07 de janeiro recebe alumnos pensionistas, semi-pensionistas e externos. **Jornal Dezenove de Dezembro**, Curitiba, n. 12, p.4, anno XXXVII, 15 Fev. 1890.

MACHADO, D. **Un Tournant Historiographique: Inflexões Historiográficas em Cecília Westphalen, 1953-1962**. In: BENATTE, A. P; SAAD, C. L. V. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações, p. 157- 173, Londrina: Eduel, 2019.

MACHADO, D. V. Modo de ser Historiadora: Cecília Westphalen no campo Historiográfico brasileiro da segunda metade do século XX. **Revista historia da historiografia**, v. 9, n. 22, p. 134-151, dez. 2016. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1147>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. **Didática da História: Patrimônio e História Local** (Comentários e considerações sobre a reforma educacional do ensino em Portugal, final dos anos 1990). Lisboa: Texto Editora, 1994.

MARTINS, R. A. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. [1º edição de 1899].

MARTINS, W. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre o fenômeno da aculturação no Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 1º ed. de 1955.

MARACH, C. B. **Discursos e Linguagem na Revista do Clube Curitibaano (1890-1912)**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34181/R%20-%20T%20-%20CAROLINE%20BARON%20MARACH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MIGUEL, M. E. B; SAIZ; P. G. K. A organização da escola primária pública: período provincial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p. 39 –53, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4895/art04\\_22.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4895/art04_22.pdf). Acesso em: 22 agos. 2021.

MIGUEL, M. E. B; KLENK. H. A Instrução Pública na Província do Paraná: Reflexões a partir dos Relatórios do Período de 1854 à 1874. **Revista de Educação Educare Et Educare**, v. 4, n. 7, p. 133-145, Jan./jun. 2009. Unioeste, Campos Cascavel. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. Acesso em: 22 set. 202.

MUELLER, H. I. **Fragmentos de Construção de Subjetividade**: Brasil Pinheiro Machado, *In*: BENATTE, A. P.; SAAD, C. L. V. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações, p. 179-192, Londrina: Eduel, 2019.

MARTINS, F. D. A história da historiografia dos sertões de Erivaldo Fagundes Neves. **Revista de História Regional, UEPG**, v. 24, n. 1, p. 213-221, 2019 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>. Acesso em: 15 agos. 2021.

NETO, J. M. A. Pioneirismo: Discurso Político e Identidade Regional. **Revista Historia e Ensino**, v. 9, n. 1, p 87-94, 1995, Londrina: editora UEL. Disponível em: <https://laboratorioensinohist.webnode.com.br/revista-historia-ensino/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. C. M. **O Ensino Primário na Província do Paraná (1853-1889)**. Curitiba: SECE, 1986.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras – Portugal: Celta, 1999.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**, SEED, 2008.

PARANÁ (Província). Diretoria da Instrução Pública. **Relatório do diretor Joaquim Ignácio Silveira da Mota**, de 31 de dezembro de 1856. Publicado como documentos que acompanham o relatório do vice-presidente, José Antonio Vaz de Carvalhaes, apresentado a Assembléia Legislativa Provincial, em 1º de janeiro de 1857. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1857, p. 9.

PARANÁ (Província). **Relatório do presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos**, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial na abertura dos trabalhos, em 15 de julho de 1854. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1854, p.

PARANÁ (Província). Diretoria da Instrução Pública. **Relatório do diretor Joaquim Ignácio Silveira da Mota**, de 31 de dezembro de 1856. Op. Cit. p. 1-3.

PARANÁ (Província). **Estrutura Administrativa** - 1853-1947 (Vol. 1), imprensa oficial/DEAP, 2000.

PARANÁ (Província). **Lei nº 17 de 14 de setembro de 1854**. Cria as cadeiras de latim, francês, inglês, na capital da Província, e uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na vila de São José dos Pinhais e outra na vila de Guarapuava, uma segunda cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na capital da Província[...]. Tomo I. TYP Paranaense de C.M Lopes. Curitiba, 1855, p. 50-53. Arquivo Público do Paraná, disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/Pagina/Leis-e-Decretos-da-Administracao-Provincial>, acesso em 23 set. 2021.

PARANÁ (Província). **Lei nº 21, 02 de Março de 1857**. Cria o cargo de secretário da inspetoria geral, e autoriza elevar o salário dos professores de primeiras letras. Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889. Org. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea, INEP, Brasília DF, 2004.

PARANÁ (Província). **Lei nº 174, 16 de abril de 1868**. Declarando isenta de qualquer intervenção da autoridade pública, as aulas particulares da Província. Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889. Org. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea, INEP, Brasília DF, 2004.

PARANÁ (Província). **Lei nº 290 de 15 de Abril de 1871**. Instrução Pública Primária. Disponível em: [https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-10/1871.pdf](https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/1871.pdf). Acesso em 23 nov. 2021.

PARANÁ (Província). **Regulamento da Instrução Pública Primária** de 01 de Setembro de 1874. Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889. Org. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sônia Dorotea, INEP, Brasília DF, 2004.

PARANA. [Constituição (1892)]. **Constituição política do Estado do Paraná**. In: PARANA. Constituição política, leis e regulamentos do Estado do Paraná. Curitiba: Typografia da Penitenciária Ahú, 1909. p. I - XXVI. Disponível em: <[https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-10/constituicao\\_do\\_parana\\_1892.pdf](https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/constituicao_do_parana_1892.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PARANÁ. Decreto nº 35, de 9 de fevereiro de 1895. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado Paraná, 1895-1896. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Ahu.

PARANÁ, **Lei 1.093 de 11 de março de 1912**. Alterações na estrutura Administrativa Provincial. Coleção de leis, decretos e regulamentos da Ex. Província do Estado do Paraná, Curitiba, Typ da Penitenciária, 1912.

PARANÁ. **Lei 1.555, de 04 de março de 1916**, Alterações na estrutura Administrativa Provincial. Coleção de leis, decretos e regulamentos do Estado do Paraná: Curitiba, Typ d` A República 1909-1920.

PARANÁ. **Lei 1927, de 12 de Março de 1920**, Alterações na estrutura Administrativa Provincial.

PARANÁ. **Lei 2502, de 04 de 25 de Fevereiro de 1928**, Alterações na estrutura administrativa Provincial. Alterações na estrutura Administrativa Provincial. Coleção de leis, decretos e regulamentos do Estado do Paraná: Curitiba, Typ d` A República 1909-1920.

PARANÁ. **Lei nº 13.381, 18 de Dezembro de 2001**, torna Obrigatório no Ensino Fundamental e Médio da Rede Publica Estadual de Ensino, Conteúdos da Disciplina História do Paraná. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir;codAto=2964&indice=1&totalRegistros=1&dt=28.7.2022.17.59.26.948>. Acesso em: 15/ jun. 2021.

PARANÁ, S. **O Brasil e o Paraná**: Para Uso nas escolas Primárias, Livraria Guione, Curitiba-Paraná, 21º Edição, 1940.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e Geografia**: São Paulo: editora cortez, 1994.

PEREIRA, M. A. M; SILVA, E. A. Balanço aos 20: a Revista de História Regional no campo historiográfico brasileiro. **Revista de História Regional (UEPG)**, v. 21, n. 2, p. 307-337, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEREIRA, L. F. **Paranismo: Cultura e imaginário no Paraná da Primeira República**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26993/D%20-%20PEREIRA%2c%20LUIS%20FERNANDO%20LOPES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 agos. 2021.

PERROT, M. **Os Excluídos da História**: Operários, Mulheres e Prisioneiros, trad. Denise Bottman, Paz e Terra, 1988.

PESAVENTO, S. J. História Regional e Transformação Social (Comentário do texto Região e História). *In* República em Migalhas: Historia Regional e Local. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

POMBO, R. **História do Paraná**: Resumo Didactico, Ed. Companhia Melhoramentos, São Paulo, 1929.

PROST, A. Doce lecciones sobre la historia. Madri: Cátedra, 2001, 319 p. (1ª edición en Francés, Seuil, Paris, 1996). **Revista Uniandes**. Universidad de Los Andes.

Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit24.2002.11>. Acesso em: 05 dez. 2021.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, v.5, n.10, p.210-215, 1992, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV.

QUELUZ, G. L. **Rocha Pombo: Romantismo e Utopias(1880-1905)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29705/D%20-%20GILSON%20LEANDRO%20QUELUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RODRIGUES, R. R. **O Contestado encenado por Hassis ou a Arte de Antecipar o que a História não Iluminou**, *In*: Tempos de muito pasto e pouco rastro. organizadores: TOMPOROSKI, A. A.; ESPIG, M. J. 1º edição, Ed. LiberaRs, São Paulo, 2018.

RÜSEN, J. **Razão histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAMUEL, R. Documentação – História local e História oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade**. Petrópolis: vozes, 1976.

SANTOS, M. A totalidade do diabo. Contexto, ed. HUCITEC, p. 31-43, nov./1977, São Paulo. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/A-TOTALIDADE-DO-DIABO-como-as-formas-geograficas-difundem MiltonSantos1977.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

SALTURI, L. A. Paranismo: movimento artístico do sul do Brasil no início do século XX. **Periferia revista de recerca i formació en antropologia**, n. 11, p.1-21, dez. 2009. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/periferia/18858996n11/18858996n11a7.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

SANTANA, N. P. Os Conceitos de Classe, Experiência e Luta de Classes de E. P. Thompson e as Lutas Escravas no Brasil. **Revista do Coletivo Seconba**, v. 2, n. 1, p. 51-68, nov. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Positivo/Downloads/5498-Texto%20do%20artigo-14729-1-10-20181120.pdf>. Acesso em: 07 março 2021.

SÃO PAULO (Província). **Lei n. 212 de 4 de março de 1843**. Cria cadeiras de primeiras letras e organiza o ensino primário. Coleção das Leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

SÃO PAULO (Província). **Lei n. 34 de 16 de março de 1846**. Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província. Coleção das Leis

promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

SÃO PAULO (Província). **Diretoria de Instrução Pública, Relatório do diretor Diego de Mendonça Pinto, de 10 de março de 1852.** Publicado como documento que acompanham o discurso com o que o presidente José Thomaz Nabuco de Araujo, abriu a seção da Assembléia Legislativa Provincial em 1º de maio de 1852. São Paulo: Tipografia do governo arrendada por Antonio Louzada Antunes, 1852. p. 61.

SÃO PAULO (Província). Presidente da Província, Martin Francisco Ribeiro de Andrade. **Relatório, discurso Assembléia Legislativa,** mar. 1843. São Paulo, Assembléia, 1842-1843, p. 519-520.

SÃO PAULO (Província). **Regulamento de 8 de Novembro de 1851,** Instrução Pública. São Paulo: Tipografia correio Paulistano de Azevedo Marques. 1874, p. 211-218.

SÃO PAULO (Província) **Presidente da Província,** Martin Francisco Ribeiro de Andrade. Discurso Assembléia Legislativa, mar. 1843. São Paulo, Assembléia, 1842-1843, p. 519-520.

SILVA, A. L. **Negros na Província do Paraná (1853-1889) no Sul do Brasil Imperial:** Os Irmãos Rebouças e a Construção da Estrada de Ferro Paranaguá-Curitiba. VIII Congresso Internacional de História (AL. Silva. VIII CIH. 2453 – 2459) UEM, 2017.

SILVA, S. A. **Paraná de Todas as Cores:** História do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental, Curitiba: Base, 2001.

SILVA, J. A. Q. **Globalização e História Local.** Portal dia-a-dia educadores, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/historia/globalizacao\\_historia\\_local.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/globalizacao_historia_local.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

SILVA, V. A. C. **Regionalismo: O Enfoque Metodológico e a Concepção Histórica.** In: República em Migalhas: História Regional e Local. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

SILVA, V. M. **Escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na Província do Paraná (1872-1888),** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013/2013%20-%20Vicente.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: editora Vozes, 2000.

STECA, L. C. Apontamentos sobre Ensino de História do Paraná. **Revista História & Ensino.** v. 10, p. 21-40, out. 2004, Londrina.

SILVEIRA, R. M. G. **Região e História**. Questão de Método. *In: República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

SOUZA, M. A. **Pode a História Literária do Paraná ser dividida em Pedacos**, *In: BENATTE, A. P.; SAAD, C. L. V. História da Historiografia Paranaense: matizes e mutações*, p.71-90, Londrina: Eduel, 2019.

STONE, L. **O ressurgimento da narrativa reflexões sobre uma nova velha história**. Trad. Denise Bottmann. Texto publicado originalmente em *Past and Present*, n.85, p.3-24, nov. 1979.

SUKOW, N. M. **História Local Como um Pressuposto Epistemológico da Didática da História**: Um Estudo a Partir da Perspectiva da Educação Histórica. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64364/R%20-%20D%20-%20NIKITA%20MARY%20SUKOW.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

SCHMIDT, M. A. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica**. *In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. (Org.) Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

STECA; FLORES. **História do Paraná**: Do século XVI à década de 1950, Londrina: Ed. UEL, 2002.

SCHRODER, U. Literatura de viagem – Martius, Spix e Eschwege sobre o Brasil. **Revista da USP Linha D'Água**, v. 24, n. 1, p. 165-172, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i1p165-172>. Acesso em: 14. nov. 2020

SZVARÇA, D. R. **O forjador: ruínas de um mito** - Romário Martins: 1893-1944. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, 1993. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24653/D%20-%20SZVARCA%2c%20DECIO%20ROBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abril 2021.

THIESSE, A. M. Ficções criadoras: as identidades nacionais. **Anos 90, Revista do Programa Pós-Graduação em História UFRGS**, n. 15, 2008 p. 7–23. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/index>. Acesso em: 15 set. 2021.

TOMICH, D. A ordem do tempo histórico: a Longue Durée e a Micro-História. Almanack Guarulhos, **Revista eletrônica UNIFESP**, n. 2, dez. 2011, p. 38-51. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/publicacoes/entreteses>. Acesso em: 25 agos. 2021.

TOPOLSKI. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). Revista Cultura y Educación*, Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina), 2008, 20 (2), pp. 133-142. Disponível em:

[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf). Acesso em: 22 out. 2021.

VANALI, A. C. O Pajé do Tibagi: Telêmaco Borba e sua Contribuição à Etonografia Paranaense, **Revista NEP**, v.1, n.1, p. 275-302, dez. 2015, (Núcleo de Estudos Paranaenses), Curitiba.

VIACARA, V. M. R. **Em busca de Curitiba perdida: a construção do habitus curitibano**. In: Anais do XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Universidade Federal de Pernambuco, novembro de 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C\\_Viacava.pdf](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Viacava.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

VEYNE. In: GOFF J. L.; LADURIE, E. L. R.; DUBY, G. et al. **A nova história**, p. 9-40, 1986, Lisboa: Edições 70.

WACHOWICZ, R. **A Universidade do Mate**. História da Universidade Federal do Paraná. Ed. APUFPR: Curitiba, 1983.

WESTPHALEN, C. M. **Expansão da Sociedade Tradicional Paranaense**. In: Dicionário Histórico - Biográfico do Estado do Paraná. Curitiba: Editora Livraria do chain/ Banestado, 1991.

ZESZ, M. C. **A Invenção do Paraná**: O discurso regional e a definição das fronteiras cartográficas (1889-1920), Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, 1997. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24648/D%20-%20SZESZ%2c%20CHRISTIANE%20MARQUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2021.