

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais - PR

Maria Isabel Moura Nascimento

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Fevereiro/2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais - PR

Autora: Maria Isabel Moura Nascimento

Orientador: José Claudinei Lombardi

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por MARIA ISABEL MOURA NASCIMENTO
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Em / /2004

Orientador: _____

Comissão Julgadora:

CAMPINAS-SP - 2004

© by Maria Isabel Moura, 2004.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

N17p

Nascimento, Maria Isabel Moura.

A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR / Maria Isabel Moura Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : José Claudinei Lombardi.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Escola Normal (Campos Gerais, PR) - História. 2. Escolas públicas - História. 3. Professores – Formação. 4. Educação – Brasil – História.
I. José Claudinei Lombardi. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

04-004-BFE

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo histórico de constituição e instituição da primeira escola de professores na região dos Campos Gerais do Estado do Paraná, delimitando-se ao período histórico compreendido entre a criação da Província do Paraná em 1853 e a abertura da Escola Normal de Ponta Grossa em 1924. A pesquisa investiga as múltiplas e complexas relações presentes na formação dos Campos Gerais e, neste sentido, analisa os determinantes políticos, econômicos e sociais que geraram, naquela região, as condições para a criação da primeira escola de professores. No percurso de investigação procura-se, igualmente, compreender a formação dos professores para lecionar antes do surgimento da Escola Normal na região e quais eram as condições para eles instruírem a população espalhada pelos longínquos lugarejos e vilas. Aparece como um dos principais fatores a demanda por escolas e professores gerada em razão do fechamento de escolas das colônias. Outros fatores, também importantes, contribuíram para a determinação da instituição dessa escola de professores, como: o ideário republicano de expansão da escolarização e que atende às pressões da sociedade; as transformações sofridas pelas cidades em razão da acelerada urbanização e da perda de suas características rurais; além do processo de expansão da industrialização, cuja aceleração é explicada em parte pelas dificuldades impostas pelas restrições ao comércio mundial durante a primeira grande guerra. As fontes utilizadas nesta pesquisa foram coletadas nas seguintes instituições: Arquivo Público do Paraná, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Biblioteca Pública de Ponta Grossa, Casa da Memória de Ponta Grossa, Museu Campos Gerais - Ponta Grossa, Colégio Estadual Regente Feijó, Colégio Sant'Ana, Instituto de Educação César Prieto Martinez, Colégio SEPAM - Castro (antigo Colégio São José), Núcleo Regional do Ensino - Ponta Grossa, Setor de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e nas bibliotecas da UNICAMP e da UEPG. A pesquisa permitiu uma melhor compreensão das condições de formação e atuação dos professores no contexto histórico de desenvolvimento dos Campos Gerais - PR, visto que a base da história de todo homem está no exercício do trabalho, que é determinante do seu desenvolvimento.

ABSTRACT

This work is intended to investigate the historical process of constituting and instituting the first school for teachers in the region of Campos Gerais, in the State of Paraná - PR (south of Brazil), comprehending the historical period between the creation of the Province of Paraná in 1853 and the establishment of school for teachers of Ponta Grossa in 1924. The research investigates the multiple and complex relations within the settlement of Campos Gerais – PR and, therefore, analyzes the political, economical and social determinants which fostered the conditions for the creation of the first school for teachers. Throughout the process of investigation it is intended as well to perceive the educational training of teachers before the foundation of school for teachers in the region, and the conditions these teachers had to instruct the population spread all over the distant villages and settlements. Among the main contributing factors for the setting up of this institution was the demand for schools and teachers generated from the closing down of the farms communities' schools. Others included the republican ideals of expanding education and meeting society's pressures, the transformations the cities had been through due to the accelerated process of urbanization and consequent lost of rural characteristics, as well as the process of expanding industrialization, whose acceleration is explained partly from the difficulties imposed by the restrictions from international commerce during World War I. The bibliography utilized in this work was collected at the following institutions: Public Archive of Paraná, Public Archive of the State of São Paulo, Public Library of Ponta Grossa, House of Memory of Ponta Grossa, Campos Gerais Museum–Ponta Grossa, Regente Feijó State High School, Sant'Ana High School, Institute of Education César Prieto Martinez, SEPAM High School, Regional Branch for Learning – Ponta Grossa, Documentation Sector of the Board of Education of the State of Paraná and the libraries of UNICAMP (State University of Campinas) and UEPG (State University of Ponta Grossa). Also, the research allowed room for an improved understanding of the conditions of the teachers' training and performance in the historical context of the development of Campos Gerais – PR, since the foundations of every man's history is within the execution of his job - which is determinant for his self development.

Às minhas filhas Lenita e Gabriela e aos meus filhos do coração Maria Helena e Eduardo. Sei que poderão em seu tempo escrever a história que não vi ou fazer a crítica que deixei escapar. Ao Nelito, agradeço por permanecer ao meu lado. Sua participação foi o perfume deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. José Claudinei Lombardi que orientou esta pesquisa, não só como professor desta academia, mas como amigo.

Aos membros da Banca Examinadora de qualificação e defesa deste trabalho: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha, Profa. Dra. Teresa Jussara Luporini, Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier e o Prof. Dr. José Luis Sanfelice, pela leitura e sugestões apresentadas.

Aos colegas do Grupo de pesquisa HISTEDBR da UNICAMP que me acolheram durante o período da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de pesquisa do HISTEDBR Campos Gerais-PR da UEPG, que se fizeram presentes nesta pesquisa, auxiliando com fontes, bem como, pela oportunidade de participarmos dos seminários de estudos e pesquisa.

A todos os colegas que fizeram parte de minha vida nesta fase de minha vida.

Finalmente cabe registrar que esta pesquisa durante os anos de 1999 e 2000 teve a participação de uma bolsista PIBIC e que a pesquisa foi patrocinada com bolsa da CAPES através da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 1 Campos Gerais, por Jean Baptiste Debret	13
FIGURA 2 Mapa dos Campos Gerais e Caminho das Tropas.	19
FIGURA 3 Tropeiros no início do século XX	22
FIGURA 4 Mapa da 5ª Comarca de São Paulo - 1848	46
FIGURA 5 Ofício de Matrícula	52
FIGURA 6 Campos Gerais no final do Século XIX	73
FIGURA 7 Ponta Grossa no início da República	97
FIGURA 8 Depósito de Herva-Mate	130
FIGURA 9 Imigrantes alemães	131
FIGURA 10 Escola Profissional Feminina	133
FIGURA 11 Cartilha “Páginas Infantis”	138
FIGURA 12 Alunas do Curso Complementar da Escola Normal de Ponta Grossa	157
FIGURA 13 Escola Normal de Professores de Ponta Grossa – PR (1924)	158
FIGURA 14 Docentes da Escola de Aplicação da Escola Normal de Ponta Grossa –PR (1924)	160
FIGURA 15 Alunos do Jardim da Infância da Escola Normal de Ponta Grossa – PR (1924)	161
FIGURA 16 Docentes da Escola Normal de Professores de Ponta Grossa (1924)	162
FIGURA 17 Atendimento Médico as alunas da Escola Normal de Ponta Grossa-PR	168
FIGURA 18 Escola Normal de Ponta Grossa	169

LISTA DE QUADROS

	Pág.	
QUADRO 1	Formação de Professores: dissertações e teses - Brasil	11
QUADRO 2	Número de alunos matriculados por cadeira	67
QUADRO 3	Vencimentos dos docentes da Escola Normal e dos professores primários	109
QUADRO 4	Número de alunos no Estado do Paraná	127
QUADRO 5	Grupos escolares na capital	152
QUADRO 6	Grupos escolares no interior	153
QUADRO 7	Relação dos alunos aprovados plenamente	159
QUADRO 8	Relação dos alunos aprovados simplesmente	159
QUADRO 9	Distribuição dos professores do Estado do Paraná em 1924	163
QUADRO 10	Professoras da Escola Intermediária de Ponta Grossa - 1924	164
QUADRO 11	Professores do Grupo Escolar anexo à Escola Normal	164

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1 Endereços das instituições consultadas para levantamento de fontes
- ANEXO 2 Professor da escola pública responde sobre os mandamentos da Igreja Católica.
- ANEXO 3 Parecer favorável ao pedido de dispensa de matérias cursadas no curso de direito para entrar na Escola Normal.
- ANEXO 4 Indeferimento ao pedido de dispensa de exames para entrar na Escola Normal.
- ANEXO 5 Redação de uma professora aprovada para o exercício da profissão.
- ANEXO 6 Ofício do Inspetor Geral da Instrução .
- ANEXO 7 Fontes catalogadas na pesquisa e disponibilizadas em CD-ROM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I - FORMAÇÃO DOS CAMPOS GERAIS	
1.1. A colonização dos Campos Gerais.....	13
1.2. A imigração e a substituição da mão de obra escrava.....	26
1.3. A caminho da Escola Normal nos Campos Gerais.....	36
1.4. Escola Normal: “planta exótica que nasce e morre no mesmo dia”	56
1.5. Os alunos-mestres na Província do Paraná.....	60
1.6. As primeiras casas-escolas nos Campos Gerais	65
II - OS CAMPOS GERAIS E A REPÚBLICA	
2.1. Os Campos Gerais e os ideais republicanos	73
2.2. Os professores dos imigrantes: situação nos Campos Gerais.....	89
2.3. Os Campos Gerais e a instrução na República.....	93
2.4. As cadeiras públicas de instrução elementar.....	99
2.5. O professor do ensino primário para todos: responsabilidade do Estado.....	106
III - ESCOLA NORMAL DE PONTA GROSSA: PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA NOS CAMPOS GERAIS	
3.1. A Escola Normal nos Campos Gerais.....	123
3.2. O trabalho do professor na Primeira República.....	132
3.3. A criação dos Grupos Escolares.....	145
3.4. Inauguração da Escola Normal Primária de Ponta Grossa	156
CONCLUSÃO.....	171
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	177
ANEXOS.....	191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	13
FORMAÇÃO DOS CAMPOS GERAIS.....	13
1.1. A colonização dos Campos Gerais.....	13
1.2. A imigração e a substituição da mão de obra escrava.....	26
1.3. A caminho da Escola Normal nos Campos Gerais.....	36
1.4. Escola Normal: “planta exótica que nasce e morre no mesmo dia”.....	56
1.5. Os alunos-mestres na Província do Paraná.....	60
1.6. As primeiras casas-escolas nos Campos Gerais.....	65
CAPÍTULO II.....	73
OS CAMPOS GERAIS E A REPÚBLICA.....	73
2.1. Os Campos Gerais e os ideais republicanos.....	73
2.2. Os professores dos imigrantes: situação nos Campos Gerais.....	89
2.3. Os Campos Gerais e a instrução na República.....	93
2.4. As cadeiras públicas de instrução elementar.....	99
2.5. O professor do ensino primário para todos: responsabilidade do Estado.....	106
CAPÍTULO III.....	123
ESCOLA NORMAL DE PONTA GROSSA: PROJETO NACIONAL DE.....	123
EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA NOS CAMPOS GERAIS.....	123
3.1. A Escola Normal nos Campos Gerais.....	123
3.2. O trabalho do professor na Primeira República.....	132
3.3. A criação dos Grupos Escolares.....	145
3.4. Inauguração da Escola Normal Primária de Ponta Grossa.....	156
CONCLUSÃO.....	171
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	177
ANEXOS.....	191

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito contribuir para a produção do conhecimento na área da História da Educação Brasileira, por meio de um recorte regional, que busca apreender o movimento de constituição e instituição da Escola Normal nos Campos Gerais do Paraná, no início do período republicano.

Embora a pesquisa aborde uma instituição escolar regional, deve-se registrar que esta não se desenvolveu de forma isolada, centrada em si mesma, visto que, dessa maneira, não daria conta de se inserir na totalidade da história da educação brasileira. A história regional¹ contém singularidades e particularidades, que são específicas do objeto da pesquisa, mas a sua compreensão ampla só se dará mediante o movimento de aproximação e articulação com a organização social mais ampla, isto é, procurando compreender o movimento do real na região objeto do estudo, com as relações contraditórias que mantém com o contexto nacional, bem como, nas suas relações com os países centrais.

A principal motivação para a realização desta pesquisa foi buscar compreender as transformações históricas da educação na região dos Campos Gerais, cuja sociedade foi formada com características próprias, oriundas particularmente do processo de imigração, o modo como se articulavam ao processo histórico do país no final de Império e início da Primeira República.

A região dos Campos Gerais foi formada por trabalhadores do campo e da cidade de nacionalidade brasileira e estrangeira. Entre os interesses contraditórios e conflitantes deste emaranhado de pessoas, esta pesquisa investiga os determinantes políticos, econômicos e sociais que produziram as condições reais para a criação da primeira escola de professores, naquela região. No percurso da investigação procurou-se, igualmente, compreender as condições de formação e trabalho dos professores, no período anterior ao surgimento da

¹Conceito de “região” e suas transformações, ver estudos de: CANO(1985); CORREA(1987); MARKUSEN(1977); SANTOS (1977); SANTOS(1978).

Escola Normal, e a forma como os professores levavam a instrução à população dos distantes lugarejos e vilas da região.

No final do século XVIII e início do século XIX, as regiões da Lapa, Palmeira, Ponta Grossa, Castro e Jaguaraíva eram habitadas por pequenos colonos, já que os grandes fazendeiros moravam em São Paulo e só participavam da vida desses lugarejos em ocasiões solenes. Somente na segunda metade do século XIX, com o crescimento de algumas fazendas e o aumento da economia pastoril e, mais tarde com a expansão das invernadas,² a região passou a ter uma infra-estrutura mais rentável. Em 1853, o Paraná foi elevado da categoria de 5ª Comarca da Província de São Paulo à categoria de Província,³ sendo a cidade de Curitiba definida como sua capital. Em seguida, o Governo da nova Província começou a instalar “[...] colonos procedentes da Europa central e oriental, localizando-se quase todos no planalto de Curitiba e nos Campos Gerais. Em maior escala, italianos e eslavos.” (LINHARES, 1953, p.78). A partir de 1870, essa realidade foi alterada com a chegada, em grande escala, dos imigrantes ou seus descendentes de origem: “[...] alemã, austríaca, italiana, polonesa, russa, ucraniana, holandesa, sírio-libanesa, japonesa, sem excluir contingentes menores de ingleses e franceses.” (Idem, p.31). Nesse período, existiam na região apenas “[...] *duas escolas de primeiras letras para meninos e uma para meninas.*” (MARTINS, 1969, p.282).

A Escola Normal⁴ no Brasil surgiu apenas no início do século XIX em razão das classes burguesas defenderem o ensino primário público, laico e gratuito. Até então, a instrução ofertada, além de ser de estrito cunho religioso, não era gratuita. Era preciso, portanto, que a educação passasse a ser responsabilidade do Estado. A primeira Escola Normal organizada no país foi a Escola Normal de Niterói e, na seqüência, fundou-se a da Bahia, em 1836. A Escola Normal do Ceará foi criada em 1845 (HOLANDA, 1995, p.370). Sabe-se que foram escolas de pouca duração, visto que, por falta de condições para mantê-las, logo foram fechadas. Em São Paulo, a primeira Escola Normal foi fundada em 1846, com um único professor. Sem ser diferente das outras escolas abertas, ela foi “[...] fechada em 1867, reaberta

² Invernada - significava o arrendamento temporário de uma fazenda para abastecer os animais que vinham do sul do país, para serem negociados na feira de Sorocaba – SP.

³ Pelo decreto N.704, de 29 de agosto de 1853 o Paraná foi desmembrado da Província de São Paulo.

⁴ A primeira escola com o nome de “escola normal” foi criada em 1794, por proposta de Lakanal, e instalada em Paris no ano seguinte. Foram criadas escolas para formação de professores primários na Inglaterra e no Brasil em 1835 e nos Estados Unidos em 1838. (REIS FILHO, 1995)

em 1874, novamente fechada em 1877, para reafirmar-se no fim do Império em 1880.” (Idem, p. 320).

No início do século XIX, quando aconteceu a fase de transição da declaração da Independência do Brasil do Reino Português e em seguida a instauração do Império brasileiro, o país sofreu as transformações decorrentes das contraditórias relações da classe dominante colonial com a nascente burguesia européia. O Brasil transformou-se sob a influência da revolução burguesa e das idéias liberais, de cunho ideológico, que se desenvolviam na Europa desde o século XVIII. As mudanças foram tímidas e reservadas, pois a classe dominante tinha a preocupação de manutenção do domínio econômico e político, sem fazer concessões sociais. Por esta razão, a Constituição outorgada no pós-Independência mantinha a monarquia, a grande propriedade, a produção para a exportação e a escravidão.

Na segunda metade do século XIX, o comércio mundial cresceu num ritmo sem precedentes, com conseqüentes influências sobre a economia dos países onde o desenvolvimento do capitalismo ainda era lento. Estas condições favoreceram o Brasil, que teve na produção e exportação do café o seu principal produto. Este período caracteriza-se pela substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, principalmente por meio do incremento da imigração européia; do desenvolvimento do mercado interno; da rápida expansão das estradas de ferro e do aparecimento das primeiras indústrias. A expansão cafeeira e a industrialização aparecem como estágios da transição capitalista no Brasil. (SILVA, 1976)

No campo político e social, a proclamação da República aconteceu sob forte fervor ideológico, que via a educação como a principal solução para os problemas do país. Desta forma, era colocada, ideologicamente, a necessidade de “educar” o povo no “novo” molde republicano, pelo qual propugnava-se que o desenvolvimento do país passava pela eliminação da defasagem escolar, a qual, por sua vez, só aconteceria mediante a abertura de escolas para formação de professores. O discurso governamental alegava que a salvação da educação só aconteceria se existissem professores habilitados pela Escola Normal. Assim, elas passam a ser: “[...] *indispensáveis para formar professores do ensino primário, como os seminários para formar bons sacerdotes e os estabelecimentos militares para formar bons oficiais.*” (PARANÁ. Relatório do Presidente da Província, 1820, p. 12).

Esta pesquisa tem pretensão de apreender o movimento de constituição e instituição da Escola Normal nos Campos Gerais, no início do período republicano, articulando-o aos processos de desenvolvimento da região. Somente, assim, será possível a leitura do real, buscando compreender os principais interlocutores que estiveram inseridos no contexto histórico do período.

Como critério de delimitação do campo de pesquisa, foi adotada a área de atuação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), considerando os *Campi* Avançados e as atividades extensionistas. O trabalho de delimitar o espaço para estudo da reconstrução histórica dos Campos Gerais obrigou-nos ao processo complexo de ir às determinações mais gerais dos Campos Gerais, buscando compreender sua formação, os interesses que cercaram a organização da região e as articulações com outras regiões.

Atualmente, a região dos Campos Gerais, do Paraná compreende os seguintes municípios: Arapoti, Campo do Tenente, Cândido de Abreu, Castro, Ipiranga, Jaguariaíva, Ortigueira, Piraí do Sul, Porto Amazonas, Reserva, Balsa Nova, Campo Largo, Carambeí, Imbaú, Ivaí, Lapa, Palmeira, Ponta Grossa e Rio Negro.

Este estudo se integra ao projeto de “Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira” desenvolvido pelo HISTEDBR- Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Este projeto conta com a participação de vários grupos de trabalho sediados em diversas Universidades do País, a exemplo da UEPG,⁵ no qual se insere esta pesquisadora. O levantamento e a catalogação de fontes primárias e secundárias da História da Educação na região dos Campos Gerais- PR realizou-se, então, com dois objetivos: a preparação desta tese e a ampliação da base de dados de fontes coletadas.

Cabe lembrar aqui que a escolha da região dos Campos Gerais não se deu de forma aleatória, mas “devido à amplitude territorial brasileira, cada unidade federada incumbiu-se por meio de suas Instituições de Ensino Superior - IES, da realização do trabalho em sua área de abrangência” (LUPORINI,1997, p.1), fornecendo elementos para o desenvolvimento de

⁵ O Grupo de Pesquisa em “História da Educação” sediado na UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou-se no 2^a. Semestre de 1992 e permitiu a ação integrada do Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes pela atuação de Professores dos Departamentos de, Método e Técnicas de Ensino, de Educação e de História. Participaram também do trabalho duas professoras de ensino de 1^o. e 2^o. grau, lotadas no Instituto de Educação Estadual César Prieto Martinez; seis alunas voluntárias dos cursos de Pedagogia e História; e duas bibliotecárias da Biblioteca Central da UEPG.(LUPORINI, 1997, p.3-4).

pesquisas e fortalecendo a linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação” da UEPG.

A delimitação do período histórico de 1853 a 1924 levou em consideração, no início do período em estudo, os acontecimentos do final do Império e que propiciaram a criação da Província do Paraná, a partir de sua separação da Província de São Paulo. Nesta época, a região dos Campos Gerais já se consolidava como importante núcleo habitacional. O final do período em estudo apresenta como marco relevante a abertura da primeira Escola de Professores nos Campos Gerais - PR, em 1924.

Configurada com estes elementos, uma questão foi central ao longo da investigação: que razões levaram a Escola Normal nos Campos Gerais a ser criada somente em meados da década de 1920, de forma tardia?

Na formação dos Campos Gerais - PR, vários grupos de colonos etnicamente homogêneos mantinham escolas próprias em suas colônias, porém fechadas aos habitantes nativos da região. Este fato parece ter sido o principal determinante no retardamento do processo de escolarização pública na região e de constituição e instituição da Escola Normal.

O grande fluxo de imigrantes que chegaram aos Campos Gerais desde o século XIX foi se instalando em colônias etnicamente homogêneas, o que, praticamente, propiciou a manutenção da cultura do país de origem sem mudanças⁶. A instrução escolar dada aos filhos dos imigrantes não era diferente. Repetiam nas colônias as mesmas práticas educativas herdadas do país de origem e conduzidas por professores da própria etnia, especialmente contratados para dar continuidade à cultura natal.

A preocupação das elites com a questão do controle social e da afirmação da nacionalidade brasileira, teve como consequência a desconfiança dos imigrantes que se consideravam ameaçados pelo simples fato de ser cada um deles um "diferente", trazendo o "perigo" suplementar das ideologias revolucionárias. Era preciso, portanto, abraçar a todos, homogeneizar a nação. Com esta idéia, as escolas estrangeiras que não ensinavam por meio da língua portuguesa, foram obrigadas a encerrar suas atividades, pelo Governo Brasileiro.

⁶ “Em família e em sociedade, etnicamente homogênea, falava-se apenas alemão. O ensino na escola também era ministrado em alemão. Havia a opinião de que a fé e os valores morais estariam vinculados com a manutenção da língua alemã”. (KREUTZ, 1985, p. 245).

Considere-se este fato como fundamental para a compreensão das conseqüências sobre a situação escolar na região. A partir de então, as pressões políticas decorrentes da falta de escolas para acolher os filhos dos imigrantes colaboraram para a expansão dos grupos escolares públicos na região, bem como passaram a gerar a demanda por uma escola de formação de professores para as novas instituições escolares.

Essa realidade de isolamento em relação às dificuldades e aos problemas enfrentados no processo de desenvolvimento dos Campos Gerais, tanto na fase do Império, como, ainda, na consolidação do regime republicano, foi fundamental no retardamento do desenvolvimento escolar na região, tendo em vista ter sido pequena a representação dos interesses para realizar a implantação dos grupos escolares e a Escola Normal nos Campos Gerais.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo histórico de constituição e instituição da primeira escola de professores nos Campos Gerais - PR. São seus objetivos específicos:

- investigar as múltiplas e complexas relações da formação social dos Campos Gerais - PR e as condições gerais para a implementação da instrução;
- investigar o conjunto de propostas do Estado na Primeira República, particularmente à sociedade pontagrossense, para compreender o projeto de educação que embasava a formação do professor;
- analisar as leis sobre a formação do professor na Escola Normal e os reflexos sobre a sua atuação junto à comunidade.

A investigação foi iniciada com a preparação de um balanço do estado do conhecimento sobre formação do professor, realizado com base na análise das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país.

Na fase seguinte da investigação, foi realizado o levantamento das fontes primárias e secundárias, tendo em vista identificar os movimentos na formação dos Campos Gerais, a fim de compreender o contexto histórico no qual se constituiu a primeira instituição de formação de professores e também o espaço de atuação desses professores. Consideramos que os elementos extraídos da análise das fontes levantadas e coletadas nos permitem uma melhor compreensão da relação desses profissionais no contexto da sociedade dos Campos Gerais, visto que a base da história de todo homem está no exercício do trabalho, que é determinante do seu desenvolvimento.

As fontes históricas dos Campos Gerais - PR, no período de 1853-1924, foram coletadas e analisadas com o objetivo de embasar a compreensão da conformação dos interesses contraditórios da sociedade que se formava, até chegarmos à criação da Primeira Escola Normal na região.

O procedimento metodológico adotado no trabalho com as referidas fontes exigiu que esta pesquisadora desse uma unidade ao processo de estudo. As fontes selecionadas para o estudo compuseram um quadro explicativo da pluralidade dos sujeitos e fatos históricos envolvidos na pesquisa. Toda pesquisa, porém, implica priorizar certos documentos em razão dos interesses e objetivos da própria pesquisa.

O trabalho de levantamento das fontes foi lento, em razão das dificuldades para a localização dos documentos. Observou-se que há pouca consciência da necessidade de preservação dos documentos históricos, bem como falta consciência àqueles que, por sorte ou intencionalmente, preservaram algumas fontes, dificultando o acesso a ela, ou não as cedendo para estudo. Este trabalho com as fontes indicadas contribuiu na investigação dos elementos imprescindíveis ao entendimento das raízes históricas da sociedade em questão.

A necessidade do adequado manuseio das fontes primárias exigiu dos estudantes⁷ que participaram da fase de levantamento e catalogação das fontes um treinamento⁸ sobre a forma como manusear fontes históricas, em especial, livros e jornais antigos. No nosso caso, para poder trabalhar com essas fontes, aprendemos a fazer restauração. No manuseio, havia necessidade de utilizar pinça e óculos especiais para ler através das fibras do papel. Embora sabendo de antemão o esforço que seria necessário e, muitas vezes, que o texto não seria significativo para aquele momento, mesmo assim, procuramos preservar todo material encontrado, com o fito de colaborar em futuras pesquisas.

⁷ Participaram da tarefa cinco acadêmicos, além de uma aluna do curso de especialização dos seguintes cursos: educação, história, geografia. Um aluno tinha dedicação exclusiva a pesquisa com bolsa financiada pelo CNPq. Com relação aos documentos das escolas nas quais os arquivos não estavam organizados, a equipe de acadêmicos da pesquisa, depois de higienizar e sistematizar esses documentos, separavam e arquivavam as atas, os ofícios, os memorandos, as portarias, de acordo com as normas de um arquivo histórico, etc. Foram visitadas, na sua maioria, as Escolas Normais dos Campos Gerais, mesmo as que já foram fechadas. Seus documentos foram investigados. As Atas de Inauguração de cada escola encontram-se no Banco de Dados. Para essas viagens de estudo e coleta de dados, contamos com a participação do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais - PR.

⁸ O curso foi oferecido na localidade dos arquivos e as alunas apreendiam como recuperar as fontes danificadas, arquivar as fontes, identificar as fontes primárias e secundárias, bem como ler as fontes iconográficas e trabalhar com jornais antigos, no período republicano, e ainda priorizar os registros das fontes. Quanto aos documentos

O estado precário de preservação de muitos documentos encontrados nas escolas pesquisadas, obrigou-nos a realizar um trabalho de restauração, higienização e organização para, numa fase posterior, darmos início à sua análise e compreensão. Para que o resultado do trabalho não ficasse perdido, foi criado um banco de dados informatizado, estruturado com o objetivo de sistematizar, preservar e disponibilizar o material encontrado. Desta forma, pretende-se que as pesquisas futuras tenham, como ponto de partida, o estágio atual de conhecimento das fontes históricas dos Campos Gerais. Assim, espera-se que as próximas pesquisas tenham menos dificuldades de acesso às fontes primárias e secundárias.

As coletas de materiais nos colégios foram feitas com preparo específico. A preocupação não foi apenas em relação aos acadêmicos que participaram da pesquisa, mas também em relação às equipes dos colégios visitados para sensibilizá-los para a importância do acervo e da manutenção das fontes históricas contidas nessas escolas. Com o auxílio de professores e alunos dos colégios visitados, foi realizado um trabalho de conscientização da necessidade de preservação das fontes históricas, ressaltando-se a importância da escola para a comunidade educativa.

Registre-se aqui o fato de que os arquivos com a memória histórica das escolas privadas estão em melhor estado que os das escolas públicas. A escola privada, em verdade, tem feito maiores investimentos para preservação da memória da história escolar. Os documentos das escolas públicas foram encontrados em arquivos não organizados. A equipe de alunos que auxiliou no levantamento dos documentos, foi preparada para ensinar às pessoas responsáveis pelos papéis nas escolas a higienizá-los e sistematizá-los, separando e arquivando as atas, os ofícios, os memorandos, as portarias.

A conservação das fontes foi o principal problema enfrentado. Em geral, as fontes estavam mal cuidadas, sendo desconhecidas da maioria da comunidade escolar visitada. O acesso às fontes foi uma tarefa muito difícil, já que nem todos os documentos estavam disponíveis. As escolas e arquivos públicos dependem das escassas verbas públicas para a manutenção do seu acervo. Em poucos arquivos existem sistemas de catalogação e inventário das fontes. Para vencer esse problema, foi organizado um grupo de trabalho, de tal forma que, à medida que um aluno fazia o inventário no arquivo, baseado nas categorias selecionadas

consultados do período colonial, ficou sob nossa responsabilidade a leitura e a organização dos documentos coletados.

(como: instrução, país, analfabetismo, magistério, política, imigração, Escola Normal), outros alunos faziam cópias manuscritas dos documentos, para serem posteriormente digitados. Atualmente, esse esforço de fazer cópia manuscrita dos documentos pode ser desprezado, com a utilização da câmera digital e que possibilita o registro das fontes e o imediato armazenamento da cópia no banco de dados.

As fontes iconográficas foram coletadas de álbuns particulares, do Museu dos Campos Gerais – PR, da Casa da Memória de Ponta Grossa e do Arquivo Público do Paraná. Essas fontes foram digitalizadas e estão armazenadas em CD-ROM.

As fontes referentes ao período colonial e imperial até 1853, na sua maioria, foram encontradas no Arquivo Público de São Paulo, em razão do Paraná, neste período, ser ainda Província de São Paulo. Desta data em diante, os documentos correspondentes estão no Arquivo Público do Paraná, onde a coleta do material tornou-se rápida dada a autorização para o uso da câmera digital. Recentemente, já na fase final de elaboração desta tese para qualificação, muitos documentos da Província do Paraná foram disponibilizados na internet.

O Jornal “O Progresso - órgão dedicado aos interesses do município e do estado”⁹ foi utilizado como fonte histórica, em razão de ter sido um espaço de comunicação entre a sociedade e as instâncias do poder público, além de afirmar, pelo título, o avanço da cidade de Ponta Grossa rumo à modernização e ao desenvolvimento. Em razão das transformações que atingiram o periódico, em 1913, o jornal passou a se chamar “Diário dos Campos”,¹⁰ tornando-se uma folha diária.

As fontes trabalhadas nesta pesquisa foram coletadas nas seguintes instituições¹¹: Arquivo Público de Curitiba; Arquivo Público de São Paulo; Bibliotecas da Universidade Estadual da Unicamp: -Faculdade de Educação, -Biblioteca Central e departamento de Obras Raras; Bibliotecas da Universidade de Ponta Grossa - UEPG; Biblioteca Pública de Ponta Grossa; Casa da Memória- Pr; Colégio Estadual Regente Feijó-PR; Colégio Sant’Ana; Colégio SEPAM de Castro (antigo Colégio São José); Instituto de Educação César Prieto

⁹ Foi fundado em 1907 por descendentes de imigrantes alemães.

¹⁰ Esta pesquisa realizou o levantamento, catalogação e digitalização dos artigos que tratavam da instrução nos Campos Gerais – PR publicados nos seguintes jornais: “Dezenove de Dezembro” Foi o único jornal que teve uma existência maior por ser órgão do governo e ter a função de transmitir as mensagens governamentais; “O Progresso” de 1907 a 1913; e o “Diário dos Campos” de 1913 a 1929. Todas as fontes de jornal estão organizadas no banco de dados da tese.

¹¹ Os endereços das Instituições Consultadas se encontram no anexo 1

Martinez; Museu Campos Gerais- PR; Núcleo Regional do Ensino - Ponta Grossa - PR; Setor de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em Castro.

Contribuíram, também, para esta pesquisa, algumas professoras da primeira Escola Normal, por meio de seus depoimentos¹² sobre o período em que lecionaram na instituição.

Nesta exposição da pesquisa, recorreremos aos seguintes recursos gráficos para a identificação do tipo de fonte (primária ou secundária) que está sendo utilizada:

- “*itálico*” - para as fontes primárias. As citações de fontes primárias mantiveram a redação original, sem qualquer atualização ortográfica.
- “sem itálico”- para as fontes secundárias

Dada a riqueza de algumas fontes coletadas, pelo seu valor histórico, optamos, em alguns casos, por mantê-las no corpo da tese, com o objetivo de ratificar a idéia que está sendo desenvolvida naquele momento da tese; outras fontes estão sendo disponibilizadas na forma de anexo.

O estado do conhecimento¹³ aqui realizado parte das dissertações e teses defendidas no país sobre o tema formação de professores. Este tema é muito abrangente por estar presente em praticamente todos os cursos de pós-graduação, gerando uma quantidade significativa de produções. Este levantamento foi elaborado tomando-se como referência a base de dados da CAPES, da ANPED e do IBICT¹⁴. Foram selecionados 566 trabalhos correspondentes ao período de 1969 a 2002, dos quais 491 são dissertações de mestrado e 75 teses de doutorado.

A totalização por descritores e ano da defesa das teses e dissertações está exposta no quadro a seguir:

¹² Depoimentos foram gravados e registrados também com fotos. As entrevistas realizadas pelo GT Ponta Grossa, em 2000, foram copidescadas para o acervo de pesquisa e em História da Educação. Os professores entrevistados foram: Lídia Kubiak de Almeida, Maria da Conceição Ribas Martins Figueiredo (Netinha), Ruth Holzmann Ribas. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROF. CÉSAR PRIETO MARTINEZ); Orlando Cwiertnia, Odette Cominato, Antonio Armando Cardoso de Aguiar, Joselfredo Cercal de Oliveira, Adelaide Thomé Chamma, Terezinha Miranda. (COLÉGIO ESTADUAL REGENTE FEIJÓ); Irmã Reginfrida Petris (COLÉGIO SANT’ANA); Clíce Moro Bühler, Marilde Boamorte Fonseca, Ivone Hubert Kimelmeyer, Regina Cordeiro, Rosana Maria Hilbert Loose. (GRUPO ESCOLAR JÚLIO THEODORICO)

¹³ Entendemos por estado do conhecimento o levantamento das produções sobre o tema em estudo com categorias específicas que ajudem no levantamento e estudo do tema. Nesta pesquisa, foram levantadas as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 1969 a 2002, nos programas de Pós Graduação. A listagem com estes trabalhos encontram-se no CD-Rom anexo à tese.

QUADRO 1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Dissertações e teses - Brasil

Descritor/ano	1969 a 1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
CARREIRA	3	1	1	1	1	1	1	6	3	1	2	1	3		25
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	2									1		2	5	2	12
GÊNERO	0		1				2	1							4
INSTITUIÇÃO	19	12	7	11	12	17	25	22	3	8	7	6	11	3	163
PRÁTICA	26	14	10	15	14	17	26	16	3	2	3	9	10	7	172
TECNOLOGIA	1	1	1	3	2		1	2	1		1	2	7	4	26
TRABALHO	1		1	1	1	2	5	1					1	1	14
CONTÍNUA	5		1	9	4	4	9	6	1	1		6	6	4	56
ALFABETIZADOR	1	1			2		1	5							10
FRACASSO ESCOLAR	0				1	1			1						3
LEIGO	2		1	1			1								5
INICIAL	8	4	5	6	6	6	12	7	5	3	1	2	2		67
POLÍTICAS	2		2		2			1							7
TUTOR	0							1						1	2
TOTAL	70	33	30	47	45	48	83	68	17	16	14	28	45	22	566

Este trabalho está estruturado em três capítulos, por meio dos quais buscamos realizar a análise da temática, objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo, buscamos entender e reconstruir o contexto de formação dos Campos Gerais - PR, com base nos documentos e estudos publicados para a compreensão do desenvolvimento histórico da educação na região.

No segundo capítulo realizamos a análise do processo de transformações educacionais na fase inicial do regime republicano e seus desdobramentos na região dos Campos Gerais produzidas;

No terceiro capítulo analisamos a criação da primeira escola de professores nos Campos Gerais, em 1924, no contexto das reformas republicanas para a educação.

¹⁴ CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação e IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOS CAMPOS GERAIS

FIGURA 1
Campos Gerais, por Jean Baptiste Debret¹⁵



Fonte: Casa da Memória Ponta Grossa - PR

1.1. A colonização dos Campos Gerais

Nos séculos XVI a XVIII, a colonização da América Latina deu-se em razão da exploração do açúcar e das minas, a que chamou de progresso ou modernização desse lado do continente.

¹⁵ Integra a Missão Artística Francesa que vem ao Brasil em 1816, cujo primeiro objetivo foi promover o ensino artístico no país. No Brasil, o pintor francês identificou-se totalmente com seu papel de ilustrador e documentarista dos acontecimentos contemporâneos. Desde sua chegada, ao que parece, começou a descrever com o lápis a realidade natural, social e etnográfica do país. (MIGLIACCIO, 2000, p. 51-52).

O desenvolvimento das jazidas de ouro e prata da América a cruzada de extermínio, escravidão e sepultamento nas minas da população aborígine, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a conversão do continente africano em zona de caça de escravo negros são todos que assimilam os albores da era de produção capitalista. Estes processos idílicos representam outros tantos fatores fundamentais no movimento da acumulação originais. Atrás dele, pensado em suas pegadas, vem a guerra comercial das nações européias, cujo cenário foi o planeta inteiro. (MARX, Vol.II, s.d. p.638).

Os colonizadores invadiam as terras dos índios e os submetiam a trabalhos forçados, agindo de forma “legítima” de exploração e controle, a qual era outorgada pela Corte Portuguesa. Esta situação era considerada “necessária” para garantir o acúmulo de riquezas, razão suficiente para justificar o genocídio dos índios, numa barbárie sem precedentes.

A colonização da região dos Campos Gerais teve início em meados do século XVII, numa nova tentativa de habitar os sertões dos Campos de Tibagi e dos Campos de Guarapuava. A penetração pelo território já havia ocorrido por meio da caça e do massacre dos índios com a autorização da coroa portuguesa, e, em nome desta mesma autoridade, eram recrutados ou “convidados” os “[...] Povos p.^a se dirigirem a procurar, nesse grande serviço, os seus próprios interesses” (ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, VOL II, 1902, p.88) e, para isso, formavam-se expedições com todos aqueles que se arriscassem a compô-las, como “[...] mulheres, crianças, homens dos lugares e villas que quisessem seriam premiados os melhores a coroa com terras gratuitamente.” (Idem, p. 88). A notícia de doação de terras era divulgada pela “[...] província e fora deste Governo, e ainda aos de fora d'elle, q' voluntariamente quizerem entrar na conquista levantando a bandeira da coroa.” (Idem, p.88). Para compor um exército de duzentos homens, aproximadamente, a coroa portuguesa garantia o perdão de “[...] quaesquer crimes, em que tenham incorrido,[...], ficando do mesmo modo inzentos de qualquer execução q' lhes façam seus credores[...].” (Idem, p. 88).

Toda pessoa que viesse a fazer parte, então, da expedição ou capitania, de tudo seria perdoada, desde que obedecesse ao novo comando. Nesse processo de “voluntarismo”, os que não se dispensassem à empresa seriam punidos, conforme o seguinte registro: aqueles que “[...] deixem de fazê-lo assim, sejam logo presos, e remetidos por tempo de dous annos a trabalhar nas galés das Fortalezas, na forma das ordens de S. Mag.” (Idem, p.88-89).

Com a publicação e divulgação de documentos como os citados, vários senhores,

donos de grandes propriedades, ofereciam-se como voluntários para comandar e formar pequenos exércitos de duzentos homens para entrar nos sertões do Tibagy e dominar tudo que lá existia, em nome do progresso. Para a boa execução do projeto, que era importante para a Coroa Portuguesa, investia-se o necessário para montar e manter as tropas que invadiriam os sertões. Ao mesmo tempo, para garantir uma economia vinculada ao capitalismo colonial europeu e aos interesses dos latifundiários brasileiros, ofereciam como prêmio novas terras aos voluntários o que favorecia o aumento de seu patrimônio, de certa forma rápida e mediante pequenos riscos.

As ordens eram passadas por um capitão-mor, responsável pelas diligências que deveriam ser cumpridas, tendo em vista o “bem comum” da capitania e a abertura de caminhos pelo sertão. Tudo que fosse necessário para abastecer as tropas era tomado aos caboclos que habitavam a região, como: gado, alimentos, cavalgadas e propriedades, sempre em nome do poder mais alto. Em caso de resistência, se preciso, seriam aplicados castigos. A coroa era informada mensalmente, por meio de relatórios, sobre as condições das fazendas e sobre os pertences que poderiam ser tomados nas paradas, ou pousos, das tropas ou sobre os arredores entre Sorocaba e Itapetininga, os campos de Botucatu e entradas do sertão de Paranapanema, até a região habitada de Curitiba. Os relatórios eram passados por meio de mensagens oficiais como a que segue:

Por seg. V.^a faço remeter a V. S. a copia das mesmas ordens q' já lhe expedi na data de 10 e 11 de Mayo proximo passado para q' no caso de se terem desencaminhado p. primr.^a V. ^a ou q' por alguma contingencia se retarde mais a sua conducta, como muitas vezes se experimenta em semelhantes distancias, pode V S. entrar sem perda de tempo na precisa e indispensavel diligencia de fazer executar tudo o que sy contem as referidas ordens, p^a q' não possa haver detrimento algum no Real serviço de que estou encarregado, nem se embarace a cabal execução das Reaes Ordens que são dirigida ao mesmo resp., p^a cujo fim espero que aplique V.S. com tudo o disvello o seo cuid.^o como costuma[..]. (ARCHIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, S.Paulo 15. 06. 1772).

Aos nativos coube desenvolver as primeiras atividades produtivas nos Campos Gerais¹⁶. Os primeiros habitantes das terras eram mortos, expulsos ou domesticados para

¹⁶ O Paraná tem cinco zonas naturais de paisagem: Litoral, Serra do Mar, Primeiro Planalto, Segundo Planalto, Terceiro Planalto. A região dos Campos Gerais situa-se no segundo planalto onde predominam as rochas sedimentares, folhetos, arenitos e calcários.

prestarem serviços à coroa portuguesa e as terras, doadas pelo capitão geral das capitânias às pessoas de posses, aos nobres ou às famílias ricas que tinham um número considerável de escravos. Essas famílias moravam em São Paulo, Santos ou em Paranaguá e, por sua vez, também requeriam a doação de terras, formando um grande latifúndio familiar na região, com o propósito de exploração para o abastecimento de São Paulo. Nesse período, a região Sul abastecia, com o comércio de mulas, as grandes fazendas de gado das Minas Gerais.

O mais antigo documento a respeito da doação de terras na região dos Campos Gerais está registrado em nome de Bartolomeu Paes de Abreu, Antonio Pinto Guedes e José Góes e Moraes. Essas terras abarcavam o “[...] *campo denominado de São João entre os rios Yapó e Pitanguy, até onde faz barra no Yapó e Tibagy*” (ARCHIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO - S.Paulo.1944, v.6, 1, fl.71). Os paulistas foram em direção aos Campos Gerais munidos do ideal bandeirante do qual o Regente Feijó¹⁷ era representante. Historicamente, as regiões de Castro, Campo do Tenente (caingangues e botocudos), a Vila do Príncipe, Tibagi (caingangues) e Ponta Grossa (guaranis) eram habitadas por indígenas dos troncos lingüísticos tupi e gê. O caminho de Peabiru é um dos vestígios da passagem dos povos pré-colombianos pela região. A ocupação das terras, deu-se de três maneiras diferentes: pela doação de sesmarias, pelas entradas e bandeiras, pelos currais de gado, e, em nenhuma dos três, foram levados em conta os povos que já viviam aqui. Esta observação cabe perfeitamente para a região dos Campos Gerais, embora os povos indígenas tenham sido gradualmente empurrados para o local onde hoje se encontra a cidade de Guarapuava.

A pecuária, no sul do país, era favorável ao desenvolvimento “[...] e, não obstante sua baixíssima rentabilidade, subsistia graças às exportações de couro que passará por uma verdadeira revolução com o advento da economia mineira.” (FURTADO, 2000, p.80).

O ajuste das populações indígenas aos interesses do capital começou a delinear-se a partir da abertura do caminho chamado Viamão e que unia a cidade de Vacaria, no Rio Grande do Sul, aos Campos Gerais. Ao longo deste caminho, foram formados pequenos lugarejos que, mais tarde, deram origem às cidades de Jaguariaíva, Piraí do Sul, Castro, Ponta Grossa¹⁸, Palmeiras, Lago, Rio Negro e Lapa. (MARTINS, 1969, p 95-96). Todas as cidades citadas

¹⁷ Regente Feijó foi o nome dado ao Ginásio onde foi instalada a primeira Escola Normal Primária em 10 de março de 1924, “Funcionando junto à mesma a Escola de Aplicação, Escola Complementar e Jardim de Infância, cujas atividades iniciaram, respectivamente, a 11 de março, a 15 de março e a 5 de abril de 1924”. (LUPORINI, 1997, p.100).

estão situadas nos Campos Gerais - Paraná. A abertura desses caminhos foi realizada por via terrestre, por meio de mulas e carroças, que fizeram os primeiros sinais de ligação de Curitiba à colônia do Sacramento e à pecuária do Brasil meridional. Essas cidades, aos poucos, foram se definindo economicamente como produtoras de “gado muar,” pois era o caminho das tropas para a feira de Sorocaba, em São Paulo, onde esse gado que era comercializado bem abaixo do valor real “[...] comparativamente aos que prevaleciam na região açucareira, valoriza-se rapidamente e alcançam, em ocasiões, preços excepcionalmente altos.” (FURTADO, 2000, p.80). Certamente devido a elevação dos preços dos alimentos e dos animais de transportes.

A população mineira passou a ser abastecida pelos tropeiros, substituindo os escravos, índios e negros que faziam o transporte nas costas. “[...] A tropa de mula constituiu autêntica infra-estrutura de todo o sistema.[...] Criou-se, assim, um grande mercado para animais de carga.” (Idem, p.80). As tropas eram o mais importante meio de transporte para o abastecimento das Minas Gerais, e passaram a ser utilizadas com a abertura de novos caminhos e a melhora dos caminhos antigos. Dessa forma, os Campos Gerais estavam integrados à economia do país e “[...] a economia mineira, por meio de seus efeitos indiretos, permitiu que se articulassem as diferentes regiões do sul do país.” (Idem, p.81).

Os tropeiros saíam de Curitiba para os Campos Gerais no período de chuvas na região, cujos pastos eram abundantes para a engorda do gado. Após alguns meses, iam para Sorocaba, ponto de parada dos rebanhos, onde acontecia uma grande feira em que aproximadamente 30.000 animais, procedente da região dos Pampas, eram comercializados.

Essa atividade era lucrativa para os tropeiros, que passaram a enriquecer com tal comércio, do qual os mineradores dependiam. Esses homens, na maioria, originários de São Paulo e Minas Gerais, pelo poder econômico que detinham, também passaram a ser abastecedores dos lugarejos por que passavam, bem como eram os portadores de notícias e mensageiros de cartas. Eles levavam as notícias de um lugarejo ao outro, especialmente informações da política.

Os caminhos das tropas se intensificavam com o comércio de mulas, como principal fonte da renda da região sul do país. Em razão da necessidade de abastecimento das populações que se organizavam em freguesias ou vilas estimularam-se “[...]as atividades

¹⁸ A Lei de n. 281, de 15 de abril de 1871, designou que a cidade chamar-se-ia Pitangui; porém quase um ano depois, em 5 de abril de 1872, ela voltou a denominar-se Ponta Grossa. Este nome deriva de um capão de “ponta grossa” um “[...]pinhal, que visto de longe, parecia projetar se numa ponta grossa”. (HOLZMANN, 1975, p.16).

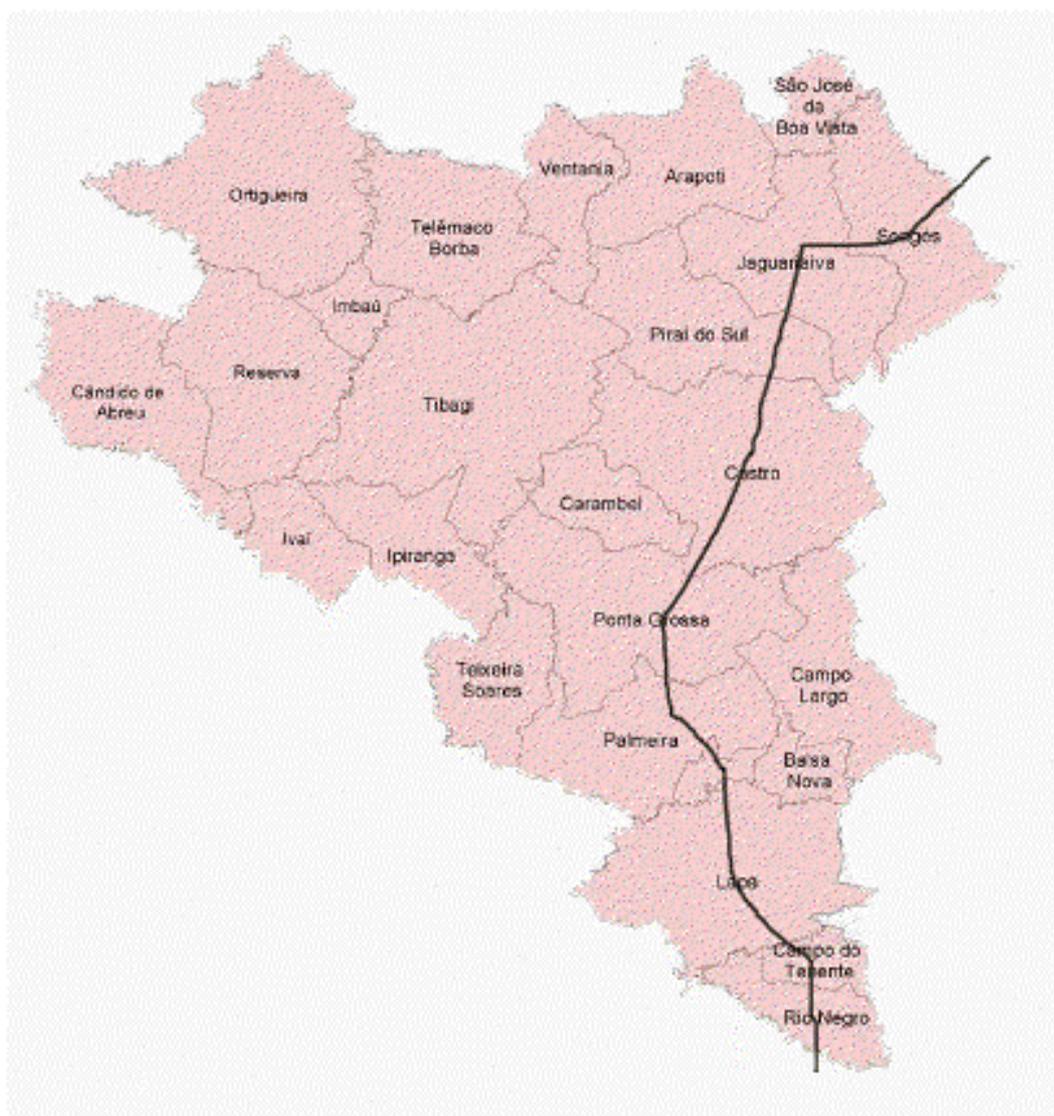
econômicas num largo raio geográfico que atingirá não somente as capitanias de Minas Gerais e Rio de Janeiro propriamente, mas também São Paulo.” (PRADO JR, 1974, p. 33). Não só o comércio de mulas se desenvolveu nestas regiões, mas também a pecuária, e a procura pelo gado de corte se intensificou juntamente com os muares para o transporte de cargas, nascendo, então no “[...] século XVIII, um mercado de proporções superiores ao que havia proporcionado a economia açucareira em sua etapa de máxima prosperidade.” (Idem, p.80).

Muito embora os povos indígenas tenham sido gradualmente empurrados para a região onde hoje se encontra a cidade de Guarapuava, vários de seus hábitos, sem dúvida, foram assimilados na forma de viver do branco que chegou àquelas terras. Por uma questão de sobrevivência, imitavam os índios, enriquecendo a sua alimentação com o pinhão e a caça de animais de médio porte, como a anta e a capivara. As características étnicas dos índios ainda estão nos rostos de grande parte da população que habita hoje as cidades nascidas ao longo da Estrada das Tropas: Rio Negro, Campo do Tenente, Lapa (Vila do Príncipe), Porto Amazonas, Palmeiras, Ponta Grossa, Castro, Piraí do Sul, Jaguariaíva e Senges, denunciando que a miscigenação se fez naquelas terras não só nos hábitos alimentares. Na estrada, “[...] não só tropas, comércio circulavam pela estrada, animando a vida rude e privada. Por ela desciam, também, forças militares de São Paulo[...].” (MACHADO, 1951, p.12-13).

No início do século XVIII, os tropeiros abriram os Caminhos das Tropas, fazendo uma correção no trajeto da antiga estrada. Com o novo trajeto, a estrada passava por Campo do Tenente, Lapa, Tamanduá, Palmeira, do Rio Grande à Feira de Sorocaba, também passando por Viamão, Rio Negro, Castro e Itararé.

FIGURA 2

Mapa dos Campos Gerais-PR e Caminho das Tropas.



Fonte: UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

A região dos Campos Gerais, por estar no caminho das tropas, foi se organizando economicamente¹⁹ pela atividade pastoril, servindo também de passagem e “invernagem” do gado que ia ser vendido na feira de Sorocaba. As fazendas, que desenvolviam o criatório de

¹⁹ Os Campos Gerais como toda a região sul do país “[...] foi pioneira no abastecimento do mercado nacional desde o século XVIII, quando se dedicou à caça e à criação de gado bovino, eqüino e muar, fornecendo-o às zonas de mineração”. (CANO, 1981, p. 107).

animais para atender às tropas, foram se formando nos Campos Gerais, juntamente com a abertura dos Caminhos, organizando e desenvolvendo as atividades de subsistência dos habitantes dos Campos Gerais. O tropeirismo e o criatório integraram, dessa forma, a região ao conjunto da economia no país, onde toda “[...] atividades dos primeiros povoadores do território do Estado, por mais de dois séculos, se exerciam exclusivamente à beira dos rios auríferos e no pastorear.” (MARTINS, 1969, p. 217).

Os reclamos das populações mais pobres, vivendo isoladas dos bens necessários para sua sobrevivência, chegavam ao governo imperial, e pediam o melhoramento das vias de comunicações, mediante a construção de estradas, uma vez que existiam apenas caminhos precários, construídos pelos tropeiros, para que pudessem vender sua produção aproximando o produtor do consumidor e as matérias primas do produtor. Uma carta de 1809 traz ordenação da abertura de um caminho entre os Campos de Guarapuava e os Campos Gerais:

Ordeneis que faça correr aos fazendeiros de Curitiba e Campos Gerais proporcionalmente as suas forças com alguns Escravos para abertura de estradas, que obrigue tão bem com esse trabalho todas as pessoas que tiverem estabelecimentos fixos de criação ou lavoura. (Boletim do Archivo Municipal de Curitiba, vol. XIX, vol. XIV, 1925, p.97. XIV; ver também o Boletim do Archivo Municipal vol. XVI, 1925, p.12).

Os negociantes reclamavam do precário estado das vias de comunicação e que comprometiam a qualidade dos produtos e tempo para colocá-los no mercado já que os produtos chegavam estragados. Segundo eles os produtos chegavam “[...] avariados, caros e tão demorados, que quando os exponho á venda, está quase esgotado o prazo em que devo pagal-os.” (Jornal Dezenove de Dezembro, 20.10.1856).

Não só os pequenos produtores faziam este protesto, mas também os grandes fazendeiros, pois o “[...] sal lhe chega derretido, por um preço enorme, que seus animaes com o longo e máus caminhos pesteão, morrem, ou chegam ao mercado tão desfeitos, que não alcanção dous terços do seu valor .” (Idem).

Os prejuízos, por conseguinte, eram repassados para a população pobre, que também reclamava da limitação de sobrevivência e do “[...] alto preço que paga pelos generos de seu consumo, e por não poder aproveitar as sobras de suas colheitas, porque a conducção devoraria o preço porque as chegasse a vender”. (Idem)

O traçado do “Caminho da Graciosa,”²⁰ ligando o primeiro planalto e a bacia de Paranaguá, foi criado pela contínua e progressiva atividade dos mineradores que subiam acompanhando o leito dos rios. O melhoramento desse caminho foi realizado pela população das vilas Antonina e Morretes, que foi forçada a contribuir com dinheiro e trabalho na execução da obra. Assim, a comunicação entre Curitiba e o litoral melhorou, possibilitando a travessia de muares. Esse transporte anteriormente era efetuado por homens livres e escravos, e, em “[...]1.818, o número de escravos era de 1.587, para uma população branca de 6.140, mulatos livres 3.036 e negros livres 251.”(WACHOWICZ, 1968, p. 67). O isolamento em que os pequenos povoados viviam era quase total; a população desses lugarejos não tinha contato uma com as outras, muito embora “[...]o distanciamento do campo com a cidade, o interesse da burguesia das cidades mais desenvolvidas conserva sua dinâmica de interesses particulares como, por exemplo, os grandes latifundiários.”(Idem, p. 47).

Nessa época, as condições de desenvolvimento não eram únicas mesmo para todas as regiões do país, com uma vasta extensão de terra. Os tropeiros comercializavam as tropas de animais entre regiões que adotavam tal sistema de comércio. Eles exerciam a atividade econômica, que se inseria, no período, nos quadros do capital mercantil, mediante o processo de acumulação que visava à lucratividade de suas atividades. Para a região, era o “[...] melhor emprego de capital que se apresentava dos Campos Gerais.” (LAVALLE, 1996, p.820).

Os tropeiros como mostra foto abaixo compravam e vendiam a pequena produção da região e também traziam as notícias do que estava acontecendo em São Paulo para a população que vivia isolada e que estava excluída de uma participação direta nos grandes movimentos. Não muito numerosos, os pequenos proprietários, vinham “[...] principalmente, das regiões meridionais, atingidas pela imigração de origem européia estimulada após a Independência.”(SILVA, 1976, p.36).

²⁰ O caminho da Graciosa teve sua construção em duas etapas: a da Serra do Mar, entre 1646 e 1653 e, até o Atuba, entre 1848 e 1870. A estrada era de uso dos índios que desciam a serra para mariscar no litoral e depois subiam na época do pinhão. Em 1653 o caminho foi abandonado, utilizando-se o do Itupava e a abertura definitiva só foi possível após a Emancipação da Província em 1872. Neste meio tempo a estrada foi diversas vezes aberta e abandonada. Disponível em: < <http://www.pr.gov.br/celepar/sema/parques/serramar/smar11.html>> Acesso em:24 jul.2003.

FIGURA 3
Tropeiros no início do século XX



Fonte: Casa da Memória Ponta Grossa-PR

Com o acesso precário entre as cidades e vilas, o alcance fazia-se, lentamente, em muitos casos demorando anos. Com isso despontava a economia natural para o sustento da própria família do pequeno colono ou “[...] estancieiro e sua família, conjugando, como sucede em toda economia natural, a agricultura e a indústria doméstica.” (FREITAS, 1980, p.370).

As mulheres também auxiliavam na subsistência da família, por meio de “[...] uma indústria doméstica, gerida diretamente pela mulher do estancieiro, que produzia queijos, lingüiças, conservas, charques, tecidos, rendas, artigos de couro, etc.” (Idem, p.37). Essa produção era pequena, mas dava para a subsistência da família do estancieiro ou de alguns “[...] moradores da estância, que dessa forma satisfaziam suas necessidades fundamentais baseadas unicamente na sua própria economia, independentemente do mercado ou dos movimentos exterior e da produção”, (Idem, p.37) isolados vivendo da sua própria produção.

Como os representantes dos interesses dos grandes latifundiários, os tropeiros

formavam forças organizadas em face destes povoados, vilas e cidades isoladas, que viviam em condições precárias e produziam no isolamento, pouco ou quase nada. Não se podia, portanto, esperar muito desses povoados longínquos.

O caminho aberto pelos tropeiros no século XVIII definia a expansão dessa economia dependente, embora, a pecuária dos Campos Gerais fosse “[...] um setor de uma economia pecuária mais ampla e vigorosa, [...] integrada à economia colonial e que está simbolizada no que denominamos a estrada do gado.” (MARTINS, 1969, p. 217).

A população que compunha os Campos Gerais- PR, até metade do século XVIII, era composta por índios, brancos e negros. Este é o modo típico de vida inicial dos poucos povoados que surgem ao longo do caminho de Peabiru, na serra dos Campos Gerais entre os rios Tibagi e Iapó, trazido pelos tropeiros, com a vinda dos bandeirantes em busca de fortuna. As províncias²¹ do Sul do país, no final do século XVIII e início do século XIX, constituíam-se como “periferia da periferia,” na medida em que a economia brasileira que era escravagista e exportadora, desenvolvia-se “[...] em torno do mercado internacional, no qual prevalecia a hegemonia do sistema capitalista no século XIX, as produções do Sul aparecem como integrantes da periferia daquela economia exportadora.” (FRAGOSO, 1990, p.173). A região sul permanecia apenas com a produção para o mercado interno, que servia para abastecer a região sudeste, mais precisamente São Paulo e Rio de Janeiro. “Quanto maior fosse essa parcela, menor seriam as possibilidades das economias abastecedoras acumularem capitais para expandir e diversificar sua capacidade produtiva.” (CANO,1981, p.107).

Embora essas atividades econômicas pudessem se somar, no primeiro momento uma não exercia a função da outra. “A metamorfose de um encontro dá-se historicamente, isto é, em razão das conseqüências sociais da alteração da produção básica.” (IANNI, 1988, p.18), visto que, de um lado, a extração de ouro²² fracassa e toda a população que se dedicava a essa atividade vai para os campos de criação, que os acolhe dada a progressiva expansão “[...]da pecuária, transformada cada vez mais numa atividade rendosa, que alcance aquela comunidade, envolvendo-a com seus homens”(Idem, p.18) transformando a forma de trabalho

²¹ Província “Divisão territorial de um país, colocada debaixo da autoridade de um delegado do poder central[...] Qualquer parte do território de um país, que não é a capital e os seus subúrbios:viver na província” Dicionário Prático Ilustrado.Novo Dicionário Encyclopédico Luso-Brasileiro, 1947.

²² Não cabe aqui, neste momento, fazer um estudo das condições minuciosas de cada fator econômico, mas, sim, ressaltar que não existia somente a pecuária como forma de subsistência de trabalho nos Campos Gerais

desse homens e o modo de produção, dando-lhes novos ideais e, conseqüentemente, uma vida social diferenciada da mineração.

Nos Campos Gerais, incluindo-se Castro, Lapa, Jaguaraíva, Ponta Grossa e Tibagi, constata-se, pelos mapas que registram os habitantes do Paraná por localidades, o aumento da presença de escravos, em virtude do crescimento das atividades pastoris, como a pecuária, o tropeirismo e a invernada. Embora a criação de gado exigisse a mão-de-obra escrava, estes estavam presos nas mãos de proprietários com mais recursos, já que ter escravos era sinônimo de riqueza. Os agricultores, com poucos recursos, encarregavam-se eles mesmos de suas plantações, já que não poderiam comprar escravos. Essa foi a razão que, em 1820, a cidade de Castro possuía apenas 500 escravos.

Castro²³, em 1820, era o lugar mais desenvolvido. Tinha aproximadamente cinco mil habitantes, distribuídos em torno de algumas casas construídas de pau-a-pique, as quais encontravam-se em péssimo estado de preservação “[...] e estavam distribuídas ao longo de três ruas [...]A população era formada por poucos comerciantes, prostitutas e alguns artífices, principalmente seleiros.” (*Jornal, Dezenove de Dezembro 16.04.1856*). Os povoados, gradativamente, fixam-se na região dos Campos Gerais. A criação de “gado muar”, passa a ser negociada na feira de Sorocaba, entre 1850 e 1860. Os jornais da época deixaram transparecer tal realidade por onde passavam as boiadas e as tropas, notificando a necessidade de melhorar as condições da estrada de terra chamada Serrinha, caminho por onde passavam os tropeiros conduzindo as boiadas “[...] de preferência a dos Campados, que obrigou a alguns tropeiros e negociantes de diversos municípios da província, a concorrerem com os seus contingentes para o indicado fim.” (*Idem, 16.04.1856*).

Este período do desenvolvimento da região dos Campos Gerais foi registrado pelo francês Auguste de Saint-Hilaire descrevendo-nos com detalhes os seus campos e os costumes do povo entre 1816 e 1822, período em que viveu na região. Para este viajante francês, a região dos Campos Gerais distingue-se das demais do Brasil pelo aspecto e natureza dos seus produtos e do seu solo.

As terras são menos planas, porém cobertas de verdejantes pastagens. Pequenos capões de mato se interpõem, como também as araucárias. Nas encostas dos morros, surpreende a presença de algumas rochas de onde se despeja uma cortina de água que se perde no fundo dos

²³ Castro era a Comarca, e, como tal, deveria lutar pelos interesses das freguesias da Província de São Paulo

vales. Numerosa quantidade de bois e éguas pastavam e havia algumas poucas casas, bem cuidadas, cercadas de pomares. É a Araucária *brasiliensis* cujas “sementes” são comestíveis (pinhão), que ajuda a caracterizar melhor os Campos Gerais, pintando-o de vários tons de verde, que ora mesclam-se, ora intercalam-se com as cores dos campos.

A Araucária é branca e “[...]é empregada em carpintaria e marcenaria, e embora seja mais dura, mais compacta e mais pesada do que o pinho da Rússia ou da Noruega, ela poderá ser utilizada vantajosamente no fabrico de mastros e vergas.”(SAINT-HILAIRE, 1978, p.16).

Os habitantes, numerosos homens de idade avançada, a maioria deles mestiços e “brancos puros” da região, preocupavam-se em galopar pelos pastos, lançando ou arrebanhando os animais. Havia preocupação em definir a cor branca pura como mais desenvolvida que outras, conforme o discurso do viajante Saint-Hilaire, o qual dizia haver mais brancos em Campos Gerais do que em Itapeva ou Itapetininga e, por isso, então, considerava que: “[...] os habitantes dos Campos Gerais, apesar de sua profunda ignorância, falem um português muito mais correto do que os que habitam os arredores da cidade de São Paulo[...].” (Idem, p.18).

Na década de 30 do século XIX, Ponta Grossa era a freguesia que mais se desenvolvia, formando até a sua “[...] Guarda Nacional, em 1831, a Freguesia formou uma Campanha de Cavalaria, com dous esquadrões, com efeito de 110 homens[...].” (NOVAES, 1943, p.34).

No ano seguinte, como Ponta Grossa apresentava uma organização representativa, a Comarca de Castro atribuiu-lhe a categoria de quarto distrito da Vila, podendo fazer a eleição para escolha dos juizes de paz.

Com o Código de Processo, criaram-se os cargos de prefeito para as vilas e de sub-prefeito para os distritos. O prefeito dependia de nomeação do Governo Provincial de São Paulo, ficando o subprefeito sob a responsabilidade do prefeito.

Embora emancipada, Ponta Grossa dependia juridicamente da Comarca de Castro que tinha fazendeiros abastados, os quais, politicamente, dominavam a região faziam-se “[...]eleger, ficavam com a direção da Comarca e Justiça, para os momentos oportunos e entregavam aos suplentes, que eram representados por pontagrossenses; os trabalhos e aborrecimentos officiaes.” (Idem, p.37).

Ponta Grossa foi se desenvolvendo e sua população reivindicava o desmembramento da Comarca de Castro, que, por sua vez, não aceitava perder, já que, não era interessante

“[...]privar-se da colaboração e vantagens do quarto distrito, mas esta atitude causava descontentamentos e incompatibilidades entre os moradores, arrelecendo a cordialidade outrora existente.” (PARANÁ. Livro Atas – Castro, 1823, p.38).

Além da emancipação, a freguesia de Ponta Grossa reivindicava a abertura de escolas. Esse pedido não foi atendido e *“[...]os pontagrossenses, [...]se reuniram e fundaram uma escola particular, de duração efêmera.”* (NOVAES, 1943, p.37).

A carência de escolas não acontecia somente na região dos Campos Gerais, já que o povo brasileiro vivia quase que no analfabetismo absoluto. A instrução elementar, por conta das escolas primárias, em todo o Império, era considerada privilégio das populações estrangeiras “[...] de origem germânica de São Leopoldo (Rio Grande do Sul), D. Francisca (Santa Catarina) e Petrópolis (Rio de Janeiro) essa freguesia mal atinge á média de 1 aluno por 90 habitantes em todo império.” (BASTOS, 1975 p.145).

1.2. A imigração e a substituição da mão de obra escrava

A estrutura social e econômica, formada desde os primórdios da colonização, atendia a uma sociedade escravocrata e a uma economia predominantemente agrícola. Era uma pequena população espalhada pelas vilas e lugarejos formados por cidades tranqüilas “[...] e provincianas, construídas de casa de taipa ao longo de ruas lamacentas, sem iluminação, onde mulas de carga e escravos tropeçavam sobre porcos e galinhas.” (FOOT HARDMANN, 1991, p.39).

Algumas mudanças que vinham sendo propostas pelas lideranças concretizaram-se com a proclamação da Independência. Os núcleos mais desenvolvidos, como Ponta Grossa, Jaguariava e Tibagy conseguiram emancipar-se de Castro, passando em 15 de setembro de 1823 à categoria de Freguesia²⁴.

A importação de escravos negros para o Brasil foi proibida pela Lei Eusébio de Queiroz., em 4 de setembro de 1850²⁵. Essa lei proibia o desembarque de negros africanos nos

²⁴ “Decreto n. 15 de setembro de 1823, assinado por Caetano Pinto de Miranda Montenegro” (Arq. Do Município de Castro - Registro de Correspondência 1823).

²⁵ Até 1850, o Brasil recebeu aproximadamente 3,5 milhões de africanos escravizados. A **Lei Eusébio de Queiroz** estabeleceu nesse ano medidas para reprimir o tráfico; um dos artigos determinava o julgamento dos infratores pelo Almirantado brasileiro, passando, assim, para o governo central o poder de julgar - antes conferido a júris locais. Os abolicionistas esperavam que, quando o fornecimento de escravos parasse, a escravidão fosse sumindo gradualmente, o que não aconteceu.

portos brasileiros. Os últimos 200 escravos trazidos para o país desembarcaram em Pernambuco, em 1855.

A Lei Eusébio de Queiróz, apesar de ser considerada progressista, não representava o pensamento da classe burguesa que assim manifestava o seu ressentimento:

Sejamos francos: o tráfico, no Brasil, prendia-se a interesses, ou para melhor dizer, a presumidos interesses dos nossos agricultores, e num país em que a agricultura tem tamanha força, era natural que a opinião pública se manifestasse em favor do tráfico; a opinião pública que tamanha influência tem, não só nos governos representativos, como até nas próprias monarquias absolutas. O que há pois para admirar em que nossos homens políticos se curvem a essa lei da necessidade? O que há para admirar em que nós todos, amigos ou inimigos do tráfico, nos curvássemos a essas necessidades? Senhores, se isso fosse crime, seria crime geral do Brasil: mas eu sustento que quando em uma nação todos os partidos políticos ocupam o poder quanto todos os seus homens políticos têm sido chamados a exercê-lo, e todos são concordes em sua conduta, é preciso que essa conduta seja apoiada em razões muito forte, impossível que ela seja um crime e haveria temeridade de em chamá-la um erro. (Jornal O Independente, 14.02.1831).

Muito embora o tráfico de escravo estivesse proibido, a ideologia²⁶ que justificava essa prática, manteve-se por muitos anos.

A pressão dos ingleses para o fim da escravatura divergia dos interesses dos proprietários de terra, bem como dos vendedores de escravos que ficariam com suas fontes de riquezas comprometidas e que defendiam a manutenção do mercado de trabalho escravo.

Os liberais eram contra os advogados da reabertura das atividades negreiras e contrárias ao Estado que se submetia às determinações do Estado Inglês, em vez das causas consideradas de interesse da oligarquia nacional.

Perante esses impasses da burguesia agrária, o denominador ideológico comum que unia seus interesses, era o do direito absoluto às propriedades e ao livre comércio internacional.

²⁶ Partimos da concepção de ideologia como um fenômeno objetivo e subjetivo produzido pelas condições da existência social dos homens. No pensamento de Marx, a ideologia é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade e por isso permanece sempre no plano imediato do aparecer social[...] O aparecer social é o modo de ser do social de ponta-cabeça. A aparência social não é algo falso ou errado, mas é o modo como o processo social aparece para a consciência direta dos homens. Isto significa que uma ideologia sempre possui uma base real, só que esta base está de ponta-cabeça, é a aparência social. Assim, a ideologia serve para legitimar e reproduzir as relações econômicas e políticas de dominação. A ideologia burguesa cumpre a função de reproduzir e legitimar as relações capitalistas. (CHAUÍ, 1987, p. 78).

Os vestígios do liberalismo oligárquico brasileiro se fazem presentes na recusa da interferência estatal naquilo que não fosse para atender aos interesses da classe exportadora, com a finalidade de assegurar a lucratividade.

Para os proprietários manterem a produção de café, que estava em ascensão no mercado internacional, e o açúcar brasileiro, que tinha uma acanhada exportação, necessitava-se de mão-de-obra escrava para a manutenção e colheita de toda a produção. “Entre 1840 e 1851, vieram da África 371.625 escravos, isto é, cerca de 31.000 por ano, ao passo que, de 1852 a 1859, [...] foi de 3.430 por ano.” (SILVA, 1980, p.35).

Com o preço do café em alta no mercado britânico, a maior parte da mão-de-obra escrava do país foi direcionada para esse plantio, ficando o açúcar e outras culturas em segundo plano.

No século XIX, quando se expande a economia cafeeira, a economia do extremo sul, entretanto, passaria a contar com outros competidores, tanto os do exterior, através das importações de alimentos provenientes principalmente do Prata, como de outras regiões do país notadamente de Minas Gerais, após sua decadência cafeeira, em fins do séc. XIX. (CANO, 1981, p.105).

Na região dos Campos Gerais, a mão de obra escrava concentrou-se nas regiões de mineração e na produção da erva-mate.

O sistema escravocrata no Brasil firmou-se com a descoberta de ouro no litoral e, à medida que essa produção foi decaindo no século XVIII, o escravo passou a trabalhar na agricultura e pecuária. Apenas os grandes criadores de gado da região dos Campos Gerais possuíam um amplo número de trabalhadores escravos e os que não podiam “[...] utilizam agregados ou membros da própria família, além do próprio trabalho. Estes, assim que alcançam algumas riquezas, passam à força de trabalho escrava.” (IANNI, 1988, p.132).

O número de escravos, no Paraná, não era muito representativo, se o compararmos com outras regiões do país, como a Bahia, o Rio de Janeiro e S. Paulo. Apesar de não ser em grande número, foi neste momento histórico único que o preço do homem escravo negro subiu, como uma mercadoria, produto que pertence a um outro homem, numa relação de subordinação e dominação do próprio homem.

A proibição do comércio de escravos negros, em 1850 provocou o aumento do tráfico

interno de escravos em razão dos interesses dos plantadores de café²⁷ que, nesse período, teve uma grande expansão, deixando em segundo plano as culturas de açúcar, beterraba, algodão e outras culturas.

Neste período, os movimentos pro-abolicionistas para forçar o governo brasileiro a libertar os escravos se tornavam cada vez mais fortes. Exemplo disto lê-se a seguir:

O grande oriente de França convidou os franc-maçons brasileiros a deixarem de possuir pessoalmente escravos, se quiserem ser reconhecidos como maçons pelos seus irmãos, visto haver incompatibilidade entre a qualidade franc-maçom e de senhor de escravos, accrescentando que o grande oriente Francês romperá todos os laços de fraternidade com o grande oriente Brasil, se este se não comprometter a envidar todos os esforços para promover a abolição desta instituição vergonhosa. (Jornal, O Dezenove de Dezembro, 13.03.1870).

Embora uma parte da sociedade brasileira clamasse pela libertação dos escravos, ainda era prática comum recuperar os escravos fujões, como podemos constatar nos jornais, da época, pelas publicações de anúncios de procura dos escravos fugidos:

Fugia de villa do Principe, no dia 27 do mez próximo[...], um escravo de nome Sergio, crioulo, de 25 annos de idade, altura ordinaria, com princípio de barba, rosto redondo, pés grandes e asperos. Levou poncho de panno forrado de baeta azul. Quem o apprehender e recolhel-o á cadêa, será gratificado. (Idem, 13.03.1867).

Os jornais publicavam constantemente anúncios de escravos fugitivos. Dada a escassez de mão-de-obra escrava, estes eram procurados como ouro, com anúncios patrocinados pelos escravocratas liberais, que assim procediam como se fosse honroso.

ESCRAVOS FUGIDOS

-FUGIO, no dia 26 do corrente, da casa da rua do Lavradio n. 144, um escravo de nome Marcelino, de nação Cabinda, de idade de 22 a 24 annos de estatura regular, cara larga, testa larga, meia côr, levou vestido laca e camisa de algodão de Minas branco, não levou jaqueta nem capão. Este escravo nada sabe da cidade, por ter vindo há poucos dias da fazenda Tres Barras. Quem o apprehender levar à dita casa receber à boas alvícaras, como se protesta contra quem tiver acoutado.

-FUGIO, no dia 28 do corrente, as 10 horas da noite, do Ouvidor n. 4, um

²⁷ Sobre essa questão ver: Sérgio Silva. Expansão cafeeira e origens das indústrias no Brasil, 1976.

preto padeiro de nome Leopoldo, de nação Congo, de idade de 25 annos, pouco mais ou menos, muito esforçado e tem um braço esquerdo torto; levou vestido, calça e camisa branca: quem delle der noticia ou levar à dita casa, sera bem gratificado.

(Jornal, O Dezenove de Dezembro, 13.03.1867).

Embora houvesse a proibição do tráfico de mão-de-obra escrava negra, não ocorreu mudança na forma de trabalho dos escravos brasileiros, pois a dinâmica da economia agro-exportadora durante a primeira metade do século XIX mantinha-se dependente da mão de obra escrava, como única força motriz da produção disponível na época e na região. De forma claramente incompatível, o liberalismo brasileiro conviveu, durante muitos anos, com o escravismo, formando uma conjunção peculiar ao sistema econômico-político brasileiro. (BOSI, 1996, p.202).

Diante da escassez da mão-de-obra escrava negra, o governo imperial passou a ser pressionado para patrocinar a imigração como alternativa para suprir a falta de mão de obra. Outros motivos pesaram a favor da imigração, como forma de garantir a ocupação do espaço geográfico, especialmente na região sul do país e principalmente como opção de branqueamento do país pela preferência por europeus. “Houve um ideal de branqueamento que se aglutina ao liberalismo político e econômico dos representantes da elite cultural brasileira.” (KREUTZ, 2000, p. 349).

A imigração para o Brasil foi incentivada pelo Governo, particularmente como substituição da mão-de-obra escrava. Assim, a maior parte dos imigrantes foi encaminhada para as lavouras de café, que, em razão da sua importância econômica, tinha a maior necessidade de braços para o trabalho. Um número menor de imigrantes foi estabelecido como pequenos proprietários nos núcleos coloniais etnicamente homogêneos, em especial, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo.

As colônias de imigrantes eram criadas em condições precárias de sobrevivência em todo o país. Na região sul, porém, essa realidade era amenizada pela organização dos imigrantes. “A implantação de um cinturão de colônias européias ao redor dos arrabaldes de Curitiba é um modelo único no país.” (OLIVEIRA, 2000, p.110).

A escolha dos imigrantes que deveriam vir para o Brasil indicava a pretensão do governo imperial que tinha “[...] como razão de ser a crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daqueles cuja ‘raça’ era distinta da dos europeus que

havam colonizado o país.” (FURTADO, 2000, p. 130). Os alemães foram os primeiros imigrantes a chegar à região Sul do país em “[...]1824/25 em São Leopoldo, Três Forquilhas e Torres no Rio Grande do Sul, e em 1829/33 em São Pedro de Alcântara e Itajaí em Santa Catarina e no Rio Negro no Paraná.” (LANGE, 1998, p.120).

Os imigrantes vinham para o Brasil com a promessa de ocupar um território próprio, onde poderiam se desenvolver com autonomia nas suas colônias, com liberdade de ministrar ensino para os seus filhos na sua língua pátria, sendo isentos de impostos e outros malefícios, desde que habitassem no local e produzissem para abastecer o mercado interno.

Nestes países, o avanço do capitalismo gerou uma grande massa de trabalhadores desempregados que, em conseqüência, tornavam-se alvos dos convites e promessas de enriquecimento em outros continentes. A solução para esses trabalhadores desempregados e suas famílias era aceitar a imigração para terras distantes e desconhecidas, em aventuras que eram incentivadas por seus governos, como forma de livrar-se de pesado problema social. Esse contingente de mão-de-obra formada e barata transferido para o mercado brasileiro tornou-se atraente para o governo e produtores brasileiros, tendo em vista que a mão-de-obra escrava negra naquele momento era cara e escassa.

Concomitante à necessidade de substituir a mão de obra escrava, havia no processo de imigração, o propósito de branquear o país mediante, “[...] nítido racismo da parte daqueles que faziam a política migratória. Daí porque se deu preferência grandemente à imigração dos europeus: alemães, italianos, poloneses.” (FURTADO, 2000, p.130). Durante o século XIX, o objetivo de branqueamento do país determinava a escolha das etnias que deveriam imigrar para o país. A imigração era subsidiada como forma de incentivar a vinda de novos imigrantes para o país. “Pagavam-se transportes e gastos de instalação e proviam-se obras públicas artificiais para dar trabalho aos colonos, obras essas que se prolongavam algumas vezes de forma absurda.” (Idem, p. 130).

Os imigrantes que foram encaminhados para o sul do país formaram as seguintes colônias:

- 1847 - Colônia Teresa Cristina, no vale do Rio Ivaí (atual município de Cândido de Abreu) com imigrantes franceses
- 1852 - Colônia Superagui (hoje Guaraqueçaba)
- 1860 - Colônia Assunguy (hoje Cerro Azul)

-1869 - Colônia Argelina (hoje bairro do Portão, em Curitiba)

-1874 - arredores de Paranaguá.

Uma vez que os trabalhadores rurais eram homens juridicamente livres e que para garantir sua subsistência precisavam vender sua força-de-trabalho, eles não poderiam ser classificados dentro do quadro de senhor ou produtor feudal, já que o “[...] produtor feudal não produz mercadorias produz apenas valor-de-uso, no quadro duma economia fechada e autárquica. (FREITAS,1980, p.10)”.

Nesse sentido, o trabalhador diferencia-se, na medida em que a economia pastoril é baseada no capitalismo e não só a força de trabalho está comprometida com a subsistência, mas também “[...] a transformação da própria força-de-trabalho em mercadoria, como outra qualquer.” (Idem, p.10). Para o trabalhador vender sua força de trabalho ao capital é preciso que “[...]ele não possa viver senão da venda de sua força de trabalho, isto é, que ele seja despossuído de todo meio de produção.” (SILVA, 1976, p.42).

Nos lugarejos onde se formavam colônias de imigrantes católicos, especialmente no sul do país, as condições de subsistência eram de extrema precariedade, pois não havia comércio “[...] para os excedentes da produção, o setor monetário logo se atrofiava, o sistema de divisão do trabalho evoluía e a colônia regredia a um sistema rudimentar de subsistência.” (FURTADO, 2000, p.130).

As terras que eram usadas pelos colonos para suas plantações e de seus trabalhadores eram comprometidas com o proprietário das terras, o qual, por sua vez, poderia vendê-la, hipotecá-la, da forma que melhor respondesse aos seus interesses, dando o direito apenas aos colonos de “[...] assegurar ele próprio a sua subsistência, explorando por seus meios as terras que lhes eram concedidas pelos latifundiários.” (SILVA, 1976, p.42). Os camponeses viviam de forma paupérrima, por isso permaneciam nas terras arrendadas trabalhando e tirando apenas “[...] uma parte da colheita ou uma certa porcentagem do gado que ele havia criado” (Idem, p.42).

O governo português, autorizou a colonização de terras brasileiras, facilitando o acesso aos colonos que se dirigiam para a região sul do país, o que ocorreu em Viamão, Santo Antonio de Patrulha, Mosarda, Triunfo, Osório e Santo Antonio Amaro. Os novos colonizadores, na sua maioria, vinham de Açores e, mesmo com os benefícios para permanecerem nas terras, esses grupos acabavam abandonando e retornando para sua terra

natal, dada a falta de condições para comercializar o excedente da produção de subsistência.

O seguinte artigo publicado no Jornal O Progresso, em 1912, mostra a propaganda feita nas últimas décadas século XIX para atrair imigrantes para o Brasil, usando como atrativos os recursos naturais do país:

Não existe, neste planeta, paiz algum que melhor se preste a immigração do que o nosso; nem um que offereça vantagens mais captatorias aos que elle se destinam. Já pelos attractivos naturaes que ostenta e já pelas condições da sua organização social, já pelos recursos naturaes do seo sólo e já pelas garantias da suas leis- o Brasil é indubitavelmente o paiz que, no presente, maior somma de encantos e seduções deve ter para o immigrante. Sendo assim, como patente o é, não vemos razão ou motivo que justifique o legitime essa immigração official, apparatusa, diplomatica, subvencionada. Somos convencidos e sinceramente pela immigração; mas não por essa. Somos pela immigração espontanea, porém, desejaríamos que a encaminhassem de outro modo. Queríamos que viesse para a nossa Pátria quem a desejasse; queríamos não que se fizesse prapaganda della no estrangeiro, apregoando-a, offerecendo-a, como se ella fôsse uma mercadoria, um objecto de mercancia, e sim que offeressemos nos mercados convenientes ao seus principaes productos, que expuzessem nos certames industriaes os efeitos das suas industrias, que se exhibissem amostras das suas terras, acompanhadas das respectivas analyses, amostras dos seus minerios, das suas madeiras, tudo authenticado e documentado, que mostrassem photographias das suas principaes cidades, clichés dos seus melhores terrenos-sólo e sub-solo, que tornassem ali conhecidas as suas leis, os seus codigos e sua liberrima constituição para assim attrahirmos o immigrante espontaneo seduzido, enganado por si mesmo. Queríamos isso e não esse arrebanhamento de gente que se faz povoar o nosso solo a torto e a direito, não para produzir o desenvolvimento nacional, mas, para fazer estatisticas phantasticas que digam que temos milhões e milhões de habitantes. (IMMIGRAÇÃO. Jornal O Progresso, Anno V, N.514, 20.1.1912).

Os imigrantes, no entanto, ao entrarem no Brasil, assumiam uma dívida com o país, que começava desde o momento em que saíam de sua terra de origem e que deveria ser abatida com o fruto de seu trabalho, pois o domínio de toda as promissórias a “[...] contabilidade e das vendas do café estava nas mãos do fazendeiro e de seus prepostos, resultava que os colonos eram lesados de muitas maneiras e sobrecarregados de dívidas crescentes.” (GORENDER, 1978, p.566).

Os imigrantes eram subvencionados, ou seja, recebiam as terras e nela deveriam plantar, desenvolvê-la, e o lucro líquido no final da colheita era dividido com o proprietário. Os colonos ficavam em desvantagem em razão dos encargos assumidos pela vinda para o nosso país.

Este artigo publicado no Jornal O Progresso, em 1912, mostra a crítica ao processo de

imigração:

[...] em primeiro lugar porque ella nos custa rios de dinheiro; em segundo lugar, porque ela rabaixa o nivel internacional da nossa patria que fazemos apregoar, quase como em leilão, no estrangeiro; em terceiro lugar, porque assim precedendo incorremos na pecha de ingenuos e de mentirosos, pois que ao mesmo tempo que descrevemos o nosso paiz como um eden, fazemos aos immigrante propostas e vantagens que nem na Africa faria para trazel-o para esse eden, contradicção essa que afugenta o colono por fazel-o duvidar ou da seriedade das propostas, ou das virtudes do Brazil; em quarto lugar, porque, com essa immigração temos criado inimigos e rivaes ciumentos, que em despeito vão dizer de nós na Europa, as mais torpes coisas, estabelecendo se ali duas correntes radicalmente diversas, uma de propagação e outra de diffamação do país; em quinto lugar, porque, vendo e ouvindo as propostas vantajosas que fazemos ao immigrante, alguns centros europeus desconfiam dellas e ora permitem ora dão se ao luxo de prohibir a vinda de immigrantes do seo paiz para o nosso, como se isso devesse se assumpto da competencia da diplomacia internacional moderna; em sexto lugar, porque essa formula de povoamento do solo prescinde da escolha da raça, da familia e do individuo que, como semente de gente, vem localizar-se entre nós e conviver conosco, e até entrelaça-se com a nossa nacionalidade, questão essa que deveria merecer o estudo e a reflexão dos governos, pois a seleção da semente da população destinada a habitar este maravilhoso país não merece ser menosprezada pelos pensadores e pelos povoadores do território; em setimo lugar porque a immigração subvencionada arranca o immigrante vigiado para não mudar se de rumo e destino, as arrastando, contrariado, de má vontade, de mau humor e ligado a um lote que nem sempre lhe agrada e lhe serve e ao qual elle fica vinculado pelos compromissos que assumo, transformando numa espécie de escravo do paiz que o trouxe ou do servo da gleba, onde o arrojaram e o fixaram, factos esses que obscurecem o espirito desse individuo e o transformam, como aconteceu ao negro, não num agente de progresso e prosperidade, mas sim num instrumento de odio ao paiz que generosamente quis faz-lo feliz; em oitavos lugar, porque os immigrantes subvencionados veem para o paiz que escolheram, se lhes foi permittido que mais lhes conviria e ahi ligam-se aos seus seus lotes, que é o seo mundo, o seo paraizo e nem sequer pensam na sorte, no progresso da sua nova patria, que nesse pequeno agrupamento não conquistou nem amigos nem auxiliares, nem companheiros, nem co-factores da sua evolução. (Jornal O Progresso. IMMIGRAÇÃO Anno V, 20.1.1912).

Em 1874, assumiu o décimo terceiro presidente da Província do Paraná, Frederico José Cardoso de Araújo. Foi neste período que se intensificou o projeto político da imigração estrangeira para o país. Para a região sul, a imigração²⁸ passou a ser considerada como garantia de apoio e proteção às fronteiras, em virtude dos constantes conflitos.

A elite cultural do país, formada nos ideais liberais, apostava na vinda dos imigrantes europeus, tendo “[...]crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente

²⁸ “O processo de colonização e expansão paranaense foi fortemente influenciado pela expansão cafeeira de S. Paulo. Com efeito de 1829 a 1834, o Paraná havia registrado apenas cerca de 116.000 imigrantes estrangeiros, número relativamente inexpressivo, se comparado com a imigração ocorrida nos dois outros estados sulinos e principalmente, em S.Paulo”. (CANO, 1981, p.107).

daqueles cuja raça era distinta daqueles europeus que tinham colonizado o país.” (KREUTZ, 2000, p. 349).

A partir de 1875, os imigrantes italianos começaram a chegar no país. A orientação era organizar os estrangeiros por colônias etnicamente homogêneas, o que facilitava na manutenção dos seus credos, na manutenção dos mesmos hábitos sociais, dialetos, podendo os membros instruídos formar suas crianças na própria escola das colônias.

Os colonos que entraram nos Campos Gerais de forma espontânea, instalando-se “[...] onde querem, onde podem, lh’o permite a sorte, e muitos dos que entram com destino a núcleos feitos estritamente preciso para escolher e preferir outro ponto, colonial ou não.” (Jornal O Progresso, 11.01.1912). Os imigrantes que entravam subvencionados eram encaminhados aos núcleos, e entravam de forma legal, tendo compromissos para com a sociedade local. Estes imigrantes tinham o direito de adquirir o “status” de colonos, tornando-se “[...] habitantes do Estado, parte integrante, molecula constitutiva do seo organismo, assumindo as mais varias posições sociaes, jornaleiros, lavradores comerciantes, proprietários, e até capitalistas.”(Idem,1912).

Isto ocorria com muita freqüência, em razão das informações que chegavam à Europa, propagandeando as vantagens e maravilhas para os que viessem para o nosso país. Os imigrantes imaginavam que, ao chegar aqui, encontrariam, com certeza, um Edem

[...] arrebanhamos nas cidades européas, gente, em regra, bôa, mas de envolta com a qual vem muitas vezes o vomito social europeu; pagamos e seo transporte, as suas despesas, e seo primeiro estabelecimento, o seo lote, a sua ferramenta, fazendo todas essas vantagens e promettendo outras mais [...] ao pobre colono para vir morar e viver no paiz mais bello do Universo! (Idem).

Tal situação gerava contradições que revertiam, de forma nociva, aos interesses do país, onde a economia centrava-se nas mãos de poucos. Os principais jornais da época eram contrários a semelhante procedimento por causa do alto custo para trazer o imigrante e também porque “[...] ela rebaixa o nivel internacional da nossa pátria que fazemos apregoar quase como um leilão, no estrangeiro; (...) porque assim procedendo incorremos na pecha de ingenuos e mentirosos.” (Idem).

Segundo esse mesmo jornal, o risco de oferecermos falsas promessas era grande, já que estávamos descrevendo um país para atrair estrangeiros como se fosse um paraíso, mediante propagandas e benefícios que o colono nacional não recebia, mas que se propunham

aos imigrantes como “[...],vantagens que nem a África faria para trazel-o para esse eden, contradições essa que afungenta o colono por fazel-o duvidar ou da seriedade das propostas, ou das virtudes do Brazil.” (Idem).

A propaganda divulgada em toda a Europa era perigosa, uma vez que o imigrante comparava a cifra da nossa população com o que era produzido e via que nem tudo era verdade. Se o Brasil possuía terras tão férteis “[...] com tantos milhões de habitantes, mesmo que estes trabalhem insuficientes, devia produzir mais, e que, portanto ou não temos a população que alardamos, ou a fertilidade que mandamos decantar na Europa.” (Idem).

Ao contrário da propaganda, os imigrantes subvencionados que vinham para o país eram transformados numa espécie de escravos ou de “[...] servo da gleba, [...] como aconteceu ao negro, não num agente de progresso e prosperidade, mas sim num instrumento de odio ao paíz[...].” (Idem).

Uma das dificuldades enfrentadas pelo imigrante subvencionado era a difícil aceitação da localização que lhe era designada: o lote no campo, ou mato, ou a zona selecionada: “[...]a altitude, a temperatura e demais condições delle; em regra aceita com má cara e mau humor a collocação que não escolheo e sim lhe foi designada.” (Idem).

Como consequência, quando não conseguiam mudar-se para outra colônia, os imigrantes emigravam para outro país ou regressavam à Pátria de origem, levando consigo as informações negativas do Brasil. Nestes casos, o governo saía em desvantagem, visto que todas as despesas pagas com esses imigrantes eram perdidas. O que se tinha com muita frequência era a busca de povoamento sem um planejamento, acarretando uma propaganda negativa do Brasil, em toda a Europa. Quando os colonos imigrantes sentiam-se gratificados com o lote de terra recebido do Estado, essa relação mudava. Todos os elementos da família juntavam-se e plantavam, fazendo dessa terra a mais produtiva possível e eles próprios convidavam para suas colônias os seus patrícios para virem tentar riquezas em nosso país.

1.3. A caminho da Escola Normal nos Campos Gerais

O estudo dos Campos Gerais engloba a formação de sua identidade histórica de várias faces por meio dos índios, dos nativos, escravos, negros livres e os imigrantes. Essa formação

regional “[...] por seu turno, pode alcançar acento universal, sem nenhum sentimento estreito e sem afetar em suas bases, a unidade cultural do país.” (LINHARES, 2000, p.15).

Esses processos que constroem a identidade histórica dos Campos Gerais irão completar-se pela instrução e a criação de escolas e, não podemos ser ingênuos, esses processos acontecem como unidades contraditórias. “Não existem acontecimentos sociais ou homens sem ligação-conceitual, ideológicas, não existem grupos que não estejam reunidos por relações.” (Idem).

Essa configuração regional não está distanciada da realidade nacional, na medida em que a “[...] identidade histórica existente entre regiões não chega a ser atingida jamais pelas diversidades destas, que decorrem do meio, de sua geografia, de sua produção, de suas condições de trabalho, etc.” (Idem).

A independência política do Brasil, em 1822, tornou o governo central responsável pela promoção do homem brasileiro, que deveria ser realizada, em especial, por meio da educação, segundo os ideais das lideranças políticas da Independência.

A educação popular era defendida como sinônimo de liberdade e riqueza, pois considerava-se que a ausência de instrução era a causa de pobreza e do despotismo. A ausência de instrução popular só se explicava em um governo despótico, o que não se justificava num governo constitucional, fundado nos ideais liberais, para o qual a educação deveria ser um requisito essencial. (XAVIER, 1992, p. 59).

A Assembléia Constituinte e Legislativa instalada após a proclamação da Independência para legar nossa primeira Constituição, iniciou os trabalhos propondo uma legislação particular sobre a instrução, com o objetivo de organizar a educação nacional.

A Constituição²⁹ outorgada em 1824, que durou todo o período imperial, destacava, com respeito à educação: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.” Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares.

²⁹ A Constituição de 1824 manteve os princípios do liberalismo moderado e fortaleceu o poder pessoal do imperador, com a criação do Poder Moderador acima dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Ela estabelecia que as províncias passassem a ser governadas por presidentes nomeados pelo imperador e dividiu o Legislativo em Senado vitalício, na prática escolhido pelo imperador, e Câmara dos Deputados, eleita por voto indireto e censitário. Os eleitores votavam em suas províncias num colégio eleitoral que escolhia os deputados. Apenas os homens livres que cumpriam algumas condições, inclusive de renda, participavam das eleições. Esses requisitos eram apurados nos censos.

Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que “Em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”

A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; devem ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; dar preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil.

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como, culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.

Podemos observar nos relatórios do ministro, que o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas no discurso ideológico do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores.

O Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 instituiu as Assembléias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, desde que estivesse em harmonia com as imposições gerais do Estado, caber-lhe-ia legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao Governo Central ficava reservado o direito, a primazia e o

monopólio do ensino superior. Graças à descentralização, em 1835, surgiu a primeira escola normal do país, em Niterói.

Baseado nessa Lei, cada província³⁰ passava a responder pelas diretrizes e pelo funcionamento das suas escolas de ensino elementar e secundário. Logo se defrontaram, porém, com as dificuldades para dar instrução de primeiras letras aos moradores dos lugares distantes e isolados. Neste período, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas, quanto de professores.

Para atender a demanda de docentes, saíram os decretos para criação das primeiras escolas normais no Brasil,³¹ com o objetivo preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras.

A burguesia dominante, que necessitava fortalecer-se politicamente, utiliza-se como escudo, em seus discursos, da necessidade de instrução para as classes “inferiores” livres. Como havia poucas escolas de instrução, o controle das classes era determinado pelo Estado, tendo em vista “[...] não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado.” (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Durante o Império, houve um número excessivo de leis que foram outorgadas com o objetivo de sustentar todo o Estado imperial “[...] nas suas diversas manifestações e funções e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais.” (Idem).

A lei que estendia a instrução à “população inferior”, ao mesmo tempo, não assegurava que o coletivo da população tivesse esse direito. A classe dominante mantinha a contradição, que instituía a obrigatoriedade da instrução para todos, até para os que residiam nos mais distantes lugarejos, sem oferecer as condições necessárias para a concretização do propósito da lei.

Na verdade, a instrução era oferecida apenas para a população que pudesse financiá-la, já que não eram suficientes as escolas ou mestres habilitados que existiam, nem mesmo residências que pudessem servir de amparo para os professores trabalharem, uma vez que não

³⁰ Província, no Segundo Império, cada uma das grandes divisões administrativas, a qual tinha por chefe um presidente. (HOLANDA, 1995, p.1.152).

³¹ Foram criadas escolas normais em várias províncias do país: Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846). Sabe-se que, embora criadas legalmente, a maioria dessas escolas optaram por mandar professores para estudar fora do país ,para aprender os métodos mútuos e simultâneos.

havia verbas para custear esse direito de “todos” que a lei determinava.

Em função das lutas políticas para que o Paraná passasse à categoria de Província, a qual se arrastava por anos, o governo de São Paulo deixou de lado todo e qualquer investimento para esse território da Comarca, cobrando apenas os impostos. E as verbas que deveriam ser destinadas para a Comarca do Paraná eram desviadas para outros fins na Província em São Paulo “[...] uma verba que a corte havia aprovado para a construção de uma estrada ligando Guarapuava às barrancas do Paraná fora desviado para construção de estradas em Sorocaba.” (STECA, 2002, p.9).

Isso significa que, embora a instrução fosse estatal, não era pública, tendo em vista que não podia atender a todos com direitos iguais, favorecendo apenas alguns, nesse caso, a pequena camada burguesa tinha acesso à instrução que o Estado imperial oferecia. Uma pequena parcela da burguesia é que detinha o acesso à escolarização e essa mesma elite burguesa, com necessidade de fortalecer as suas perspectivas políticas para formar o Estado Nacional, escudava-se nos discursos e decretos que estabeleciam em lei a necessidade de instrução da classe “inferior,” o povo. Para essa pequena burguesia, era interessante a legitimação pelo Estado, porque nada era mais seguro que o governo utilizar-se desse mecanismo. Com base nesse movimento, as capitais de algumas províncias deram-se conta da necessidade de criação das primeiras escolas normais no país, a fim de dar condições para a formação de mais professores.

As escolas normais passaram a ser vistas, na metade do século XIX, como necessárias nas capitais das Províncias. Podemos, assim, dizer que foram criadas, então, as condições e as atribuições dadas às escolas normais para o aperfeiçoamento do magistério.

O professor teria de estar “em sintonia” para executar uma “nova missão,” de acordo com as prioridades do controle ideológico do Império, no qual a classe dominante do Estado organizava-se em monopólio para o domínio e a exploração da terra, utilizando-se da mão-de-obra escrava negra.

As mudanças ocorridas no Brasil, no início do século XIX, desde a chegada do reino português, a declaração da Independência e, em seguida, a criação do Império brasileiro foram produzidas como resultados das contraditórias relações da classe dominante colonial do país com a burguesia européia. O Brasil transformava-se sob a influência da revolução burguesa e seus postulados ideológicos e que acontecia na Europa desde o século XVIII. Os postulados

ideológicos do liberalismo foram encampados pela classe dominante como resultado da sua aliança econômica com a burguesia inglesa, após libertar-se do colonialismo português.

O liberalismo que foi adotado pela classe dominante no Brasil, todavia, não se manteve fiel aos princípios do liberalismo europeu. Aqui foi privilegiado o liberalismo econômico, lançado pela Inglaterra como instrumento de manutenção do domínio econômico sobre o continente americano. O liberalismo político, por sua vez, foi contido e reservado aos socialmente iguais, isto é, aos membros da própria classe dominante.

As premissas básicas do liberalismo foram convenientemente traduzidas em linguagem nacional. Assim, entendiam-se, como direitos, os privilégios da classe dominante; por contrato social, os pactos que estabelecera com o poder central; e por divisão de poderes, a soberania do Parlamento que compunha com exclusividade e representavam os seus interesses. (XAVIER, 1992).

Os políticos e as lideranças liberais estavam unidos nos embates pela emancipação política do país, em oposição aos tradicionalistas ou absolutistas que defendiam a manutenção do colonialismo e do monopólio comercial.

Os membros do grupo liberal, considerado como direita liberal, eram constitucionalistas e conservadores. Este grupo tornou-se dominante e vitorioso no processo de transição da Independência, impondo a sua concepção liberal. Um liberalismo moderado, contido, quase antidemocrático, que tinha por objetivo apenas realizar as reformas no aparelho do Estado e na economia no que se referia à liberdade comercial. Como classe dominante demonstrava zelo apenas pela garantia dos seus direitos e privilégios, ao fazerem as mudanças somente no que atendia aos seus interesses, por temerem a perda do controle. Isso explica a manutenção da monarquia e do trabalho escravo, apesar de pleitearem uma constituição liberal que definisse a organização estatal, assim como os direitos e os deveres do rei e do povo.

Limitavam as concessões liberais a certos grupos sociais; uns eram mais iguais que outros, o que traduzia em discriminação política a discriminação social existente. Era um liberalismo que nascera e convivia com a escravidão, completamente insensível aos problemas sociais e econômicos. Um liberalismo, enfim, conspiratório mas precavido, preso às fórmulas legais, convenientemente cegos aos problemas econômicos, à injustiça social e disposto a conquistar o poder a qualquer preço. (Idem, p. 89)

Na primeira metade do século XIX, o Brasil passou por uma situação crítica, econômica e financeiramente, com muitas dificuldades para a realização dos seus projetos. Ainda assim, a classe dominante conseguiu realizar seus objetivos de aliar-se à burguesia européia, e manter intacto o modelo econômico colonial agrário-exportador baseado no trabalho escravo, cuja maior parte da produção era destinada à exportação aos países centrais.

A instrução pública, considerada nos discursos da classe dirigente como prioritária para o desenvolvimento do país, na realidade nada representava no jogo político e econômico daquele momento. O país havia se libertado do colonialismo de Portugal e se sujeitava a um novo colonialismo da Inglaterra, que era conveniente à classe dominante, pois para atender seus interesses arruinava a economia e as finanças nacionais e deixava os prejuízos por conta da pátria e da população. Na realidade, se a escravidão não escandalizava e não havia preocupação com as condições de sobrevivência da população, por que se preocupariam em colocar maiores recursos para a instrução popular?

Apesar da defesa da importância da escola, concebida com base nos pressupostos liberais,³² a escola não tinha realmente função significativa a cumprir na manutenção e reprodução das relações internas de dominação. O sistema de produção baseado no trabalho escravo, implicava a exploração desse trabalho pela violência e não pela persuasão, pois não precisava ser dissimulada ou justificada; era um fato estabelecido legalmente, que a própria Constituição “liberal” de 1824 manteve e reforçou.

Em outras palavras, não havia ameaça de luta de classes ou de contestação política, o que dispensava a escola da tarefa de reproduzir as falsas consciências ou impedir a tomada de consciência das classes trabalhadoras.

Assim, a escola pública no período do Império não era um elemento importante para a manutenção e reprodução das relações sociais. A quantidade e a qualidade da escola pública era bastante limitada, destinando-se aos poucos indivíduos da minoria dominante, sendo um mero ornamento e estendendo-se, quando muito, à camada média, a quem conferia status.

³² Cunha, assim sintetiza a posição de teóricos liberais a respeito da educação: “O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do ‘homem total’, liberado e pleno”. Os principais teóricos do pensamento liberal que influenciaram a educação: John Locke (1632-1704); Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); François Marie Arouet Voltaire (1694-1778); Denis Diderot (1713-1784); Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de

Desta forma, pode-se compreender a razão dos poucos esforços em efetivar a escola pública, uma vez que esta não cumpria função relevante. Não havia pressão da classe dominada por educação e as poucas reivindicações tiveram origem na incipiente camada média da população, que por meio da escolarização pretendia participar dos privilégios da classe senhorial, que havia apoiado.

Quanto às classes inferiores, elas não estavam em condições de reivindicar os seus direitos mais elementares, ou porque estes lhes eram negados legalmente, no caso da grande maioria escrava, ou porque não podiam compreendê-los e expressá-los adequadamente, no caso da pequena parcela de trabalhadores livres.

O país saiu de um sistema colonial com o legado de pouco ou nada ter sido feito para melhorar a precariedade econômica, já que no início do século XIX, os meios de produção e infra-estrutura do país eram precários. A estrutura produtiva do país era adequada às funções de acumulação econômica.

A economia brasileira permanecia baseada na continuidade da escravidão dos negros mantidos como força de trabalho na produção, no latifúndio de terras para plantio, no imobilismo da indústria ao dar preferência pela importação dos artigos ingleses e no modelo agro-exportador de alimentos e matérias-primas para os países ricos. O regime de trabalho explorava a mão-de-obra do escravo, que, por sua vez, era quem mantinha o desenvolvimento das fazendas se constituindo em “[...] uma estrutura econômica apoiada no trabalho cativo[...] e entre os seus elementos a força de trabalho de negros, índios ou mestiços escravos.” (IANNI, 1988, p.37).

Na Província de São Paulo, o governo permitia o funcionamento das primeiras escolas públicas de instrução primária para todas as cidades, vilas e povoados. A província passava a assumir lentamente o controle sobre a educação elementar e, especialmente, colocava-se como guardião da instrução primária. A história da formação dos professores primários na Província de São Paulo tem início neste período, com a Lei 34, de 16 de março de 1846. Os Campos Gerais ainda eram parte da Província de São Paulo, e “[...] ressentia-se da falta de escolas. Quem quisesse estudos para seus filhos tinha de contratar professores particulares, os quais eram raros, ou então, mandá-los estudar em outros lugares.” (CHAMMA, 1988, p.24).

Condorcet (1743-1794); Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793); mais recente temos Horace Mann e John Dewey. (CUNHA, 1991, p. 35-44)

Já que os professores eram nomeados pelo Presidente da Província, na época Manoel da Fonseca Lima e Silva, apoiado pela Lei Provincial nº 34 de 1846, o fato propiciou os primeiros passos legais para a Província assumir a responsabilidade pela formação dos professores. Podemos considerar, então, que o cargo de professor de instrução primária recebeu um pequeno estatuto profissional social mais definido, exigindo dos candidatos o preenchimento dos pré-requisitos estabelecidos pela lei, segundo a qual, para ser professor da escola pública, seriam aceitos somente os cidadãos brasileiros com mais de dezoito anos de idade, de moralidade comprovada e com capacidade para lecionar as matérias exigidas.

A Lei Provincial nº 34 criou a primeira Escola Normal, na capital da Província de São Paulo, para atender à formação dos professores da instrução primária. O curso tinha duração de dois anos, exigia que os candidatos para matricular-se tivessem mais de dezesseis anos de idade e o domínio da leitura e da escrita. Durante o período de estudos na Escola Normal, os alunos tinham a seguinte estrutura de estudos: lógica; gramática geral e da língua nacional; teoria e prática aritmética até proporções, inclusive noções gerais de geometria prática e suas aplicações usuais; caligrafia; princípios e doutrina da religião do Estado; e estudo dos diversos métodos de ensino. Os candidatos só seriam aceitos mediante aprovação por meio de exames.

Os professores que lecionavam na Escola Normal eram nomeados pelo governo. Era também de responsabilidade do mesmo governo inspecionar essa escola e fornecer ao professor o local para trabalhar, bem como todo o material didático-pedagógico, como livros, modelos e demais objetos que fossem necessários para o exercício e controle de suas funções. Ao professor era dada apenas a “liberdade” de classificação das matérias, que deveriam passar pela aprovação do governo. Isso não era, porém, sinônimo de que em toda província os professores fossem atendidos.

No caso de não haver candidatos “competentes” para trabalhar na Escola Normal, o governo dispunha de uma verba anual de mil réis, destinada a encaminhar pessoas para serem preparadas na França. O governo destinava também uma verba mensal de trinta mil réis para dez cidadãos do sexo masculino que, sem condições financeiras, pudessem estudar no ensino normal para trabalhar no magistério primário, verba essa que os selecionados deveriam pagar, posteriormente, mediante descontos nos seus vencimentos. Para todos os outros, era cobrada uma taxa de matrícula para o ingresso na Escola Normal.

O Governo Provincial, então, mesmo com falta de escolas e de professores, exigia que, para a contratação dos mestres fossem realizados por “[...] concurso público em São Paulo, com salário muito baixo, e que, no final do ano, as crianças fossem examinadas por uma banca composta por professores da Capital da Província.” (Idem).

Os professores que trabalhavam na instrução pública primária seriam aqueles selecionados por concurso público perante o Presidente da Província e de uma banca composta por uma comissão de três membros, também nomeada pelo Presidente da Província, acontecendo essa votação em escrutínio secreto. No caso de aprovação do candidato, ficava a cargo do governo a decisão sobre o seu destino, da forma que este julgasse necessário.

Se os professores formados na única Escola Normal não fossem suficientes para atender às necessidades da capital da província, a situação dos Campos Gerais ficava ainda mais difícil de resolver.

A falta de escolas e de professores na comarca de Curitiba representava parte dos problemas gerados pela situação de dependência da distante Província de São Paulo. Para mudar essa situação, os habitantes encaminharam vários pedidos e queixas ao presidente da província, manifestando o descontentamento que havia com a falta de autonomia para formarem o seu próprio governo. As reivindicações eram feitas com o propósito de obter a emancipação da comarca, passando à situação de Província com governo próprio, sem a tutela de outro governo provincial, distante da realidade do povo daquela região, e das necessidades das cidades, vilas e lugarejos.

As províncias no Brasil, na sua maioria, estavam mal traçadas e com dimensões desproporcionais, provocando uma situação de abandono de algumas regiões distantes pelo governo provincial, sem que fossem atendidos os pedidos de melhoria das condições de vida. A manutenção das províncias com grande extensão de terra servia aos interesses de algumas autoridades, como campo de exploração política.

FIGURA 4
 Mapa da 5ª Comarca de São Paulo - 1848



Fonte: Arquivo Público do Paraná

De acordo com o poder político da Província, os seus interesses eram atendidos mais rapidamente, como aconteceu com as Províncias do Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina, que foram as primeiras a conseguir o seu sistema de ensino. Muito embora o poderio dessas províncias, elas não conseguiam atender todo o território sob sua jurisdição de forma a contemplá-lo com os benefícios, que permaneciam concentrados na capital.

Iniciou-se em, 1821 as reivindicações da Comarca de Curitiba para desmembrar-se da Província de São Paulo, em busca da emancipação política. Embora houvessem muitas promessas de realização do desmembramento, isso não se concretizava devido aos muitos interesses políticos e econômicos que haviam com relação à região, que tinha uma vasta e rica área de erva mate e madeira.

Em 1840, os ânimos por autonomia provincial se intensificaram, no entanto a Província de São Paulo manteve-se irredutível e manifestou-se contrária ao pedido de Curitiba. Em 1850, foi entregue à Câmara dos deputados um projeto para a criação da Província do Paraná, onde os “[...] *representantes paulistas se obstinaram em desapoiar essa aspiração e por muito tempo conseguiu entrar esse projeto*” (POMBO, 1929, p.67).

Havia a pressão das Províncias de Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul favoráveis à criação da Província do Paraná, pois queriam, desta forma, diminuir o poder que São Paulo tinha por possuir um território maior e devido ter a maior parte das plantações cafeeira, cuja economia estava em amplo desenvolvimento, o que facilitava a liderança na política nacional.

A Comarca de Curitiba foi elevada à categoria de Província com o nome de Paraná, desmembrando-se da Província de São Paulo em 29 de agosto de 1853 por meio da Lei 704, sancionada por D. Pedro. Originalmente, a lei citava como provável a nova província ser chamada de Curitiba. Posteriormente, quando foi sancionada a lei, a província recebeu o nome de Paraná, em homenagem ao rio Paraná.

A cidade de Curitiba foi escolhida para ser sede da capital da província, que na época era pequena com aproximadamente “[...] *cinco ou seis mil habitantes, elevando-se a mais de 250.000 contando-se os que viviam pelas amplas abas do centro urbano, e em agrupamentos mais afastados.*” (Idem).

No dia 19 de dezembro do mesmo ano, a província foi oficialmente instalada em Curitiba, com a posse do primeiro presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos, de família abastada e que já havia sido presidente das Províncias de Sergipe e Piauí.

O primeiro Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos,³³ chegou em 1853, o que foi registrado pela imprensa da época com muito entusiasmo, uma vez

³³ Estudou leis na Faculdade de Direito em Olinda, defendeu tese em 1840, na mesma faculdade que fez graduação, doutorou-se em direito e também mais tarde, passou a ser membro do corpo docente desta Universidade. Foi nomeado para Presidente da Província em 17.08.1853, e teve seu período de governo de 19.12.1853 a 03.05.1855

que era a primeira autoridade comissionada pelo governo imperial para pôr em execução a lei que mandava transformar em Província a Comarca de Curitiba.

Em 26 de julho de 1854, Zacarias de Góes e Vasconcelos, sancionou a primeira lei da Província do Paraná, declarando a cidade de Curitiba capital da nova Província e, em seguida, na mesma lei, criou a primeira divisão territorial, separando Castro e Paranaguá de Curitiba e “[...] Antonina - Morretes (comarca de Paranaguá) e da Villa Nova do Príncipe (comarca de Curitiba). Creou-se também o novo município de Ponta Grossa, na comarca de Castro.” (Idem, 73).

Em 14 de setembro de 1854, a primeira Lei de ensino, de número 17³⁴, foi sancionada pelo primeiro Presidente da Província do Paraná. Era um número de cadeiras irrisório para atender às primeiras letras na província; da mesma forma era o número de professores para atender a toda a província, mas a lei prevê agora que o ensino seja obrigatório em um círculo de uma légua das escolas públicas. Os pais, tutores, curadores e protetores, que moravam dentro da Comarca de Curitiba e tivessem em sua companhia meninos maiores de 7 anos e menores de 14, e meninas maiores de 7 e menores de 10, eram obrigados a dar-lhes a instrução primária, exceto se provassem pobreza, sob pena de incorrerem na multa de 10 a 50\$000, conforme as circunstâncias.

Em razão dos baixos salários dos professores, porém, as vagas permaneciam em aberto, uma vez que não havia candidatos com condições de arcar com esse ônus. Os jornais divulgavam, na época, que a Lei de n.º.17 estabeleceu algumas regras e criou algumas vantagens para o professorado na corte, mas estas não eram totalmente satisfatórias, particularmente no que se refere aos salários.

[...]estabecesse maiores vantagens para os professores públicos, concedendo-lhes melhores vencimentos á medida que mostrassem decidida applicação ao magistério, já apresentando maior número de alumnos preparados, já applicando novos e vantajosos methodos e melhoramentos no ensino. Assim creara a emolção; e o professor público tendo segura a sua subsistencia, e uma garantia para o futuro de suas famílias, se entregaria todo ao objecto de sua profissão, livre dos cuidaddos domesticos, que são os principaes pesadellos da classe (Jornal, O Dezenove de Dezembro, 1851, Ano III) .

Os jornais publicavam que essa vantagem salarial dos professores públicos era falsa, visto que o valor que eles iriam receber como salário não dava conta de cobrir as despesas para

³⁴ PARANÁ, Leis e Decretos, Regulamentos e Deliberações do Governo da Província do Paraná, 1854, p.14.

custear uma família na corte, porque

[...] qualquer empregado de secretaria tem um conto de réis de ordenado: entretanto o trabalho e as fadigas de um professor davam-lhe o direito a maior remuneração. Além disto o empregado publico tem aspirações a melhores lugares; vê diante de si todos os degrãos da escada por onde pode subir, trabalha por elevar-se; e ao passo que o consegue, vai obtendo maiores vantagens. O professor publico, porém nada mais espera além do que lhe está definitivamente marcado, e olha desanimado para os vinte e cinco annos que tem de passar em contínuo labutar para então, já velho e alquebrado prematuramente, conseguir uma jubilação a que raríssima vezes chegam. (Idem).

Também na capital da província foram criadas pela Lei de nº.17, as primeiras cadeiras do ensino secundário das quais uma era de latim, uma de francês e uma de inglês. Essas cadeiras eram oferecidas mediante concurso público, no qual o candidato era analisado com prova de aptidão. Neste período, foram abertas, em alguns lugarejos distantes da capital da Província, as primeiras cadeiras de primeiras letras para o sexo feminino, como na vila de São José dos Pinhais Paraná “*[...] uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino, e outra na vila de Guarapuava e também no mesmo período, foi oferecido para Palmas a cadeira de primeiras letras instrução primária para o sexo masculino.*” (PARANÁ. Lei n. 17, 1854).

Para as comunidades pobres, nas quais o número de alunos (meninos ou meninas) não justificasse a criação de uma escola pública, o governo garantia subvenção de um mestre particular, com gratificação anual de 120\$000, tendo em vista o ensino a essas crianças.

Em 7 de abril de 1855 o Presidente Zacarias de Góes e Vasconcello, da nova Província do Paraná, sancionou a Lei de número 34.

Art. 1º. Fica elevada á categoria de villa a freguezia da Ponta-grossa do município de Castro.

Art. 2º. Seus limites com os municípios de Castro, Guarapuava e Curyba serão os mesmos que actualmente se observão na parte ecclesiastica.

Art. 3º. Ficão revogadas as disposições em contrario.

Mando, por tanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumprão e fação cumprir tão inteiramente como nella se contem. O secretario desta província a faça imprimir, publicar e corre. Palácio do governo do Paraná, em 7 de abril de 1855, trigésimo quarto da independência e do império.

Zacarias de Góes e Vasconcellos (Jornal Dezenove de Dezembro, 30.05.1855).

O Presidente relata aos funcionários e corporações as condições da instrução na província “*[...] derão-me as mais desfavoráveis informações desse ramo do serviço publico, e*

assim parece ser, ávista de documentos que tive presentes.”(PARANÁ. Regulamentos e Deliberações do Governo da Província do Paraná, 1854).

Durante o governo da Província do Paraná, o padre Vicente Pires da Mota (1856), mandou que se observasse o regulamento proposto pelo inspetor geral da instrução pública da província, que trazia ordens gerais para o “[...] *professorado para escolas de instrução primária, preparação, organização, condições e normas, para o ensino particular primário e secundário.*” (PARANÁ. Lei 21, 1857).

O ensino de primeiras letras na Província do Paraná era oferecido em escolas públicas e particulares. Quanto às escolas públicas, estas foram

[...] fundadas pelo governo gratuitamente para todos, salva a criação de casas de asylo que serão gratuitas para os indigentes, as segundas por pessoas particulares ou associações com prévia verificação de habitação e conduta; umas e outras funcionaram debaixo da inspecção do governo creado para a instrucção pública. (Idem, 1857).

Releva ressaltar a preocupação com a distinção entre as escolas de primeira e segunda ordem, tanto para um como para outro sexo. Para os alunos do sexo masculino, eram destinadas as escolas de primeira ordem, com instrução específica como: leitura e caligrafia, gramática da língua nacional; religião - princípios de moral cristã e doutrina; noções gerais de geometria, teoria e prática de aritmética até regra de três; sistema de pesos e medidas do Império. Para as alunas que freqüentavam as escolas da primeira ordem, as matérias oferecidas eram as mesmas, com exceção da gramática e limitando a aritmética ao ensino das quatro operações de números inteiros, completando-se o plano com o ensino de agulha.

As escolas consideradas de segunda ordem para o sexo masculino compreendiam mais o ensino de noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, e noções de ciências físicas aplicadas ao uso da vida; e, para o sexo feminino, noções de história, geografia, música e língua francesa.

No Capítulo VII, do Regulamento do Ensino do Paraná de 08 de abril de 1857, nos artigos 67, 68 e 69, o texto definiu o professor da escola pública como cidadão brasileiro que devia cumprir as seguintes condições: Idade de 18 anos; Moralidade; Capacidade profissional. A primeira condição era provada com certidão de batismo ou justificação (Art.68) e a prova de moralidade era exibida perante o inspetor geral, apresentando o impetrante folha corrida dos lugares onde havia residido nos últimos 3 anos, e atestação dos párocos e inspetor do distrito

(Art.69). Nos casos em que os professores fossem casados, deveriam apresentar a certidão de casamento; as viúvas, certidão do óbito dos maridos; e os solteiros, consentimento paterno, com a cláusula de viver em companhia de seus pais e provar idade de 25 anos.

A seleção dos professores era feita através de um teste, denominado prova de capacidade, o qual versava não só sobre as matérias do respectivo ensino, como também sobre o sistema prático e métodos de ensino, conforme as instruções expedidas pelo inspetor geral e aprovadas pelo governo. Nos exames para professoras, eram avaliados os trabalhos manuais, sendo que deveria ser ouvida uma profissional sobre os trabalhos de agulha feitos pela examinanda. No caso de sobraarem algumas das cadeiras, era feito um novo processo de seleção. Cabia ao inspetor geral, então, comunicar pela imprensa, divulgando oficialmente o novo prazo. As professoras eram avaliadas não só na sua formação intelectual, mas também pelos seus dotes em prendas domésticas, com o pretexto de se depositar na mulher a responsabilidade “maternal”, como se as funções de mãe pudessem ser estendidas, por meio da professora, para os alunos. O conceito da mulher,

[...]como um ser antes digno de lastima, do que de respeito, é velho. Não e maravilha que no Brasil, se encontre tão grande atraso a educação do bello sexo. Os regulamentos do governo sobre a instrução primária das meninas são eminentemente desprovidos de medidas tendentes a melhorar a sorte dellas. Alem de se não encontrar, fora das casas de caridades ou philanthropicas; estabelecimentos públicos de educação que admittão educadas inteiras, algumas escolas entretidas pelo governo dão a ellas uma instrução que fica á baixo do mediocre! E' tempo de dotar-se os pais com estabelecimentos públicos mais regulares, destinados à grande metade do gênero humano.” (Jornal, O Dezenove de Dezembro, 27.8.1856, n.27).

Também era obrigatória a apresentação do nome da candidata ao presidente da Província, o qual deveria analisar o pedido para a matrícula na Escola Normal, como indica o documento a seguir:

FIGURA 5
Ofício de Matrícula

Ilmo. Ex. Sr. D. Presidente da Provincia.
S. Paulo 15 de Fevereiro
de 1877.

Ant.ª Rosa Vidal desejando matricular-se no 1.º
anno da Escola Normal, tem de exhibir perante a
Inspectoria G. da Instr. Publica, em vista do regu-
lam.º, attestado da Cam.ª M.ª; o praro por em
q. a inscripção de alumnas finda-se ama-
nhã, e ate lá, não havendo sessão da Cam.ª,
não ha possibilidade de obter dito attestado.
entretanto, com o attestado junto a sup.ª
comprova o m.º que comprovaria com o q.
lhe falta; a sup.ª por isso

Por graça de ser q. N.ª.º acci-
to o incluso attestado do Dr. P. Che-
fe de Pol.ª, em substituição do da
Cam.ª M.ª, effectuando-se assim
a sua matricula independ.ª
desse documento. Por ser de
justica,

E. R. M.ª

Deo Paulo 14 de Fevereiro de 1877.
Ant.ª Rosa Vidal



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Lata 5.129

Em toda a Província do Paraná, só existia um estabelecimento de ensino para atender às famílias da alta sociedade, em especial em relação à educação das meninas. Buscando alterar essa situação as senhoras “[...] *Gabrielle Jeanne e [...] Eugenie V. Cadeae, se propoem a remover essa dificuldade, fundando na cidade de Paranaguá um collegio de meninas que abrirá no 1 de abril deste anno de 1856.*” (O Dezenove de Dezembro 22.10.1856).

O ensino era direcionado para um grupo pequeno e seletivo de meninas com caráter propedêutico e visava ensinar como dirigir uma casa. Este ensino abrangia as matérias obrigatórias por lei, acrescido de leitura, escrita, gramática nacional, os idiomas da língua francesa e inglesa aritmética, princípios gerais de história e geografia do Brasil, além de: “[...] *música, canto, piano, dança, desenho, pintura e prendas domésticas, compreendendo a todos os trabalhos de agulha, tapeçaria, bordados e crochet [...]*.” (Idem). Embora o ensino da língua inglesa fosse uma exigência prevista em lei, apenas a prática de língua francesa era permitida às meninas.

Apesar do precário desenvolvimento da província e a escassez de professores que havia, os governantes criaram mecanismos que dificultavam a contratação de professores. A Lei 21 de 2.3.1857, manteve as restrições contidas na lei de 16.3.1846, determinando que os professores concursados da rede pública não seriam efetivados nos seguintes casos: sentença em processo disciplinar, sujeito até a pena de demissão; incapacidade física ou moral, judicialmente declarada; condenação às penas de galés ou prisão perpétua; crime de furto, roubo, estelionato, juramento falso ou falsidade por parte dos professores.

Os professores eram divididos nesta Lei por ordens, e cada uma delas oferecia um ordenado específico. Os professores considerados da escola de 2º ordem recebiam 1:000\$000 réis de salários e uma contribuição de 400\$000 réis como gratificação. Essa diferença salarial era alvo de constantes críticas publicadas nos grandes jornais da época, já que os professores efetivos, considerados da escola de 1º ordem, eram classificados de acordo com a área de atuação. Aos que trabalhavam na cidade uma remuneração de 800\$000 réis e gratificação de 200\$000. Os professores que fossem trabalhar nas vilas, freguesias ou outros lugares mais distantes da cidade recebiam menos: 600\$000 réis, com uma gratificação de 200\$000 réis.

Aos professores que tinha mais de 25 anos corridos de trabalho, sem interrupções de espécie alguma, eram-lhes assegurado em Lei a jubilação com o ordenado por inteiro. Os professores que quisessem continuar e obtivessem a permissão do governo, sob a

determinação do Inspetor Geral, recebia gratificação correspondente a uma terça parte do ordenado .

Os professores públicos que não haviam atingindo 30 anos, teriam o direito de exigir adiantamento do que era necessário para entrarem para o “monte-pio” dos servidores do Estado, descontando-se deles, mensalmente, a quarta parte do ordenado e gratificação até o pagamento integral dos cofres provinciais. (Art.85).

Quanto aos professores de provimento definitivos e considerados sem habilidade para trabalhar as matérias, tinham um período dado pelo inspetor geral para que se preparassem, estudando as matérias previstas no artigo primeiro da Lei de 16.04.1846. Era marcado, então, um exame para a avaliação dos conhecimentos. Os professores considerados não aptos perdiam o direito à cadeira que estavam lecionando e eram aposentados com ordenado correspondente ao tempo que tivessem servido.

Havia pena para os professores³⁵ públicos que infringissem o regulamento da Lei de 2.3.1857, tais como “a falta” de se utilizarem “[...]de livros não autorizados, instruindo mal os alumnos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de ir a escola por mais de 3 dias, sem motivo legítimo em um mez.” (Art. 87)

Quanto às penas impostas aos professores, estas também poderiam variar, de acordo com o grau de gravidade, que ia desde as reincidências de atos pelos quais o professor tenha sido multado, ao seu pronunciamento por crime inafiançável. Sempre que um professor era punido, essas punições eram comunicadas ao governo, para que ele, ao julgar o caso, pudesse considerar a necessidade de se aplicarem outras penas. Nesta hipótese, mediante a absolvição por haver provado sua inocência, teria direito à cobrança de metade dos vencimentos.(Art.89).

Quanto à perda do cargo e às penas elencadas nos Parágrafos 1º, 2º, 3º, do artigo 89, citado acima, e à perda do cargo nos §§ 1º e 2º do art. 90, estas seriam aplicadas diante da comprovação, por meio de documentos comprobatórios ao inspetor do distrito ou sub-inspetor, que eram as pessoas responsáveis para receber esse tipo de denúncia, ou ainda o inspetor-geral. Somente assim, diante da documentação comprobatória é que o professor em questão

³⁵ Eram punidos com penas que variavam desde uma admoestação, repreensão, multas de vinte a sessenta réis, suspensão de 15 dias a 3 meses com perdas de vencimentos até a perda da cadeira lecionada. E, no caso de perder a cadeira do magistério, também a Lei de 2.3.1857 determinava, em seu art. 90, quais os critérios para a perda da cadeira: quando era suspenso três vezes; quando fomentasse a imoralidade entre os alunos; quando tivesse de cumprir a pena de galés ou prisão perpétua; quando fosse condenado por crime de furto, roubo, estelionato, juramento falso ou falsidade.

era comunicado para preparar sua defesa, num prazo de 8 dias, com direito de prorrogação, se o argüido achasse necessário.

Mesmo diante da defesa do professor acusado, se a falta cometida fosse considerada gravíssima, a Lei 21 de 2.3.1857 determinava, em caso de ofensa moral, e ausência de juízo competente, que o inspetor geral aplicasse a suspensão do exercício do professor, levando o fato ao conhecimento do governo. (Art.93)

Quanto aos professores que trabalhavam nas escolas privadas, também estes passavam por punições determinadas pelo inspetor geral, a quem cabia igualmente o poder de autorizar, ou não, a abertura de uma escola ou qualquer estabelecimento de ensino. Todos os estabelecimentos de ensino e escolas particulares para o sexo masculino ou feminino estavam sujeitos à inspeção e fiscalização do Inspetor Geral. Essas escolas eram obrigadas a passar por avaliação não só quanto ao ensino, mas também quanto à higiene do estabelecimento.

Os professores e diretores das escolas particulares eram obrigados a informar ao inspetor do distrito, por meio de relatórios trimestrais dos seus trabalhos, o número de alunos e o grau de aproveitamento, com as observações que entendessem convenientes; tinham de solicitar, com a precisa antecedência, licença ao inspetor geral para efetuarem qualquer alteração no regimento e caráter do estabelecimento; participar ao inspetor do distrito qualquer mudança de residência; franquear aos empregados na inspeção, as escolas, ou aulas, dormitórios e demais dependências do estabelecimento e apresentar a relação dos alunos habilitados para exames a se efetuarem no mês de novembro por determinação do inspetor geral. (Art.98 da Lei 2.3.1857).

Assim como os professores da escola pública sofriam punições³⁶ por utilizarem livros não autorizados pelo inspetor geral, ou darem maus exemplos, ou, ainda, por desobedecerem à lei vigente, os professores da escola particular que cometessem os mesmos delitos seriam, de igual forma, punidos mediante multas, que para a escola particular, eram menores. Esta quantia ia “[...]de 50 a 100\$000 réis, dobrados nas reincidências.” (Art. 106).

O inspetor da instrução pública divulgava os relatórios sobre suas visitas à província, ressaltando a precariedade das escolas e a má formação dos mestres. Grande era a preocupação em inibir castigos físicos, “[.] podendo somente ser applicados em faltas relativas ao

³⁶ De acordo com as reincidências, baseadas na gravidade do problema, no caso da escola estar ensinando “[...] princípios imorais, fomentarem a imoralidade, se a multa passasse de três o estabelecimento era fechado, proibido de funcionar por determinação do inspetor geral”. (Art. 106).

comportamento moral.” (Jornal, O Dezenove de Dezembro, 14.08.1857).

O artigo publicado no jornal “Jornal, O Dezenove de Dezembro” com o título de “A instrução primária no Paraná,” oferece-nos o registro em parte desta realidade, ao relatar o que se segue:

[...]O saber dos professores era quase zero e quase zero a retribuição dos cofres públicos recebiam. Neste estado de cousas mesmo os poucos que tinham intelligencia e sabe, não estudavam a matéria [...] só encontravam fome, desgostos, cuidados, indiferença e mesmo ludibrio. O nome então de mestre escola, era como um epitheto de escarneo que traduziam por estúpido. Esta verdade ahi esta no relatório do inspector geral, quando disse: -confundiu-se o pedagogo com o pedante. (Idem, 1857).

1.4. Escola Normal: “planta exótica que nasce e morre no mesmo dia”

Em 1859, assumiu o 4º Presidente da Província do Paraná, José Francisco Cardoso³⁷. Em sua gestão, foi decidido que na província deveria ser cumprido o regulamento das escolas públicas e privadas. Dever-se-ia assegurar, em especial, a gratuidade da escola de primeiras letras a toda província, gratuidade essa que já estava sancionada pela Constituição do Império, “[...] gratuidade essa estendida às casas de asilo para instrução de indigente,” (OLIVEIRA, 1986, p.53) e a abertura para grupos ou associações criarem escolas privadas, que seriam supervisionadas pelo inspetor da instrução pública. Embora houvesse escassez de professores habilitados na Escola Normal, o mesmo regulamento impedia que o professor se habilitasse no mesmo local em que se situava a escola onde iria trabalhar, “[...] salvo naqueles com deficiência de recursos, autorizando-se importâncias para o sorteio de aluguéis de casas escolares.” (Idem).

O Presidente da Província reconhecia a necessidade de estabelecimento próprio para preparação dos professores à carreira do magistério, não só na província, como também no país, mas considerava que essas escolas tinham que ser consideradas

³⁷José Francisco Cardoso. Nasceu no Rio de Janeiro, em Santa Cruz. Graduou-se na Faculdade de São Paulo, fez o curso jurídico na mesma Universidade, formando-se em Leis. Nomeado para o cargo de Presidente da Província em 28.02.1859.

[...] plantas exóticas; nascem e morrem quase no mesmo dia. Porque será isto? A razão é muito simples. O professorado, 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 cousa. O menino, que sabe da escola, não se lembra mais de voltar a ella para, depois de certo tempo, assentar-se na cadeira de seu mestre. Feito o tirocínio escolar, elle passa logo a cursar as aulas secundarias, e depois se superiores, ou então entregar-se a um gênero de vida qualquer, donde possa auferir vantagens immediatas, e que não demande nem grande somma de habilitações, nem grande esforço de vontade.

Corre veloz o tempo, volvem-se os annos, a miséria transpõe o limiar da vida do mancebo, e eil-o então a contemplar cheio de ternura uma cadeira de primeiras letras, quando já passou a idade exigida para admissão nas escolas normaes.

Não importa que lhe falleçam habilitações. O patronato recebe-o em braços, gradua-o na sciencia pedagogica, e converte-o em mestres consummado.

Em uma palavra, não há quem aprenda, e por tanto quem ensine.

O magistério, Senhores, não sei porque, tem cahido em tal descrédito, o titulo honroso e venerando de mestres é olhado com tal indifferença, se não desprezo, que os homens bons e illustrados recusam-se a acceital-o com receio da desconsideração, que d' ahi lhes resultaria. É por isto que o magistério, salvas excepções honrosas, é o apanagio da incapacidade e da ignorancia.

Quantos são neste paiz os que abalançam-se a freqüentar estabelecimentos destinados a formação de educadores da infância? Algumas vocações decididas e raras, que, dominadas por uma idéia fixa, atiram-se no caminho que ella lhes indica, sem pensarem nos cardos e espinhos, que mais de uma vez hão de tolher-lhes os passos.

Quanto aos outros, lembrar-se-hão de ser mestres quando a necessidade lhes bater a porta.

Que perspectiva agradável se apresenta ao aspirante ao professorado? O privilegio? Estabelecei-o as cadeiras vagas difficilmente se preencherão. A preferênciã? Não é engodo bastante, capaz de por si só determinar a vontade, e aguçãr a cubiça.

Por todas estas considerações, não inclino-me a adopção de uma escola normal nesta província. Falta aqui o gosto da instrucção, faltam incentivos para os mestres, falta pessoal para escolas desta categoria, e a província é pobre de sua immensa riqueza.(RELATÓRIO,1867, p.30-31).

Esta fala do Presidente da Província é o registro de uma indefinição presente nas décadas anteriores de se investir, ou não, em Escolas Normais. Como não era de interesse político do Presidente da Província do Paraná, a criação da Escola Normal para a formação dos professores, utilizava-se o “sistema austríaco-holandês” um sistema utilizado para formar professores, valendo-se da prática “[...] empregando-se os candidatos nas escolas públicas, primeiro como alumnos-mestres, depois como ajudantes: -é o systema hollandez, muito proconisado em alguns paizes, e adotado com restricções na côrte e nesta província.” (Idem, p.31). Nas escolas holandesas esse sistema era utilizado aproveitando-se os meninos pobres que tinham mais habilidades para ensinar. Eles eram preparados para serem alunos-mestres e deste modo tinha-se um professor sem grandes despesas, pois o aluno recebia a instrução e era

preparado para dar aula em outro horário, sem remuneração, em troca de aprender o ofício pela prática. Caso fossem considerados aptos e aprovados no teste feito na capital da província, ao fim de dois anos de trabalho, passavam para o quadro de professores vitalícios.

Em 1871, a província tinha na presidência Venâncio José de Oliveira Lisboa³⁸. Embora a instrução pública fosse uma das maiores preocupações deste presidente, nesta gestão, ele era contrário à obrigatoriedade, por considerar que, nesta província, o ensino era retrógrado. Apoiado na Lei 290, de 15 de abril de 1871, com a proibição do provimento definitivo das cadeiras primárias de professores não normalistas, o presidente via suas convicções asseguradas pela Lei, não criando as condições para a inauguração de uma Escola Normal no Paraná, como as outras províncias vinham fazendo, para preparar professores.

Embora o presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa fosse contrário à criação de escolas normais no Paraná, essa não era a realidade em outras províncias, nas quais havia uma valorização de criação e ampliação das Escolas Normais, dando um estatuto valorativo às escolas de formação de professores.

Isso refletia a transformação que a sociedade passava, com o enfraquecimento das bases conservadoras do país e o avanço das idéias liberais, inclusive com o forte apoio dos movimentos abolicionistas. Neste momento, a discussão do movimento abolicionista saiu às ruas e passou, em seguida, para o parlamento, onde foi proposta a libertação sem indenização dos velhos escravos. A imprensa abolicionista também ganhava terreno na luta em favor da emancipação dos escravos.

[...] Ninguém pode hoje, de boa fé, sustentar a escravidão, como elemento necessário á vida econômica de nossa pátria, porque o facto si interpõe, contrastando flagrantemente os argumentos que possam ser produzidos. Por deliberação espontânea do povo brasileiro o algarismo negro foi diminuindo de dois terço das suas unidades e essa redução em nada diminui a fortuna nacional.” (Jornal, Gazeta da Tarde, de 5.5.1887).

O avanço dos movimentos abolicionistas e as pressões externas ao país fizeram que fosse acelerada a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra assalariada. Com a criação de novos negócios, como a construção de estradas de ferro, o telégrafo, a iluminação

³⁸ Estudou no Rio de Janeiro formando-se com o título de bacharel em Letras, logo após formado vai para São Paulo estudar na Faculdade de Direito, formando-se assim como os demais presidentes, em ciências jurídicas e sociais.

pública, a máquina a vapor, passou a sociedade da época a viver novos hábitos e, conseqüentemente, outras necessidades, como o voto das pessoas consideradas escolarizadas e uma maior participação da mulher nos serviços públicos. Com isso também aumentou a necessidade de se investir na educação pública, particularmente com a expansão da cidade e da vida urbana, que exige uma cultura letrada.

Em 1871, o Estado e a Igreja Católica, duas forças de controle da sociedade, entravam em conflito.³⁹ A religião católica, que era oficial no país, tinha um problema constitucional de Estado a resolver, pois a Constituição de 1824 dava ao Estado o direito de proibir os decretos eclesiásticos que fossem contrários à Constituição do país.

Esse impasse entre Estado e Igreja repercutiu em todo o mundo, mas no Brasil, incentivado pela política do Vaticano, os sacerdotes se tornaram mais rígidos com relação às disciplinas religiosas, pois estes tinham o controle do Estado.

Na gestão da presidência de Frederico José Venâncio de Araújo Abranches foi sancionada a Lei 290, de 15 de abril de 1871, pela qual assegurava-se parte do que este governo vinha defendendo: a necessidade de maior rigor nas disciplinas de moral, religião, leitura e caligrafia, de elementos da língua nacional, e aritmética, nas escolas públicas de ensino primário, uma vez que estas disciplinas eram consideradas a base para a formação da sociedade.

O ensino religioso, considerado parte fundamental da instrução primária, centrava a formação do aluno nas orações do cristão, no catecismo, na história santa e até no estudo do antigo e do novo testamento. Enquanto o governo mantinha o ensino sob a tutela da Igreja Católica, as diferenças religiosas acentuavam-se, do que resultou a ação das forças sociais contrárias, lideradas pelos liberais da época, que defendiam que o Estado deveria isentar-se de todo compromisso com a religião, garantindo, todavia, a liberdade religiosa para todos os credos. Esta reivindicação provinha do fato de que era de condição obrigatória ter idade mínima de dezoito anos, ter boa conduta moral, professar a religião do Estado, a religião Católica⁴⁰, e a comprovação de aprovação no exame, para estar habilitado a exercer a função

³⁹ “O conflito teve origem nas novas diretrizes do Vaticano, a partir de 1848, no pontificado de Pio IX. O pontífice condenou as liberdades modernas da Igreja no mundo. Em 1870, o poder do papa foi reforçado quando um Concílio Vaticano proclamou o dogma de sua infalibilidade.” (FAUSTO, 2001, p.128).

⁴⁰ Ver o documento no anexo 2 onde encontra-se um ofício do diretor da Escola Normal para o Presidente da Província, no item três, que trata da obrigatoriedade de seguir o catolicismo como requisito para o preenchimento

de aluno-mestre ou professor adjunto.

A idéia de que o Estado deveria eximir-se de todo credo, não era nova, pois os jesuítas foram combatidos pelo dogmatismo da religião jesuítica, propondo-se, então, uma educação laica e pública. Com a Revolução Francesa, o ideal de uma educação laica e pública tomou maior força como ideal de democratização do acesso à educação pública, de forma a atender a maioria da população e desvinculando-se dos interesses aristocráticos.

A Lei de Nº. 290, de 15 de abril de 1871, representou um pequeno avanço para a época, ao classificar as aulas por categorias e incluir as freguesias e povoados, pois até então os professores eram contratados sem seguridade alguma com relação à efetividade no magistério.

Na Europa, ao final do século XVIII e início do século XIX, uma nova ordem social foi estabelecida provocada pela produção capitalista, fortalecendo o poder burguês. Neste novo contexto, a formação do professor passou por uma grande transformação, já que o Estado, que defendia a escola pública e laica, deveria agora preparar os professores para compor essa nova ordem. A formação desses profissionais fez-se pelas Escolas Normais.

1.5. Os alunos-mestres na Província do Paraná

A função dos alunos-mestres, de acordo com a Lei 290, de 15 de abril de 1871, era apenas a de repetidores ou monitores dos professores nas escolas de 1º ordem, para as quais eram designados apenas os que pudessem provar uma certa “preparação” suficiente para repetir o que aprendeu na sala de aula do professor. Os meninos deveriam ser maior de 13 anos, e serem nomeados por título passando pelo inspetor geral (Art. 27-Cap. II).

Os alunos-mestres, durante o desenvolvimento de suas funções, passavam por três avaliações e, no caso de serem reprovados, perdiam esse título, sendo-lhes cassado o direito de trabalhar no magistério em toda a província. Já aqueles que correspondiam, eram aprovados para o exercício das funções. Após três anos de comprovada atividade, era conferido o título de professor adjunto. De acordo a Lei 290, em seu artigo 33, os alunos mestres:

“§ 1º. Auxiliarão os professores nas escolas que forem freqüentados por mais de 50 meninos. §2º. Substituirão os professores nas suas faltas e impedimentos. §3º. Serão

de vagas no magistério. Documento de 09.11.82

preferidos para nomeação de professores das cadeiras vagas.”

Essa medida barateava o custo da formação de um professor para a província “[...] mas não correspondia plenamente à realidade escolar da época,[...], com poucas escolas de 2º ordem que se situavam em centros como Castro, sendo criadas outras mais tarde em Curitiba e Paranaguá.” (BASTOS, 1975, p.2). A realidade funcional desses professores variava de acordo com a admissão ao magistério público, como professores vitalícios interinos ou professores vitalícios efetivos.

Os professores candidatos a uma “carreira”, só eram considerados vitalícios após o comprovado exercício de 5 anos de efetivos trabalhos na instrução pública do curso primário. Os critérios para análise deste desempenho passavam por comprovada assiduidade no exercício de suas funções, uma conduta exemplar não só no exercício de suas atividades, mas, também, fora do espaço escolar. A conduta deveria ser intacta, sem manchas de vícios ou crime, além de demonstrar aptidão para o magistério e de ter conseguido preparar anualmente um número de meninos não inferior ao décimo dos que freqüentavam a escola. Com o título de aluno-mestre, ele passaria a colaborar auxiliando os professores, substituindo-os nas faltas nas escolas, com mais de cinqüenta meninos e, no caso de vagar uma destas cadeiras, ele seria encaminhado para ocupar o lugar. O salário de um aluno - mestre em seu primeiro ano de atividade era de 10\$000 mensais, no segundo ano de 15\$000 mensais; e no terceiro 20\$000 e, se esse aluno mestre fosse aprovado para a categoria de adjunto, seu salário mensal passaria para 25\$000.

Para os professores “donos” das cadeiras, os critérios para seleção e aprovação nas funções continuavam a cargo do Presidente da Província, exigindo-se ser o candidato maior de 18 anos, ter atestado de conduta moral e a capacidade profissional de professar a religião católica, o que deveria ser atestado pelo pároco. As capacitações do profissional eram atestadas por diploma ou pelo professor adjunto. Os candidatos ao cargo que fossem portadores de título de doutor de qualquer faculdade do Império, bacharéis em direito, bacharéis em Belas Letras formados no Colégio D. Pedro II,⁴¹ os que comprovassem diploma

⁴¹ O Colégio Pedro II foi inaugurado no governo central no Rio de Janeiro que em 1837 era a capital do Império. “Fundado no período regencial, teve como principal articulador Bernardo Pereira de Vasconcelos, que tratou de todos os detalhes da transformação do antigo Seminário de S. Joaquim em Colégio de Pedro Segundo” (DORIA, 1997). O Colégio era o símbolo do período Imperial, carregava a marca do governo como Colégio de Pedro Segundo e tinha a administração do Ministério do Império e da Inspeção Geral da Instrução Pública, que

de aprovação nas matérias lecionadas nos liceus da província, e os professores que se mostrassem habilitados por outras províncias seriam dispensados da prova de capacitação profissional.⁴²

Para as senhoras casadas que quisessem candidatar-se ao cargo de professora primária na Província, além do que a lei estabelecia, deveriam apresentar também os documentos comprobatórios do seu estado civil⁴³.

As professoras candidatas a lecionar no primário, além dos exames exigidos já citados, também passariam por um teste de habilitação em agulhas e demais habilidades manuais consideradas necessárias para a formação da mulher.

Diante destas amarras, os profissionais selecionados para lecionar como professores primários poderiam ser classificados segundo estas três classes distintas: os classificados em 1º classe que exerciam o magistério em cinco anos de comprovado exercício; os de 2º classe que, exerciam suas funções de efetivos trabalhos por quatro anos, sem faltas ou afastamento; e os de 3º classe, que passaram, por acesso, de uma classe para outra, provando apenas o efetivo trabalho e merecimento na função.

Embora o professor estivesse na condição de efetivo, poderia ser demitido de suas funções pelo Presidente da Província, quando se mostrasse incapaz⁴⁴ de continuar a ensinar, segundo as normas estabelecidas por lei. Os vencimentos dos professores públicos anualmente eram: dos considerados de 1º classe, de 720\$000; os de 2º classe, de 900\$000; para os de 3º classe, de 1:200\$000. (Art.56, Lei 290).

Os professores que atingissem 10 anos de efetiva atividade e tivessem comprovado zelo e dedicação pelo ensino, além de ter ensinado anualmente um número de meninos nunca inferior a 10 nas cidades, 8 na vila e 6 nas freguesias e povoados, mediante documentos

prestavam conta ao Imperador do andamento do Colégio considerado modelo. A presença de D.Pedro II era constante, especialmente nas cerimônias de abertura dos exames e nos concursos para professores. (DORIA, 1997); Sobre o Colégio Pedro II como lugar de memória ver também: ANDRADE, Vera Lúcia C. Queiroz Colégio Pedro II: Um lugar de memória. 1999.

⁴² Como aponta o documento no anexo 3, o candidato, por estar cursando o segundo ano de direito, pede a dispensa dos exames para seleção, conforme esta é obrigatória para alunos que não tenham ensino superior. Conforme o documento do anexo 4, Indeferimento ao pedido de dispensa de exames para entrar na Escola Normal.

⁴³ Os documentos comprobatórios eram a certidão de casamento; se fosse viúva, certidão de óbito, e as que por ventura vivessem separadas, certidão de sentença de separação; para as professoras solteiras, licença de seus pais ou tutores, o que lhes daria o direito de lecionar em casa de seus pais ou parentes que fossem casados legalmente.

comprobatórios, recebiam uma gratificação anual de 200\$000, (Art. 58, Lei 290) como prêmio concedido pelo Presidente da Província. Essa gratificação era concedida para o professor que permanecesse 10 anos no magistério, porém foram poucos os que conseguiam completar este longo período de trabalho. Essa gratificação, no entanto, não servia de estímulo para que outros professores exercessem a mesma atividade.

A Província do Rio de Janeiro adotou lei semelhante, segundo a qual o professor que fosse aprovado nos exames finais recebia uma gratificação de 200\$000 e, se excedesse o número previsto de alunos aprovados, recebia mais 5\$000 por cada aluno.

Também era atribuído ao professor público da província, na forma de obrigação, assegurada na Lei 290, o seguinte: lecionar as matérias do ensino; presidir o ensino durante o tempo marcado para a duração das aulas; manter as salas da escola em boas condições higiênicas, sempre limpas e asseadas; ter em boa guarda os móveis, utensílios e demais objetos pertencentes à sua escola; abrir a matrícula dos meninos e tomar o ponto diariamente; assistir aos exames, lançar os respectivos termos e tirar as cópias para remeter ao inspetor geral e do distrito; manter na escola a ordem, a disciplina e a regularidade; apresentar-se decentemente vestido e obrigar os meninos a se apresentarem limpos no corpo e vestuário; castigar os meninos em suas faltas; participar ao inspetor paroquial qualquer impedimento que o iniba de funcionar; organizar o orçamento da despesa de sua escola, que remeterá ao inspetor geral; remeter ao inspetor geral, no fim de cada trimestre um mapa nominal dos alunos matriculados, com declaração de sua freqüência e aproveitamento; e, no fim do ano, um mapa geral, juntando quaisquer informações que possam interessar; remeter em novembro de cada ano a lista dos meninos preparados para exame; informar sobre a idoneidade dos meninos que, aprovados, pretendiam os lugares de alunos mestres; acompanhar, sempre que for possível, o menino à missa nos domingos e dias santos. (Art. 54, Lei 290 de 15 abril de 1871) A redação de uma professora aprovada ao cargo do magistério primário confirma esse ideal impregnado como obrigação do bem exercício da profissão.⁴⁵

Naquela ocasião, já se clamava para a província uma instrução primária completa, como era oferecida nos Estados Unidos, considerada modelo, que possibilitaria dar a mesma

⁴⁴Quando o professor não demonstrava força moral diante de seus alunos ou famílias, ou condições de exercer o magistério em sua casa, ele poderia ser removido, sem prejuízo de seus direitos. Era proibido ao professor público acumular qualquer outro emprego provincial ou municipal ou qualquer exercício de negócio ou indústria.

⁴⁵Ver documento no anexo 5

instrução no campo e nas cidades, sem determinação de sexo, e uma educação que preparasse para qualquer profissão. “[...] imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espírito de seita, a escola comum, a escola mista, a escola livre, é a escola original de democracia do Novo Mundo.” (BASTOS,1975, p. 232).

A realidade precária das províncias, todavia, somada à falta de interesse político, bem como as longas distâncias de uma cidade para outra, tornava a instrução inacessível ou lenta para a maioria da população.

O gasto com a instrução pública no país era irrisório, não excedia a 336 réis por habitantes no país, ao passo que nos Estados Unidos, país que se queria imitar a situação era outra: “[...]a média nos Estados Unidos aproximava-se de dez vezes mais, e em algumas cidades era vinte vezes maior.” (Idem, p.2).

Quanto à formação dos professores, imitar também estava distante, já que naquele país o magistério era uma profissão exercida por homens e mulheres com direitos iguais; lá o magistério era uma “[...] profissão quase exclusiva das mulheres, que aliás, como se sabe, já exercem muitos dos empregos públicos. [...] é a terra onde a mulher não se considera inferior ao homem, e muitas vezes lhe é superior.” (Idem, p. 230).

A segunda metade do século XIX foi marcada por poucos investimentos na educação pública, pela falta de iniciativas das províncias com a finalidade de suprir a falta de escolas de preparação de professores e com diretrizes educacionais para atender às necessidades do período. Diversas leis educacionais foram criadas para atender às províncias, como demonstração de preocupação com as necessidades locais de instrução e para mostrar uma efetiva atuação do Estado. Foram leis que não se concretizaram na prática.

Na verdade, estreitava-se o campo de atuação dos professores, numa sociedade onde o Estado existia para legitimar os interesses da classe burguesa, em detrimento dos direitos do povo, que permanecia num estado de inconsciência em relação aos direitos individuais, bem como, aos direitos políticos, sem iniciativas e poder de ação.

A presença do Estado, nesse momento, era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade dominada por uma classe escravagista, formada para atender a uma minoria preocupada com o controle social e que tinha em vista manter seus privilégios. Fica evidenciada a contradição entre o governo imperial, que propugna pela instrução elementar para todos e, que no entanto, transferia aos governos das províncias a responsabilidade direta

pela implementação da lei, sem que fossem providenciadas as condições reais para a aplicação, pois não existiam escolas e poucos eram os professores preparados.

1.6. As primeiras casas-escolas nos Campos Gerais

Na Província do Paraná, em 1873, o inspetor geral da instrução pública, Dr. João Francisco de Souza, em seus relatórios⁴⁶ considerava que três elementos principais eram necessários para a formação dos professores: “[...] *escola normal, conferências e boas recompensas pecuniárias.*” (PARANÁ. Relatório do Vice Presidente da Província, 1873).

O primeiro deles, o inspetor de ensino admitia que a nova província não dispunha de recursos para construir uma Escola Normal para dar formação pedagógica aos professores, preparando-os para o magistério. Quanto às conferências eram impossíveis de atender devido a grande distância entre as províncias que ofereciam ensino normal e que poderiam promover estas conferências e, também, porque este tipo de investimento era considerado caro. Finalmente, o último elemento elencado, os honorários dos professores, deve-se lembrar que os docentes exerciam sua função ou sem remuneração ou o pouco que recebiam era insuficiente para a subsistência.

Apesar do discurso do inspetor apontar estes três elementos como necessários, na Província do Paraná não era realidade, já que os recursos não eram suficientes para instalar Escolas Normais, que eram inviáveis em razão da grande distância de São Paulo e a falta de comunicação que se ampliava.

Consolidava-se o isolamento em relação aos grandes centros e resignava-se a progredir a passos lentos. “*É justiça reconhecer que os professores fazem quanto podem; mas não podem muito. Há com efeito alguns que se avantajam pelo saber, por uma louvável dedicação e pelo desinteresse com que zelam sua reputação de professor.*” (Idem, p.22).

Em toda a província, os prédios que serviram de escolas eram mal situadas com [...] *salas acanhadas que não oferecem os commodos necessários para o fim que deveriam prestar, algumas vezes essas salas de paredes sujas, sem assoalhos, nem tectos, apresentam a*

⁴⁶ Afirmava que a província por ser nova e o fato de ter pertencido à Província de São Paulo não investia na instrução pública, por outro lado, também resumia em seu discurso que fazia parte do atraso a “falta de bons mestres, indiferença, pertinência e má vontade dos pais, escassez de meios em muitos, falta de ensino obrigatório

vista um aspecto repugnante” (Idem, p.10) e nas casas que também serviam de escolas particulares e alugadas pelos professores para a manutenção e o aluguel, recebiam dos cofres públicos uma verba para esse aluguel, mas a quantia não era suficiente. Assim, tinham que arcar com o restante para o custeio da casa-escola, isso quando conseguiam encontrar uma casa em boas condições. Os documentos apresentam a situação em que “[...]tendo achado quem oferecesse mais quantia exigia a entrega da sala” (Idem).

Nos Campos Gerais, as dificuldades eram as mais variadas possíveis, desde a mobília das escolas, as quais, em algumas casas-escolas, não passavam de “[...] dois ou três bancos toscos ou tabuas dispostos ao longo das paredes, acompanhadas de uma mesa, tudo fornecido a custa dos professores,” (Idem) até os livros e outros materiais. Esta realidade se repetia, com a aquisição dos livros e materiais básicos para estudos. Quando os pais tinham meios para comprá-los nas cidades mais próximas, era comum o risco de não encontrar o material. Quando a escola era muito afastada das povoações, tornava-se difícil obter material para o estudo. Com a falta quase total destes instrumentos, ficava da responsabilidade do professor adquiri-los e mantê-los. “[...] sem o que teriam em suas escolas discípulos a quem ensinar, ou os teriam em tão limitado número, que ficariam sempre sujeitos ao cruel desconto imposto por lei.” (Idem, p.11).

Por volta de 1873, o ensino particular primário, que então começava na província, era livre e oferecido em 18 escolas, das quais 11 eram do sexo masculino, 2 do sexo feminino e 5 mistas, totalizando a frequência de 436 alunos em todo Paraná. Na cidade de Morretes havia o colégio Serapião, dirigido pelo professor deste nome “[...] o Instituto Paranaense em Ponta Grossa a cargo do Dr. Agostinho Martins Collares, e em Guarapuava a aula do sexo feminino de D. Leonidia Ferreira das Neves”(Idem, p.13).

Com a criação do liceu⁴⁷ público na capital da Província do Paraná surgiram as escolas com residências para os alunos, dada a distância do domicílio dos mesmos. O liceu⁴⁸ tinha prédio próprio, construído para habilitação particular, contendo divisões que até foram consideradas desnecessárias com pouca utilização. De todos os espaços construídos, “[...]uns

e a vasta extensão do território” PARANÁ. (Idem). Relatório do Vice Presidente da Província Manoel Antonio Guimarães, 17.02.1873

⁴⁷ sobre esse assunto ver MORAES, 1990.

⁴⁸ No liceu eram oferecidos os estudos divididos em oito cadeiras: língua e literatura latina; línguas e literatura inglesa e francesa; língua e literatura alemã; matemática elementar, aritmética, geometria, álgebra e

grandes, outros pequenos, somente 3 salas prestaram-se desde logo a ser utilizadas para aulas”(Idem, p.11). Todas as outras salas permaneceram fechadas sem uso. “O Liceu recebeu a mobília para o bom funcionamento do colégio, contratado pela thesouraria provincial, autorizado pelo presidente da província. (Idem)”.

Os professores selecionados para trabalhar nos liceus também eram nomeados pelo Presidente da Província, mediante exames ou concurso perante uma comissão formada por dois membros. Aplicavam-se aos professores dos liceus as seguintes condições: ser cidadão brasileiro, ter idade de 21 anos, promover moralidade e capacidade profissional. (Art. 91).

Esses professores estavam sujeitos às mesmas obrigações e penalidades estabelecidas para os professores de instrução primária⁴⁹ no que diz respeito a licenças e a jubilações.(Art.93).

Uma notícia chama a atenção: o único professor que naquele ano não aceitou a nomeação, de que se tem conhecimento, foi Joaquim Dias da Rocha, *com a cadeira de sciencias phisicas e naturaes[...] nomeado para Rege-la, há muito que se acha ausente na Paraíba do Sul*” (Idem, p.12), que foi divulgado no Jornal Dezenove de Dezembro.

A frequência no Liceu foi de 27 estudantes, com a aprovação de 7 alunos. Os alunos estavam assim matriculados em cada cadeira:

Quadro 2
Número de alunos matriculados por cadeira

Cadeira	Número de Alunos Matriculados	Approvados Plenamente	Approvados Simplesmente
Latim	22		
Francez	23	1	1
Inglez	8	1	
Alleão	12	1	
Grammatica -philosophica	19	2	
Mathematicas elementares	19		
Philosophia	6		
Geographia e História	1	1	

FONTE: Relatório do Vice-Presidente da Província Manoel Antonio Guimarães 17.02.1873

trigonometria; geografia e história, especialmente as do Brasil; filosofia e teórica; princípios gerais de ciências físicas e naturais. (Art. 73).

⁴⁹ Para os professores das escolas públicas primárias, a idade mínima era de 18 anos, e eram obrigados a professar a religião oficial do Estado. Para análise e verificação desses parágrafos, aplicava-se o Art. 37, desta mesma Lei, que determinava às escolas primárias públicas que a prova da idade seria feita por meio de certidão de batismo, ou de justificação na falta dela. A moralidade, por folhas corridas nos lugares onde tiverem residido nos últimos três anos, e quaisquer atestados e documentos. A capacidade profissional era medida mediante o diploma de aprovação na matéria do ensino, obtido por meio da comissão de exame, ou pelo professor adjunto.

No governo de Frederico José Cardoso de Araújo Abranches foi assinado o Regulamento da Instrução Pública pela Lei n. 381, de 6 de abril de 1874, segundo o qual os professores primários eram classificados regionalmente como professores de cidade, professores de vilas, professores de freguesias e professores dos bairros, e os vencimentos iam decrescendo de acordo com o distanciamento do trabalho. Um professor que trabalhasse na cidade tinha um vencimento mensal de 1:200\$000, já o que trabalhava nas vilas era de 1:000\$000, os professores das freguesias 800\$00 e os de bairros 600\$00. (Art.11).

Para que os professores fossem considerados habilitados, deveriam passar por um exame feito no edifício público. O teste aplicado exigia dos examinandos conhecimentos de noções elementares de geografia e história da pátria. No caso de o professor não conseguir ser aprovado, deveria esperar, no mínimo seis meses, sem chances de tentar novamente, devendo esperar dois anos para o próximo exame.⁵⁰

O exame era oral e por escrito diante do Presidente da Província, do inspetor geral e de quatro examinadores, nomeados pelo mesmo Presidente da Província, que era a autoridade máxima para orientar e julgar tais procedimentos.

Na presidência da Província do Paraná, Frederico José Cardoso de Araújo Abranches sancionou a Lei de nº. 381 de 06 de abril de 1874, em cujo Art. 1º tornava obrigatório o “ensino primário para todos os meninos de 7 a 12 anos do sexo masculino e 7 a 10 do sexo feminino, que residirem dentro das cidades, vilas e freguesias em que houver aula pública ou particular subsidiada, não tendo eles impossibilidade física ou moral.”

Por esta lei, o governo extinguiu os liceus da cidade e autorizou ao poder local fazer “toda e qualquer alteração que julgar conveniente na legislação na instrução pública primária e secundária.” (Art.10)

Embora as escolas classificadas fossem separadas por categorias, baseadas na localidade, na qual se deveriam contratar os professores de forma direta por provas de habilitações e promessas de efetividade e vitalicidade no cargo, não se conseguiu o resultado esperado que era o de aumentar o número de professores.

O inspetor de ensino, ao apresentar o relatório ao Presidente da Província, Adolpho Lamenha Lins, revelou o limite do regulamento de 16.07.1876 por ele promulgado com a

⁵⁰ Ver no anexo 6, o ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública

autorização do mesmo presidente: “[...]se é uma obra imperfeita, não deixa todavia de acompanhar os progressos mais realizáveis em matéria de ensino.”(PARANÁ.Relatório apresentado à Assembleia Legislativa 1877, p.51).

Por que imperfeita porque a verba da província se precária, não é direcionada para atender a melhora da instrução popular e que embora admita isso e também diz: “o estado precário das finanças provinciais que permittiam grandes despezas, embora justificáveis pela boa applicação e proveito a que se destinavam” (Idem).

E a que se destinavam? A instalação de diferentes escolas e colégios particulares. “A liberdade dispensada ao ensino particular, accreditei sempre ser um alliciente às vocações, arredadas por quasquer circunstancias do magistério publico” (Idem, p.54).

A Escola Normal da Capital (Curitiba) foi criada para suprir estas escolas e colégios particulares e proporcionar preparação aos professores que já atuavam e eram considerados os melhores.

Em 12 de abril de 1876, foi sancionada a Lei de nº. 456 pelo presidente da Província do Paraná, Adolpfo Lamenha Lins⁵¹, que institui o Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná. No mesmo ano, foi instituído o regulamento que autorizava a criação de um Instituto e de uma Escola Normal. Os professores “*José Justino de Mello, para a de geographia e história, Justiniano de Mello e Silva para de pedagogia, religião e grammatica philosophica e noções de direito publico,*”(PARANÁ. Lei nº 456, p.55), foram nomeados pelo inspetor da Instrução para exercerem interinamente as diversas cadeiras do Instituto e da Escola Normal em Curitiba. Na mesma data o inspetor determinou que os professores do ensino secundário do *colégio Nossa Senhora da Luz: Otto Finkensieper, de inglês e allemão, Tertuliano Teixeira de Freitas, de arithmetica, álgebra e geometria, José Joaquim Franco do Valle, de Latim passassem a servir no mesmo instituto.*”(Idem).

O curso Normal foi dividido em dois anos, sendo o primeiro ano dedicado ao estudo das disciplinas: gramática nacional, pedagogia, metodologia e instrução moral e religiosa; no 2º ano eram cursadas as disciplinas: aritmética, geometria, geografia, história do Brasil e

⁵¹ Adolpfo Lamenha Lins, nascido em Recife, província de Pernambuco, formou-se em leis, estudou na Faculdade de Direito do Recife, onde se bacharelou. Foi um dos primeiros presidentes partidários do movimento da libertação dos homens escravos.

direito público. (Art.15).

Os professores que trabalhavam no Instituto eram os mesmos que trabalhavam na Escola Normal. Ao lado do Instituto Paranaense, foi construído. No término do curso, os alunos do Curso Normal eram encaminhados para as vagas disponíveis na Província do Paraná.

A criação da Escola Normal na Capital do Paraná representou um passo significativo para a formação de professores para a instituição primária. As condições para contratação de professores, que era feita de forma lenta, mudaram tão logo os alunos da Escola Normal obtiveram a habilitação. As cadeiras do sexo masculino eram preenchidas mediante concurso público e as do sexo feminino, também por concurso, “perante os lentes da Escola Normal, sob a presidência do diretor geral.” (Art. 53).

Na Lei nº 456 havia, também, a atribuição aos “[...] pais, tutores, ou outros quaisquer representantes legais das crianças, que completarem seis anos, eram obrigados a fazê-las freqüentar regularmente as escolas, públicas, nas cidades das províncias.” (Art.1).

Para as crianças que não freqüentavam a escola, no período estipulado em lei, era aplicado multa de 20\$000 pelo inspetor paroquial sem direito a recurso por parte dos responsáveis pela criança; a essa multa, se negligenciada, era imposta uma nova multa que aumentava duas vezes o valor da primeira. O recolhimento desta multa era destinado ao cofre municipal para ser aplicado com o vestuário dos meninos indigentes e que, por este motivo, não podiam freqüentar a escola de instrução primária.

Ainda, na presidência da Província do Paraná, Adolfo Lamenha Lins dividiu o ensino na Província “[...] *em primário, normal e secundário. A instrução dos três graus, é pública ou particular. Nos três graus, a mais completa liberdade, guardada as disposições do Regulamento.*”

A Escola Normal, anexa ao Instituto Paranaense⁵², que funcionava na capital da Província com a mesma direção, era uma realidade que dava certo, contrariando as iniciativas semelhantes de outras províncias, que não admitiam a Escola Normal por considerar “*planta exótica*”, como já foi citado anteriormente.

⁵² Para estudar na Escola Normal Paranaense o aluno era submetido a exames que se constituíam em prova escrita ou oral, e esse exame realizava-se na própria Escola Normal por uma comissão constituída pelo diretor e dois professores do Instituto. Esses exames eram realizados de forma parcial e final, e no primeiro caso o aluno

Com o diploma da Escola Normal, o aluno do magistério garantia a preferência para trabalhar nas escolas públicas, de acordo com a classificação entre os candidatos aprovados. O aluno com aprovação plena seria o primeiro a escolher; aqueles com aprovação inferior, os simplesmente aprovados, ficariam com a “última categoria” (Art. 29) as escolas distantes da cidade.

A criação da Escola Normal vinha, em parte, ajudar os professores que dela pudessem se valer, pois as maiorias dos alunos permaneciam sem poder freqüentar a escola elementar pela distância que as poucas escolas tinham de suas casas, ou pela ausência delas. Assim, o mesmo governo que aplicava multas⁵³ para as crianças que não freqüentavam a escola, em decorrência da carência de instituições escolares, liberava os meninos de 15 anos e as meninas de 13 anos que não conseguiam freqüentá-la.

O professor era incentivado com a licença anual, dada a dez professores, para que estes pudessem estudar na Escola Normal afastando-se da sala de aula. O governo, porém, não dava nenhuma outra vantagem ou condição ou qualquer ajuda de custo para que o profissional, uma vez liberado das atividades de sala de aula, pudesse sobreviver durante o período de um ano, fora de casa, para estudar.

As escolas eram destinadas ao sexo masculino e, com isso, direcionavam “[...]a estratégia de preenchimento de vagas no magistério para escolas masculinas, que passava a ser feito por meio de contratos e exames de habilitação. (PARANÁ, 16.07.1876).

Já o critério de seleção para as escolas das meninas, dava-se por meio de concursos e nomeações que se fizessem necessárias. “[...] seriam feitas mediante concurso, com direito à vitaliciedade, na tentativa de ser moralizada a admissão de professores, evitando-se nomeações diretas, por pedidos políticos.” (Idem).

O poder político que se formava nos Campos Gerais - PR considerava a educação a única força fundamental capaz de civilizar um povo sem “identidade própria” e sem direção. Neste sentido, havia consenso o suficiente para garantir um Estado soberano e, para isso, os professores seriam os “missionários” deste processo de hegemonia criada para que o povo

recebia um certificado constando a nota do aproveitamento e, no exame final, o aluno recebia o diploma de habilitação para trabalhar na instrução primária, constituída pelo regulamento de 1º de junho de 1858.

⁵³ Não são obrigadas a freqüentar e liberadas de multas por parte do governo local: as crianças que não tiverem uma escola pública dentro do perímetro de 2 quilômetros para o sexo masculino e de 1 quilômetro para o feminino; as que padecerem de impedimento permanente físico ou moral; as que se mostrarem habilitadas nas disciplinas da instrução elementar; as indigentes, enquanto não lhes for fornecido vestuário pelos modos

pudesse sentir-se identificado com os interesses políticos da República. Para assegurar esse processo, atribui-se à escola a responsabilidade de garantir a “unidade nacional,” por meio de conteúdos e preceitos morais, que os professores deveriam seguir e impor aos seus alunos.

Na verdade, essa era a característica da burguesia, que, no início da República se impõe e, segundo a qual, para se chegar às “virtudes” para o crescimento intelectual e, conseqüentemente, para o desenvolvimento, era preciso obedecer às leis. Os professores deveriam ser obedientes a esses preceitos e vigiar seus alunos para que estes chegassem a atingir essas “virtudes,” aceitando passivamente os sacrifícios que lhes eram impostos pelos discursos e documentos oficiais.

CAPÍTULO II

OS CAMPOS GERAIS E A REPÚBLICA

Figura 6

Campos Gerais no final do Século XIX



Fonte: Casa da Memória Ponta Grossa -PR

2.1. Os Campos Gerais e os ideais republicanos

A partir de 1889, com a proclamação da República, a organização social do país tornou-se mais complexa, acentuando-se cada vez mais as diferenças sociais. Um grande número de homens livres ficava à margem, seguido de um número significativo de imigrantes⁵⁴ buscando riquezas e adaptando-se ao país de florestas tropicais.

⁵⁴ Os grupos étnicos, “[...] na ordem cronológica de ingresso no Paraná, são representados pelas seguintes nacionalidades:- Os franceses datam de 1847, tendo fundado a Colônia Teresa, com 87 agricultores. Criaram

As tendências progressistas que se expressavam nos últimos 10 anos do Império estavam presentes nas manifestações dos Partidos Liberal e Republicano, mas suas idéias naquele período não coincidiam com a resistência dos escravistas e dos conservadores. Embora suas idéias conflitassem naquele momento, ambos os partidos representavam as classes oligárquicas⁵⁵ e escravistas e utilizavam-se a seu favor, do processo eleitoral do país, cada qual visando seus próprios interesses ao representarem o poder político das províncias no Governo Imperial.

Os embates políticos envolvidos na disputa pelo poder determinavam as mudanças de partidos e, conseqüentemente, as tendências,

[...] quando uma parte da classe média imperial passou, sob a influência da ideologia jurídica burguesa, a lutar pela liquidação do direito escravista, pela formação do direito burguês e pela reorganização burguesa do aparelho de Estado, tornou-se impossível para a sua massa participar, ao mesmo tempo (quaisquer que fossem as posições anteriores ou origem de classe dos seus líderes), de um processo de alargamento do sistema eleitoral escravista. (SAES, 1985, 303).

O regime Republicano fez-se legítimo contando com o apoio dos militares do exército, que, no Império, pertenciam à classe média e prestavam seus serviços de forma remunerada. Desta forma, o movimento dos republicanos pela defesa do Estado burguês não se deu apenas no interior dos partidos, pois [...] a maioria esmagadora dos clubes republicanos do país; o republicanismo de classe média só dominou as estruturas partidárias nas regiões economicamente declinantes (Norte, Nordeste). (Idem, p. 312).

Nestas regiões, a classe dominante ainda apoiava as idéias monarquistas, ao passo que no Rio de Janeiro, onde a Corte residia, a maioria da classe média constituía-se de militares que descontentes com a política republicana, estavam apoiando o Clube Republicano.

também a Colônia Orleans e Nossa Senhora do Porto. Os suíços são de 1852, sediados em Superagui. A seguir, entre os mais numerosos, vêm os grupos de austríacos-(1865), Inglêses – (1869), suecos-(1871), holandeses-(1872), irlandeses-(1873), espanhóis (1875), noruegueses (1876), russos (1878), sírios, libaneses-(1889),paraguaios, argentinos, húngaros, lituanos, egípcios, japoneses-1920, búlgaros, rumaios-(1926) - e os gregos (1928)”. (RATACHESKI, 1953, p 95).

⁵⁵ Oligarquia é chamada o governo em que a autoridade está nas mãos de uns poucos. No Brasil, é o governo fundado na estrutura patriarcal. O oligarca diferencia-se do coronel pela escala política. Já que a sua ação é de âmbito geral, estadual, ao passo que o coronel é particular. Oligarca, porém, é também coronel como qualquer outro; é representante dele e se mantém pela liderança, pelo autoritarismo e pelos favores que concede aos seus asilados. Tais favores não dependem só de seus bens pessoais, mas, aproveita-se das rendas e poder do Estado para uma política individual. É sempre fiel ao partido ao qual representa. (CARONE, 1971, p.153-269)

Por essa razão, o movimento antiescravista não conseguiu formar um grupo que conseguisse derrubar de imediato a monarquia, porque a

[...] oficialidade média do Exército imperial tendeu, graças às suas características profissionais (hierarquia, disciplina, centralização), a converter-se, após a Abolição, no partido político da classe média republicana. Acrescenta-se que o grupo militar não assumiu esse papel político apenas para preencher o “espaço vazio” deixado pela classe média civil. (Idem, p.314).

Apesar da efervescência do movimento antiescravismo, não se conseguiu formar um partido que fizesse frente às idéias monarquistas e contra a persistência da escravidão, evidenciando a contradição em que o movimento se encontrava. O “Exercito imperial, para se constituir em burocracia segundo as regras do burocratismo burguês”, (SAES, 1985, p.314) passou a defender a extinção legal da escravidão no país, como um partido político em defesa de seu interesse maior que era a derrubada da monarquia. Para amenizar essas contradições que aconteciam no interior do “[...] Estado, as classes dominantes escravistas e o governo imperial procuravam neutralizá-lo mediante o reforço e a revitalização da Guarda Nacional, a criação de Guardas Negras.”(Idem).

Diante destas contradições, os militares passaram a ser de fato o partido político da classe média republicana, tendo sido dominante no processo de derrubada da monarquia. Houve o apoio das classes populares “[...]embora tais classes não tenham sido chamados a intervir diretamente em massa, no processo.” (Idem, p. 316).

Nesse sentido, identifica-se o papel da classe média nos primórdios da República, papel que é ainda atual.

[...]pelo menos até 1894, como classe reinante; no Estado burguês semiditatorial do período de 1889 a 1894, a classe média reinou (seus representantes políticos controlando vários ramos do aparelho de Estado), mas quem governou foram as classes exploradoras e proprietárias (cujos interesses mais gerais modelaram a política de Estado) e quem deteve a hegemonia política foi o bloco regional cafeeiro (cujos interesses econômicos foram prioritariamente atendido pela política econômica de Estado). (Idem, p. 317).

Esta “nova” ordem social que surgia com a República, despontou juntamente com a expansão da industrialização, passando a exigir o ensino das primeiras letras para os trabalhadores das indústrias que se instalavam.

O país iniciava um novo regime político, com os ideais liberais do século XVIII e XIX. A economia ainda estava, entretanto, baseada na produção agrária e na exportação de bens primários, especialmente o café, e dependia da mão de obra dos ex-escravos, caboclos e dos imigrantes.

O Estado capitalista no Brasil continuava representando os interesses de uma pequena classe dominante em detrimento dos interesses da maioria da população, não cumprindo o seu papel de administrar os conflitos entre seus cidadãos.

E, no entanto, o Estado (sociedade política) não poderia se apresentar em sua realidade de produto resultante da sociedade civil (não política), de modo algum autônomo em relação às relações sociais vigentes (logo aos conflitos de classes). Em sua aparência, ele se apresenta então como uma instância externa, que se erige acima da sociedade e independente dela (logo neutra em relação às classes sociais) Essas aparências ou, se preferir, essa representação ideológica tornam-se necessárias para que o Estado possa desempenhar o seu papel de desenhar e, ao mesmo tempo, fazer aparecer como legítimo a dominação econômica de uma classe sobre a outra. (NOGUEIRA,1993, p.195).

Diante desta situação, torna-se evidente que a organização da instituição escolar estatal foi realizada com base nos interesses da classe burguesa, que não considerava as necessidades das classes populares. Entretanto, em sua forma ideológica, o maior projeto do Estado burguês, no início da República foi a criação de escolas para dar instrução ao povo. A educação nos discursos oficiais aparece como uma ação beneficiadora para todo o povo e como solução para os problemas que impediam o progresso do país.

A criação das instituições escolares, entretanto, não era a principal preocupação para a República que se formava, liderada por oligarquias regionais que mantinham os hábitos anteriores de arranjos de cargos, por meio de troca de favores.

A presença significativa de imigrantes no país propiciou a realização de vários negócios com países externos. A facilidade de crédito na Europa permitiu, também, a formação de inúmeras empresas no Brasil, num momento que havia um aumento de demanda por bens de consumo. Como resultado desta fase de entusiasmo com a economia do país, houve o aumento nas bolsas de Valores e o custo de vida encareceu com “[...] a falência de vários estabelecimentos bancários e empresas. O valor da moeda brasileira, cotada em relação à libra inglesa, começou a despencar.” (FAUSTO, 2001, p.143).

A República consolidou a autonomia estatal do país, deixando que cada Estado defendesse os seus próprios interesses. No plano político, porém os partidos Republicanos

eram controlados por uma elite, que embora pequena, determinava o candidato à Presidência da República, ficando nas mãos desses republicanos o destino político nacional.

Desta forma perpetuavam-se as desigualdades e o clientelismo, tanto nos campos, como nas cidades, dificultando à população mais pobre reivindicar qualquer direito. Essas características, que não eram diferentes no Império, perpetuavam-se na República. Os Coronéis da antiga Guarda Nacional, na sua maioria, eram grandes proprietários rurais, e passaram a exercer influência política, econômica e social, na nova ordem republicana, perpetuando aquilo que já estava estabelecido no Império. Na nova formação política do país, o regime republicano, as práticas políticas da oligarquia eram atualizadas para adequá-las à nova ordem e, “sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente.” (CHAUÍ, 2000, p.10) Essa situação é mais próxima de um mito fundador, que “é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesma.” (Idem, p.9).

O papel do “Estado - Nação” está ancorado no surgimento do nacionalismo e do patriotismo como ideologia política, processo que ocorria no Brasil no final do século XIX e início do século XX, entre 1889 e 1914, quando é deflagrada a primeira guerra mundial.

Embora a herança do Estado lusitano tenha deixado marcas profundas na formação da sociedade brasileira, não se aceitava a idéia do Estado como um ampliador do grupo familiar e tampouco negava-se a integração de determinados grupos, de modo que fosse possível “[...]uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição.” (HOLANDA, 2001, p.141).

Pelo menos aparentemente, no contexto da época, havia uma nova ruptura na estrutura da sociedade mediante a passagem do Estado Nacional do Império para a República. O conteúdo político e ideológico do nacionalismo passavam, então, a apontar outros rumos para os movimentos sociais que se organizavam no país chamados à defesa da “causa nacional”, de necessária “[...]importância política: mais extremamente, para todos os que exigiam o direito à autodeterminação, [...] o direito de formar um Estado independente destinado a algum grupo nacionalmente definido.” (HOBSBAWM, 1990, p. 125).

Desse modo, prevalece a concepção de um Estado que se constrói independente, onde “[...] apenas um Estado para toda a nação,” (Idem, p.125), procurando-se unir o povo no

nacionalismo, tanto o mais simples e desconhecido homem ou mulher das antigas províncias e lugarejos distantes dos grandes centros, como os professores e professoras. Assim, podemos considerar como representativos também para o Brasil os cinco princípios apontados por HOBBSAWM :

[...]a ênfase na comunidade cultural e lingüística; [...] a ênfase no nacionalismo, cuja aspiração era formar ou tomar os Estados, e não as “nações”, de Estados já existentes; o seu historicismo e o sentido de missão histórica; a reivindicação da paternidade de [...]; e não menos, a sua ambigüidade terminológica e retórica. (Idem, p. 125-126).

Com estes princípios, o Estado foi organizado política e institucionalmente, e se construiu mediante a necessidade de controlar os antagonismos e como forma de garantir a submissão da população às autoridades nacionais. Historicamente, as classes mais poderosas têm mantido o domínio do Estado. Disto resulta a idéia de se ter um povo homogêneo, importante para a organização do Estado dentro do novo regime, no final do século XIX. A imprensa e a instrução primária eram importante instrumento de divulgação desses interesses e garantia de dominação da burguesia.

A idéia central do nacionalismo era a conquista das massas, agrupando-as por intermédio de suas regionalidades, reunidas ou mobilizadas pelo Estado. A “[...] essência do nacionalismo de direita, que emergia em Estado-nação [...], era a reivindicação do monopólio do patriotismo para a extrema direita política, e por meio dela a estigmatização de todos os demais como traidores.” (HOBBSAWM, 1989, p. 204).

Esse nacionalismo era teorizado durante a maior parte do século XIX, de diversas maneiras, identificando-o “[...] com movimentos liberais e radicais, bem como com a tradição da Revolução Francesa. Em outras partes não se identificava necessariamente com nenhuma das cores do espectro político.” (Idem).

Num país periférico, como o Brasil, os moldes que aqui chegaram para a transformação da realidade política eram calcados para atender às elites minoritárias e não às grandes massas populares, nos quais uma minoria da população possuía acesso à escrita das primeiras letras.

Embora de forma sucinta, portanto, releva mencionar que o nacionalismo, no século XIX, em alguns países da Europa, já tinha o domínio sobre o restante dos Estados, determinando o modelo neles vigente. Dessa maneira, a idéia de nacionalismo vinha atrelada

aos interesses dos capitalistas, que eram regidos pela sociedade burguesa, que desempenhou na história da humanidade um papel de transformações nos moldes europeus.

Considera-se, assim, a Nação como uma categoria histórica que tomou forma com base nos interesses das classes no país. Com a proclamação da República, os republicanos criaram estratégias ideológicas para chamar atenção, tendo em vista ganhar apoio da grande massa da população do país para o novo regime, para a “idéia nacional,” tornada uma questão central da política. Por todo o país, as campanhas de conscientização passavam a mexer com o imaginário de uma massa alienada, constituída por uma população imersa no analfabetismo. Mediante os discursos nacionalistas, procurava-se chamar atenção para os símbolos nacionais, justificados como reveladores de credos políticos e de idéias filosóficas.

Assim, o nacionalismo e o patriotismo foram adquirindo força no Brasil no final do século XIX e no início do século XX, como uma forma de legitimação do regime republicano. Com a República veio a idéia de alcançarmos a liberdade do país, rompendo com o monopólio da Monarquia, deixando para trás o passado português, já que: “[...]a liberdade, fonte perene do progresso social tem sua melhor garantia na própria índole das instituições.[...]Para remover o presidente da República basta a eleição.”(SALLES,1878). O passado estaria “apagado” pela construção de uma sociedade baseada num novo regime, organizado segundo os moldes nacionais e determinado por uma sociedade que era organizada politicamente pelos nacionalistas, e na qual o empresariado teria um grande destaque e o poder de decisão sobre os rumos do país.

O clamor pelo nacionalismo e patriotismo tornou-se mais forte com a República ,que trazia a idéia de progresso do país, baseado no crescimento⁵⁶ econômico viabilizado pelo café de modo que “[...] o nosso progresso desenvolve-se com verdadeiro assombro e promete colocar-nos em posição invejável perante as nações mais adiantadas.” (O Ensino, num 3., 1922, p.275).

Apesar dos diversos conflitos interclasses e das oligarquias com os seus diversos interesses regionais, os olhares dos cidadãos eram direcionados para a idéia de união em torno

⁵⁶A cidade de Ponta Grossa viu os trilhos chegarem em 1894 provenientes de Curitiba e Paranaguá. A partir da estação de Ponta Grossa, inaugurada em 1894, partiram as linhas para o norte e para o sul, construídas pela E. F. São Paulo e Rio Grande, que somente em 1909, uniu a cidade de Itararé, em São Paulo, com a de Marcelino Ramos, no Rio Grande do Sul, ambas próximas às fronteiras com o Paraná e Santa Catarina, respectivamente. Todos os trens que seguiam do Estado de São Paulo, fosse de Itararé ou de Ourinhos, para o sul, ou para Curitiba, passavam por ali. (O Ensino. ANNO 1, NUM 3, 1922).

do crescimento da nação. Para isso, os grupos que estavam no governo consideravam ser preciso desvincular a nação dos “[...] conservadores dentro dos quais se mantivera o Império apesar de todas as suas concessões,” o que “desencadeava um novo espírito e tom social bem mais de acordo com a fase de prosperidade material em que o país se engajara”. (PRADO JR,1992, p.144).

O fato é que ter identidade nacional era ser alvo da política, significando, portanto, que “[...] os governos e partidos ou movimentos que podiam fazer, ou dar a entender, um apelo nacional gozariam de vantagem complementar; e, inversamente, aqueles que não o podiam ou não o quiseram fazer, até certo ponto se prejudicaram.” (HOBSBAWM, 1989, p.228). Era incabível pensar em promover o progresso da nação, sem que a idéia de nacionalismo ou patriotismo não estivesse vinculada ao desenvolvimento de cada homem, mulher, criança e idoso desse país, de tal forma que “[...]o significado de apelo nacional, na política, aumentou,” (Idem, p.206). Isso deu-se de tal modo [...]que viria a ter profundas conseqüências no início do século XX”. (Idem)

Num contexto histórico no qual as forças produtivas do país davam os sinais iniciais de expansão, não combinava um sistema de ideologia ultrapassado. “Ambos agora acordavam. Transversalmente, o novo espírito dominante estimulará ativamente a vida econômica do país, despertando-a para iniciativas arrojadas e amplas perspectivas”. (Idem, p.206).

O nacionalismo vinha maquiuar os conflitos com novas exigências, que já estavam devidamente marcadas do ponto de vista das classes sociais dominantes. Assim é que a

[...] República agiu como bisturi num tumor já maduro; rompeu bruscamente um artificial equilíbrio conservador que o Império até então sustentara[...].No terreno econômico observará a eclosão de um espírito que, se não era novo, mantivera-se no infante na sombra e em plano secundário: a ânsia de enriquecimento, de prosperidade material. Isto, na Monarquia, nunca se tivera como ideal legítimo e plenamente reconhecido. O novo regime o consagrará. O contraste destas duas fases, anterior e posterior no advento republicano, se podem avaliar, entre outros sinais, pela posição respectiva do homem de negócios, isto é, do indivíduo inteiramente voltado com suas atividades e atuações para o objetivo único de enriquecer [...] A transformação terá sido tão brusca e completa, que veremos as próprias classes e os mesmos indivíduos mais representativos da Monarquia, dante ocupados unicamente com políticas e funções similares, e no máximo com uma longínqua sobranceira direção de suas propriedades rurais”, mudados subitamente em ativos especuladores e negociastas. Ninguém escapará aos novos imperativos da época.” (PRADO, 1992, 143-144).

Podemos caracterizar dois interesses na República: um direcionado ao mercado interno e outro aos interesses voltados para a exportação; de um lado, atividade produtiva de outro, atividade comercial.

Para que o país pudesse ser inserido no capitalismo mundial, a mentalidade da elite brasileira deveria mudar, visto que o capitalismo mundial já estava em sua fase monopolista e esses atrasos colocavam-nos como um país periférico e à margem das grandes mudanças. Por isso que os interesses da elite dominante procuravam aliar-se aos interesses externos, trazendo para o país mudanças, sem que isso, no entanto, significasse mudanças significativas na infraestrutura, consolidando sua atuação no país diante da grandeza territorial e aparecendo como esperança de grande crescimento. Aos Estados, embora divididos e com responsabilidades diferenciadas diante dos problemas sociais, diversificados de acordo com a região, era passada a idéia de progresso, dando-se a cada um deles a missão de cuidar do desenvolvimento da sua região, sem deixar de lado os interesses de nação considerada como elo de união do povo, pois de um determinado “[...] *sentido depende a formação da Nação! Que de norte a sul não haja desharmonias sob o ponto de vista da grandeza e integridade da Pátria. Que cada brasileiro se bata sem desfalecimentos, por esse ideal, [...].*” (O Ensino n.3, 1922, p.275).

A região dos Campos Gerais – PR foi marcada fortemente pelos grupos de imigrantes das várias etnias, cada qual marcada pela cultura própria dos países de origem, aqui fortalecida pelos costumes dos imigrantes que se casavam no próprio grupo étnico e raramente com brasileiros. *As crianças só freqüentavam colégios germânicos, onde não havia o ensino em português. Assim, bem comumente, velhos imigrantes, que já estavam naquela terra havia dezenas de anos, mal podiam expressar alguma coisa em nossa língua.* (VITOR, 1996, p.77).

Nos Campos Gerais, era comum, ao sair de casa, a falta de comunicação com os imigrantes, visto que “[...] *se tomávamos um carro, estávamos na contingência de fazer, às vezes, nossa viagem sem trocar palavra com o cocheiro, porque este só sabia alemão.*” (Idem). Essa realidade acentuava-se com a chegada em Ponta Grossa de mais imigrantes que “[...] *desembarcavam em Paranaguá, passam por Curitiba e vem estacionar definitivamente na hospedaria aqui estabelecida. É aí que fazem a escolha do núcleo para onde ir.*” (Idem, p.228). Na região Sul do país, as comunidades subsistiam sem coesão, sem unidade. Ali predominavam os pequenos fazendeiros, muitos deles imigrantes que, em sua maioria, não

residiam na região, mas que, com propriedades em terras adquiridas, pretendiam ascender à escala social.

Nesse período, os imigrantes estabeleceram-se em várias cidades do Paraná, como: Lapa, Morretes, Paranaguá, Antonina, Campo Largo, São José dos Pinhais, Ponta Grossa, Palmeira, “[...] *inúmeros núcleos de várias nacionalidades, principalmente italianos, poloneses⁵⁷ e russos.*” (POMBO, 1929, p.89).

Com as diversidades regionais⁵⁸ acentuadas, era preciso unir o povo na idéia da nação, impulsionada em torno da República, e o que realmente se pedia quando da mobilização e apelo às grandes massas da população era: a “[...] democratização da política em número crescente [...] e a criação de um Estado administrativo moderno, mobilizado e influenciador dos cidadãos.” (AZEVEDO, 1976, p.20).

As idéias nacionalistas “desenvolvimentistas” eram, assim, ideologicamente apresentadas, mascarando os interesses específicos em assegurar que as elites oligárquicas não perdessem o poder político e as vantagens que tinham na economia, diante de capital internacional que se voltava para o país.

No período de 1870 a 1914, não só na Europa, mas também em nosso país, aconteceu a expansão das escolas primárias, aumentando consideravelmente o número de professores e professoras. No Brasil, a escolarização era considerada

[...]como problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade.[...]Isso não significa que não fossem percebidas muitas outras questões: era impossível deixar de perceber os problemas de natureza política, econômica e social que caracterizavam de maneira tão profunda o [...] século XX e colocavam o país em situação de “crise.”[...]No entanto, eram problemas derivados da incultura reinante no país.[...]Por sua vez, os empecilhos à formação de uma sociedade aberta se encontram, basicamente, na grande massa analfabeta da população brasileira - em primeiro lugar - e no pequeno grau de disseminação da instrução secundária e superior, que impede o alargamento na composição das “elites” e o necessário processo de sua circulação. Foi de acordo com essa banalização do problema que se operou a luta pela reconstrução nacional, cujo ponto de partida se liga a esta constatação mais significativa: a miserável situação do ensino no Brasil. A difusão deste representa a mais importante obra nacional a

⁵⁷ Imigração Polonesa ver: Um Século de Colonização Polonesa no Brasil, publicado em 1971, em Curitiba, WACHOWICZ, (1968).

⁵⁸ "O Movimento Paranista surge, portanto, no início do século, em uma Curitiba que vive a efervescência cultural propiciada pelo surto econômico da erva-mate e, acima de tudo, em uma época que carecia de novas representações políticas e tradições regionais, já que desaparecera a figura do Imperador que congregava em torno de si a Nação e se construíam novas identidades". (PEREIRA, 1996, p. 277).

empreender, pois constitui o grande problema nacional. A instrução, o ensino ou a escolarização, sob esse aspecto, são pensados em função de seu caráter regenerador, enquanto veículos para a desejada reconstrução nacional, que só pode ser alcançada quando terminar esse traço que envergonha o país[...]. (NAGLE, 2001, p.145-6).

As ampliações da escolarização exigiam mais docentes. As Escolas Normais existentes no país tinham o papel de formar os mestres para as escolas de ensino primário; foram criadas como necessárias para o desenvolvimento de um bom cidadão que correspondesse aos interesses da burguesia industrial. Quanto ao grupo composto pelas massas populares e os setores médios urbanos, embora não pertencentes ao bloco do poder dominante, seriam estas que deveriam ser preparadas pelos grupos detentores do poder para dar a idéia de Estado como uma só nação.

A educação popular era associada ao civismo, como espaço de difusão de uma “nova” moral positiva e evolucionista como:

Aquella que tem uns lemmas, que lhe foram axiomas, de onde deveriam applicações aos certos actos humanos: - o amor por punição, a ordem por base. O progresso por fim. Como sentimento próprio para ligar os homens entre si, o amor é um resultado, não de propensões cegas instinctivas, mesmo sumpathicas, [...]mas da educação e das necessidades humanas sociaes; portanto, não pode ser o princípio o ponto de partida da moral e sim o alvo, a que nos devemos dirigir. A ordem nasce, na sociedade, do cumprimento do dever.(O Ensino n.3, 1922, p.275).

Dessa forma, era possível constatar nos relatórios do inspetor geral da educação do Paraná, César Prieto Martinez, um claro direcionamento evocando o lema de nossa bandeira como eixo de força política. Esse discurso seria reproduzido para os alunos, nos colégios, por meio dos seus professores, facilitando a disseminação da idéia pela qual, num Estado evoluído, poderiam ser formadas pessoas “[...] úteis ao lado de espíritos esclarecidos; educar intelectual e moralmente, preparar no indivíduo as condições necessárias a realizar, na Pátria, o lema de nossa bandeira. Ordem e Progresso.” (O Ensino, n.3, 1922, p.275). Os mestres seriam parte integrada, capaz de disciplinar os indivíduos de forma dócil para que estes pudessem ser organizados.

Nas escolas do Paraná, a formação dos professores e dos alunos estava embasada na idéia de nacionalizar o povo, pelo amor à Pátria. A escola apresentava-se com excelente vantagem para a divulgação destas idéias, cabendo-lhe ensinar a todas as crianças a se

tornarem cidadãos crentes na nova ordem, sem que nenhuma propaganda ao contrário pudesse abalar os procedimentos de aprendizagem na sala de aula.

Com esse intento, alguns republicanos passavam a defender suas idéias pelo enaltecimento dos “heróis nacionais” e pela valorização dos símbolos pátrios. Embora a escola fosse vista e pensada como espaço propício para a transmissão e consolidação dessas idéias, não se pode deixar de registrar o estado dos alunos que freqüentavam as escolas pertencentes ao novo regime republicano e, que era denunciado nos relatórios do inspetor geral em suas visitas às escolas de Ponta Grossa e redondezas nos Campos Gerais. Em sua maioria, essas crianças pertenciam às classes menos favorecidas e, assim, eram descritas:

Umas, emmagrecidas e anemiadas por escassa alimentação, sem roupas que lhes agasalhem o corpo e calçados que protejam os pés; outras, francamente doentes em consequência d'aquellas causas, sem falar nas innumerables, cujos dentes, estão reduzidos a cacos ou em via de completa destruição, ainda por carência de assistência dentaria, que sem o vosso auxilio é quase impossível; [...]Deveis lembrar-vos que muitos de seus filhos, bem nutridos, como o merecem, bem vestidos e tratados, como as vossas posses o permitem, convivem com os outros, os desnutridos, mal vestidos e poucos asseados, na maior parte por séos poucos recursos, que não permitem a seus infelizes Pais, nem mesmo a aquisição dos objectos indispensáveis, muitas vezes custosos, para a pratica da limpeza e da hygiene.[...] em qualquer Grupo ou Escola, os vossos e os outros, para vos certificardes das desigualdades; os primeiros, vivos e fortes, limpos e alegres correm e brincam, na despreocupação própria da idade, na inconsciência feliz desse período sagrado da vida: os outros não todos, mas muitos delles, encolhidos e refugiados a um canto, olhando com inveja farta merenda dos que a levam, farta e variada, quando elles, os coitadinhos, não possuem muitas vezes nem o clássico pedaço de pão com carne. (Idem, p.316).

O nacionalismo trazia a idéia de integração de todos os habitantes do país, forçando a união de todos os grupos em uma única nação. Havia uma visível divisão entre homens brancos e homens negros, mulheres brancas e mulheres negras, índios as várias etnias de imigrantes. Embora a idéia de nacionalismo significasse o “apagamento” das diferenças dos povos oriundos da imigração e dos nacionais, esta idéia não dava conta do problema.

No Brasil, essa antiga divisão da humanidade que classificava as pessoas de acordo com a sua cor de pele “[...] passou a ser elaborada agora em um conjunto de diferenciações ‘raciais’ que separavam pessoas que tinham aproximadamente a mesma pele clara [...],” (HOBSBAWM, 1990, p. 131).

Essas idéias nacionalistas eram apresentadas pelas elites oligárquicas, com o objetivo de manter o poder político e as vantagens na economia, num momento em que era crescente na

economia brasileira, o afluxo de capitais estrangeiros com predomínio das firmas britânicas, para as construções das primeiras estradas de ferro que eram feitas mediante os empréstimos de Londres⁵⁹, quitados no prazo previsto com um valor bem maior do que a quantia emprestada.

Os ingleses não só controlavam as ferrovias, mas também as “[...] firmas exportadoras e importadoras, companhias de navegação, as agências de seguro e os bancos financiadores.” (LEONARDI, 1991, p.47). Os britânicos, portanto, não só construíam, mas também financiavam e asseguravam o capital emprestado.

O café, principal produto exportado na época, especialmente pelos ingleses, significava o controle da nossa economia pelo capital estrangeiro, “[...] *como a Companhia Estrada de Ferro Leopoldina, fundada por brasileiros em 1872 e hipotecada pelos credores britânicos.*” (POMBO, 1929, p.114). A ferrovia, inaugurada em 1907, no meio de uma revolta republicana, torna-se o principal elemento dinamizador e modernizador da cidade. A ferrovia com o seu tráfego

[...]ferroviário produziu também uma revivescencia geral em todas as localidades do interior. As carroças que trabalhavam entre a marinha e Curitiba passaram-se agora para os Campos Gerais, e abriram toda aquella zona á circulação de mercadorias, até aí feita por tropas.(Idem, p.114).

A localização de Ponta Grossa garantia uma situação privilegiada, uma vez que era um ponto de confluência entre as principais regiões econômicas e centros políticos. Com a chegada da ferrovia, a cidade passou a ser importante, sendo considerada

[...] o coração do Paraná; incontestavelmente é o centro da sua vida commercial e industrial. Asseguram-lhe, fatalmente, essas qualidades preponderantes, a posição da cidade, no mappa estadual, o facto della ser no futuro, o ponto de partida de ramaes ferroviários, ponto obrigatório da parada de trens e ponto do cruzamento de importantes estradas de rodagem de penetração. Para Ponta Grossa, como para um coração humano, convergem dois sistemas mais ou menos completos de viação, os quaes, em breve, se notabilisarão pela execução de um plano formidável de desenvolvimento ferroviário. (Jornal,O Progresso,16.07.1912).

⁵⁹ “Em 1840 quase metade das exportações brasileiras de açúcar, metade da de café, e mais da metade da do algodão estavam sendo exportadas por firmas britânicas”.(LEONARDI, 1991, p.20).

As indústrias, atraídas pelas facilidades de transportes que a ferrovia propiciava, geraram a ampliação dos mercados, abrindo para a região a perspectiva do desenvolvimento industrial. Os imigrantes inseriram-se nesse processo e, no que diz respeito à colônia alemã, a fabricação de cerveja e bebidas teve significativa influência.

As mudanças vieram em ritmo considerado rápido para os Campos Gerais-PR, porém, não eram suficientes para acompanhar o ritmo de desenvolvimento das capitais de outros estados. Até o início da Primeira Guerra, a região havia conseguido instalar a rede de luz elétrica, o telefone e fazia a exploração de recursos naturais.

Sabemos que a complexidade na divisão dos Estados ampliou-se em razão dos interesses internos e externos de classes “[...] e frações de classes que se entrecortam no Estado Nacional e na dependência deste com relação ao capital financeiro internacional para realização dos próprios interesses das classes dominantes.” (SOUSA, 2001, p.53). Internamente, os investimentos ligados às firmas de importação eram feitos por firmas estrangeiras e alguns imigrantes ricos, ou que foram enriquecendo⁶⁰. Durante todo século XIX, as atividades profissionais eram quase que na totalidade exercidas por homens, herança que foi deixada pelo século anterior. As mulheres⁶¹ tinham apenas de acompanhar o marido e educar seus filhos como parte de suas obrigações maternas, e exercer, como boa moça, as prendas do lar: costurar, bordar, cuidar da casa, etc. Apenas as moças destinadas à vida religiosa recebiam ensinamentos das primeiras letras nos conventos, pois a elas era permitido aprender a doutrina da Igreja. O reconhecimento das mulheres nos colégios religiosos ou conventos brasileiros não significou possibilidades de ampliação da atuação da mulher no cenário que nascia, porque as mulheres podiam se desenvolver apenas por meio de “[...] Rezas, doces, e quase mais nada, até a saída, para casa.” (PEIXOTO, 1936, p. 110).

O processo de transformação do papel da mulher, no final do Império e início da República aconteceu de forma lenta e quase imperceptível nos Campos Gerais, situação que se não diferenciava do restante do país. Com o aparecimento dos colégios femininos, que eram raros no final do século XIX, foi permitido às mulheres da burguesia acesso ao aprender a ler

⁶⁰ Podemos citar “Antonio Prado, ligado a vários empreendimentos industriais, entre outros a da fábrica Santa Marina; o coronel Anhaia, pioneiro do setor têxtil, que fundou a Fábrica São Luís, de Itu, 1869; o coronel Rodovalho, fundador de uma das pioneiras fábricas de cimento do Brasil, 1897, e outros. Entre os imigrantes Antonio Pereira Ignácio e Nicolau Scarpa, envolvidos em diferentes ramos industriais [...] Votorantim, de Sorocaba, Francisco Matarazzo”. (SOUSA, 2001, p.53)

e escrever e o contato com a matemática pela noção das quatro operações básicas, e também os trabalhos manuais como: “[...] bordar [...]; a burguesia rica admitia em casa a “governanta”, ou professora nacional, ou estrangeira, para as muitas abandonadas e, então, era leitura, escrita, catecismo, contas, piano e crochet[...].” (Idem, p. 111).

Essa realidade repetiu-se por todo o país durante quase todo o século XIX. A mulher era considerada “[...] com superioridade pelo marido, quase senhor em relação à própria esposa, enclausurada na casa grande e nos sobrados, sufocada na sua personalidade, consagrava-se aos mistérios da casa e ao cuidado dos filhos.” (AZEVEDO, 1976, p.20).

As análises realizadas no primeiro capítulo desta pesquisa deixam evidente que, quando se abria uma brecha para a educação feminina⁶², esta não poderia ultrapassar as possibilidades oferecidas aos homens. Exemplo disso foi a abertura das escolas “promíscuas”, cujo funcionamento só seria permitido, se o número de meninos fosse superior ao das meninas.

A educação não era distribuída de forma igualitária: para as meninas, as disciplinas consideradas “científicas” não deveriam ser oferecidas, sendo substituídas por outras “do lar”, etc, para que estas se tornassem boas mães. Em razão dessa situação, encontrava-se com grande frequência nos jornais, no final do século XIX, a descrição da mulher ideal para a República e direcionado para intimidar a vontade feminina em buscar um espaço mais marcado na sua atuação, diferenciada das prendas do lar. O verso publicado no Jornal República identifica o pensamento dominante da época:

*Quando a Eva Deus criou
do homem pra companheira e aquela mulher pecou
ao mundo a culpa primeira
por seu pecado largou*

*Por uma mulher então foi o mundo de uma vez
arrastado à perdição
e se a primeira isto fez,
o que as outras não farão?*
(Jornal República, 1893, p.310).

⁶¹ Sobre o papel da mulher, particularmente no Sul do País, no final do século XIX e início do século XX consulte: PEDRO, Joana Maria **História das mulheres no Brasil: mulheres do Sul**. São Paulo, Contexto, 2000.

Mesmo diante da perspectiva de avanço nas relações sociais do país, sob o embalo das idéias republicanas, a situação da mulher na sociedade mudou de forma lenta. A imagem feminina continuava atrelada à da Grécia antiga do séc. V, antes de Cristo. Essa lentidão torna-se mais clara quando leio Demóstenes, na Grécia: “[...] confesso que havia três sortes de mulheres: “as pessoas, que davam filhos á pátria; as concubinas, para o ofício quotidiano e as hetárias, ou “boas amigas”, para o encanto do espírito”. (PEIXOTO, 1936, p. 13).

Apesar dessa imagem desanimadora, chegou-se à República com o questionamento das mulheres sobre o seu papel na sociedade. Esse fato está bem ilustrado nos versos de Anita Philipovsiki⁶³, publicados nos jornais da época, nos quais a autora registra, num espaço raro para as mulheres, o clamor das moças de Ponta Grossa e que se perguntavam:

[...] que fontes tivemos e temos para saciar nossa sede de saber? Em uma escola de primeiras letras recebíamos o ensino das matérias elementares, e este mesmo freqüentemente interrompido pelos impedimentos da professora e nada mais. Para freqüentar o curso secundário na capital poucos paes podem arcar com as despesas.[...]podia estalecer-se também um curso secundário para meninas ensinando com especialidade geographica geral, electricidade, escripturação mercantil, contabilidade, techigrafia e uma das linguas mais geralmente falladas como a franceza, ingleza ou o allemã.[..].Ponta Grossa, porém, a segunda cidade em população e progresso commercial e industrial, já devia ter estabelecimento de ensino secundário para meninas, que preparasse para lucta pela vida, porque aquella de entre nós que quiser, abandonando a rotina comum, sahir desse circulozinho estreito e oppressor, adquirir os meios para se lançar numa esphera mais ampla, para levar uma vida menos dependente; enfim há de recuar vencida ante a impotência de ver realizado a sua elevada aspiração na falta de uma escola que lhe faculte para esse fim o saber necessário.(Jornal, O Progresso, 8.8.1912).

A formação oferecida às mulheres era em moldes quase militares e tinha o objetivo de propagar a ideologia republicana.⁶⁴ Por meio dos colégios garantia-se com a disciplina e a ordem rígida, a expansão de uma visão nacionalista assegurada, igualmente, por meio das leis,

⁶² Sobre educação feminina consultar a Tese de Etelvina Maria de Castro Trindade com o título: “Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na primeira república”, defendida na USP em 1992.

⁶³ Anita Philipovsiki, era poetisa, umas das primeiras mulheres a colaborar no período de 1910 a 1940 com os jornais e revistas de Ponta Grossa e Curitiba, cujo tema preferido era a defesa dos direitos das mulheres de região. (Diário dos Campos).

⁶⁴ O livro didático teve papel importante na consolidação da ideologia republicana. Várias gerações leram, escreveram, decoraram e recitaram textos que construíam a idéia de pátria moderna e civilizada, veiculando os conteúdos morais e cívicos. A leitura oral e coletiva, possível graças à nova organização do espaço e do tempo escolar com o ensino simultâneo, tinha lugar de destaque, pois por meio dela eram transmitidos e reforçados os conteúdos.

decretos e programas de ensino que davam legitimidade a essa forma de ver o mundo para a sociedade da época.

2.2. Os professores dos imigrantes: situação nos Campos Gerais

Com a chegada da segunda grande leva de imigrantes na região dos Campos Gerais, o quadro regional, que era baseado nas atividades dos tropeiros e na forte característica conservadora, foi desaparecendo lentamente com a chegada de “[...] burgueses instruídos, com capital próprio e experiência empresarial, até camponeses que apenas conheciam os métodos mais simples de lavrar a terra.” (LAVALLE, 1996, p.33).

O impacto da chegada dos imigrantes, ao longo da segunda metade do século XIX, foi logo percebido na industrialização⁶⁵ de Ponta Grossa e, também, em Curitiba, Palmeira, Lapa e em toda a região dos Campos Gerais. Com a chegada dos russos e alemães a oferta de alimentos na cidade ampliou-se “[...] com a abundância de carnes, como a de suínos, permitiu-se que se instalassem muitos açougues no município de Ponta Grossa.”(Idem, p.35). Também, os imigrantes italianos aproveitavam para fazer a comercialização de seus derivados, como a banha, pois a região era rica na criação de suínos.

Os imigrantes nos Campos Gerais, de diversas etnias, foram se organizando e fundando pequenas indústrias, de acordo com os conhecimentos que traziam. Iniciava-se a construção de jardins, pontes e a colocação de iluminação nas ruas das cidades, vilas e colônias. Como a cidade de Ponta Grossa era promissora no cultivo de erva-mate, essa atividade propiciou aos russos e alemães fundarem olarias para a fabricação de telhas e tijolos, aproveitando a sobra de erva-mate que se transformava em lenha. Com isso, a cidade passou a ter uma outra característica, pois as casas de madeiras começavam a ser substituídas por casas de tijolos.

Foi durante o governo de Adolfo Lamenha Lins que se intensificou a fundação de colônias nos Campos Gerais. Entre 1876 e 1878, foram fundadas colônias nas proximidades de “[...]Curitiba, Paranaguá, Morretes, São José dos Pinhais, Campo Largo, Palmeira, Ponta Grossa.” (PEREIRA, 1996, p.178).

⁶⁵ No Brasil, o primeiro “surto industrial” é entre 1885-1895, considerado tardio, se o compararmos ao desenvolvimento industrial na Inglaterra, Suécia, na Áustria-Hungria e Itália, desenvolvendo um capitalismo diferenciado e contraditório “[...] passando de uma fase ascendente de livre concorrência para uma fase

No final da primeira guerra mundial, outros grupos de imigrantes vieram para o Brasil, formando novas colônias que, mais tarde, já na República, deram origem às cidades de Mallet, São Mateus, Dorizon e Araucária e Prudentópolis (depois dividida nos núcleos de Ivaí e Pirai do Sul), com a predominância dos imigrantes poloneses, ucranianos, rutenos e outros eslavos. Posteriormente, vieram espontaneamente os imigrantes árabes e sírio-libaneses, que em grande número foram trabalhar com o comércio ambulante, como mascate, percorrendo as fazendas e colônias oferecendo tecidos, remédios, livros, sementes e utensílios domésticos.

De etnia germânica, os russos-alemães do Volga foram os que mais influenciaram na formação dos Campos Gerais e na sociedade do Paraná⁶⁶. Eram imigrantes que possuíam uma cultura técnica e científica. Os russos-alemães organizaram as colônias de Lapa, Palmeira e Ponta Grossa, mas economicamente tiveram presença decisiva como “[...] pioneiros no transporte em carroças. O carroção de 6 a 8 cavalos logo substituiu, [...] os carros de bois e os cargueiros[...].” (Idem, p. 179).

O presidente da Província Adolfo Lamenha Lins foi o primeiro a apostar nos imigrantes polacos em (1875-1877), oferecendo as seguintes condições: o governo, custeava a viagem da Europa ao Brasil e sustentava-os até que pudessem manter-se com os frutos da terra. Para acomodar estes imigrantes foram demarcados lotes de terras de cultura nos arredores da cidade, traçadas as estradas, e entregue um lote a cada família, com uma casa provisória, regularmente construída.

Os colonos residentes no mesmo local durante mais de dez anos recebiam vinte mil réis como auxílio de estabelecimento. Cada família recebia mais 20 mil réis para a compra de utensílios e sementes. Logo que os colonos se estabeleciam, eram empregados na construção de estradas do núcleo, recebendo as ferramentas necessárias, mas cessava então a alimentação por conta do governo.

Várias escolas foram fundadas para atender às colônias, quer nos moldes da instrução brasileira ou na etnia da colônia. Inicialmente eram permitidos os dois idiomas. Como as colônias possuíam professores formados no seu país de origem, o governo imperial autorizava

monopolista onde o mercado mundial foi dividido entre as potências que já haviam realizado sua revolução industrial”. (LEONARDI, 1991, p.28).

⁶⁶ Os alemães do Volga (chamados russos-alemães por alguns autores) receberam esta denominação ainda que nunca tivessem chegado a gozar de cidadania plena na Rússia. Lá sofreram tal discriminação que sequer aprenderam o idioma local, sendo até mesmo proibidos os casamentos entre alemães e russos. A segregação

que esses professores dessem aulas em suas casas. Mais tarde, algumas dessas colônias foram autorizadas pelo governo a edificarem escolas, como a colônia Argelina, em 1874, sob a responsabilidade do professor Franz Motzko; bem como as colônias de Santa Cândida, de Orleans⁶⁷ e de Eufrasina.

Sabe-se, por meio dos documentos analisados, que as dificuldades das colônias de imigrantes eram muito grandes não só para conseguir escolas, mas, também, os professores. Assim, em toda colônia, quando não havia professor com a habilitação necessária, era escolhido um membro da comunidade para dar aulas em suas próprias casas. Diante dessas dificuldades, os poloneses fundaram a Escola-Sociedade, em que os membros da colônia escolhiam uma pessoa para ser o professor da comunidade, e este seria aquele que “[...] apresentasse alguns requisitos para as funções[...] como desembaraço, capacidade, saber ler e escrever satisfatoriamente[...] tornavam-se pedagogos improvisados.” (WACHOWICZ, 1971, p.211).

Somente em 1886, o presidente Taunay concedeu a algumas colônias pobres uma subvenção aos professores, que, por não serem brasileiros, não eram da responsabilidade do governo e não eram pagos pelos serviços prestados às comunidades.

Entre os católicos alemães, existem dois tipos distintos de escolas: as mantidas diretamente pelas comunidades, predominantes na área rural, e as que eram dirigidas por congregações religiosas, encontradas quase exclusivamente nos núcleos urbanos ou semi-urbanos. Ambos eram controlados pela Igreja, mas o segundo era parte integrante da organização eclesial local, levando por isso freqüentemente a denominação de escola paroquial. As chamadas escolas alemãs eram geralmente integradas em sistemas que refletiam a diferenciação cultural, sobretudo religiosa, dos teuto-brasileiros. (WILLEMS, 1980, p. 287).

Essa realidade era um retrato da conjuntura inicial do período republicano e que se apresentava em toda a região do Paraná. Subsidiadas pelas próprias colônias, as escolas ofereciam um excelente ensino para um grupo seletivo de colonos. Além do ensino primário, era oferecido o ensino secundário nas línguas alemã, francesa e inglesa, além de uma boa formação humanística. Para isso, as “[...] melhores obras literárias eram importadas e escritas na língua de origem.” (OLIVEIRA, 1986, p.216).

atingiu tal ponto que muitos alemães foram deportados para a Sibéria por ocasião das duas Grandes Guerras. (MÜLLER, 1998).

⁶⁷ A escola pública polonesa da colônia Orleans foi pioneira entre as escolas polonesas oficiais no Brasil. (WACHOWICZ, 2002, p. 25).

Tornava-se comum, entre pessoas de recursos, o “[...] conhecimento de línguas, permitindo-lhes, muitas vezes, ensinar particularmente ou mesmo sob nomeação do Governo.” (Idem).

No início do período republicano existiam poucas escolas públicas primárias em Ponta Grossa, e essas funcionavam de maneira precária, embora fosse constante a reivindicação, por parte das autoridades do ensino, por melhorias. Esta situação está registrada nos relatórios dos inspetores gerais que tratam das chamadas cadeiras de instrução primárias e que funcionavam em uma única sala sob a regência de um professor, administrando, na sua maioria, diversas séries ao mesmo tempo.

As escolas particulares eram chamadas de Casas Escolares e recebiam um tratamento diferenciado, “[...]razão pela qual esses estabelecimentos de ensino funcionam quase todos em prédios mais ou menos apropriados.” (Jornal O Progresso, 15.12.1901) As escolas públicas primárias não se encontravam nas mesmas condições “[...]cujos professores muitas vezes têm de vencer não pequenas dificuldades na obtenção de uma casa onde possam remediar-se no exercício de seu cargo.”(Idem).

A escola republicana difundia a idéia de que o professor deveria ser mais maleável no exercício de suas funções. Eram chamados a modificar os considerados assombrosos “[...] cárceres de supplicios e torturas que se chamavam escolas em templos de instrução e a substituir o carrasco que se chamava mestre escola por carinhoso preceptor.” (Idem).

Apenas em 1910 a Câmara Municipal de Ponta Grossa sancionou uma lei que levava seu prefeito “[...] a fazer aquisição e ceder, pelo modo que julgar mais conveniente, a área de terreno dentro desta cidade, suficiente para a edificação de um Grupo Escolar” .(Idem, 21.06.1910). Foi a Lei Municipal de número 269 de 17.06.1916, que tratou da edificação de um Grupo Escolar na cidade. A lei também dava direito e poder ao prefeito de “[...] desapropriar, vender, transferir ou permutar qualquer área de terreno” (Jornal O Progresso 21.06.1910) que fosse necessária para construção e expansão da escola pública no município.

O povo de Ponta Grossa, neste novo contexto, tinha a esperança de que fossem criadas muitas associações escolares, visto acreditar-se que

[...] dentro de 50 annos o Brasil á vanguarda das nações directoras as Humanidades, de sorte que quando daqui a um século, ou menos se confederem as nações latino americano, as boas qualidades da nossa inteligência desenvolvidas pela educação nos

assegurão uma supremacia alias a única possível dessas épocas remotas a supremacia moral. (Idem, 09.04.1911).

As escolas primárias públicas que funcionavam em Ponta Grossa, no período de 1908 a 1916, contavam com alguns professores formados na capital paranaense. Estas escolas primárias passaram a funcionar como grupo escolar que continham 2 salas de aula e aglutinavam “cadeiras” dos tipos diversos (masculinas, femininas ou “promiscuas” mistas), “[...] regidas por professores distribuídos entre as várias séries. Podem ainda compor, na Capital e nos arredores, as escolas isoladas com uma única sala e sob a regência de um professor.” (ALMANACH, 1912, p.283).

Como reflexo do regime republicano, o professor passou a ser funcionário do Estado e, nesse sentido, havia um “[...] tratamento arbitrário conferido às questões escolares por procedimentos de controle sobre os professores. Estes eram, até então, percebidos como apóstolos com uma missão ético-moral a cumprir.” (LUPORINI, 1994, p.23).

O controle da função dos professores passou para o Estado e a sua contratação era feita de forma diferenciada, na medida em que se recorria à escolha feita não só pela competência, mas também por indicações.

2.3. Os Campos Gerais e a instrução na República

Havia constantes conflitos e incertezas entre os grupos políticos das Províncias no final do século XIX. Se antes as elites dominantes do país, especialmente as localizadas na região sudeste, estavam acanhadas com poucas possibilidades de expansão, com a nova situação vislumbravam possibilidades de obter maior ascensão e poder para os grupos regionais na reorganização republicana, na conjunção de interesses,⁶⁸ uma vez que não estariam mais sob os olhares da monarquia.

Vários estados tinham o poder dividido entre algumas famílias dominantes, principalmente de grandes latifundiários, que visavam fortalecer seus negócios e ampliar seus patrimônios pela viabilização legal da participação efetiva na política, assumindo os principais cargos.

⁶⁸ Consultar SAES. Republicanos e os partidos: a formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891). P. 309-319, (os interesses dos abolicionistas, republicanos e os partidos), 1985.

Essa realidade era ainda mais complexa na capital da República, já que nela contava-se com um predomínio ténue de um socialismo e um sindicalismo “[...] pragmático, tendendo a buscar o atendimento de reivindicações imediatas, como aumento do salário, limitação da jornada de trabalho, [...] com o reconhecimento dos sindicatos pelos patrões e pelo Estado.” (FAUSTO, 2001, p.168).

Neste contexto nacional de embate econômico e político, a estrutura econômica, política e social de Ponta Grossa sofreram mudanças, principalmente, nos domínios rurais, que buscando novas formas de sustentação econômica. Reflexos desse processo foram os

[...] filhos de fazendeiros de Ponta Grossa, Lapa e Palmeira, fixaram-se próximos aos rios nos campos de Passo Fundo, Palmeira das Missões, Nonoai, S. Maria, no Rio Grande[...]Fazendas dos Campos Gerais eram vendidas à colonização russa e a companhias frigoríficas, que afinal, também não se mantiveram. (BALHAMA, vol.1, 1969, p.154).

Ponta Grossa modificou-se aos poucos, deixando as fortes características de cidade rural, bem diferenciada.

As transformações na estrutura econômica e na direção do Estado, não ocorreram apenas no interior de uma região, mas em todas as cidades brasileiras, onde se processavam com as particularidades regionais, umas mais lentas e outras mais aceleradas.

Essa passagem do escravismo moderno ao capitalismo tem, [...] suas particularidades – leis próprias-, não podendo portanto ser caracterizado por analogia com a passagem do feudalismo ao capitalismo: a desagregação do escravismo moderno implica, simultaneamente, a formação de um Estado burguês, o desenvolvimento (ainda subordinado) da grande indústria e a implantação de relações de produção servis, não-capitalistas (dominantes no nível de formação social), no campo. (SAES, 1985, p.295).

No interior de uma cidade como Ponta Grossa, na região dos Campos Gerais, as transformações que ocorriam eram periféricas com relação às outras províncias centrais. Assim, também, acontecia na área da educação.

Durante o período de autonomia administrativa da Província de São Paulo e mais tarde da Província do Paraná, percebe-se que esteve sempre presente a “preocupação” com a instrução da população e com a necessidade de preparar profissionais para atender à crescente procura pela instrução, em especial em razão do processo acelerado de urbanização.

Durante todo o Império, a instrução foi oferecida com muitas dificuldades, já que as

escolas eram escassas e os próprios moradores tinham de mantê-las. Esta situação manteve-se por bom período, não só nos Campos Gerais, mas em todo país. A confiança depositada no novo regime alimentava de esperança a todos, pois muito se acreditava nas idéias iluministas que estavam presentes no movimento republicano:

[...]Obscurantismo e república são idéias que se repellem. A monarchia tem por base a hereditariedade, a república firma-se no alicer-se da eleição. Na monarchia o detentor do poder público poderá ser um pusillanime, um imbecil, se assim o determinar a circunstancia do nascimento. Na democracia é o boletim do voto que entrega a sorte do, paiz a quem em verdade merece essa distinção. (O Ensino, NUM I, p.35,1924).

A idéia republicana no Paraná chegava pela Província de São Paulo que, desde 1870, fornecia as forças para que os partidos se organizassem. Quanto aos Campos Gerais, essa idéia não conseguia expandir-se diante dos reduzidos republicanos.

Enquanto em São Paulo os grupos políticos se organizavam para a chegada do regime republicano, o Paraná mostrava-se indiferente, como se fora remota a possibilidade de o regime republicano vingar. Apesar do novo regime, os quadros político locais continuavam constituídos de conservadores e liberais.

O povo que habitava os Campos Gerais acordou republicano⁶⁹, passando para o século XX sem se dar conta da mudança de regime político. As cidades, que passaram a ter um perfil urbano, ainda tinham sérias dificuldades quanto à educação e a outros serviços essenciais.

Todas as escolas existentes no Município eram particulares. O ensino público havia fracassado, e muita gente mandava seus filhos estudarem na Capital do Estado ou então em São Paulo. Em 1905 havia chegado a Ponta Grossa, religiosas da Congregação das Servas do Espírito Santo; vindas de S. Paulo, para fundar uma escola. Mais tarde, dessa iniciativa surgiram o Colégio Sant' Ana. Já em seguida chegaram os religiosos da Sociedade do Verbo Divino, que além de um Seminário, construíram o Colégio São Luis. Em 1908 o Governo do Estado inaugurou uma Casa Escolar, supervisionada pela Prefeitura. Muito mal pagos, com os vencimentos sempre atrasados, quase nenhum professor permanecia lecionando nesta escola; que funcionava precariamente. Pela Lei n. 1024, a Prefeitura transferia a subvenção de um conto e oitocentos mil réis, do extinto Colégio Omena, que havia funcionado alguns anos em Ponta Grossa para três escolas; alemã localizada junto ao templo luterano [...] bem como a escola russa. A escola polonesa no Pelado, atual bairro. (CHAMMA, 1988, p.54).

A imprensa da época, que era liberal, passava a mensagem otimista e identificava Ponta Grossa como uma sociedade ideal para se viver, comparando-a a uma “camponesa que se torna cidadã”⁷⁰. Esse entusiasmo era assim registrado nos jornais:

Tendo ouvido muita cousa, tendo colligido optma qualidade de dados estamos em condições de senão com brilho necessário ao menos com fidelidade dizer nos nossos artigos o que é a victoriosa rainha dos campos. (Jornal, O Progresso de 16.6.1912).

Embora o crescimento estivesse à margem das grandes cidades, Ponta Grossa era uma cidade em expansão com a presença de lojas e de ativa vida econômica e social. No mesmo artigo, foi descrito que a cidade aumentava com a grande movimentação das senhoras e cavalheiros, desenvolvendo suas tarefas que extrapolavam aquelas desenvolvidas de forma mais pacata; isso era constatado pelo aumento de “[...]carros, carroças e carrinhos cruzam-se, aquelles conduzindo passageiros, essas cargas e estes pequenos volumes. Nas grandes casas commerciaes o trabalho é enorme porque dellas se abastece todo o interior do Estado. (Idem). O movimento urbano foi assim registrado:

O movimento urbano ultrapassa o tamanho da cidade. Ve-se gente por toda a parte. À noite o povo flana nas ruas, penetra as lojas, enche os três cinemas, frequenta os clubes. Ponta Grossa conta 3800 casas, sendo quase todas de tijolos e de feitura sólida e resistente. A população da cidade é calculada em 15.200 almas e a do municipio em 20 mil espalhados por uma extensão aproximada de 36 leguas quadradas. (Idem).

⁶⁹ A notícia sobre a proclamação do regime republicano no país chegou ao Paraná somente alguns dias depois pela imprensa: “o fato de a “Pátria Livre”, cujo número 32 deveria sair no 10 de novembro, somente no dia 25”. (RATACHESKI,,1953, p.11).

⁷⁰ Sobre a modernização do Estado do Paraná, ver: POMBO, 1980, MARTINS, 1999 e VITOR, 1996

FIGURA 7

Ponta Grossa no início da República na Rua Balduino Taques



Fonte: Casa da Memória Ponta Grossa - PR

Um dos segredos do progresso local, que transformou o

[...] burgo apagado há dez annos atraz na “url” agitada e triumphal de hoje foi, indubitavelmente, a vontade energica e indomavel do povo pontagrossense. Essa vontade poderosa à princesa dos campos o título incontestavel de cidade Ideal [...] (Jornal, O Progresso. Num. 586 de 20.7.1912).

Divulgava-se, pelos jornais e pelo rádio, a urbanização que se iniciava não só em Ponta Grossa, mas também nas cidades vizinhas, e esse sentimento de progresso, vindo da urbanização, era presente também nos intelectuais paranaenses da época. Sem intenção de transposição mecânica, Foot Hardman e Leonardi alertavam que

[...] não se pode estabelecer uma relação causal mecânica entre urbanização e industrialização na história do Brasil. As cidades que iriam converter-se nos principais centros industriais do país possuíam um incipiente grau de urbanização, via de regra, e, isto, anteriormente ao surgimento das primeiras fábricas. Claro está que as cidades brasileiras do século XIX, em meio às heranças do sistema colonial e à presença do escravismo, eram ainda pequenas, em sua maioria, e sua fisionomia urbana bastante restrita. São Paulo, por exemplo, iniciara um desenvolvimento urbano a partir de 1870, em grande parte ligada ao movimento do capital comercial e financeiro da economia cafeeira.(...) De qualquer modo, o espaço urbano surge como uma das condições favoráveis à formação e desenvolvimento do capital industrial. Em que sentido, basicamente, a cidade é condição para a indústria? Pode-se dizer que a cidade, ao concentrar certas atividades econômicas, acaba por criar uma base de serviços necessários à circulação e distribuição das mercadorias industriais, bem como do

capital (dinheiro, matérias-primas e máquinas) a ser investido na produção fabril; assim todo o sistema comercial e financeiro (armazéns, lojas, bancos, créditos etc.) e também o sistema viário e de transportes, os serviços de energia elétrica etc. formam um conjunto de atividades indispensáveis à indústria (1991, p.121-131).

A idéia de nacionalização chegou a Ponta Grossa, como parte de um processo de legitimação da República⁷¹, por meio de seu universo simbólico. Foi iniciada por parte do Estado a preocupação de “modernizar” o espaço urbano. Isso ocorreu baseado nos princípios e moldes da modernidade na qual o trabalho, o civismo, a disciplina, a higienização e o nacionalismo foram eleitos pela sociedade paranaense como valores de sua tradição.

O nacionalismo no país reproduzia o “[...] discurso nacionalista europeu do século XIX, onde liberalismo, capitalismo, ciência e desenvolvimento industrial apareciam conjuntamente como atores fundamentais de afirmação da Nação.” (ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 1997, p. 231).

A idéia de crescimento expandiu-se de forma “harmônica” entre as cidades paranaenses, como se o processo de desenvolvimento, pensado naquele contexto, fosse acontecer naturalmente. Ao lado do registro do progresso atingido na época, ficou registrado também, nas estatísticas, o número de analfabetos, considerado alarmante. Esses dados foram divulgados pelos jornais, a partir de informações contidas nos registros encontrados nos cartórios, porque eram inúmeras as pessoas que passavam pelo cartório civil e não eram capazes,

[...] de assignar o seu nome no registro de casamento. Em 1906, a repartição federal de estatísticas começou a resgatar o número de pessoas incapazes de assignar o seu nome no registro dos casamentos. Em 1906 estavam nessas condições 141 pessoas, em 1907 o número subira a 216, e em 1910, não sabiam escrever 1.093 pessoas das quaes 458 eram homens e 635 mulheres. O maior parte destes analphabetos era estrangeiro; principalmente italianos. De 1906 a 1910 mencionaram-se 125 suissos incapazes de escrever seu nome, sendo 45 homens e 80 mulheres. (Jornal, O Progresso, de 14.09.1912).

Esses dados conferem com a publicação do relatório do Estado do Paraná, de 1908.

⁷¹ "Embora o início do processo restaurador da Igreja fosse anterior ao período republicano, pode-se dizer que é com a proclamação da República em 1889, que ele ganha dinamismo e se efetiva. A separação Igreja-Estado, propiciando um movimento de aproximação de Roma, coloca as condições necessárias para que a Igreja do Brasil se fortaleça e desenvolva institucionalmente. Sem o apoio do aparato estatal, com o qual contava para sustentar-se, esta passa a desenvolver uma estratégia de afirmação perante o Estado. É-lhe necessário pois multiplicar as instituições que podem fazê-la aparecer como poder na sociedade. E são as religiosas, em grande parte, que irão fornecer a mão-de-obra de que precisa para o funcionamento dessas obras".(NUNES, 1985, p.32).

2.4. As cadeiras públicas de instrução elementar

Durante o final do Império e nos primórdios da República, os países considerados desenvolvidos aceleraram o processo de expansão das antigas escolas primárias ou de primeiras letras, com o conseqüente crescimento do número de professores para atender a essas escolas. Os países considerados periféricos procuraram acompanhar este movimento abrindo escolas para a preparação de professores. O Estado supervisionava a instrução, visto que deveria oferecer um ensino público e gratuito que correspondesse à língua nacional, tentando se diferenciar dos professores das regiões mais pobres, que eram, na sua maioria, leigos ou mal preparados.

Em 1890, foi sancionado o Decreto de nº 31, de 29 de janeiro, que trazia codificada toda a legislação do ensino. Essa lei fortalecia os ideais republicanos, na medida em que, por meio da formação dos professores da Escola Normal do ensino primário, acreditava-se que o analfabetismo seria dizimado e entraríamos em um estágio civilizatório com o fito de acompanhar os desafios da República. Através da pedagogia liberal objetivava-se transformar “súdito em cidadão”, conforme a análise de Noronha,

Dentro do projeto de formação do Estado Nacional a educação escolar cumpria uma missão civilizadora, que era a de homogeneizar a república composta que era, de uma população tão heterogênea e diversa. A Pedagogia Liberal então se concentra nesse esforço de transformar o “*súdito em cidadão*”⁷² e em trabalhador. Os temas eram então o civismo e o nacionalismo. E a educação escolar era colocada como uma medida de profilaxia social, na formação do ‘homem novo’ (2002, p. 60).

A lei de 1890 garantia, por meio de seus artigos, a classificação e a seleção dos professores, na intenção de assegurar a adesão desses profissionais ao projeto de um país democrático. Por essa perspectiva, os mestres eram preparados e selecionados para que fizessem valer os caminhos traçados pelo Estado. Disso decorria, então, todo um mecanismo de distribuição das atividades desses professores.

As principais medidas instituídas pelo regulamento de 1890 restabeleciam as normatizações da Lei de 16.07.1876, com relação às classificações das cadeiras públicas de instrução elementar, alterando apenas a ordem de classificação. Eram consideradas de primeira instância somente as cadeiras de vilas e freguesias; as de segunda instância, as cadeiras de

⁷² Expressão usada por SAVIANI, “escola redentora da humanidade”, que é a escola convencional e aparece com o surgimento do liberalismo, propondo converter os “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1983 p. 30).

idades; e as de terceira instância, somente as escolas da capital. Para lecionar as cadeiras disponíveis, dava-se preferência aos professores formados pela Escola Normal, mas que eram escassas para a necessidade da época. Os professores eram contratados por um ano e, durante esse período, deveriam demonstrar habilidades na disciplina lecionada, podendo prorrogar o contrato, se o profissional estivesse longe das faltas consideradas desabonadoras de sua conduta profissional e moral.

Quanto à distribuição desses professores na ordem de acesso para o exercício de suas funções no magistério, deveriam eles passar dois anos de efetivo exercício na cadeira considerada inferior, que, no caso, se situaria nas escolas das vilas e freguesias. As cadeiras de bairros e povoados, consideradas inferiores ao inferior, seriam preenchidas por contratos e não contavam para a classificação na ordem de acesso para esses profissionais.

As cadeiras para a instrução primária elementar, não eram preenchidas por professores formados pela Escola Normal. Esta era a realidade da maioria das escolas, razão pela qual era quase sempre impossível o preenchimento das vagas por falta de professores diplomados na área, sendo válido, no entanto, o exame como prova de habilitação do candidato. Tratava-se de continuidade do já citado com relação ao regulamento 46 de julho de 1876 e da Lei nº 917 de 24 de agosto de 1892.

Com a aprovação do Acto de 30 de março de 1891, o governo do Estado do Paraná aprovou o regimento da Escola Normal. Neste decreto, ocorreram as primeiras mudanças significativas e que abrangem de 1891⁷³ até 1920. Essas mudanças aconteciam de forma lenta, mas crescente, já que existia, na época, aumento das exigências relativas ao processo inicial da formação dos professores da Escola Normal.

O Acto de 30 de março de 1891, também, instituiu o Regulamento para a Instrução Pública do Paraná, que passou a ser desenvolvida nas modalidades de: instrução primária, normal, secundária, superior e industrial (Art.1) permitindo que a instrução fosse com a mais completa liberdade de ensino para todos os graus de ensino, quer no ensino público ou particular. As instruções nas modalidades primárias, normais e secundárias passavam a ser gratuitas e de responsabilidade do Estado, assumindo parte da educação.

⁷³ A Constituição de 24.08.1891, instituiu o regime federativo para todo o país, dando continuidade à tradição do Ato Adicional de 1834, passando à instrução primária aos Estados, aos quais ficou assegurada a organização do ensino em geral e reservado-se, mas não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados e prover a instrução no Distrito Federal, antigo Município “Neuro”. (AZEVEDO,1971).

A Constituição republicana delegou aos Estados a responsabilidade de promover e organizar o ensino primário, o ensino Normal e o ensino industrial. Somente em casos de “calamidade pública”, a União prestaria socorro aos Estados. As condições dos governos assumirem o atendimento às necessidades básicas da educação, com certeza, eram ilusórias. A consequência disso foi a educação abrir-se à iniciativa privada, já que as escolas nas colônias estrangeiras estavam bem organizadas, contando com professores formados nos países de origens e que traziam uma boa literatura. As escolas públicas, ao contrário, não tinham condições para um trabalho semelhante. É importante salientar, ainda, que, os professores eram remunerados pelas próprias colônias e não geravam ônus para o governo. Ao Estado cabia a obrigação da educação do povo, garantindo-lhe o ensino primário, o ensino Normal e o industrial. Como os Campos Gerais ainda estavam no processo inicial de organização econômica, não se podia esperar muito que houvesse grandes investimentos na educação do povo.

A ordem estabelecida pelo regulamento de 1891, portanto, caracterizou o mapa de interesses para a educação priorizava as escolas primárias e a formação dos professores, ao passo que o ensino profissional ficava em último lugar, distanciado do secundário. Havia pouca valorização deste ramo educacional, pois não se encontravam escolas desse nível e sequer havia a expansão das escolas industriais.

Os professores dos bairros, colônias e povoados, que eram regidos por contratos e que haviam prestado exames para o exercício da carreira, foram mantidos nos seus cargos e lugares de atuação, sendo incluídos no quadro do magistério. Apesar dessa garantia profissional, os professores dos bairros, colônias e povoados, considerados de categoria inferior, deveriam permanecer na escola de origem, não lhes sendo permitido passar para a primeira instância.

Em 24 de agosto 1892, foi aprovado o Decreto de nº 2 do governador Francisco Xavier de Silva, que sancionou o Regulamento do Ensino Popular. O Estado do Paraná ficou dividido em quatro circunscrições escolares de acordo com o Art. 65 compreendendo que; A 1ªs comarcas da capital, S. José dos Pinhais, Campo Lago, Lapa e Serro Azul; 2º as comarcas da marinha; A 3º as comarcas de Palmeiras, Ponta Grossa, Castro, Tibagy e Boa – Vista; A 4º as comarcas de Guarapuava e Palmas. (PARANÁ. Decreto nº. 2, 1892).

O ensino popular era organizado nos moldes do regime republicano, baseado nos princípios da moral e dos modernos preceitos da higiene. Neste mesmo regulamento, as escolas particulares que “[...] *provarem frequência superior a 25 alumnos, ficarão isentos de quaesquer impostos devidos ao Estado.*” (Art.2).

A instrução primária deveria ser mantida pelo Estado de forma gratuita e as aulas ministradas por professores leigos.(Art. 4). As escolas públicas deveriam ser distribuídas nas vilas e cidades por número de habitantes correspondente à população escolar; uma escola para cada sessenta alunos em idade escolar. Nas demais localidades, haveria uma escola para cada “[...] *área circular não excedente a uma legua quadrada onde se verifique a presença de quarenta meninos, pelo menos em condições de aprender.*” (Idem).

Os professores nomeados por concurso público,⁷⁴ que foram diplomados pela Escola Normal do Paraná, eram distribuídos em classes de acordo com a classificação. Na primeira classe, ficavam os professores que aplicaram exames finais para o mínimo de oitenta alunos. Na segunda classe, os que tinham aplicado exames finais para sessenta alunos. Na terceira classe, ficariam os professores com quarenta alunos. À quarta, correspondia a classe para exame com vinte alunos e na quinta classe os que aplicaram exames finais para alunos no mínimo de 10 alunos. (Art. 28).

De acordo com a classificação de cada professor, eram também estabelecidos pelo Decreto nº 2, de 24 de agosto de 1892, os seus proventos anuais. Os professores de 1ª classe recebiam 2:800\$000, de 2ª classe, 2:400\$000, de 3ª classe, 2:000\$000, 4ª classe, 1:600\$000 e os classificados na 5ª classe, 1:200\$000.

Os professores considerados habilitados para prestar concurso público na escola pública elementar só seriam admitidos para a inscrição, se comprovassem o seguinte: ter diploma da Escola Normal; para os alunos-mestres terem mais de três anos de exercício no magistério sem interrupção; serem formados em qualquer instituição de ensino superior do país ou comprovadamente terem mais de três anos no exercício das funções do magistério público ou privado.

⁷⁴ Percebe-se nesta Lei uma tênue abertura dada aos professores públicos para que pudessem assistir, às sessões anuais do Congresso Pedagógico, embora fossem vedados os direitos de voto. E só era permitido apresentar idéias ou propor novas medidas pedagógicas quando iam tratar de negócios. (Decreto, n. 2 de 24.08.1892).

Os professores nomeados por concurso público, assumiam os cargos como vitalícios e só perderiam seus cargos, se fossem comprovadas as irregularidades de incapacidade física ou moral; condenação à prisão e à pena sofrida de suspensão de suas funções por três vezes consecutivas, ou se houvessem deixado de aplicar os exames finais em seus alunos por três anos. Só poderiam retornar estes professores ao trabalho mediante um novo concurso público.

Os professores que contassem com uma clientela superior a sessenta alunos por classe, por mais de três meses consecutivos, poderiam requerer a ajuda de um aluno-mestre que estivesse cursando a terceira classe, visto que estaria mais adiantado nos estudos e, portanto, em melhores condições para ensinar. Nestes dois tipos de estabelecimentos escolares para meninos e meninas surge a instituição de ensino escolar: o grupo escolar na escola primária.

A lei garantia o funcionamento de unidades de ensino como escolas promíscuas (mistas) apenas em situações de extrema necessidade, geralmente em lugares distantes, onde o número de crianças ultrapassasse vinte alunos.

O decreto n.º 35 de 9 de fevereiro de 1895, que regulamentou a Instrução Pública no Estado do Paraná, explicita a situação, ao estabelecer o número de escolas públicas primárias: fixou teto máximo de doze escolas na capital; para as cidades, cinco; para as vilas, duas; e para os povoados apenas uma escola, ficando a cargo do Poder Legislativo criar ou extinguir escolas do ensino primário.

Neste período, as escolas eram distribuídas aos professores pelo sexo. Desta maneira, os professores trabalhariam com os alunos do sexo masculino e as alunas ficariam nas escolas femininas ou promíscuas. As atribuições de aulas ficavam a cargo do diretor geral, que, por sua vez, obedecia aos critérios que permeavam todos os documentos referentes aos professores. Deveria dar exemplo de moral em seus atos, o que era considerada característica da República. Por outro lado, o professor não escaparia dos exames, que eram divididos em duas fases: o primeiro mediante a prova escrita e o segundo mediante a prova oral. Para a prova escrita, no dia marcado para o exame, o candidato tomava ciência do ponto a dissertar por meio de um sorteio e era fixado prazo de duas horas para desenvolver essa parte do exame; em seguida essa prova era encaminhada para uma comissão que poderia julgá-lo aprovado, atribuindo-lhes nota sofrível plenamente, nota boa com distinção ou a nota ótima. Para os candidatos considerados reprovados, as notas eram as seguintes: má, ou péssima, o que tirava do candidato a possibilidade de passar para a segunda etapa do teste.

Para a prova oral, usavam-se com os mesmos critérios da prova escrita: sorteio do tema com um tempo máximo de dez minutos para a argüição do tema sorteado. Terminada essa fase, o candidato receberia as classificações já indicadas, (§3º do Art. 70, Decreto, 35. de 30.09.1895).

Neste período, os professores destinados ao 1º e 2º graus eram designados pelo Governo e, segundo propostas de escolha feitas pelo Diretor Geral, eles distribuíaam esses profissionais, dando-lhes a função de acordo com o grau alcançado. Os professores com o diploma da Escola Normal ficariam com a cadeira de segundo grau e os excedentes iriam reger aulas no primeiro grau.

Quando nas vilas e cidades existiam duas ou mais escolas para cada sexo em funcionamento, o Diretor Geral escolhia um professor e uma professora que não tinham o curso da Escola Normal e eram encaminhados para fazer o curso completo na Escola Normal do Paraná, ou em São Paulo. Como critérios para a escolha desses profissionais, apontavam-se de preferência: aptidão e vocação para o magistério.

Os professores da escola primária eram classificados segundo estas duas categorias: os professores efetivos e os professores nomeados. O professor efetivo deveria ter o curso completo da Escola Normal, e, de acordo com o §2º, deveria “*achar-se habilitado praticamente para o professorado, em vista de exame prestado na Escola Modelo*”⁷⁵ perante o Decreto Geral, receberá deste um atestado que prove essa circunstancia”⁷⁶. Quando esses exames eram para selecionar professoras, formava-se uma comissão especial para análise “[...]de trabalhos de agulha e prenda domésticas para as meninas, a qual manifestará seu juízo a respeito das habilitações da examinada, por ocasião do julgamento”⁷⁷.

A ordem republicana era garantida pela lei e assegurava, por meio de sutis atividades, que se fizesse o ajustamento aos novos moldes. O professor deveria ter uma boa caligrafia e exigir também de seus alunos o mesmo exercício caligráfico, que era uma forma de disciplina do corpo “[...] um exercício de poder que expressa [...] pelo conjunto de instrumentos de

⁷⁵ Escola Modelo era aquela escola da Capital designada pelo Diretor Geral, anexa à Escola Normal para que os alunos normalistas exercitassem e adquirissem a prática para atuarem nas escolas primárias. (Decreto, n. 35 de 09.02.1895).

⁷⁶ Art. 14, decreto n.º 35, de 9 de fevereiro de 1895, que regulamentou a Instrução Pública no Estado do Paraná

⁷⁷ Art. 74, Art. 14, decreto n.º 35, de 9 de fevereiro de 1895, que regulamentou a Instrução Pública no Estado do Paraná .

procedimentos [...] e de alvos que irão determinar o direcionamento e a formação de uma sociedade.” (TRINDADE, 1992, p.69).

Era exigido do candidato no exame para o provimento da função no magistério, o mesmo que se exigia para lecionar no ensino primário⁷⁸, isto é, para os professores considerados de 1º grau: leitura e caligrafia; aritmética, compreendendo as quatro operações sobre todas as espécies de números; noções de desenho linear; re-interpretação e leitura em voz alta; composição e descrição elementar de cartas, objetos e assuntos da vida comum; ginástica de salão; trabalhos de agulha e obras de mão para as meninas. (Art. 5º).

Para os professores das escolas nomeadas como de 2º grau, do candidato era exigido o seguinte domínio de conteúdos: gramática, compreendendo somente etimologia; sintaxe e morfologia; aritmética em geral; noções de geometria plana; noções gerais de geografia e história pátria, especialmente do Estado; noções dos direitos e deveres dos cidadãos; decoração e explicação de trechos de escritores nacionais; ginástica de salão; composição e estilo epistolar e descritivo; costura, bordado e corte, para as meninas.(Art.5º).

Os exames de seleção para professores exigiam de seus candidatos o domínio dos conteúdos e conhecimentos que valorizassem a história, a geografia e os grandes vultos e heróis que seriam os exemplos a serem seguidos como modelo na República, ratificando assim, a obrigação que esses professores tinham de ensinar aos seus alunos, o amor eterno à República. Para isso, levava-se o aluno a decorar e recitar trechos da história desses “heróis”, para que a consciência patriótica permanecesse viva na mente dos alunos.

As escolas consideradas de 1º e 2º graus eram constituídas apenas nas cidades e nos lugares onde havia apenas uma escola para cada sexo, sendo permitida a criação do ensino misto.

A formação oferecida nas escolas às crianças e na Escola Normal aos professores visava a criação do cidadão nos moldes republicanos, calcada essa criação na moral, na ética e no altruísmo. Nesse sentido, as amarras que as leis educacionais impunham, traziam a “segurança” de que o indivíduo seria levado a aceitar o mandamento da disciplina e da ordem;

⁷⁸ Os professores primários eram classificados em três classes, para a valoração de seus vencimentos. Isto referia-se aos professores da Escola Normal e aos professores primários: “1º classe – Os que tiverem até dez annos completos de exercício effectivo de magistério. 2º classe- Os que tiverem mais de dez annos até vinte, em idênticas condições. 3º classe – Os que tiverem mais de vinte annos até trinta, em idênticas condições” (Art. 215, Título VIII, decreto n°. 35 de 9.02.1895).

do aprimoramento físico, moral e do civismo. As festas cívicas e as cerimônias que visassem à lembrança de uma nova pátria, enfim tudo que lembrasse os ideais republicanos, passaram a ser comemoradas nos colégios, lembrando os heróis.

As salas de aulas das escolas eram organizadas de forma que um aluno estivesse atrás do outro; as carteiras e mesas eram fixas para que o aluno mantivesse a ordem sobre o corpo na carteira, na qual o aluno deveria estudar nas posições rigorosamente controladas pelo professor, segundo o princípio de que, pelo corpo ereto com posições marcadas e unificado para todos os educandos, não só o intelecto, mas também as almas, estariam salvas e, com eles, toda uma sociedade.

A “ordem” produzida por esse tipo de disciplina era assegurada pelo estreitamento das leis e regulamentos criados para que as funções e obrigações dos professores fossem incorporadas e, conseqüentemente, obedecidas. Não se perguntava se o professor estava de acordo com esses princípios. Naquele momento, era importante que as regras fossem cumpridas, para que a “organização” escolar e os profissionais dentro dela cumprissem a ordem, por meio da disciplina, visto que se acreditava ser pela disciplina que o desempenho de um aluno crescia. O Decreto Lei 35, de 9.2.1895, evidencia tal propósito, dando ao professor atribuições e responsabilidades que extrapolavam a sala de aula e os muros da escola. Quando o professor não cumpria tais determinações previstas pela lei, era punido. Também, era visível que, embora houvesse escassez de escolas para preparar os professores normalistas, existia todo um ritual para escolha desses educadores, uma vez que era preciso deixar essa parcela da educação aos cuidados “[...]de quem disso apenas cuide[...] pois, dispõe o Estado de magníficos elementos na sua briosa e disciplinada Força Militar, capaz de darem ao ensino da ginástica uma organização magnífica.”(PARANÁ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Paraná,1908, p.56).

2.5. O professor do ensino primário para todos: responsabilidade do Estado

Com a aprovação do Decreto n° 93, de 11 de março de 1901, o regulamento para a Instrução Pública no Estado do Paraná, o ensino primário público passou a ser ministrado em escolas primárias mantidas pelo Estado, nos níveis de ensino de primeiro e segundo graus. Esta lei garantia, também, o funcionamento legal das escolas primárias privadas, da Escola

Normal da Capital e também do ensino secundário, ministrado no Ginásio Paranaense⁷⁹, como responsabilidade do serviço público do Estado. Considerou no seu Art.2º a liberdade dos particulares e associações, o exercício do ensino primário, secundário e superior.

Nesse tempo, o ensino normal recebeu dos primeiros governantes republicanos do Paraná algum destaque, com a implantação de escolas a fim de formar professores para o ensino público primário. Com esse intento, não só a implantação das Escolas Normais, mas também o nível de preparação oferecido aos professores passaram a ser politicamente de interesse dos primeiros republicanos, pois naquele momento a criação de grupos escolares atendia aos interesses dos novos governantes.

Neste período, a Escola Normal da capital do Paraná, embora não conseguisse atender a todo o Estado, oferecia a melhor preparação que no início da República se poderia dar. Esta Escola Normal procurou acompanhar a educação oferecida nos colégios Caetano de Campos, em São Paulo, e Pedro II, no Rio de Janeiro, considerados modelos que deveriam ser seguidos.

Ser professor da escola primária significava assumir o compromisso de dar o exemplo de polidez e moralidade em seus atos, não só no ambiente de trabalho, mas também fora dele. Esta postura era exigida pelas leis anteriores, só que agora era objetivo da República para obter, por meio da escola e de professores, o comprometimento com a nova ordem, que seria legitimada e vigiada pelo Estado. Ao professor e à professora cabia obedecer às regras impostas pelas leis.

A escola pública primária popular, tão reivindicada, não significava uma prioridade dos governos republicanos. A inserção em projetos de expansão escolar, e a formação de professores nas Escolas Normais, compunham seu projeto de nacionalidade. O interesse que impulsionava não era a educação do povo, mas a consolidação do novo projeto político. O professor foi inserido nesse contexto como aquele que garantiria o sucesso da nova ordem, razão pela qual era cercado de aparato legal, podendo ser vigiado, garantindo-se, assim, o controle de suas atividades.

⁷⁹ O Gymnasio Paranaense, o principal instituto de educação do Estado “[...] é destinado a ministrar o ensino secundário e fundamental a mocidade, de modo a preparal-a convenientemente para a matrícula nos cursos superiores da Republica, e bem assim para a obtenção do grão de bacharel em sciencia e letras. (Art. 136). O Gymanaiio manter-se-á exclusivamente como externado, sob a direção do Director Geral da Instrucção Pública, o qual será auxiliado pelo pessoal já creado por lei Art. 140º Regulamento da Instrucção Publica do Paraná, 1901.

O professor também tinha a responsabilidade sobre toda a guarda da escola, sobre a documentação de alunos e deveria fazer parte de comissões nas escolas, tendo em vista a seleção de outros professores, além de outros encargos excessivos extra-sala de aula. Neste contexto, afirmava-se que, mediante a ordem, é que se garantiria uma boa disciplina e, conseqüentemente, formar-se-iam indivíduos para obediência às leis. Os professores recebiam também, na sua atuação, uma carga de proibições, impostas como instrumento de controle. Estas proibições compreendiam: 1- Comerciar; advogar; exercer qualquer indústria ou profissão, salvo lecionar particularmente fora das horas da aula, exercer qualquer atividade estranha ao programa do ensino primário; 2- Ocupar-se ou ocupar os alunos, durante as horas de aula, com objetos ou outros interesses considerados alheios ao ensino; 3- Ausentar-se sem licença nos dias letivo, da sede da escola; 4- Comunicar-se com o Governo do Estado, a não ser por meio de requerimento e por intermédio do Diretor Geral, com informações do Inspetor Escolar respectivo, salvo caso de representação contra estas autoridades; 5- Acumular qualquer emprego municipal, estadual ou federal⁸⁰.

Os professores selecionados pelo Estado, que conseguissem passar pelas classificações e distribuições de atividades seriam tutelados pelo Estado, na condição de que o professor fosse julgado como merecedor de tal sorte, “[...] assinalado pelo aparelho técnico fiscalizador.” (PARANÁ. Relatório, 1924). Somente os professores com o diploma da Escola Normal poderiam ser nomeados como professores efetivos. No caso em que, mediante concurso, todos os candidatos tivessem o diploma da Escola Normal, as cadeiras seriam distribuídas segundo a classificação neste concurso. Os professores primários eram classificados em três classes e tinham seus vencimentos vinculados a essa classificação, como mostra o seguinte quadro:

⁸⁰ (Art. 63, Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná de 11.04.1901)

Quadro 3

Vencimentos dos Docentes da Escola Normal e dos professores primários

Categorias	Ordenado	Gratificação	Total
Gymnasio e Escola Normal			
Lentes	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Professores	1:000\$000	500\$000	1:500\$000
Professores Primários			
De 1º classe	1:000\$000	540\$000	1:500\$000
De 2º classe	1:266\$665	633\$335	1:900\$000
De 3º classe	1:533\$335	776\$665	2:300\$000
Normalistas	1:866\$000	933\$335	2:800\$000

Fonte: Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, de 11.04.1901

Essas classes constituíam-se segundo os critérios de temporalidade no exercício funcional do professor primário da escola pública, que acontecia de dez em dez anos. Os professores classificados em duas classes deveriam ter de dez a vinte anos de exercício efetivo na função de professor primário público, com dez anos de trabalho consecutivos.

Os professores de 3ª. classe deveriam ter de vinte a trinta anos de exercício no magistério público primário, sem interrupção de suas atividades, salvo nos casos de doenças, mas isso não poderia exceder a dois meses em cada biênio, ou seja, o tempo concedido para transferência para uma outra escola.

Esse decreto-lei assegurava ao professor da escola pública primária, o direito à aposentadoria, mediante ordenado integral, desde que contasse vinte e cinco anos, ou mais, de serviços prestados, recebendo as vantagens proporcionais aos anos. O professor que tivesse menos de 25 e mais de 15 anos de exercício profissional, receberia na razão de uma vigésima quinta parte do ordenado por ano. (PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública, Art.101, 11.04.1901)

A lei garantia, igualmente, aos professores primários da escola pública, com mais de vinte e cinco anos de atividades sem interrupções na função de professor, a permanência no trabalho com o mesmo ordenado, mais a gratificação de cinco por cento nos seus vencimentos por ano que excedesse ao tempo da aposentadoria. Esse tempo passava a ser contado no decorrer de dois anos após a sua decretação.

Aos professores aposentados não lhes era permitido o exercício de outras funções ou contratos de empregos ou, ainda, a participação em comissões estaduais, municipais ou

federais, já que perderiam as vantagens oferecidas pela aposentadoria. Também perderia tais vantagens o professor⁸¹ que, durante a sua aposentadoria, fosse condenado a qualquer tempo de sentença passada em julgado, por ter, enquanto se achava no exercício do cargo, cometido os crimes de peita ou suborno, ou praticado ato de prevaricação, ou de abuso de confiança. (Regulamento da Instrução Pública do Paraná, Art.109, 11.04.1901).

Sabe-se que em todo país houve um empenho muito grande por parte dos governos, no início da República, para a expansão da Escola Normal. As primeiras autoridades do período republicano defendiam que “[...] nenhuma reforma efetiva da instrução pública poderia ter êxito sem o concurso de um avultado número de professores primários superiormente preparados.” (ANTUNNHA, 1967, p.86).

Em 1907, o vice-presidente do Estado do Paraná aprovou a Lei 723, de 3 de abril de 1907, pela qual foi sancionado o regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. Segundo este regulamento, os ensinos públicos abarcavam a instrução infantil, oficialmente mantida pelo Estado, sendo dividida em: ensino infantil, ministrado no Jardim de Infância, na Capital e nos que venham a ser criados; 2^a. ensino primário, ministrado nas escolas públicas primárias; 3^a. ensino normal, ministrado na Escola Normal da Capital; 4^a. ensino secundário ministrado no Ginásio Paranaense. (PARANÁ. Lei 723, Título I- , Art. 2, 1907). Já o ensino privado poderia ministrar o ensino secundário, primário ou superior, mantido por qualquer pessoa ou associação que pudesse mantê-los e ao estado cabia fiscalizar se esses estabelecimentos estavam de acordo com o regulamento. “*É permitido a quaisquer pessoas ou corporações, nacionais ou estrangeiras, abrir escolas ou collegios particulares, de instrução primaria, desde que sejam observadas as disposições deste Regulamento.*” (Idem, Art. 209).

⁸¹ A Escola Normal e o ginásio Paranaense passam a trabalhar numa mesma congregação sob a presidência de um único diretor geral com a incumbência de organizar os horários de aulas, os dias que deveriam ser letivos, propor os compêndios para adoção tanto para a Escola Normal quanto para o Ginásio. Suas atribuições se estendiam, desde eleger as comissões para o exame de madureza para os candidatos ao título de bacharel em ciências e letras até propor ao governo na época, as reformas e melhoramentos para o Ginásio Paranaense e da Escola Normal. Os alunos da Escola Normal Paranaense no final do curso e após serem aprovados nos exames finais recebiam o diploma de professores normalistas. Esses diplomas de normalistas, davam-lhes o mérito de categoria superior aos que têm simples título de habilitação. Os diplomas só eram expedidos após o professor provar ter mais de 21 anos de idade e no caso da professora, ter 18 anos de idade completos. Para os considerados melhores alunos da Escola Normal, isso significava concluir os estudos teóricos e práticos com distinção na maioria das matérias, e classificado sempre como o primeiro da turma em merecimento, e cujo diploma vinha registrado com o título de professor laureado. (Regulamento da Instrução Pública, 1901). Regulamento da Instrução Pública do Paraná, 1901).

Somente aqueles que fossem brasileiros e diplomados pela Escola Normal eram nomeados para trabalhar na escola pública primária do Estado do Paraná, mas continuavam a ser classificados por categorias, agora mais ampliadas, do que aquelas aqui estudadas: 1^a. professor adjunto; 2^a. professores de escolas rurais; 3^a. professores das escolas distritais; 4^a. professores de escolas urbanas; 5^a. Professores de escolas da Capital⁸². Como se pode observar, fechavam-se as portas para os professores que atuavam nas colônias e no seu próprio idioma; Só seriam, assim, aceitos os que falassem a “língua nacional, padrão no modo *“culto, com ou sem sotaque e com um toque do vocabulário regional, mas sempre de um modo que os identificassem como membros de sua classe social.”* (PARANÁ. Lei 723, 1907). Ficava, assim, determinado que os professores não podiam ser do país de origem de nascimento e sim do país que os acolhia. Não era permitido que nos Institutos particulares do curso primário ou secundário nacional ou estrangeiros, aulas no idioma que não fosse a Língua Portuguesa”.

As escolas que não cumprissem a lei seriam privadas de “[...]receber quaisquer favores directos ou indirectos do Estado os institutos ou escolas particulares.” (Idem, Art. 196).

O Estado fiscalizava as escolas de estrangeiros, obrigando-as a comunicar ao Superintendente a abertura e o encerramento anual de suas atividades. Na Lei 723, artigo 195, o Governo estabelecia as condições para essas escolas funcionarem:

Ensinar a chreographia do Brasil, a Historia e Lingua Portugueza, ao menos, de accordo com o programma official do curso primário; Adopatar exercícos de gymastica escolar e canticos escolares entre os quaes o Hymno Nacional do Brasil; Manter em rigosas condições de hygiene. Fornecer à Superintendência os mappas estatísticos e todas as informações que lhe forem solicitadas.” (Idem, Art. 195).

Para chegar à categoria de adjunto, os professores deveriam ter passado por auxiliar de ensino em escolas de mais de sessenta alunos. Para chegar às outras quatro categorias, os professores deveriam passar pelas escolas das categorias anteriores.

Promover os professores às categorias superiores, seria “conforme a sua dedicação ao ensino, a competência e o interesse que revelar no exercíco do seu cargo, e os resultados práticos obtidos na escola sob sua regência.” (Idem, Art. 126).

⁸² Art.124,Título V, Lei 723,1907

Os critérios adotados pela Lei 723 de 3 de abril de 1907 para que o professor pudesse ter direito à nomeação e à mudança de categoria profissional dependiam do exercício, por dois anos ininterruptos na categoria funcional, considerando-se o número de alunos aprovados nos exames finais, a análise do mapa de frequência dos alunos e a assiduidade do professor no exercício de suas funções. Contavam-se, também, as informações oferecidas constantemente pelos relatórios dos inspetores escolares e técnicos, além das visitas feitas nas escolas pelas autoridades competentes e que expressavam seus pareceres valendo-se de relatórios, inclusive com relação à atribuição dos professores.

A lei afirmava que o papel da Escola Normal era preparar e formar, por meio da educação intelectual, moral e prática, os professores para atuarem no ensino primário no Estado do Paraná.

O curso era distribuído em quatro anos de estudos e com um caráter de praticidade e utilitarismo, visando preparar os professores para atuar na sala de aula, mas essa dedicação deveria ser sempre encarada como uma missão. Não se pode esquecer que estamos nos referindo a apenas uma escola para atender a todo o Estado, motivo pelo qual era pequena a oportunidade dos professores atingirem a formação então oferecida.

É importante ressaltar, que o decreto nº 710, tratou da criação do Conselho Superior do Ensino Primário, instituído na capital do Estado, composto por cinco membros, no qual predominavam os professores. O primeiro ocupado pelo superintendente⁸³ do Ensino; o segundo, um professor catedrático da única Escola Normal do Estado; o terceiro, um professor do grupo escolar; o quarto, um professor de uma escola simples. E, por último, uma diretora do jardim da infância, ou escola maternal.

Com base neste decreto, iniciam-se os primeiros passos para análise de métodos e sistemas de ensino e livros a serem adotados; seleção dos livros para as escolas públicas primárias; elaboração dos regimentos internos dos jardins da infância, das escolas maternas e

⁸³ O superintendente do ensino era subordinado ao secretário do Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. É de livre nomeação e demissão do Governo, que para esse cargo podia comissionar um professor. Art.1º, Decreto 710 de 18.10.1915. Já o superintendente do ensino era imediatamente subordinado aos delegados e os inspetores escolares, bem como os diretores dos institutos de ensino e todos os funcionários ou empregados administrativos da Superintendência. Art.2º, Decreto, 710 de 18.10.1915. Ao superintendente competia, em geral, a direção de todos os trabalhos concernentes á instrução pública do Estado (Art.3º, Decreto 710 de 18.10.1915).

dos institutos primários e outras aplicações que atendessem a realidade republicana paranaense.

De acordo com o Decreto nº 710, de 18.10.1915, para lecionar nas escolas urbanas ou suburbanas, das cidades ou vilas, só seriam nomeados⁸⁴ e selecionados os professores formados pela Escola Normal do Estado do Paraná, e, para isso, eram avaliados quanto à capacidade física e moral para o exercício do magistério.

Apesar das determinações desse decreto, os professores formados pela Escola Normal não eram suficientes para atender a todo o Estado, em razão do que abria-se o precedente no próprio código para os não normalistas, os quais iriam atender às escolas públicas rurais ou escolas ambulantes, que predominavam em todo o Estado. Os primeiros cidadãos, nomeados pelo presidente do Estado do Paraná, na qualidade de professores ambulantes, de que se tem conhecimento, data do Decreto de nº 419, segundo o qual os professores públicos do ensino primário, mediante o novo código, eram distribuídos por duas categorias, segundo sua formação: a) os normalistas formados pela Escola Normal, e b) os não normalistas ou seja, os provisórios e efetivos. Essas duas categorizações passavam por categorias de classe que iam da primeira à terceira classe. O Presidente do Estado do Paraná nomeia, através do Decreto 419, os cidadãos Arnaldo Natael da Costa e Pedro Collares Marques, para exercerem o cargo de Professores ambulantes dos municípios de Iraty, de Palmeira, respectivamente. (Palácio da Presidência do Estado do Paraná, em 19 de junho de 1917; 29º da República). Affonso Alves de Camargo e Enéas Marques dos Santos.

O código de ensino nº 710, de 18.10.1910, criou as escolas intermediárias e um curso de dois anos destinado a habilitar os alunos para se matricularem no ginásio da única Escola Normal. Para isso, o candidato tinha de apresentar os seguintes pré-requisitos para serem considerados aprovados; - aprovação em exames da 4º série do curso primário, em escola pública ou particular ou em exame de admissão prestado na escola intermediária, de acordo com o programa da 4º série do curso primário; - capacidade física e bom comportamento; - consentimento dos pais, ou responsável, caso o matriculando fosse menor, salvo se o pai ou o responsável fosse o requerente da matrícula. (PARANÁ. Decreto 710, Art. 189, 1910).

⁸⁴ Após a nomeação o professor da escola pública deveria prestar o compromisso legal do seu cargo, perante o superintendente do ensino ou perante o inspetor escolar, e o compromisso ali assumido deveria ser registrado na titulação de nomeação do candidato. Esses títulos constam de: a) registrar na “Secretaria da Superintendência; b)

Embora houvesse uma pequena liberdade oferecida em lei para a escolha dos planos de estudos, segundo as disposições legais e regulamentos federais, os professores deveriam seguir o modelo do Colégio Pedro II, ou da Escola Normal “Caetano de Campos” de São Paulo considerados os parâmetros maiores a serem observados no início da República. O plano de estudos da Escola Normal, destinado à formação de professores para trabalhar nas escolas de ensino primário, infantis e intermediárias do Estado, era distribuído por quatro anos de estudo⁸⁵. O regulamento de nº.17, de 09.01.1917⁸⁶ assegurava a atuação dos professores ambulantes, aos quais competia levar, com antecedência, ao conhecimento dos responsáveis pela educação das crianças, em um circuito escolar, o dia exato da abertura das aulas, bem como a indicação da casa onde a escola funcionaria⁸⁷.

Quanto à nomeação dos professores públicos primários eram aceitos apenas aqueles formados pela Escola Normal, salvo os casos em que foi necessário chamar professores provisórios, que acabavam atendendo ao maior número de escolas isoladas, porque a única Escola Normal não conseguia formar um número suficiente de professores para atender à realidade de todo o Estado. Os candidatos para o exercício do cargo passavam por um exame que se realizava na capital do Estado, perante uma comissão examinadora nomeada pelo Secretário do Interior e conforme o programa que o Conselho Superior organizasse.

Os professores que não eram formados pela Escola Normal poderiam ser provisórios e efetivos. Os candidatos a esses cargos só poderiam exercer essas funções após requerer a sua nomeação ao presidente do Estado, por intermédio da Secretaria do Interior, e, para isso, o candidato deveria apresentar os documentos comprobatórios⁸⁸.

Os professores provisórios poderiam requerer sua efetivação, mediante exame realizado durante as férias na capital do Estado, perante uma comissão examinadora nomeada

avermados na Secretaria da Fazenda; c) visados pelo Inspector, se o compromisso legal não for prestado perante elle”. (§ 1º Art. 115º, Cód. 710).

⁸⁵ Art.124, Título V, Lei 723,1907 de 18.10.1915.

⁸⁶ Em 1917 é aprovado pelo presidente do Estado do Paraná o Decreto nº 17, código assinado pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 9 de janeiro de 1917; 29 da República.

⁸⁷ Art. 60 § 5º, Decreto nº17 de 9.1.17.

⁸⁸ Documento legal para provar quem tem mais de 18 anos de idade; - Atestado médico provando capacidade física; -atestado de autoridades provando capacidade moral; - Ata de exame de habilitação em que tenha sido aprovado em leitura escrita e rudimentos de Aritmética, Geografia e História do Brasil; exame esse que será prestado em qualquer localidade do Estado, sendo examinadores duas pessoas idôneas, de preferência professores, nomeados a requerimento do examinado pelo Inspetor Escolar, que presidirá o exame. §único. -são dispensados desse exame as pessoas que exibirem certificado de exame da 4ª série do ensino primário”. (Art. 106, Decreto nº17 de 9.1.17).

pelo secretário do Interior. As provas para o concurso de professores primário na categoria de efetivos, mas sem formação pela Escola Normal, constituía-se de: prova oral, com um tema também sorteado no momento do exame, que versava sobre as matérias do curso da Escola Normal e da prova prática, realizada em um dos institutos de ensino público primário escolhidos para esse fim.

Os professores normalistas eram distribuídos, por sua vez, pelos vencimentos, de acordo com as seguintes categorias: para aqueles com dez anos de efetivo exercício no magistério primário receberiam anualmente um rendimento de 2:400\$000; os professores normalistas com mais de 20 anos, 3:120\$000; os professores efetivos de 1º classe, 1:440\$000; os professores provisórios, 1:200\$000; os professores ambulantes, sem direito a diária 2:400\$00. Nesse decreto é criada a Escola Prática Pedagógica, uma escola que fazia parte integrante da Escola Normal e ficava sob a direção de uma professora normalista e sob a fiscalização do lente de Pedagogia. Nela, os alunos deveriam praticar o exercício do magistério primário, já considerado estágio de três meses.

Aos professores da escola primária era proibido, pelo Decreto nº. 17 Art.115, residir distante do estabelecimento de ensino em que estavam lecionando, mais de três quilômetros, bem como tratar os alunos de forma diferenciada que caracterizasse distinção de qualquer espécie. Era vedado, também, sair dos estudos determinados para as aulas, ou assumir qualquer cargo de chefia política, ser membro, ou colaborar em qualquer trabalho político ou propaganda eleitoral. Ao professor só era permitida uma postura de “neutralidade.”

O Decreto de ensino nº. 17, do Estado do Paraná, de janeiro de 1917, reflete uma sociedade conservadora, nos moldes do Império. Isso fica evidente quando foi pedido ao candidato ao exercício do magistério, além da formação específica, provar a sua capacidade física e moral. Segundo o decreto, a capacidade física consistia em o candidato provar estar isento de qualquer “[...] *moléstia infecto-contagiosa ou repulsiva ou defeito phsico que incompatibilize com o exercício do magistério.*”⁸⁹

Durante o exercício das suas funções, o professor que apresentasse, ou viesse a ter problemas de saúde, seria eliminado do quadro do magistério público sem direito algum.

Como a Escola Normal na capital do Estado não dava conta de formar professores para todo o Estado, existiam muitas escolas urbanas e suburbanas que não tinham professores com

⁸⁹ Art. 102 § 1º, Decreto 17 de 9 de janeiro de 1917.

o curso de magistério. Para essas localidades, o governo liberava concurso sempre que achava conveniente dentro dos preceitos do decreto. A nomeação era feita no grau de aprovação e na classificação obtida, porém, qualquer professor aprovado poderia ser nomeado para o exercício do magistério. O mesmo decreto determina os deveres dos professores e determina, ainda, que estes deverão cumprir fielmente o que lhes era determinado tendo em vista o controle de todos seus atos dentro da escola, como resultam os incisos:

I Comparecer á escola diariamente pelo menos 10 minutos antes da hora determinada para o início dos trabalhos. II Permanecer na escola durante os trabalhos e recreios e assistir a sahida dos alumnos na 1ª e na 2ª secção. III Dar, por seus actos, no cumprimento dos deveres de mestre, exemplo aos alumnos de pontualidade, assiduidade, energia, perseverança e amor ao trabalho, IV Ter comportamento exemplar tanto na vida publica como na vida particular, V Manter em dia e em ordem a escripturação escolar, VI Zelar escrupulosamente pela conservação do edificio escolar e suas dependências, bem como dos moveis, utensílios e material tecnico, mantendo em tudo o mais rigoroso asseio, VII Propor ás autoridades competentes as medidas que julgar convenientes, em beneficio do ensino. VIII Tratar os alumnos com desvelo e carinho paternaes esforçando-se pelo seu adiantamento e procurando amenizar os trabalhos e tornar aprazível a escola, IX Esforçar-se pela fiel execução das disposições relativas á obrigatoriedade do ensino, X Exercer as funcções de director de grupo, si for escolhido para essas funcções, ou submetter-se á direcção do instituto dessa ordem do qual fizer parte, XI Fazer parte das commissões examinadoras para que, for nomeado, bem como do Conselho Local do seu Município, XII Participar ao Inspector Escolar a falta do funcionamento da sua escola em dias de impedimento, expondo-lhe os motivos deste, XIII Comparecer, a convite da autoridade do ensino, ás reuniões ou conferenciais pedagógicas ou educativas, sob pena de perda de dois dias de vencimentos, XIV Tomar parte com seus alumnos em commemorações, festas ou conferencias cívicas ou educativas, sem carácter partidário ou pessoal, a convite de autoridade do ensino, sob a mesma pena acima referida, XV Promover, quando lhe parecer conveniente ou quando for ordenada, pequena festa cívica ou educativa entre seus alunos, XVI Enviar, do dia 13 de Dezembro de cada anno, ao Conselho Local, sob pena de perda de 15 dias de vencimentos, mappas relativos ao instituto a seu cargo.

Nos Campos Gerais -PR, como em todo o sul do país, com a nacionalização do ensino foram encerrados os privilégios e subsídios oferecidos pelo governo, que permitia as aulas na língua estrangeira nas suas escolas.

A maioria das colônias tinha a sua própria escola e a imprensa estava presente, com a edição de um jornal da comunidade. Nestas atividades, o idioma da etnia da colônia prevalecia

sobre o vernáculo. Quase todos os grupos étnicos possuíam clubes privados que lhes garantiam a manutenção da identidade, com plena liberdade.

A primeira guerra mundial foi o período que encerrou qualquer possibilidade de manter o exercício de um outro idioma no sul do país, pois, embora se tratasse de um país democrático, a forte campanha pela nacionalização foi implantada de forma radical e isolando os indivíduos que não sabiam falar português. O Estado tentou através de leis e dos meios de comunicação, monopolizar o povo com a ideologia do Estado, considerada expressão da verdade e fazendo-a oficial.

No ano de 1917, o governo da União determinou o encerramento das atividades nas escolas de imigrantes no sul do país, que não falassem o português, pois contrariava o Estado liberal, onde a consciência do Estado deveria ser a vontade de “todos” e não o interesse particular do indivíduo.

A idéia do facismo em 1922 e os discursos ufanistas e racistas por parte de alguns grupos, alimentaram a idéia do “perigo alemão.” Diante desses “possíveis perigos” a campanha de nacionalização no sul do país passou a ameaçar os imigrantes de origens alemã, polonesa e italiana. A campanha de nacionalização se intensificou em especial nas escolas, instituições comunitárias e sociedades educativas, como a Sociedade Beneficente Educadora Paranaense, freqüentada por imigrantes.

O poder de sedução das associações mantidas pelas instituições estrangeiras era bastante forte, num momento em que estavam sendo fechadas ou ameaçadas de fechamento. Ofereciam meios considerados práticos para o alcance de todos, como os seguintes:

Montar na Capital do Estado um estabelecimento de educação modelado pelas adiantadas iniciativas desse gênero na Bélgica, Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos; Criar escolas primárias gratuitas na capital e nas localidades do Estado onde o número de seus associados corresponder às despesas da sua manutenção; Estabelecer curso práticos de Commercio e de Artes Officios; Manter postos clínicos puericultura hygiene educação physica infantis) com assistências medicas, pharmaceutica e dentaria, onde os núcleos de sua formação correspondência ás despesas precisas; Iniciar no Paraná a educação pysica da juventude pela trenagem, segundo a inovação norte-americana do scot-boy; Criar uma assistência jurídica para defesa dos interesses geraes da infância; Montar uma “Economet” para o fortalecimento de material escolar aos seus associados; Criar desde já e até que os recursos financeiros da Sociedade possam estipendar os seus institutos próprios, prêmios de 100\$000 mensaes cada um, pelo preso de um ano, para que seus associados possam ocorrer ao de ensino, dentro ou fora do Estado; Instituir, por ocasião do Natal, a Festa das Creanças com sorteios de 1 premio total de 5:000\$000 e

5 de 1:000\$000 cada um , proporcionaes ao numero corresponderia a essa dotação. Afora estes estabelecimentos bazicos do seu programma, a S.B. Educadora Paranaense, poderá opportunamente fundar outros de assistência infantil, de accordo com os seus progressos financeiros. Esta sociedade não tem capitães a renunciar, e é por isso absolutamente beneficente na sua mais lata expressão econômica. (JORNAL O Progresso, 15.08.1912).

O uso da língua materna foi proibido nas colônias, particularmente falar em público. As empresas eram fechadas e o material recolhido; as escolas onde os professores não dominavam o idioma nacional eram fechadas. Os livros escolares e as cartilhas que na segunda metade do XIX e início da república eram utilizadas e preparadas pelos professores, foram recolhidos e proibido o uso e circulação desse material.

O nacionalismo nas escolas era divulgado pelos principais jornais, como ato de responsabilidade pública, por parte do governo que implantava chamando a atenção para o dever patriótico dos homens [...] *de responsabilidade pública o verdadeiro caminho á seguir, principalmente nesta emergencia onde o perigo se condensa ameaçado e violento sob a forma da “germanização” do sul do Brasil.* (Idem, 1817).

O mesmo artigo procurava conscientizar o povo das razões de desconfiança sobre os imigrantes, pois estavam

[...] presa pelo sangue, pela instrucção ao paiz, de seus Paes de seus avós possuindo esse orgulhos descomedido da sua raça constituía, pelo seu número e pela sua importância seria ameaça á ordem interna do paiz, se por ventura vierem a effectivar-se as nossas previsões da próxima declaração de guerra do nosso paiz com allemanha.” (Idem).

O Código de Ensino de 1917 assegurava o suporte legal às medidas de nacionalismo do ensino e de imposição dos ideais republicanos, como podemos ver nos seguintes artigos:

Art. 180 É obrigatório em todos os institutos particulares do curso primário ou secundário nacionaes ou estrangeiros o ensino da Lingua Portugueza.

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

1º Comunicar ao Secretario do Interior a sua abertura e o seu encerramento annuaes;

2º Ensinar a Chorographia do Brasil, a Historia do Brasil e a Lingua Portugueza, ao menos, de accordo com o programma official do curso primario;

3º Adoptar exercicio de gymnastica escolar e canticos escolares entre os quaes o Hymno Nacional do Brasil;

4º Manter-se em rigorosas condições de hygiene;

5º Fornecer á Secretaria do Interior, os mappas estatísticos e todas as informações que lhe forem solicitadas.

6º Ter um livro especial de registro de matricula e frequencia de alumnos, e todos os mezes enviarão a Secretaria do Interior, uma relação de matricula e frequencia.

7º Fornecer á Secretaria do Interior, os seguintes esclarecimentos: o dia da installação, o nome, o estado e a nacionalidade do respectivo director, sexo a que se destina, programmas de ensino, numero de aulas, e o pessoal docente.

§ unico. _ Haverá na Secretaria do Interior, um livro especial destinado a escripturação relativa aos estabelecimentos particulares do ensino.

Art. 182-Os alumnos do curso primario particular em que for cumprido o programma official de escolas urbanas ou suburbanas e cujos exames de 4ª serie se realizarem perante o Secretario do Interior ou um dos Delegados ou Inspectores Escolares, serão equiparados aos alumnos das escolas publicas para os effeitos de nomeação para o cargo de professor provisorio e de admissão na escola intermediaria.

Art. 183-O Governo poderá consentir que funccionem nas casas escolares pertencentes ao Estado, das 4 horas da tarde em diante, cursos de ensino particular creados com o fim de attender somente ás necessidades de operario menores e adultos, ficando esses cursos inteiramente sujeitos á inspecção official.

§ 1º Para obter esse favor, o professor ou director do curso obrigar se-á, por escripto pela limpeza e conservação da casa, moveis e mais objectos escolares responsabilizando-se pelos damnos advindos de actos seus ou de seus alumnos ou subalternos, só se dispensando fiador quando concessão for feita a um professor publico primario ou cathedratico do Gymnasio ou da Escola Normal, porque estes são garantidos pelos vencimentos a receber.

§ 2º Cessará immediatamente a concessão de que trata este artigo:

a) desde que seja preciso tornar-se effectiva a responsabilidade referida no § anterior;
b) ou no caso de não observancia do art. 180.

§ 3º Terão preferencia para essa concessão os proprios professores publicos que funcționarem na casa escolar.

2º Ensinar a Chorographia do Brasil, a Historia do Brasil e a Lingua Portugueza, ao menos, de accordo com o programma official do curso primario;

Art. 184 - O Governo do Estado vedará o funcionamento de qualquer collegio ou escola particular, desde que, por provas irrecusaveis, se verificarem:

a) que nelles não é ministrado o ensino theorico e pratico da Lingua Portugueza;
b) ou que nelles são perpetradas graves offensas á moral;
c) ou que nelles se ministram ensinamentos tendentes a perturbar a ordem publica.

(PARANÁ. Código de Ensino, 1917)

Diante do número de escolas fechadas e professores impedidos de lecionar, a instrução ficou entregue a leigos e aos poucos professores formados com o ensino Normal para atender ao novo discurso liberal que queria acabar com o analfabetismo, fechando escolas e impedindo de trabalho os professores estrangeiros que não soubessem falar o português.

O código de ensino, na sua essência, não inovou o que já vinha sendo anunciado em decretos anteriores. Apenas garantia o subsídio governamental para as escolas privadas que se propusessem atender o que determinava o parágrafo 181 do código de Ensino de 1917. Ter ou

não este benefício pouco ajudava naquele momento, onde as escolas subsidiadas se mantinham das mensalidades dos alunos.

Entretanto, a maior das propagandas dos republicanos naquele momento era, não só alfabetizar, mas abrir instituições escolares, em especial para as massas sem acesso à escolarização e que colocava como primeira das necessidades governamental o

[...] J ensino primário obrigatório em todo paiz como medida de salvação pública. É uma campanha tão necessária como a da sífilis, a lepra, o do alcoolismo a da malária e de outros males que nos enfraquecem, que nos amesquinham que nos torna inaptos para o progresso. Todos esses males juntos e mais mal da política e lhe suprime os caracteres, parece ser menor que o grande mal, o maior de todos os males o analfabetismo nacional” (Jornal Diário dos Campos, 23.05. 1917).

Se a preocupação dos governantes na época era acabar com o analfabetismo, não fazia sentido que as diversas escolas particulares fossem fechadas por serem dirigidas por estrangeiros e que, por isso, seu ensino era considerado insuficiente, pois se apoiava na língua da etnia,

[...] e que não satisfaziam aos objectivos de completa nacionalização dos alumnos, consoante ás respectivas leis estadoaes e ás justas exigências do patriotismo de todo brasileiro que deseja ver incorporados nos sentimentos da nossa nacionalidade os sentimentos patrióticos de todos aquelles que vem de outros paizes participar definitivamente da mesma riqueza material, dos mesmos direitos civis e políticos, da mesma liberdade e bem estar que o Brasil proporciona aos seus filhos.(PARANÁ. Mensagem do Presidente do Estado, 1926).

Com a primeira guerra mundial, a situação dos colonos estrangeiros nos Campos Gerais e também em Santa Catarina e Rio Grandes do Sul, agravou-se, porque eles viviam em comunidades próprias mantendo os costumes nacionais de seus países, falando o idioma de origem e, com isso ao manter esses costumes, estavam contrariando a ideologia nacionalista que se impunha naquele momento.

Para atenuar essa realidade, o governo federal criou as escolas nacionalizadas, nas quais a prioridade seria a língua nacional, centrando os estudos no ensino de história e geografia do Brasil, em substituição à língua e aos conteúdos estrangeiros das colônias.

No decreto federal nº. 13.014, de 4.05.1918, o Governo Central, de forma radical proibiu as escolas primárias estrangeiras no país de exercerem suas atividades no idioma de seu país, criando as instituições nacionais. A nacionalização das escolas veio chamar atenção

para a realidade do sul do país. Por um lado, esse ato foi divulgado pela imprensa dos Campos Gerais como “[...]um brado patriótico apontado aos homens de responsabilidade pública o verdadeiro caminho á seguir, principalmente nesta emergência onde o perigo se condensa ameaçador e violento sob a forma da ‘germinação’ do Sul do Brasil.” (Jornal O Diário dos Campos, 23.05.1917).

O que antes fora permitido agora era proibido: não só o funcionamento das escolas e o exercício do magistério pelos professores de outras nacionalidades, mas também os costumes vividos por estas comunidades que, neste momento republicano pós - guerra, eram considerados uma árvore daninha na qual, especialmente, viviam “[...] os filhos de alemães que ali nasceram, e viveram pelo sangue e pelo coração voltados inteiramente para a pátria de seus Paes. (Idem).

Com estas idéias, as escolas estrangeiras que não ensinavam por meio da língua portuguesa e que eram inúmeras para não dizer a maioria das escolas que funcionavam em todo o Estado do Paraná, foram consideradas prejudiciais aos interesses da Nação, porque desnacionalizavam a infância.

Em muitos municípios do Estado as escolas estrangeiras funcionavam de acordo com os modelos de seus países de origem ignorando por completo a necessidade da comunicação no idioma da pátria que vivia “[...] como se funcionassem em território estrangeiro. A Língua falada é a poloneza, a allemã ou italiana. O nosso idioma é inteiramente desconhecido por essas populações, cujos filhos aqui nasceram.”(PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino,1924, p.23).

As autoridades republicanas julgaram que naquele momento era indispensável uma campanha para nacionalizar a região, principalmente as escolas. Através de uma grande campanha, tentava-se convencer os colonos imigrantes “[...] que seus filhos, nascidos no Brasil devem ser brasileiros de corpo e alma, advindo disso vantagens unicamente para si próprios e para a terra que tão generosamente os hospede e os torna felizes’.(Idem)”.

Isolados desde o nascimento do convívio nacional, aprendendo a língua de seus pais, educados em escolas em que o vernáculo era ignorado, agora tinham de mudar e aceitar a nova ordem nacional, já que, se permanecessem, cultuando a língua e a cultura de origem, estariam ameaçando a ordem interna do país, na medida em que a presença alemã era então considerada perigosa, uma anomalia que tinha sido permitida e concebida em governos anteriores.

Em razão desta situação, divulgava-se pela imprensa que a sociedade brasileira não podia de modo algum aceitar a presença de estrangeiros, alertando que não seria permitido o cultivo do amor a outra pátria em solo brasileiro. Buscava-se mudar a situação caótica vivida até então em solo brasileiro

[...] o amor a outra pátria estranha, que, nas escolas do paiz se ensine obrigatoriamente e antes de qualquer outra, a língua que não seja nossa, finalmente que desapareçam essas directorias é vedado o ingresso dos cidadãos brasileiros que ignoram o idioma allemão. (Jornal Diário dos Campos, de 23.05 1917).

No final da Primeira Guerra Mundial, foram “[...] fechadas as escolas estrangeiras no sul do País. Esta intervenção, realizada por decreto de 1918, apareceu sob a forma de auxílio financeiro aos Estados, para a manutenção de escolas nas antigas colônias de europeus.” (PEREIRA,1996, p.57).

No discurso oficial das lideranças percebe-se a consciência de viver sob o impacto das transformações econômicas e políticas. No nível social havia a emergência e a pressão das novas camadas na luta pelo reconhecimento de direitos e espaços nas disputas políticas.

As lideranças e os intelectuais percebiam a crise da velha ordem e escolheram caminhar para uma nova ordem, valendo-se de uma “democratização” controlada e dirigida do alto. Isto pode ser percebido na extensão e limites da política de instrução pública e o papel da escola na difusão de valores morais, cívicos, na criação dos heróis de disciplina, de controle que abrangia professores e alunos, na descrição da sala de aula, nas punições aos alunos e professores. Com este intuito, a filosofia social e educativa contida nos discursos e regulamentos tinha o objetivo de civilizar, higienizar, moralizar e disciplinar de forma que “[...] todas as necessidades da sociedade civil – qualquer que seja a classe que esteja governando- precisam passar através da vontade do Estado[...].” (MARX, 1989, p.470) para que sejam consideradas legítimas. Por isso, convém não esquecer que

“Quanto mais o terreno que agora examinamos se afasta do econômico e se aproxima do ideológico, puramente abstrato, tanto maior o número de acasos em seu desenvolvimento, tanto mais a sua curva corre em ziguezague”(Idem).

CAPÍTULO III

ESCOLA NORMAL DE PONTA GROSSA: PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA NOS CAMPOS GERAIS

3.1. A Escola Normal nos Campos Gerais

A criação da primeira Escola de Professores dos Campos Gerais- PR representou a concretização, na região, do projeto de educação nacional liberal, com as contradições próprias de uma sociedade que tinha a predominância de imigrantes, originários de diversas nacionalidades, além dos interesses de uma sociedade capitalista emergente.

Nas colônias alemãs, a “cultura” das regiões de origem era preservada pela educação escolar, para que as crianças nascidas em solo brasileiro não perdessem a identidade de “sangue” herdada dos pais.

Em família e em sociedade, etnicamente homogênea, falava-se apenas alemão. O ensino na escola também era ministrado em alemão. Havia a opinião de que a fé e os valores morais estariam vinculados à manutenção da língua alemã. (KREUTZ, 1985 , 245).

Por esta razão, nos grupos étnicos mantinham-se alguns eixos básicos: a língua, a religião, a boa literatura e os mestres formados nas escolas da etnia de cada colônia. No contexto da formação dos Campos Gerais, a educação escolar era considerada o principal “[...] agente em lócus da racionalização, nacionalização e generificação de uma cultura e de seus sujeitos.” (MAYER, 1999, p.1).

Os professores estrangeiros vinham preparados para dar continuidade às lideranças específicas de seus países de origem. Na sua maioria, esses professores eram profissionais cuja missão era preparar as crianças de seu grupo, passando-lhes noções de cultura geral, de liderança política e liderança religiosa. Nas instituições protestantes e católicas havia uma imprensa religiosa de grande circulação entre seus membros e uma imprensa diária mantinha-os informados sobre as novidades de seus países de origem.

Os espaços organizados para a escola da colônia , “[...] o currículo e os discursos que os constituem e atravessam estavam envolvidos com uma ampla rede de produção de identidades sociais e estes processos estavam vinculados a complexas dinâmicas sociais de classe.” (Idem, p.32).

O controle dessa dinâmica era feito pelos pastores e mãres superioras que vinham visitar as colônias localizadas no Brasil, para verificação do desempenho dos professores que estavam trabalhando e examinar se seguiam as obrigações que lhes foram designadas pelo país de origem. Tratava-se, em especial, de confirmar se os professores garantiam as colônias independentes, em razão de “[...]sua função de transmissão/conservação/produção da cultura e uma terceira que buscou produzir as alternativas para se dispor de tais professores.” (Idem).

Existia uma preocupação muito grande por parte dos imigrantes que viviam nessas colônias, para escolarizarem seus filhos a fim de não ficarem em defasagem com relação aos que viviam na Europa. A escolarização dos filhos⁹⁰ dos imigrantes fazia parte da rotina de vida na colônia. A situação dos filhos de brasileiros era bem diferente, na medida em que estes viviam à margem e sem escolarização.

A escola era uma instituição social que se desenvolvia no interior dos próprios grupos, assim como os professores, os quais tinham de atender aos interesses específicos dos grupos étnicos.

Os caboclos, ex-escravos e seus filhos viviam na marginalidade escolar absoluta. Eram homens “[...] *que se afiguram primitivos aprofundados na maior ignorância arrastando uma vida quase identica à da idade da pedra lascada, [...] sem escolas, sem luz, sendo brasileiros [...]*,” (Jornal O Progresso 1913) sobrevivendo do trabalho que os colonos não queriam fazer, em razão do risco que as matas ofereciam.

Para trabalhar com a população nacional, era selecionado o professor ambulante considerado “[...] *o re-conquistador do Brasil:- conquistará os conquistadores. O caboclo*

⁹⁰ Uma das formas de escolarização dessas sociedades dava-se por intermédio das missões religiosas que vinham trazendo os fins literários para preparar os seus conterrâneos um exemplo bastante citado “ Comitê para os alemães protestantes no sul do Brasil (ao qual o Pastor Borchart esteve vinculado) e a ‘Obra Gustavo Adolfo’ que se insere no contexto de um movimento religioso denominado ‘Reavivamento’. Inspirado no Pietismo, este movimento desencadeou-se, nos estados alemães, a partir do século XVIII, com intuito de “evangelizar a razão iluminista e romântica que vinha, segundo seus proponentes, esvaziando igrejas e debilitando a fé cristã, particularmente na Alemanha, e caracterizava-se, pois, como “movimento de renovação crítica em oposição ao iluminismo”.(WACHOWICZ, 1971, p.8).

conquistou a terra para a nação e o professor ambulante conquistará o caboclo para a humanidade. Assim, o índio." (Jornal Diário dos Campos 13.08.1921).

Para os lugares distantes da Capital ou das cidades, eram selecionados mestres-escolas que, na maioria das vezes, não tinham formação na escola normal, visto que eram professores com apenas as primeiras séries do antigo ensino primário. Como critério para o preenchimento dessas cadeiras, era exigido que o mestre cheio de boa vontade soubesse,

[...] apenas o portuguez e as quatro operações fundamentaes da arithmetica. Professores assim, fortalecidos de boa vontade, poderão vencer com o tempo o monstro vergonhoso do analphabetismo que nos degrada aos olhos do estrangeiro e aos nossos próprios olhos[...] Melhore-se a condição econômica do mestres escola, dê-se-lhe uma sólida instrução de portuguez e contas e mnadem se abrir escolas nos matos povoados só assim poderemos diminuir a pavorosa porcentagem do nosso analphabetismo. (Idem).

A instrução pública que se organizava na Primeira República, atendia ao interesse da sociedade capitalista, e, ao mesmo tempo, fazia parte do projeto nacional de educação republicano. Era a lógica do capital determinando a formação de seus agentes e marcando igualmente as condições concretas do período e espaço específico em que se concretizava.

Na realidade, a organização do Estado e suas leis foram sancionadas sob as idéias burguesas. Assim também foram os projetos encaminhados no Império e na República para a educação, com pouco ou nenhum alcance para as classes populares. Todos queriam escolas, utilizando como referência de desenvolvimento os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Na cidade de Ponta Grossa, o primeiro Grupo Escolar foi inaugurado com a denominação de Grupo nº 2, criada pela Lei nº 1201 de 28 de março de 1912. Esta escola nasceu da fusão de duas outras escolas isoladas, localizadas no centro da cidade, sendo oficialmente reconhecida em 18 de maio de 1912, com a denominação de " Casa Escolar Senador Correia". Na realidade, tratava-se da

[...] reunião de escolas num só edifício apropriado, com os alunos convenientemente divididos em classes, cada uma delas sob a regência de um professor, em aposentos abertos ao ar e à luz, sob uma direção [...] é o ideal da escola pública primária [...] ao passo que entre os professores [...] o trabalho comum para a consecução do mesmo fim [...] os serviços observados de perto e devidamente aquilatados pelo diretor, que os guia e fiscaliza. (MENEZES, 1972, p.48).

A formação econômica e social dos Campos Gerais acontecia no “[...] lento ritmo de desenvolvimento, já que se constituía basicamente como economia induzida, periférica, o que lhe possibilitará uma capacidade restrita[...].” (IANNI, 1988, p.67). Essa situação socioeconômica dos Campos Gerais não era somente regional, pois estava presente em todo o país.

Diversos foram os fatores externos e internos, sociais e econômicos, que foram transformando a paisagem dos Campos Gerais e modificando as relações de produção na região. Até o final do Império, a preocupação era com a subsistência, razão por que esta situação sofre transformações com a criação de um mercado local.

Já era perceptível, embora tímida, a atuação dos profissionais liberais oferecendo serviços a uma população em condições de consumi-los. Nos jornais já havia a presença do profissional liberal anunciando serviços. (GEBARA, 1986).

Aos poucos, a sociedade dos Campos Gerais deixava de ter um mercado de trabalho baseado em atividades artesanais, com o surgimento de outras atividades, como a prestação de serviços. Pelas ofertas nos jornais percebem-se os serviços oferecidos, como o de jornalista, secretária e escriturário.

Tal processo estabeleceu as condições objetivas para que uma parte da classe média se lançasse à crítica de sua situação no escravismo: sua superioridade social imposta e declarada (a descrita) pelas classes dominantes, sua valorização enquanto trabalhador (não manual). (SAES, 1985, p.294).

A política de centralização do poder político-administrativo, apoiada na Constituição de 1891, previa a legislação sobre a educação para o Ensino Primário e para o Ensino Normal no país. Em razão das várias interpretações, a educação foi organizada de forma diferenciada de acordo com a interpretação e interesse de cada estado. E como não há unidade, as forças diminuem, já que cada um passa a organizar-se de forma isolada, procurando cumprir a constituição tal como a compreendem, nos Campos Gerais essas diferenças se acentuavam. Quando era anunciada a escola para “todos,” O limite era para os que possuíam dote suficiente para estudar, ou na capital do Estado, ou em São Paulo, ou em outras províncias, onde existiam os grandes colégios.

Mesmo com o advento da República, o número de analfabetos não diminuiu, uma vez

que as condições escolares não alterariam esse quadro rapidamente. Por outro lado, a crescente entrada de imigrantes que chegavam já escolarizados favoreceu uma pequena estabilidade no número de pessoas analfabetas.

O Presidente do Estado Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, em seu relatório oficial, registra a incapacidade do regime republicano em atender aos alunos com ensino gratuito como lhes garantia a constituição.

Não sendo possível ao Estado cumprir escrupulosamente com o que preceitua o regimen republicano,--- o ensino gratuito a todas as classes sociaes, -- pois isso acarretaria despesas que os seus orçamentos absolutamente não comportam, municípios há onde as populações, na falta de escolas públicas, se cortejam para custear escolas particulares e deste modo mantêm-s innumeros estabelecimentos, muitos dos quaes adoptam ou procuram adoptar os methods, programmas e livros officializados. (PARANÁ. Mensagem Presidencial, 1923, p.5).

Embora os registros apontem para um significativo número de alunos matriculados nas escolas existentes, não há dados de quantos ficaram sem escolas. Apesar do Presidente do Estado afirmar que havia oferta de vagas para todas as classes sociais, sabemos que os pobres dos povoados, vilas e lugarejos, não tinham realmente acesso à escola. Os filhos de imigrantes, ao contrário, contavam com uma boa escola nas colônias e com boa estrutura institucional importada de seus países de origem.

Segundo os relatórios do Governo do Paraná, o ensino oficial, em 1922, era representado por 34.274 alunos nas escolas primárias do Paraná, sendo 8.189 na capital e 26.085 no interior do Estado, acrescido esse número dos alunos mantidos pelo Povoamento do Solo, na Escola de Aprendizes e Artífices nas escolas particulares, totalizando-se 45.748 alunos.

Quadro 4

Número de alunos no Estado do Paraná

Tipo de Instituição	Número de alunos
Alumnos mantidos pelo governo do Estado	34.274
Alumnos mantidos pelo Povoamento do Solo	685
Alumnos Escola de Aprendizes Artífices	221
Alumnos de Escolas particulares	10.568
Total	45.748

Fonte: PARANÁ. Mensagem Presidencial, 1923, p.125

Se, no Império, a escola trazia marcas diferenciadas que expressavam as classes sociais,

essa realidade vai se manifestar mais fortemente na Primeira República com as contradições criadas pela sociedade capitalista. Por isso, com a expansão dos grupos escolares, uma pequena parcela do povo conseguia ter acesso à instrução, alterando minimamente o cenário de exclusão.

Naquele momento, as indústrias iniciavam o processo de produção. Com o abandono progressivo da produção artesanal era gerada uma demanda por homens com conhecimentos mínimos de leitura e cálculos. Era preciso, também, criar no trabalhador uma nova consciência a respeito ao trabalho, visto que do ponto de vista técnico a divisão manufatureira do trabalho deixa evidente que o trabalhador “[...] durante toda a sua existência nada mais é que força de trabalho, que todo seu tempo disponível é por natureza e por lei tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital”(MARX, 1996, p. 300) essa nova transformação ou exigência do capital não está preocupada com a “[...]duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade.” (Idem, p. 301).

A indústria estava interessada em eliminar tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual o trabalhador era prisioneiro de uma só função ou

[...] de uma tarefa parcial. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial; e, fora da fábrica, por toda parte, com o emprego com introdução do trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação, que servem de nova base à divisão do trabalho. [...] Saber ler e escrever era para todos uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina de imprimir. Esta precisa de duas espécies de trabalhadores, um adulto, o supervisor da máquina, e menino na maioria entre 11 e 17 anos cuja atividade consiste exclusivamente em colocar uma folha de papel na máquina e retirá-la depois de impressa. [...] Grande parte deles não sabe ler; geralmente criaturas embrutecidas, anormais.” (Idem,p. 555-6).

A classe dominante se viu pressionada a criar espaços para a instrução, diante de tantos homens com dificuldades para operar as máquinas e, mesmo que a instrução elementar oferecida fosse, miserável a indústria

[...], rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciando num deles. Criou a moderna ciência da tecnologia o

princípio de considerar em si mesmo cada processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos. As formas multifárias, aparentemente desconexas e petrificadas do processo social de produção se decompõem em explicações da ciência conscientemente planejadas e sistematicamente especializadas segundo o efeito útil requerido. (MARX, 1983, p. 599).

Ao se consolidar o processo inicial de industrialização no país, o ensino elementar passou a ter força maior, porque reforçava a assimilação do mito de que somente a escola poderia gerar o progresso.

Nesse contexto, não se poderia pensar em ser contrário à industrialização, visto que isto seria “sinônimo” de estar contra a Nação. Isso num quadro em que o café era o principal produto econômico do país. Quando o preço do café caía no mercado internacional, o governo brasileiro era pressionado pelos cafeicultores a intervir nos preços internos e na taxa cambial, com o propósito de manter a rentabilidade de seus negócios e a manutenção de seu patrimônio. O Governo, por sua vez, altamente depende das divisas em moeda estrangeira gerada pela exportação do café sempre atuou na defesa dos negócios dos cafeicultores. Estas intervenções eram realizadas às custas do erário público, com os prejuízos sendo repassados para a população.

Os Campos Gerais tinham sua base econômica apoiada no “[...] pinho e a erva mate⁹¹, apesar das crises sucessivas que a região enfrentava no seu instável mercado.” (WACHOWICZ, 1968, p.134). A economia dos Campos Gerais – PR era movimentada, particularmente pela industrialização e pela comercialização destes produtos. A figura abaixo registra parte desta movimentação ao lado do Depósito de Herva-Mate em Ponta Grossa no início do século XX

⁹¹ Sobre a economia ervateira paranaense na primeira metade do século XIX, consultar SOUZA, 1967, p.1-40.

FIGURA 8
Depósito de Herva – Mate



Fonte Museu Campos Gerais-PR

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), o pinho tornou-se o principal produto na economia do Paraná, mormente em razão da impossibilidade de importação de madeira similar. Em consequência, o país passou a utilizar o pinho brasileiro, vindo do sul do país. O Paraná tornou-se, então, abastecedor do mercado interno, como também externo, fornecendo para Buenos Aires “[...] que rapidamente deu preferência à madeira do Paraná, dada a sua qualidade superior.” (WACHOWICZ, 1968, p.135).

O Paraná foi beneficiado porque o pinho era abundante na região, do mesmo modo como outros tipos de madeiras nobres, e em razão disso, “multiplicaram-se as serrarias, de preferência ao longo da estrada de ferro, [...] ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul.” (Idem). A consequência desta nova realidade econômica é o desmatamento desordenado, alterando toda a formação natural das matas, modificando o percurso de rios, extinguindo certas espécies de animais e plantas nativas da região dos Campos Gerais.

FIGURA 9

Imigrantes Alemães na atividade de desmantamento.



Fonte: Casa da Memória Ponta Grossa -PR

As classes dominantes que se formavam na primeira República na região dos Campos Gerais tiveram origem na colonização que já estava adaptada e isso “[...] se deu em ‘vazios sociais,’ o que imprimirá à sociedade que vai se confirmando, característica específica.” (PARANÁ. Curitiba fev. 1881).

Podia-se também tornar proprietário de serrarias em suas próprias terras ou se dedicar a atividades pecuárias. Não se tratava de uma classe proprietária de terras tipicamente voltada para a produção agrícola de mercado, mas para o consumo próprio e, geralmente, apoiada em bases capitalistas.

O Estado procurava organizar-se em torno dos ideais liberais para garantir os mecanismos de sustentação da República em uma sociedade capitalista. Para isso, era preciso instruir o povo, fazer campanhas, mesmo com poucas construções de escolas públicas e gratuitas do ensino primário.

Divulgava-se, por meio dos jornais, que o povo deveria perceber o que era proposto por meio da moral republicana para que se

[...] effective a libertação mais custosa, não menos importante, porque è a liberdade em obras. A liberdade sem a instrucção e especialmente, sem a educação moral do

povo, é um mytho, é um perigo para a patria, é o desencadeamento das paixões, das mãos instinctos; é o predomínio da força bruta, como os factos, na vida da Republica, nos tem revelado. Quem faz o homem sociavel ou social é a educação, e ela tem sido muito descurada entre nós.” (Jornal Diário dos Campos, 8.1.1919).

Pretendia-se viabilizar a transformação do país por meio da instrução do povo, visto que a educação era considerada a redentora da situação de atraso no desenvolvimento econômico e social do país.

[...] popular, sem o seu realçamento sem a educação e cultura de cada particular elemento social, não se obtem o progresso da sociedade, no seu todo, enquanto não se eleva o meio sem melhorar os indivíduos. O progresso é um triumpho e na batalha que a elle conduz, a primeira condição é estar desembaraçado da ignorancia, dos preconceitos, conhecer os recursos que podem servir, conhecer o alcance de cada tentativa. (Jornal Diário dos Campos 26.11. 1914).

A campanha para a escolarização da população periférica⁹², significava dar apenas a escolaridade elementar das séries iniciais, o suficiente para atender aos interesses da burguesia liberal dominante.

Os filhos dos representantes da classe dominante, freqüentavam as boas escolas privadas, já que os pais consideravam que, para seus filhos progredirem, era preciso ter:

Mais educação ingleza pra que possamos progredir como os americanos do norte. Nada nos autorisa a seguir a rotina dos paizes latinos. A nossa constituição e a nossa forma de governo são americanos. As nossas leis são os reflexos das liberaes leis inglesas, desse-nos o sr. Ruy Barbosa. O ensino primário nos Estados em que tem dado melhores resultados é ministrado por processos inglezes ou americanos e mesmo já há uma tendência para modificar o ensino technico superior nos moldes inglezes ou allemaes. (Jornal Diário dos Campos, 26.01.1924).

3.2. O trabalho do professor na Primeira República

As idéias dominantes no regime republicano capitalista, bem como as instituições que as representavam, constituíram-se com base nos interesses econômicos da burguesia. Estes tornando-se a base determinante da sociedade que, mesmo diante das contradições sociais, refletem-se na superestrutura por meio de regras e leis, legitimadas pelo Estado. A realização

⁹² População formada por caboclos, negros e índios de origem nacional que vivia sem escolarização, pois, os imigrantes possuíam escolas próprias.

das idéias exigia uma sociedade dócil, obediente às leis. A escola cumpria esta missão de domesticação da população, por meio de professores formados nas escolas normais, que eram majoritariamente freqüentadas pelos senhores e senhoras da alta sociedade.

Numa sociedade, em que a maioria da população estava em condições de miserabilidade, sem acesso à educação, tendo os mestres pouca escolarização, a exploração do homem tornava-se complexa. O trabalho do professor transformava-se numa “[...] mercadoria como o operário que vende não diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo temporariamente ao capitalismo o direito de dispor dela.” (MARX, s.d.vol.II, p.46).

O Governo do Estado, por meio da Lei n.º 1.734 de 11 de abril de 1917, criou na Capital do Estado uma “Escola Profissional Feminina” para atender às meninas. Pois, com as mudanças nos rumos da sociedade, tornava-se necessário não só preparar a mulher para o magistério e as atividades domésticas, mas também para a indústria.

FIGURA 10
Escola Profissional Feminina



Fonte: Arquivo Público do Paraná

O trabalho que o professor exercia no contexto republicano era considerado de baixa produtividade, de pouco ou nenhum interesse de investimentos por parte do Estado. São nítidos dois contrapontos, pois essa preparação atinge tanto aqueles que serão os futuros

mandatários da Nação, quanto aqueles que estavam envolvidos na produção. Daí a preocupação de diferenciar a educação dada aos distintos grupos. A formação dos professores passou a ser “importante” para a preparação da mão-de-obra, dada a demanda decorrente da industrialização que se iniciava.

O professor da escola privada era preparado para atender a uma classe seleta de alunos, e promover o enriquecimento da instituição privada à qual estava vinculado.

Um mestre-escola é um trabalhador produtivo, quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade, e efeito útil, entre trabalhador e produto, do trabalho mas também uma relação de produção especialmente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. (MARX, 1968, livro 1, p. 415).

A “missão vocacional” que o Estado atribuía ao trabalho do professor ficava evidente no relatório do Inspetor de Ensino, quando este questiona: “*Como admitir um professor que ignore ser a função educativa a mais sagrada das funções sociais? São raros os professores que se lembram da força de que dispõe a escola pública.*” (PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1906).

Ao considerar que são raros os professores que se lembram da força da escola pública, o Inspetor de Ensino expressava as idéias governamentais da época. Considerava-se necessário que os professores fossem mais fiscalizados pelo Estado, pela Inspeção Escolar, que deveria fazer que as ordens governamentais voltadas para a educação fossem cumpridas. A função da inspeção, nesse momento, seria primordial para:

[...] fiscalizar os professores, estimular os que não precisa ser fiscalizado, fazer justiça distinguindo os que prezam o dever e os que desconhecem suas obrigações.” A tarefa de um professor primário é incontestavelmente a mais árdua e espinhosa. O professor primário para preencher cabalmente o seu papel, deve ser possuidor de requisitos especiais e indispensáveis, sem os quaes nunca conseguirá resultados satisfatórios. Sendo a escola, propriamente falando, o mestre, d'elle tudo depende; portanto é necessário que tenha capacidade tecnica e moral. Energia e paciência são os predicados, ou antes, as armas de que um mestre de primeiras letras tem de se perceber. Sem esses attributos, jamais o seu trabalho attingirá o espoco desejado, embora dotado de um professor subsidio de conhecimentos, alliado a uma intelligencia extra commum. Um mestre sem capacidade moral, pode ser tudo o que quiser, menos um educador, pois serão totalmente um proficeros os seos esforços. Luctará com sérias

difficultades, que surgirão a cada passo, para mater a disciplina, base da educação internacional. (WACHOWICZ, 1984, p.128).

Em 1906, o Diretor Geral Arthur Pedreira de Cerqueira expressou em seu relatório o descontentamento com a atuação do professor, que era considerado o único responsável pelo fraco desempenho da educação. Para os direitos referidos à instrução inicial das primeiras letras oferecida pelo “ [...] Estado, não produz frutos equivalentes à despesa. Com um professorado que em sua maioria deixa muito a desejar, submetido a uma fiscalização insuficiente e difícil, não se pode esperar resultado.” (PARANÁ. Relatório do inspetor escolar da capital, 1906, p.37).

No Estado, corporifica-se diante de nós o primeiro poder ideológico sobre os homens. A sociedade cria um órgão para a defesa de seus interesses comuns, face aos ataques de dentro e de fora. Este órgão é o poder do Estado. Mas, apenas criado, esse órgão se torna independente da sociedade, tanto mais quanto mais vai se convertendo em órgão de uma determinada classe e mais diretamente impõe o domínio dessa classe. (MARX, s.d. vol.3).

O Estado assume o papel de controlador da função do professor, que por sua vez, passa a trabalhar segundo os princípios cultivados, criados, conservados e hierarquizados pelo Estado, na forma de lei.

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (MARX, s.d.Vol 2, p.223).

O trabalho do professor foi sendo ajustado ao modo capitalista de produção, com seu salário sempre baixo, de acordo com a divisão social do trabalho, garantindo, portanto, padrões mínimos quanto a subsistência do profissional e quanto a sua formação e, conseqüentemente, da própria escola pública, na medida em que era amparada, igualmente, dentro do mínimo. Desse modo, o profissional poderia oferecer o pouco que sabia, abrindo o caminho para uma outra contradição. Os professores mais preparados foram, então, trabalhar para quem pudesse melhor remunerá-los, ou seja, para as instituições particulares, que buscavam os professores formados pela Escola Normal, um cuidado que as instituições particulares tinham como meta para a seleção de seu quadro docente, tendo também como

cuidado,

[...] a casa, razão pela qual esses estabelecimentos de ensino funcionam quasi todos em prédios mais ou menos apropriados ao passo que isso raramente se vê em nossas escolas publicas, cujos professores muitas vezes tem de vencer não pequenas dificuldades na obtenção de uma coisa onde possam remediar-se no exercício de seu cargo. Assim como não é possível aos poderes publicos a dissiminação da instrução por toda a parte do Estado em virtude da extensão territorial deste e do espalhamento de sua população, também difficil seria prover de casas todas as escolas creadas. Um paiz, cuja instrução popular é nulla, onde a educação moral é desprezada, dominando a ociosidade, os vicios, o desrespeito ás leis, a ignorancia quanto ás principaes industrias que formam a baze da felicidade e riqueza das nações, um paiz assim marchará inevitavelmente para a ruina, de nada lhe valendo as riquezas em que por ventura abunda o solo, e quanta vantagem possa offerecer a natureza. (Jornal, O Progresso, 15.12.1901).

Em 1919, o Prefeito Municipal Coronel Basílio Ribas, em visita às escolas existentes em Ponta Grossa, perguntava aos seus professores o que eles achavam do ensino publico? Um assunto que não desejava expor pois provocava *“[...] opiniões adversas, assumpto esse infelizmente tão mal comprehendido e tão mal debatido por quem, alheio á questão, emite pareceres os mais desastrados[...]”* (Álbum do Paraná, 12.11.1920) e não era interessante que a instrução sob seu governo fosse vista de forma negativa.

Percebe-se, pelos relatórios, que os professores não se sentiam suficientemente preparados para dizer o que entendiam, até mesmo pela presença de uma autoridade da cidade. O prefeito justificava a falta de preparo dos professores, por terem estes sofrido com as mudanças no método de ensino e por não conhecerem os princípios *“[...]pedagógicos instituíram um ensino de resultados morosíssimos. Seus methodos preconizados como modeladores, foram suplantados em muitos logares pelo ensino do professor leigo.”* (Idem).

De posse das provas que foram aplicadas aos alunos, o prefeito referido deixa transparecer sua avaliação sobre a formação dos professores, mediante esta realidade negativa encontrada nos alunos que se matricularam para estudar no grupo escolar: *“[...]durante o actual anno lectivo, 144 alumnos analphabetos. Desses, conseguiram aprender a ler até setembro 36, sendo de notar que 13 tinham freqüentado as aulas em 1919.”* (Idem).

A responsabilidade pelo baixo rendimento dos alunos foi atribuída aos professores, considerados, despreparados, leigos para compreender o método. Somente com a exposição da aplicação do melhor método de trabalho aos professores, era possível a estes avançar em suas atividades. O prefeito saiu da visita satisfeito, afirmando que: *“[...]os professores me*

compreenderam e ficaram perfeitamente norteados sobre o assumpto. Espero voltar 'Ponta Grossa nestes 30 dias e devo encontrar alumnos lendo.'(Idem).

Durante a visita do prefeito, que, segundo o documento, estava sendo esperado com satisfação pelos professores, o diretor do Grupo Escolar dizia o quanto estaria “[...] interessado por tudo quanto se refere ao methodos de ensino. Convenci-me que, além de dedicados, são inteligentes e podem, portanto, prestar optimos serviços á causa de ensino.” (Idem).

Nessa época, o prefeito defendia que o método fosse adequado para alfabetizar o maior número de crianças. Segundo a autoridade municipal, conseguia-se em três ou quatro meses, alfabetizar a classe, “[...] tratando-se de creanças normaes de idade superior a seis annos, principalmente si o professor ensina em uma classe exclusivamente de analphabetos.” (Idem).

O método analítico e sintético⁹³ era indicado para ser aplicado pelos professores das escolas privadas, não só nos Campos Gerais, mas em todo o Paraná, acompanhando as regiões que trabalhavam com a chamada Pedagogia Moderna. Os mestres incumbem-se em acompanhar os passos das escolas das capitais pois “[...]Escolas Públicas de São Paulo e Minas Geraes incumbe de dar aos seus alumnos uma educação sólida eficiente, preparando-os também para o Curso Gymnasial e Escola Normal.” (Jornal Diário dos Campos, 11.01,1922).

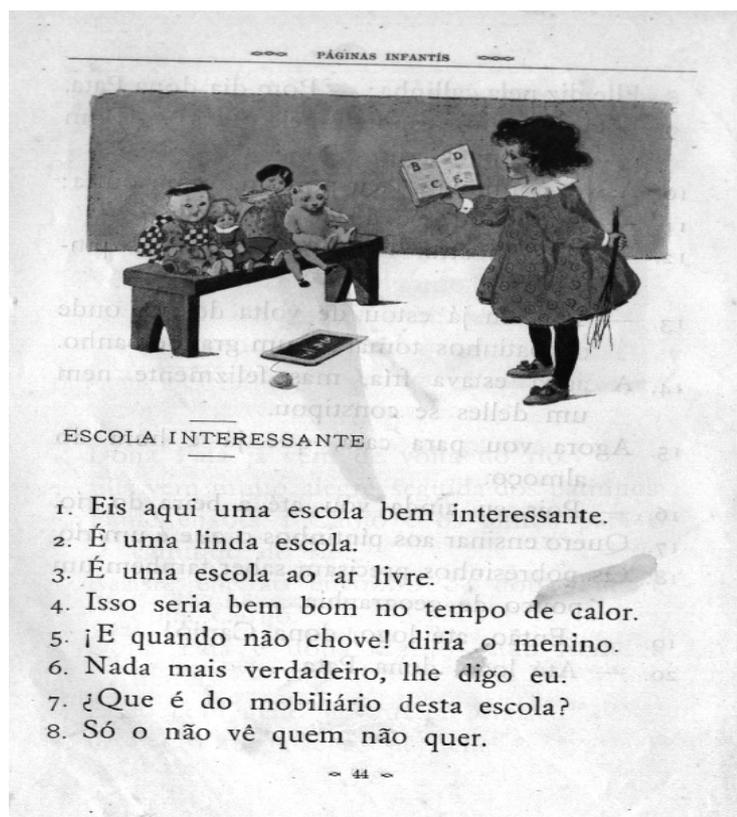
Os professores que atuavam nas escolas públicas não conseguiam ter acesso aos métodos que podiam auxiliá-los em suas atividades, deixando evidente que a Escola Normal de Curitiba não conseguia atender a todo o Estado. A criação de outra escola para a formação dos professores se fazia necessária, já que, na maioria, os professores não tinham o diploma da Escola Normal. Parcelas significativas dos professores do primário se formavam [...] *sem o indispensável preparo profissionnal. E assim se torna incapaz de dar uma orientação scientifica ao nosso aparelho escolar e de augmentar os progressos [...] (Jornal, O Progresso 13.07.1910)*. Os professores mal formados e preparados constituíam “[...] a maior porção do

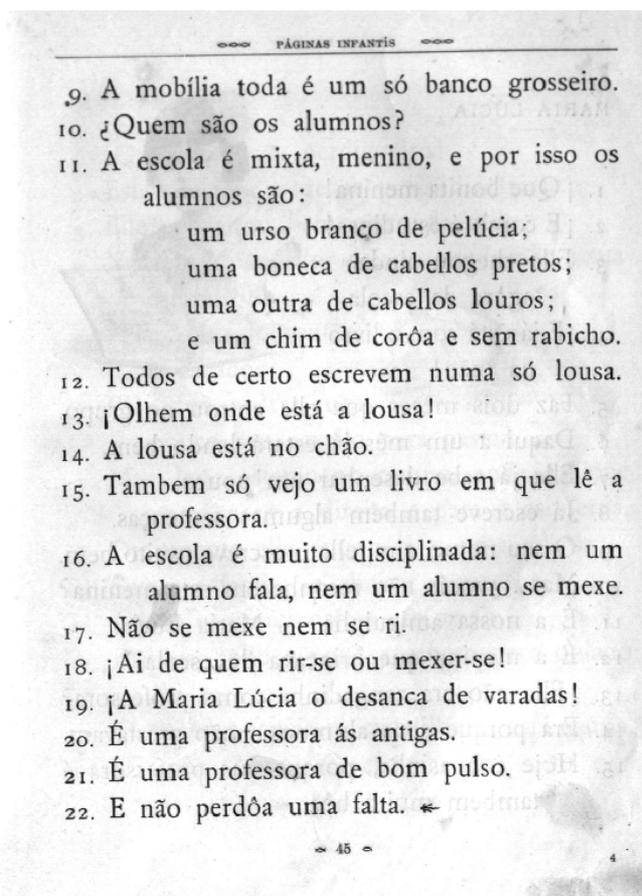
⁹³ No final do século XIX, inicia-se uma disputa entre os defensores do método analítico ou global, e os defensores do método sintético. O método sintético partia das partes para o todo, das letras para as sílabas e as palavras (método de soletração). O método analítico partia do todo, das historietas para a sentencição e a palavração. Em 1890, a geração de alunas da Escola Normal de São Paulo passou a defender o método analítico, de influência americana. Já por volta de 1910 a 1920, esse método é oficialmente indicado para as escolas. Na Reforma Sampaio Dória, em 1920 os professores recebem autonomia didática para escolha do método de trabalho, e inicia-se uma disputa entre os defensores dos métodos analíticos e o sintético-analítico, cujo exemplo mais conhecido é a Cartilha Caminho Suave.

corpo docente das nossas escolas primárias. São professores toleráveis somente na, analphabetolandia [...]. (Idem)”.

FIGURA 11

Cartilha Páginas Infantis





Fonte: Cartilha Páginas Infantis (Leitura preparatória) por Mariano de Oliveira
Editores-proprietários Weiszflog Irmãos S.Paulo e Rio, 1919

A pequena citação acima, é importante porque de forma rara, revela a opinião que se tinha do trabalho desses professores, porém não é expressão do pensamento dos professores, os quais, nesse período, não tinham voz, porque quem contrariasse a autoridade do Inspetor, seria considerado inimigo da democracia e dos ideais nacionais e demitido de suas funções.

De que forma aquela sociedade poderia ampliar as condições de trabalho desses profissionais de forma coletiva, já que eles estavam atuando, então, nos grupos escolares e nas escolas públicas. Como substituir as antigas formas de trabalho dos professores por novas que correspondessem ao nível de desenvolvimento social da época? Essa transformação não acontecia na mesma velocidade para a escola pública e para a escola privada, e nem entre as cidades.

No projeto liberal dos republicanos dos Campos Gerais foram criados os primeiros grupos escolares, tornando-se estes a principal bandeira de ação política para a consolidação do projeto da República. Em 31.7.1907 foi inaugurada a Escola de Ensino Primário “Instituto João Candido Ferreira”, recebida com muitas esperanças, pois todas as escolas existentes até então eram privadas, e o “[...] ensino público havia fracassado, e muita gente mandava seus filhos estudarem na Capital do Estado ou então em São Paulo.” (CHAMMA, 1988, p.54).

A criação do grupo escolar, não atendia à totalidade da população em idade escolar, visto que a maioria da população era pobre e vivia isolada em lugares longínquos, e que apenas uma

[...] escassa cultura tem necessidade de, embora preservando intacta a propria identidade moral, ir buscar nesses grandes fôcos de actividade e technica, a orientação isto é os métodos e processos de progresso e civilização. Antes de tudo não nos illudamos com a ficção da civilização latina, que è cousa que não existe. Todos os grandes paizes civilizados da actualidade têm como patrimonio commum a civilização grega e latina. [...] É preciso fazer justiça à sciencia livresca de nossos professores. Tudo que é suceptivel de ser apprendido de cór elles aprenderam, mas seu valor pedagogico é inteiramente nullo. Verdade é que pela nossa Constituição Política, ficou pertencendo ao Estado a obrigação do ensino do povo, mas sem essa obrigação è mais uma razão para que os municipios, mais intimamente interessados, auxiliem na proporção de suas forças, o desenvolvimento intellectual dos seus habitantes e contribuintes. Julgamos também opportuno pedir ao Congresso e ao Governo do Estado a criação de grupos escolares nas cidades como Ponta Grossa onde ha população para quatro ou mais escolas. Não haverá com esse grande augmento na despesa e os resultados compensarão. (Jornal, Diário dos Campos 14.8.1924).

Não dá para imaginar que a falta de escolas públicas ocorria de forma ingênua e sem interesses, pois a base oferecida pela superestrutura da sociedade se articula de acordo com os interesses vigentes. No caso da instrução, isto é bem evidente, pois as escolas privadas instalaram-se nos Campos Gerais, bem antes de escola pública. Esta não era uma característica exclusiva do Paraná, mas também do país todo. “As estatísticas a este respeito levantadas pela Inspectoria dão ao ensino particular a matricula de 10.568 creanças, sendo possível que ainda haja escolas que não foram registradas.” (REVISTA, “O Ensino” Num. III,1922, 163-174).

O ensino oficial no Estado do Paraná, no entanto, era considerado representativo por ter atingindo

[...]34.274 alumnos matriculados nas escolas primarias do estado, sendo 8.189 na Capital e 26.085 no interior. Resta ainda accrescentar a esse numero os alumnos que frequẽntam os estabelecimentos mantidos pelo Departamento do povoamento do Solo, e que attingem a 685 e os que frequẽntam a Escola de Aprendizizes Artífices em numero de 221.(REVISTA,O Ensino”, 1922, 163- 174).

No início do período republicano, o problema da instrução pública era colocado na criação dos primeiros grupos escolares, e na qualificação dos professores, como responsáveis pela baixa presença das crianças nas poucas escolas existentes.

Somente após a década de 1920 essa relação se transforma e o professor passa a ser parte de um “sistema escolar”, dentro dos moldes republicanos, como parte do planejamento organizacional, onde o Estado rege a permanência no magistério, ou não. A década de 1920 empreendeu várias reformas, visando melhorar a instrução. As principais reformas que foram levadas a efeito na década de 20 foram as seguintes: Em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória. Em 1921 no Paraná com a reforma educacional César Prieto Martinez. Em 1922, no Ceará, por Lourenço Filho, comissionado ao governo do Ceará pelo Estado de São Paulo; Em 1927, em Minas Gerais, por Francisco campos; Em 1928, no Distrito Federal, por Fernando Azevedo, vindo de São Paulo a convite da Prefeitura do Rio de Janeiro; Em 1928, na Bahia, por Anísio Teixeira.

Nesse período, foram criadas expectativas para o povo por intermédio dos governantes republicanos, seguindo o lema usado por esses mesmos governantes, segundo o qual, pela instrução, toda a população atingiria a cura do analfabetismo. Para tanto, essa campanha se intensificou “[...] equitativamente, de maneira a não se abandonar o sertão por um excesso de zelo e, conseqüentemente, de despesa, nas cidades, tal deve ser a directriz que se impõe aos governos.” (REVISTA, O Ensino, 1922, Num.III, p.163-174). Um segundo meio seria a preparação dos professores, o que se daria pela atuação da Escola Normal.

Diante da expectativa e da inquietação então gerada, ficou claro que as escolas criadas não eram suficientes para atender à quantidade de pessoas analfabetas e nem a Escola Normal da capital do Estado dava conta de formar professores em quantidade suficiente para essa demanda.

A situação era realmente preocupante. O inspetor de ensino César Prieto Martinez, registrava em seus relatórios atraso de 20 meses no pagamento da subvenção concedida por parte da União aos professores das escolas do antigo ensino primário. Assim, a subvenção

referente ao ano de “[...] 1919 foi paga em Agosto de 1921, [...] pois não se póde exigir que um professor cumpra o seu dever, quando não recebe, pontualmente. (PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1922). Justificava o Inspetor que as “[...] escolas mantidas pelo Estado produzem incontestavelmente muito mais porque os seus funcinarios estão sempre pagos em dia.”(Idem).

Em 31 de março de 1921, com a reforma educacional, o então Inspetor Geral de Ensino do Paraná, César Prieto Martinez, oficializou a criação das Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa.

Neste momento, os sinais da abertura da Escola Normal nos Campos Gerais para a preparação de professores foram dados pela transferência de responsabilidades do Estado para as câmaras municipais, as quais, tinham de

[...] promover e realizar os melhoramentos morais e materiais dos povos, tem o dever de cuidar de todos os seus melhoramentos, respectivas circunscrições municipais. Por certo que ninguém poderá tomar mais interesse pelo desenvolvimento intelectual de cada município, do que aqueles que, escolhidos pelo voto dos respectivos habitantes para representá-los quer morais, quer materiais. (PARANÁ. Relatório, 1894, p.5).

O Congresso Legislativo do Estado do Paraná decretou e sancionou a Lei n° 2.064 de 31.4.1921, que criava a primeira Escola Normal dos Campos Gerais⁹⁴, em Ponta Grossa. Segundo o parágrafo único dessa mesma Lei, a execução ocorreria assim que os recursos orçamentários o permitissem. Não foi possível, no entanto, o cumprimento da lei logo após a sua aprovação, dada à falta dos recursos. (PARANÁ. Diário Oficial n. 3.829, 13.02.1924). O Presidente da Província assim discursava:

Para garantir a formação do professorado, o meu governo resolveu levantar o edifício básico que é a Escola Normal, que funcionará sob os moldes inteiramente diversos dos que até então eram adaptados. O sacrifício exigido para tão elevada despesa já está feito. O aproveitamento que d'elle resultará será verdadeiramente precioso. (REVISTA, O Ensino. 1922, n.II , ps. 163 – 174).

Embora fosse evidente a necessidade da Escola Normal na região dos Campos Gerais, sua fundação deu-se apenas 3 anos após o anúncio de criação e mediante a evidência de que as necessidades urgentes não vêm em primeiro lugar, mas, sim, os interesses que geram lucro

imediatos. Este estava sendo atendido por professores leigos, já que neste período eram as escolas privadas que conseguiam ter professores formados pela Escola Normal. Alguns grupos escolares conseguiam ter professores oriundos das colônias, que tiveram suas escolas fechadas.

A formação social da sociedade só poderia ser considerada de caráter universal, pelos traços comuns entre o povo e a instrução, na medida em que é pela interpretação das letras, da escrita, que o homem pode demonstrar o grau de desenvolvimento e também pela sociedade à qual pertence, mesmo no caso dos que vivem de forma periférica ou isolada.

Numa nação, os bens e os males econômicos mantêm-se sempre em equilíbrio: a abundância de bens para uns corresponde sempre à falta para outros. Grande riqueza para alguns significa privação absoluta do necessário para muitos outros. A riqueza de uma nação está em correspondência com sua população, e sua miséria em correspondência com sua riqueza. A diligência de uns leva outros à ociosidade. Os pobres e os ociosos são consequência necessária dos ricos e dos trabalhadores. (MARX, s.d., Vol. III, p.749).

A primeira Escola Isolada iniciou suas atividades em 1922, em Ponta Grossa, no Bairro de Uvaranas. Em 1922, existiam 507 escolas isoladas com 21.803 alunos, correspondendo a “[...] 66 municípios da Capital com a matrícula de 3.877. Dessas escolas, 8 eram para operários, que matricularam-se em número de 431 e 8 regimentais, cuja matrícula atingiu a 829 alunos.” (Revista O Ensino, 1922, n. 2, ps. 163 - 174)

As Escolas Isoladas eram organizadas sob a coordenação de uma professora considerada experiente, com o propósito de levar as alunas a terem aprendizagem e prática dos processos metodológicos utilizados na Escola Normal. As alunas eram preparadas dentro do que o Inspetor de Ensino chamava de “[...] oficina do labor e a fonte de experiência, em contacto com a regência da classe mais difícil de se lecionar, que exige aprimorados dotes pedagógicos.” (Jornal O Dezenove de Dezembro, 10.04.1873).

A Escola Isolada era considerada modelo nas grandes capitais do país e foi organizada também nos Campos Gerais com o propósito de preparar as alunas normalistas para que obtivessem a prática necessária na sala de aula, e que pudessem ter o contato com os “[...] mais adiantados ensinamentos; familiariza-os na presença de turmas de diferentes graus de

⁹⁴ Pela Lei de N. 2.064 de 31 de março de 1921, no Governo de Caetano Munhoz da Rocha o Congresso legislativo do Estado do Paraná decretou e sancionou a criação de duas Escolas Normais, uma em Paranaguá e outra em Ponta Grossa. (Diário Oficial de 13.02.1924).

adiantamento, pois ali se acham três classes dentro de uma única; serie 1a, 2a, e 3a[...]” (Idem).

Após alguns meses de convívio com essa realidade, a normalista era considerada habilitada a trabalhar e “[...] *dirigir, si accaso lhe for entregue, com proficiência, a mais difficil das escolas[...]*” (Jornal, O Dezenove de Dezembro, 10.04.1873). Só que, no contexto de Ponta Grossa, essa prática não era real, pois não se contava com a Escola Normal e o que havia nessas escolas era uma junção de alunos com grande defasagem escolar e com professores, na sua maioria, leiga.

As ligas nacionalistas, especialmente de São Paulo, propagavam como acabar com o analfabetismo e anunciavam que no Paraná, em 1922, o número de instruídos não passava de “[...] *25.000 alumnos, quando na verdade o nosso Estado deu instrucção a 45.000 creanças aproximadamente.*” (Revista, O Ensino, Num.III, 1923, p.191).

A campanha que se expandia por todo o país era legítima, visto que precisávamos “[...] *de escolas para 3.000,000 creanças metade de sua população infantil (...) pois não encontramos em condições de alfabetizar toda a nossa população em idade escolar, dos 7 aos 14 annos.*” (Revista, O Ensino, Num. III, 1923, p.191). O Paraná conseguia atender apenas de 20 a 30 crianças “[...] *para cada 100 mantidas pelos cofres públicos*” (Idem, p.194) nas escolas particulares. O Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez, defendia a criação da escola de primeiras letras destinada ao povo pobre, apenas com o intuito de ensinar a ler escrever e contar, oferecendo um espaço estreito para esse povo ter o acesso ampliado aos outros níveis de escolaridade como o secundário e ensino superior.

Com entusiasmo, o Inspetor Geral de Ensino anunciou que também na cidade de Iraty, que estava concluindo o primeiro grupo, o estabelecimento já recebera o respectivo mobiliário para o funcionamento da escola, e que até o final do ano “[...] *ficaria concluído o grande prédio da Escola normal de Ponta Grossa,*” (Idem, p.194). A conclusão das obras de construção da escola era esperada para atender à região, o que era compreensivo, pois era o fortalecimento da política republicana para fortalecimento do Estado Nacional, o qual anuncia que oferecer instrução por meio da abertura das instituições escolares era o principal mecanismo para civilizar o povo e transformar numa nação moderna.

Os professores normalistas, até então eram formados na capital do Paraná, ou em São Paulo. A primeira Escola Normal de Ponta Grossa passaria a formar os professores de toda a região, que era a mais desenvolvida no Paraná.

O Município concorreu com uma parte do terreno para a construção desse bello e grande Palacio da Instrucção, que foi adquirida pela importância de 38;063\$1000 reis. Todas estas importâncias, snr. Camaristas, foram pagas com a arrecadação ordinária, sem outra operação de credito.(Diário dos Campos, n. 3696 de 22.08.1924)

Com projeto do engenheiro Angelo Lopes, o prédio foi especialmente construído para sua instalação. A escola obedecera ao plano de organização da Inspetoria Geral do Ensino do Paraná “[...] *amplo e se subdivide em várias salas de aula*” (PARANÁ. Mensagem Presidencial, 1924, p.62) só foi inaugurado apenas em 1924.

3.3. A criação dos Grupos Escolares

A origem dos grupos escolares nos Campos Gerais do Paraná estava relacionada com o projeto republicano de educação popular. No ideário liberal dos republicanos paranaenses a instrução tinha um lugar de destaque, sendo compreendida como um instrumento indispensável para a consolidação da República.

O esforço de expandir o ensino elementar estava centrado na expansão quantitativa do número de escolas e na ampliação do número de matrículas. Esta foi a direção norteadora das políticas educacionais não só para os Campos Gerais, como para todo o país, durante a Primeira República.

O atendimento ao ensino elementar das camadas populares era feito por meio da escola pública, através dos grupos escolares que se organizavam nos centros urbanos, e também pelas escolas urbanas, suburbanas ou rurais e também pelas escolas noturnas.

Apesar do entusiasmo do inspetor de ensino, a implantação dos grupos escolares na região dos Campos Gerais acontecia de forma lenta, em comparação às outras regiões do país. Havia predomínio das colônias de imigrantes, que já possuíam suas escolas e não tinham interesse pelos grupos do Estado, onde o idioma ensinado não era o de origem étnica. Apesar das campanhas contra as escolas estrangeiras o governo brasileiro não conseguia oferecer o que estas escolas já estruturadas ofereciam. Por isso é que as ordens do Inspetor de ensino eram desobedecidas, até pelos diretores e professores

[...] os quaes contrariando as ordens da Inspectoria, insintirem em continuar com os seus estabelecimentos abetos, allegando muitas vezes que o Governo não dá escolas em numero sufficiente e que as creanças não podem crescer anlaphabetas. As autoridades do ensino são mal recebidas e até hostilizads, como aconteceu em Marechal Mallet. E basta dizer que os filhos do paiz as freqüentam e não raro preferem.(PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1924, p.68)

A Escola Alemã de Ponta Grossa seguia os padrões culturais de seu país de origem. Alguns professores luteranos formados na Alemanha ministravam todas as disciplinas em alemão, com grafia gótica. O material pedagógico para o funcionamento da escola era trazido da Alemanha. “Os filhos de famílias mais abastadas continuaram estudando em escolas alemãs mais adiantadas, alguns em Curitiba, outros na Alemanha, como Alberto Thielen, que fez estudos técnicos em cervejaria.” (LAVALLE, 1996, p.66). Essas escolas tinham como essência manter e proteger a cultura nos moldes alemães. Era comum no sul do país, onde havia mais de dois alemães, formarem-se associações⁹⁵. Sobre este assunto tinham o seguinte pensamento: “Onde existem mais de dois alemães instituem-se três associações.” (Idem, 1996, p.55).

Em 1907 foi inaugurada uma escola alemã católica em Ponta Grossa e no ano seguinte inaugurou-se uma escola polonesa, com objetivo de possibilitar a essa comunidade uma alternativa às escolas católicas que predominavam na região.

Um grupo de intelectuais poloneses, após o fracasso da revolução de 1905, na zona russa da Polônia, veio para o sul do Brasil e se distribuiu pelo Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Entre esses intelectuais que vieram refugiados predominava a formação socialista. No Paraná, um grupo desses intelectuais, conhecidos como “progressista”, formou em 1905 a “Sociedade das Escolas do Povo” liderada por Casemiro Warchalowski. Três anos depois foi realizada em Curitiba a assembléia das sociedades polonesas com representantes de várias localidades do Sul do país. Estes movimentos aconteceram em decorrência do monopólio exercido pela Igreja católica na área educacional, ao qual esse grupo se opunha.

Com a posse de César Prieto Martinez no governo do Paraná,⁹⁶ teve inicio uma forte

⁹⁵ Dada a grande insegurança por parte dos imigrantes alemães no Brasil, cria-se entre eles um fundo, para a qual os sócios depositavam uma quantia mensal para ajudarem os imigrantes alemães que comprovadamente estivessem sem condições de trabalhar. Sobre esse assunto consultar a pesquisa de LAVALLLE, 1996.

⁹⁶ Em 8 de abril de 1920, Caetano de Munhoz Rocha, presidente do Estado, escolhe para dirigir a educação no Paraná Prieto Martinez, que nessa época, era diretor da Escola Normal de Pirassununga em São Paulo. Sua vinda para o Paraná foi negociada junto ao governador de São Paulo, Altino Arantes. Nesse Estado Prieto Martinez

campanha de conscientização contra as escolas de imigrantes, onde o ensino estrangeiro era livre até 1920, porque consideravam-se estas associações perigosas para a formação dos jovens, razão pela qual deveriam ser fiscalizadas.

As poucas escolas que funcionavam nos sertões dos Campos Gerais para os caboclos de nacionalidade brasileira eram subsidiadas pelo esforço pessoal dos professores⁹⁷. Por ocasião da inspeção do Sub-inspetor de ensino Levy Saldanha para verificar o trabalho do professor de certa escola, eis que este encontra um professor com “[...] *martello em punho, em mangas de camisa, sosinho, n’uma aberta em meio do sertão, trabalhando na construção de uma nova casa[...].*” (Revista, O ENSINO, 1924, Num.III, p.202). O professor que trabalhava isolado distante da cidade, na sua maioria, era um “[...] *individuo robustecido, inculto, sympathico, de physionomia sincera.*” (Idem). O Sub-inspetor Levy Saldanha, ao relatar o estado actual das escolas do Município de Ypiranga em 1913, considerou esse professor como benemérito. (Idem).

A escola funcionava em uma construção inacabada de madeira. As mobílias da escola eram feitas pelo próprio professor, de forma que pudesse atender ao maior número de crianças. Para isso, era comum as crianças estudarem em bancos enormes, e, mesmo assim, as crianças ocupavam todo os espaços. O subinspector perguntou ao professor por que não havia dado aula, e o professor respondeu à indagação:

-Dei aula, sim, senhor...
-Como, quando são apenas 4 horas?
-Costumo dispensar os alumnos às 3 horas, redarguido.
-Ignoro, então, que o horário oficializado pelo Governo do Estado não é esse;
(Idem).

O Inspetor, indignado, quer saber por que o professor ignora as instruções do Governo do Estado, já que o professor se reúne com freqüência com o professor da escola mais próxima que é a de Bom Jardim, o qual tem conhecimento da ordem oficial da Inspeção Geral quanto à disciplina que um professor republicano deve ter para acabar com o analfabetismo,

O professor confessa conhecer as regras e descreve a atuação de um professor de uma escola isolada no sertão: “*Sou pobre, muito pobre; na minha vivenda-[...] não há sala*

ocupou o cargo de Inspetor Geral do Estado, trazendo o método de trabalho da Escola Normal e da educação paulista para o Paraná.

apropriada a uma escola- fiz todas as economias possíveis e sem o auxilio de ninguém estou construindo esta sala, exclusivamente para a escola.”(Idem). Como o professor trabalhava sozinho para construir a escola e sem ajuda do governo, ele exercia uma função semelhante à dos lavradores que acordam de madrugada e iam para a lavoura. O professor vai para o fundo do quintal para construir a escola. Trabalha até as 11 horas do dia e quando chegam os alunos, ele inicia as atividades de mestre estadual até as quinze horas.

O professor trabalhava intensamente para que seus 32 alunos matriculados tivessem uma escola bem mais bonita que a sua própria casa. O inspetor que continua inspecionando as atividades desse professor pede-lhe o livro de chamada, ao que o professor responde:

-Desculpe-me, senhor, não o tenho presentemente; mandei um projeto a Curitiba para comprar-o, porém esse livro não foi encontrado nas livrarias; ou por outra, os que lá existem não são iguaes ás folhas dos mappas mensaes, segundo a Inspectoria Geral.”(Idem).

O professor entregou a folha em que fazia o controle dos alunos. E é questionado sobre se tem consciência de sua missão de “instruir e educar” os pequeninos para a vida ? O professor responde:

Conheço-a tão bem, como o senhor, mas conheço-a; sei que o futuro do Brasil depende muito dos seus professores. Um poeta paranaense, José Cadilhe, disse: “a escola é mansão sagrada”, Não sei o que quer dizer mansão, pois sou um professor do sertão, porém que a escola é sagrada sabia-o há muito tempo.” (Idem)

Quanto aos Grupos Escolares, as informações dão conta que vários foram construídos em todo Paraná, mas eram insuficientes para atender a todas as crianças em idade escolar, que precisavam cursar o ensino primário. O Estado contava, nessa época, com apenas 33 grupos escolares. Para formar os grupos escolares era preciso reunir diversas escolas e criar “[...] um só instituto de ensino primário, sendo os trabalhos divididos convenientemente entre os professores e accumulando um delles as funções de Director.” (PARANÁ. Lei nº1734, Art. 66, 1917). A condição para organizar⁹⁸ tais grupos é que: duas ou mais escolas funcionem “[...] na mesma localidade com uma freqüência total que, dividida pelo numero de escolas apresente freqüência média de accordo com a determinação.” (Idem)

Só podem ser nomeados para trabalhar em escolas, naqueles centros que são “[...] effectivamente escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou de villa, os professores formados

⁹⁷ Visita do Sub-inspetor Levy Saldanha, ao relatar o estado actual das escolas do Município de Ypiranga em 1913. Esse professor foi considerado professor benemérito. (O Ensino, Num. III, 1924).

*pela Escola Normal deste estado”*⁹⁹.

Os inspetores defendiam que os grupos escolares deveriam ter “[...] *uma medida[...]mais metódica, radical e consentânea com os modernos planos pedagógicos[...], do que as pequenas escolas isoladas, derivadas das antigas cadeiras de instrução primária.*” (PARANÁ. Relatório do Diretor da Instrução Pública, 1908, p.62).

Os grupos escolares representavam para os republicanos um avanço no ensino, à medida que traziam, para um prédio único, classes isoladas, com a direção de um professor habilitado pela Escola Normal. Neles, a organização das classes passava a ser feita segundo critérios de grau de adiantamento, com um professor para cada ano.

A criação dos grupos escolares representou uma medida econômica, pois, reunia vários alunos de várias séries, com uma equipe de trabalho num mesmo espaço, constituindo uma organização administrativa e didático-pedagógica. Cada grupo contava com um diretor, porteiro e serventes que foram, assim como os professores, selecionados por concurso público. Por outro lado, o controle seria mais uniforme, não só da equipe de trabalho quanto da clientela a ser atendida.

Do agrupamento de 4 a 10 escolas isoladas podia ser formado um grupo escolar. E as classes seriam formadas em 1^a, 2^a, 3^a e 4^a anos do curso preliminar com um número de 40 alunos por classe, com um professor para cada turma. No mesmo grupo escolar, poderia haver classes masculinas e femininas sem distinção do número de vagas por sexo.

A formação de classes homogêneas, no mesmo grupo escolar, tornou-se um novo padrão de qualidade no Estado, sendo considerado de qualidade superior à educação oferecida nas escolas isoladas, que sobreviviam “[...] à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e nos campos.” (SOUZA, 1998, p.51). Os benefícios vinham primeiro para os grupos escolares centrais, ao passo que as escolas isoladas sobreviviam com as sobras e com a ajuda do pouco que a comunidade possuía, pois, em geral, essas escolas estavam localizadas em lugares pobres. Eram consideradas de

[...] ordem inferiores, mal instaladas, esquecidas, sem estímulos para a existência proveitosa. A própria criança formou consigo esse padrão entre aluno do grupo e aluno da escola, indispondo-se à freqüência desta última por não saber que lhe é

98 Art. 67 Lei 1917.

99 PARANÁ. Lei nº1734 de 11 de março de 1917, salvo o disposto no art. 107 § 30. letras a, b e c. Art. 100

negada a matrícula entre os meninos do Grupo Escolar.” (RELATÓRIO do Inspector Municipal. LOBO,1898, p.47, Apud. SOUZA,1998).

Em 1916, os grupos escolares já haviam se expandido por todo Estado, contabilizando dez grupos escolares e aproximadamente cinco escolas isoladas.

A cidade de Ponta Grossa, a partir da metade do século XIX, contou com o funcionamento de escolas particulares que eram organizadas na própria casa do professor. Como exemplo, a casa da professora Zulmira Maciel em 1866; o de Agostinho Martins Colares; dos irmãos Alzira Braga dos Santos Ribas e do padre João Braga que, em 1876, lecionou numa sala de aula próxima à Catedral de Ponta Grossa. A partir de 1889, o número de casas-escolas particulares cresceu, quando foram criadas as seguintes escolas: a do Professor João de Barros na rua Pinheiro Machado; a de Celina Silva, na rua Sant' Ana e a do professor Antônio Pedro Hoffmann, na rua Paula Xavier, onde lecionava pela manhã e à tarde dava aulas no lugar onde atualmente se encontra o Clube Operário de Vila Oficinas, onde funcionava uma escola conhecida como Colégio Alemão.

Ainda no mesmo ano, começou a funcionar a escola do professor Alfredo Luiz de Oliveira Cercal, auxiliado por sua esposa Maria Cercal. Este professor dava aulas no período da manhã para os alunos mais adiantados, e ela, à tarde para as turmas de alfabetização.

Em 1890, o professor Augusto Bruening abriu sua escola na rua do hospital, hoje Francisco Burzio.[...] Em 1892 o governo nomeou como professor público, o senhor Felício Francisquini, que veio da Colônia de Assunguí.

[...] em Ponta Grossa lecionou durante vários anos em sua casa, no local onde mais tarde seria a Cadeia Pública.[...]

Os filhos dos imigrantes russo-alemães freqüentavam aulas na casa onde eram realizados cultos religiosos. As aulas eram geralmente ministradas pelos pastores. Em 1894, passou a funcionar normalmente a Escola Alemã, junto à Igreja Evangélica Luterana, fundada em 5 de agosto de 1894. Um grande professor foi o pastor Hohl. Um dos primeiros pastores a lecionar em Ponta Grossa foi Bertoldo Apetz. Em 1895, surgiram as escolas particulares de dona Biluca Santos, na rua Sant' Ana (perto do atual grupo Senador Correia), do professor João Loureiro, na sua casa (perto da sede do atual Clube Princesa dos Campos) e a do Professor Lindolfo Pires da Rocha Pombo, na rua 15 de Novembro, de onde foi transferida para a praça da Matriz, onde se transformou em internato e externato.

No ano seguinte, dona Francisca da Rocha dava aulas em sua casa, na rua 15 de Novembro, (onde hoje é a Rádio Clube Pontagossense).

O professor Cleto da Silva, em 1898 dá aulas particulares na rua Augusto Ribas (próximo ao local onde era a Cia. Prada de eletricidade, hoje ocupado pela Copel).

Já em 1900, a professora Maria Gravina da Costa Pinto lecionava numa sala grande de um prédio situado nas esquinas da rua Paula Xavier com a rua Dr. Colares. Esta escola funcionou até 1910.) (HOLZMANN,1970, apud LUPORINI, 1997, p. 88).

No início do século XX os primeiros colégios privados foram inaugurados pela Congregação das Servas do Espírito Santo, o Colégio Sant'Anna em 1905 e o Colégio São Luiz no ano seguinte. Em 1907, a professora Otacília Hasselmann de Oliveira fundou a primeira escola privada, o Colégio Central do qual era proprietário Miguel Omena, e o Instituto João Cândido.

Em Ponta Grossa nas duas primeiras décadas do século XX, foram inauguradas “[...] nada menos de 28 estabelecimentos de ensino, contados os estaduais, municipais e particulares [...] A população escolar deve ser de de10000 para cima.” (VICTOR, s.d., p.221). A cidade contava com várias casas-escolas que eram supervisionadas pela prefeitura, mas que funcionavam de forma precária. O número de alunos era superior ao número de vagas nas casas-escolas. Em razão da precariedade das escolas, os professores não permaneciam por muito tempo nestas casas-escolares. “Eram mal pagos, e às vezes não recebiam. Os prefeitos para controlar a assiduidade dos professores incumbiam o delegado e a polícia para fiscalizar o funcionamento destas escolas.(HOLZMANN, p.27, apud LUPORINI, 1997, p.89)”.

Somente em 1912, foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar, inicialmente chamado de Grupo Escolar n. 2, e, mais tarde, passou a chamar-se “Senador Correia.” Foi o primeiro grupo escolar preparado para atender aos alunos nos moldes republicanos, com ambientes apropriados e também com espaços e mobílias adequadas para que os professores pudessem trabalhar .

O Colégio Estadual Senador Correia foi o primeiro grupo escolar de Ponta Grossa, criado pela Lei nº 1201 de 28 de março de 1912. Esta escola nasceu da fusão de duas outras escolas isoladas, localizadas no centro da cidade, sendo oficialmente reconhecida em 18 de maio de 1912, com a denominação de "Casa-Escolar Senador Correia", pelo Decreto n.324 de 13 de abril de 1912. O prédio possuía 5 salas de aula, a sala da direção e uma pequena sala para as demais atividades.

Com a criação e expansão dos grupos escolares introduziu-se nas escolas de ensino primário a divisão do trabalho e generalizou-se a figura do diretor. Embora lhe coubesse representar o Estado e a própria Inspeção no espaço da escola, o diretor fazia a interlocução

com os professores, liderando ações administrativas e pedagógicas, fazendo a intermediação com os inspetores e, conseqüentemente, com a Secretaria de Educação do Estado.

O Paraná, que instituiu os grupos escolares em 1911, quase duas décadas depois do Estado de São Paulo (1894), foi, no entanto, basicamente influenciado por esse Estado.

O que São Paulo fez pela educação, de 1892 a 1920, teve funda repercussão em quase todos os Estados, de modo que muitos deles ou mandaram professores àquele Estado para estudar e observar seu sistema escolar, ou pediram ao Governo Paulista o envio de educadores que lhes organizassem os sistemas educacionais. Santa Catarina, Paraná, Ceará[...]. (MENEZES, 1972, p.49).

Em 1922, de acordo com as estatísticas escolares, as escolas mantidas pelo Estado do Paraná eram freqüentadas por 25.689 alunos, dos quais 13.260 eram do sexo masculino. Com relação às escolas isoladas, a matrícula chegou a 17.616 alunos e nos grupos escolares regimentais e escolas para operário, atingiu-se o número 12.379 alunos. Considerando-se que algumas escolas permaneciam fechadas por falta de professores, a República até então conseguiu atingir um número de 27.000 alunos.

Os grupos da capital do Estado e do interior, em 1924, apresentavam, os seguintes dados .

QUADRO 5
Grupos Escolares da Capital

Estabelecimentos	número de alunos
Grupo Escolar Dr Xavier da Silva	671
Grupo Escolar 19 de Dezembro	339
Grupo Escolar Tiradentes	251
Grupo Escolar Iliveira Bello	256
Grupo Escolar Anexo	220
Grupo Escolar Professor Cleto	150
Grupo Escolar Rio Branco	277
Grupo Escolar Professor Brandão	194
Grupo Escolar Cons. Zacharias	204
Grupo Escolar Cruz Machado	166
Grupo Escolar Presidente Pedrosa	245
Jardim da Infância Maria de Miranda	154
Jardim da Infância Emilia Erichsen	87
Escola Intermediária de Ponta Grossa	77
TOTAL	3.291

Fonte: Revista O Ensino, num.3, anno1- Setembro de 1922

QUADRO 6
Grupos Escolares no Interior

Estabelecimentos	número de alunos
Grupo Escolar de Ponta Grossa	476
Grupo Escolar de Paranaguá	344
Grupo Escolar de Castro	290
Grupo Escolar de Morretes	282
Grupo Escolar da Lapa	253
Grupo Escolar Rio Negro	246
Grupo Escolar Jaguariahyva	204
Grupo Escolar Campo Largo	196
Grupo Escolar Imbituva	190
Grupo Escolar São Matheus	177
Grupo Escolar Tibay	151
Grupo Escolar Jacarezinho	148
Grupo Escolar Antonina	144
Grupo Escolar U. da Vitória	141
Grupo Escolar Guarapuava	110
Grupo Escolar Palmeira	105
Grupo Escolar São José dos Pinhães	96
Grupo Escolar Prudentópolis	49
Jardim da Infância de Ponta Grossa	70
Jardim da Infância de Paranaguá	59
Escola Intermediária de Ponta Grossa	41
Total	3.772

Fonte: Revista O Ensino, num.3, anno1, setembro de 1922

Os alunos que freqüentavam os primeiros grupos escolares eram provenientes de várias camadas sociais, com predominância dos filhos de imigrantes alemães, em razão da grande campanha que se fazia na época contra a falta de nacionalismo das colônias que mantinham as suas próprias escolas, valorizando a língua de origem.

Em Araucária, o Inspetor pediu a dispensa do professor polaco que lá lecionava “[...] e a casa escolar, para nella estabelecermos o professor do Governo. [...] Em Ponta Grossa foi-nos possível conseguir o fechamento de escolas particulares e mandar seus freqüentadores para o grupo escolar isolado.” (Arquivo Público do Estado do Paraná 1924).

Com relação às escolas dos imigrantes nas quais não se aceitava dar aulas no idioma nacional, ou sem o respeito às disciplinas obrigatórias, segundo a lei brasileira, o Estado poderia fechá-los ou transferir para grupos dos Campos Gerais “[...] para os centros rurais de população nacional, ficando á União o encargo muito justo de manter as escolas para os filhos de estrangeiros” (Arquivo Público do Estado do Paraná 1924, p.72)

Se tal medida não surtisse efeito, o investimento destinado a essas escolas seria transferido para outros fins, como, por exemplo, segundo o inspetor de ensino “[...] resolver

em menor prazo o magno problema da alfabetização em que empenhou a sua palavra e que, felizmente, vae levando de vencida.” (Idem).

Os alunos das colônias eram submetidos a exames finais para verificação pelo inspetor de ensino. se haviam dominado a língua nacional, constatando “[...] o adiantamento dos alumnos nascidos aqui e de muitos que tinham chegado com os ultimos immigrants. A escola tinha desempenhado com garlhardia a sua missão.” (Idem).

As escolas das colônias, entretanto, como já referido, foram obrigadas a fechar e os professores proibidos de trabalhar. Quando se detectava a situação contrária à determinação da lei, havia ação dos inspetores

Nas colônias estrangeiras e villas, onde a inspecção official determinou o fechamento de escolas, por ser a nossa língua de todo desconhecida, quer dos professores, quer dos alumnos, apesar destes terem nascidos aqui, começa agora a reflectir-se a nova acção, apparecendo de tempos em tempos um requerimento, no qual se pede autorisação para reabertura de escolas. Nos exames de Dezembro para professores effectivos, hove alguns candidatos, de nacionalidade polaca, que foram approvados com excelentes notas e por isso tiveram ordem de poder abrir suas escolas, sob a condição de todo o ensino ser ministrado em portuguez e figurar no programma a História e a Geografia pátrias. (Jornal, Diário dos Campos 11.01.1912).

A rigidez disciplinar era vista como sinônimo de competência, por isso, considerava-se o melhor professor ou diretor aquele que agia sobretudo com a máxima energia;

*[...] Tudo nos eixos, tudo em larga via!
Agora o caso vai ficar mais fino:
Não se admite, nunca, a rebeldia,
Seja moça ou rapaz, seja menino.*

O uniforme dos alunos fazia parte dessa campanha e, mais, as saias usadas pelas alunas passavam por um processo de extrema rigidez quanto ao cumprimento.

*Não podem mais as moças, senhoritas,
As saias usar, curtas, pequeninas,
Mostrando pernas, a fazer zumbaías.*

*E para vigiar as alunas colocava-se uma funcionária, mesmo que,
De cara feia, mesmo atrabiliária,
Medindo o comprimento dessas saias!*

(PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1924)

No Município de Ponta Grossa, foi somente no ano de 1924 que os investimentos na escola pública permitiram que muitas crianças estudassem com luz elétrica. Propunha-se que mais “[...] de 3000 crianças recebam luzes nos Grupos e nas escolas isoladas” (*Jornal Diário dos Campos*, 6.8. 1924)

Os grupos escolares foram unificados e, em todo o Estado o número de escolas aumentava, segundo os relatórios da Instrução Pública no Paraná:

[...] 803 unidades escolares funcionaram durante o quadriennio governamental que fundou a 25 de fevereiro deste anno, sendo 605 isoladas e 198 grupos, dos quaes 10 na Capital e 17 no interior, dos mais importantes, incluindo quatro jardins de infância da Capital de Ponta Grossa e Paranaguá. A matrícula foi de 36.893 alumnos. Houve um aumento de 16 grupos em relação ao anno de 1919. (Idem).

O sucesso da escola pública, conforme divulgado pela imprensa escrita, era atribuído a estas qualidades:

- a) Uniformidade de livros escolares.
 - b) Esplendidos horários para Grupos e escolas isoladas
 - c) Optimos programmas para o curso primário
 - d) Efficiente fiscalização de ensino
 - f) Reforma do ensino nos grupos e escolas isoladas. Novos e modernos methods.
 - g) Supressão da auctoridade escolares na direcção dos Grupos Escolares.
 - h) Regular e efficiente fornecimento de material escolar.
 - i) Fundação de Caixas Escolares em innumeradas localidades.
 - j) Elevação considerável da matricula e promoção de alumnos no final de anno, com o novo character que se imprimiu ao Estado Público
 - k) Fabricação de carteiras e mobiliário escolar, econômica, dentro do próprio Estado.
 - j) Superioridade de ensino
 - l) Superioridade de ensino ministrado nas escolas publicas, o que levou a diminuir consideravelmente a matricula das escolas particulares.
 - m) Diffusão do ensino nos campos.
 - n) Economia administração da verba destinada à Instrucção Pública.
- (PARANÁ. Relatório do inspetor geral de ensino, 1924).

Embora a educação para o povo fosse o alvo nos discursos dos republicanos e, mesmo com a abertura dos grupos escolares, somente uma parcela da população era atendida no Estado do Paraná, o que não representava a totalidade da demanda por educação. Não era suficiente, portanto para acabar com o analfabetismo e, muito menos, para atender aos alunos em idade escolar que precisavam da instrução pública.

3.4. Inauguração da Escola Normal Primária de Ponta Grossa

A escola de professores surgiu na região dos Campos Gerais, valendo-se de ações políticas em defesa de interesses de classe, bem demarcados.

O acesso ao conhecimento fornecido pela escola, de forma coletiva, era ministrado, em especial, por professores leigos, nos grupos escolares. Estes professores leigos estavam tendo a possibilidade de obter uma formação na Escola Normal, que até então era exclusiva dos grupos que podiam pagar para estudar fora da cidade, a fim de obter o diploma na capital, ou até cursar o ensino superior na capital do Estado.

Com a inauguração da Escola Normal, os professores seriam preparados, possibilitando a ampliação de escolas na região e tentando resolver a contradição interna nos discursos dos republicanos para acabar com o analfabetismo, visto que, a partir de então, haveriam professores formados para atender às escolas públicas.

Essa pseudocontradição era alimentada pela classe dominante, que podia pagar por sua própria formação, em escolas bem organizadas e que eram, na maioria, mantidas pelos recursos públicos, uma parcela do financiamento vinha de fora do país e das mensalidades dos alunos. Este recurso favorecia os conflitos sociais internos, já que aquele que não era imigrante, tinha pouco acesso à escolarização básica, e estava órfão da pátria no seu próprio país.

Conforme mostra a figura 12, os primeiros alunos que freqüentavam a escola eram filhos de negros pardos, que não eram a minoria, compondo os grupos étnicos que habitavam a região.

FIGURA 12

Alunos do Curso Complementar Escola Normal de Ponta Grossa



Fonte: Arquivo do Estado do Paraná

No dia 26 de fevereiro de 1924, o governador Caetano Munhoz da Rocha e o prefeito Brasília Ribas inauguraram a primeira Escola Normal Primária¹⁰⁰ dos Campos Gerais, na cidade de Ponta Grossa. Na solenidade, de acordo com a ata inaugural do colégio, estavam também presentes os Srs. Alcides Munhoz, secretário Geral do Estado, Prof. César Prieto Martinez, inspetor Geral do Ensino, Moreira Garcez, prefeito de Curitiba, Cel. Victor Baptista, presidente da Câmara Municipal, Joaquim Meneleu de Almeida Torres, primeiro diretor da Escola Normal e os membros do corpo docente e discente.

Como primeiro diretor da Escola Normal foi nomeado o professor Joaquim Meneleu de Almeida Torres, cujo discurso de inauguração chamava a atenção para a importância da Escola Normal Primária e o que ela representava para o futuro da cidade. (Ata Solene de Inauguração da Escola Normal de Professores folha n.2, Casa da Memória Ponta Grossa - PR).

A Escola Normal Primária foi instalada no edifício da rua do Rosário, construído pelo governo do Estado em um amplo prédio localizado na Praça Barão do Rio Branco, onde hoje funciona o Colégio Estadual Regente Feijó¹⁰¹.

¹⁰⁰ a Escola Normal Primária de Ponta Grossa, regida pelo Regulamento n. 135 de 12 de fevereiro de 1924. (RELATÓRIO do governador Caetano Munhoz da Rocha, p..104, 1925).

¹⁰¹ Esse Colégio anteriormente utilizado como Escola Normal Primaria foi denominado, mais tarde, como Ginásio Regente Feijó no prédio situado na esquina das ruas Augusto Ribas e Dr. Colares, onde hoje funciona o Centro de Cultura de Ponta Grossa. Em 1939, com o crescimento do número de alunos, a escola Regente Feijó

Com esta inauguração, os republicanos dos Campos Gerais consolidavam o seu propósito que, em outras cidades do país, já havia se consolidado. “A casa para a formação dos educadores do povo, o edifício da Escola Normal, naquele momento simbolizava inexecdível conquista moral.” (REIS FILHO, 1974, p.190).

FIGURA 13

Escola Normal de Professores de Ponta Grossa – PR (1924)



Fonte: Arquivo Público do Paraná

A Escola Normal Primária de Ponta Grossa iniciou suas atividades no dia 24 de março de 1924, sendo os alunos selecionados por meio de exame de admissão. Para a seleção dos alunos, foi formada uma banca examinadora composta desta maneira: como Presidente o professor Meleneu de Almeida Torres, como diretor da Escola Normal, o professor Nicolau Meira de Angelis e o professor João Anastacio Dellê¹⁰². Os candidatos foram submetidos a provas escritas e orais das seguintes matérias: Português, Geografia, História do Brasil, Aritmética, Ciências Naturais. Participaram da seleção 24 candidatos, dos quais 18 foram

passou a funcionar no prédio da Escola Normal situada na Praça Barão do Rio Branco, de modo que foram trocadas as sedes dessas duas escolas.

¹⁰² Ata de Exame de Admissão da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, 1924.

aprovados e seis não conseguiram atingir a média para a aprovação. Os candidatos aprovados foram classificados em: aprovados plenamente e aprovados simplesmente.

QUADRO 7

Relação dos alunos aprovados plenamente:

Alunos	Grão
Jahyra Santos	6,78
Jahyra A Santos	6,76
Crilita dos Santos França	6,65
Laura B. Zugmamm	6,5
Leopoldina Bonatto	6,58
Astolpho Bluic	6,5
Leonor Planz	6,2
Inau Sebatella	6,17
Emmanuel R. Santos	6,15

Fonte: Ata Inaugural da Escola Normal 1924

QUADRO 8

Relação dos alunos aprovados simplesmente:

Alunos	Grão
Nahyr A.R.Fernandes	5,8
Aracy Rolin Ayres	5,6
Carmem Alves	5,48
Isaura G. Pereira	5,3
Maria Puizoki Sieradraky	4,8
Odilla Berger	4,6

Fonte: Ata Inaugural da Escola Normal 1924

O prédio da Escola Normal tinha 20 salas, sendo 10 salas no térreo e outras 10 no pavimento superior. A sala nº 15, por exemplo, foi reservada para Geografia, com mapas cobrindo as paredes. Na sala de nº 07, no térreo, foram instalados os laboratórios de Física e Química. E a sala nº 17 foi reservada para Biologia e História Natural, contendo um esqueleto desmontável para as aulas de Anatomia, além de outros armários com materiais de mineralogia, paleontologia e zoologia.

Anexo à Escola Normal, funcionavam um jardim de infância, um grupo escolar modelo com 14 classes, e uma escola isolada, cuja finalidade era oferecer as práticas pedagógicas às normalistas docentes da Escola de Aplicação - Escola Normal de Ponta Grossa.

FIGURA 14

Docentes da Escola de Aplicação - Escola Normal de Ponta Grossa – 1924



Fonte: Arquivo Público do Paraná

O jardim da Infância começou a funcionar em abril do mesmo ano da inauguração da Escola de Aplicação e da Escola Complementar. Da solenidade há uma foto de um grupo de crianças desta época.(Ata Solene de Inauguração da Escola Normal de Professores, Casa da Memória Ponta Grossa -PR)

FIGURA 15

Alunos do Jardim da Infância da Escola Normal de Ponta Grossa – PR (1924)



Fonte:Arquivo Público do Paraná

A formação proposta pela escola complementar, comparada à formação oferecida pela Escola de Professores, era considerada precária, mas o seu funcionamento, era visto como interessante, por implicar em custos menores. O curso oferecia as disciplinas de: Português, Francês, Moral e Educação Cívica, noções de História, Geografia Universal e Geografia do Brasil, Aritmética Elementar, Elementos de Álgebra, até equações do 2^a. grau, Geometria plana e no espaço, noções de Trigonometria e de Mecânica, Astronomia elementar, Agrimensura, noções de Física e Química experimental, noções de Economia Política para homens e Economia Doméstica para mulheres, Desenho à mão livre, topográfico e geométrico, Exercício militar, Ginástica e Trabalhos Manuais. O professor da escola complementar recebia uma formação de predominância mais teórica e num tempo menor de escolaridade que o aluno formado pela escola de professores. O curso era ministrado por um único professor, chamado de polivalente, por ter que dominar atividades diferentes

O curso da Escola de Professores primária, com duração de três anos, compreendia as seguintes matérias: Português - 4 aulas por semana; Aritmética - 4 aulas por semana, Geografia - 3 aulas por semana; Pedagogia - 2 aulas por semana, Desenho - 2 aulas por semana, Música - 2 aulas por semana; Ginástica - 2 aulas por semana e Trabalhos Manuais 2 - aulas por semana.

Os alunos aprovados no segundo ano cursavam as seguintes disciplinas: Português 3 aulas por semana; Aritmética e Álgebra 3 aulas por semana; Pedagogia e Psicologia - 3 aulas por semana; Prática Pedagógica - 2 aulas por semana; Ciências Físicas e Naturais 4 aulas por semana; Desenho 2 aulas por semana; Música 2 aulas por semana; Ginástica 2 aulas por semana e Trabalhos Manuais 2 aulas por semana.

No terceiro ano de estudo, na Escola Normal primária, os alunos cursavam: Português e Literatura 3 aulas por semana, Geometria 2 aulas por semana, História do Brasil e Educação Moral e Cívica 4 aulas por semana, Metodologia 3 aulas por semana, Prática Pedagógica 3 aulas por semana, Ciências Naturais 4 aulas por semana Desenho, 2 aulas por semana, Música 2 aula por semana, Trabalhos Manuais 2 aulas por semana.

O corpo docente inicial da Escola Normal, de acordo coma a ata inaugural, era composto dos seguintes professores: Nicolau Moreira de Angelis, Português; José Brasil Valério, Matemática; Joaquim Meneleu de Almeida Torres, Física, Química e História Natural; João Anastácio Delê, Geografia e História Natural do Brasil; Otávio Guimarães, Desenho; Maria Galvão, Trabalhos Manuais; Roberto Emílio Mongruel, Pedagogia e Francês; Maria Cercal Correira, Música e Maria Luiza Ruth, na Cadeira de Educação Física. A foto abaixo registra a imagem destes docentes.

FIGURA 16

Docentes da Escola Normal de Professores de Ponta Grossa (1924)



Fonte:Arquivo Público do Paraná

Quanto ao horário de entrada das professoras na Escola de Professores, ficava estabelecido que se apresentassem: “[...] 15 minutos antes de se iniciar o período de aulas. Cinco minutos antes da hora marcada para o início dos trabalhos escolares, será recolhido o livro ponto, ficando as retardatárias com falta.” (PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1924).

As disciplinas no Curso Normal eram ministradas por professores, com o auxílio de uma aluna escolhida como representante de classe, cuja função era a de fiscal da classe. Ao eleger-se uma aluna, todas as demais da classe lhe deviam prestar ampla obediência.

QUADRO 9

Distribuição de Professores do Estado do Paraná em 1924

Estabelecimentos	Normalistas Classes			Effectivas Classes			Provisórios	Adjuntos
	1 ^a .	2a.	3a.	1a.	2a.	3a.		
Escolas isoladas	126	57	5	24	4	4	4	16
Escolas Intermediária	34	22	-	94	19	20	59	1
Adidos à Insp.do Ensino	1	3	-	2	-	-	1	-
Inspecção Técnica	4	1	-	-	-	-	-	-
Escola Federal de Artífices	-	2	-	-	-	-	-	-
Total	165	90	5	120	23	24	64	17

Fonte: PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1924

No Grupo Escolar anexo à Escola de Professores funcionava um curso intermediário, com duração de dois anos. Os alunos que concluíssem esses dois anos de estudos tinham o direito de se matricularem no primeiro ano da Escola de Professores. No curso intermediário só lecionavam os professores catedráticos e quatro professores do segundo grupo. Os professores catedráticos do primeiro grupo lecionavam as seguintes matérias: Português e Literatura, Matemática, Ciências físicas, Naturais e Higiene, Pedagogia e Psicologia. Os do segundo grupo de professores lecionavam: Desenho, Música, Ginástica, Trabalhos Manuais. O número de aulas para cada matéria era definido pelo diretor e pelos professores e submetido à aprovação do Governo do Estado. Os alunos do curso intermediário exerciam sua prática pedagógica no Jardim de Infância e em uma Escola Isolada, anexos à Escola Normal.

QUADRO 10

Professoras da Escola Intermediária de Ponta Grossa - 1924

Professoras	
Judith Macedo Silveira	Normalista de 2 ^a . classe
Lucia Victoria Dechand -	Normalista de 2 ^a . classe
Número de matrículas	36

Fonte: PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1924

O Grupo Escolar anexo à Escola de Professores foi organizado seguindo os moldes da prática pedagógica das escolas paulistas. A criação desse Grupo Escolar era considerada significativa para o inspetor de ensino, que esperava “[...] *importantes melhoramentos proporcionar aos professores os meios de que necessitam para poderem, quando nomeados, exercer com proveito a sua missão.*” (Idem, p. 27).

O Grupo Escolar anexo à Escola Normal de Ponta Grossa tinha como Diretor o Dr. Joaquim Meneleu de Almeida Torres, que também dirigia a Escola Normal.

QUADRO 11

Professores do Grupo Escolar anexo à Escola Normal

Nome	Classificação
Maria Eraelina e Silva	Normalista 2a. classe
Maria Clara do Nascimento	Normalista 2a. classe
Marietta Pernetta e Silva	Normalista 2a. classe
Hilda de Oliveira Carneiro	Normalista 2a. classe
Elvira Schmid de Oliveira	Normalista 1a. classe
Anália Lucia B. F. Velloso	Normalista 1a. classe
Iria Cunico	Normalista 1a. classe
Prudencia Moritz Velloso	Normalista 1a. classe
Delia Rugai	Normalista 1a. classe
Dinorah Soares Gomes	Normalista 1a. classe
Eoah Terra Franco	Normalista 1a. classe
Maria Leonor de Castro Marque	Normalista 1a. classe
Olga Cortes	Normalista 1a. classe
Pedrina de Mello	Normalista 1a. classe
Rosalina Calberg de Macedo	Normalista 1a. classe
Thereza Paraná	Normalista 1a. classe
Eurídice Franco da Costa	Normalista 1a. classe
Maria Luiza Vianna Amorim	Normalista 1a. classe
Stella do Rego Barros	Normalista 1a. classe

Fonte: Arquivo Público do Paraná

A Escola de Aplicação foi criada para funcionar junto ao Curso Normal para que as normalistas pudessem exercitar a futura profissão de “[...] *modo completo durante todo o curso especial na prática do ensino em todas os seus aspectos: infantil, primário e secundário* (idem, p.98).

Embora nos documentos oficiais o projeto da Escola Normal fosse considerado moderno, na prática mostrou-se limitado para corresponder às expectativas da sociedade dos Campos Gerais. A Escola de Professores inicialmente inaugurada a fim de preparar os professores para as escolas públicas que estavam em expansão, na realidade atendeu às necessidades imediatas da escola privada e ao grupo escolar que, naquele momento, tinha predominantemente alunos oriundos das colônias, cujas escolas foram fechadas. Quanto às escolas isoladas, situadas nos lugares mais distantes de Ponta Grossa, estas permaneciam com professores leigos.

Na Escola Normal, a palestra pedagógica era o momento em que os professores se reuniam para discutir os assuntos de pedagogia e de metodologia, sem o rigor dos pontos previamente determinados. Discutiam sobre vários assuntos de interesse dos professores. Não só os professores da Escola Normal participavam, das palestras pedagógicas, mas também os da Escola de Aplicação.

As reuniões não eram realizadas sem objetivos, mas tinham o propósito de expandir o plano de ensino, a que os professores deveriam obedecer, favorecendo a vinculação dos conhecimentos teóricos às atividades pragmáticas.

Como essas reuniões pedagógicas eram abertas ao público, não podemos ignorar que constituíam um espaço político, cujas relações pedagógicas eram discutidas e transmitidas com a finalidade de serem seguidas para uma “perfeita” definição das práticas em atendimento aos interesses dos grupos dominantes daquela sociedade.

Isto significava que a escola, espaço de preparação de sociedade seleta, deveria criar momentos para as discussões pedagógicas, o que levaria o professor a compreender como as leis deveriam ser seguidas pela educação, como um princípio de “civilização.”

Os resultados dessas reuniões eram considerados satisfatórios, para os diretores das escolas visto que, segundo os registros nos documentos encontrados, essas reuniões proporcionavam não só o aprofundamento pedagógico, mas a troca de experiências entre os professores. Nesse momento, era crescente. “[...]a *ânsia de saber; procuravam-se livros, e*

assim, dentro de pouco, ia-se aqui criando o acendrado desejo de se conseguir verdadeiro typo da Escola Nova Escola Normal de Ponta Grossa.” (Idem).

As reuniões pedagógicas, ademais, tinham o compromisso de conscientizar os professores da necessidade urgente de mudar o país, para o que era preciso obter “consciência” de cada cidadão de seu papel na sociedade. De que forma isso poderia se realizar? Substituindo-se o direito natural pelo direito positivo, os vestígios da Monarquia pela República, o novo liberalismo, assim, como o cientificismo, pelo direito à liberdade ou seja, fazer da liberdade um direito.

[...] Passando ao domínio das instituições políticas, o novo liberalismo não irá justificar-se apelando para os velhos direitos naturais, mas para as instituições científicas do mundo ao invés de Rosseau ou Kant, invocará Darwin ou Spencer[...] o cientifismo se caracteriza pelo relativismo histórico{...} a lei que rege o progresso, que determina a evolução, e que tomará a forma dos três estados, com Comte, da luta pela vida e da sobrevivência do mais apto, nas correntes darwínicas-haeckelianas, ou, ligada ainda para o heterogêneo, da diferenciação, com Spencer[...] do homogêneo para o heterogêneo Os intelectuais brasileiros, procuravam através de uma dessas idéias filosóficas e, muito mais que as características locais, [...] o movimento universal é, muito mais que as características locais,[...] o que se busca é o seu caráter universal. (BARROS, 1986, p.161- 168).

Inaugurou-se na Escola Normal de Ponta Grossa um posto de assistência médica, em razão das inúmeras “[...] *moléstias que atacam a nossa infância, causando-lhe anemia, e conseqüentemente inutilizando-a, enfraquecendo-a para as victorias da escola.*” (Arquivo Público do Estado do Paraná, 1924).

Dado o estado de desnutrição dos alunos quase sempre enfermos, estes não conseguiam adiantar-se no estudo. A assistência às crianças enfermas da Escola de Aplicação seguiu o exemplo do trabalho que os médicos chilenos executavam nas escolas públicas “[...] *onde a estatística provou a existência de inumeras crianças doentias, a ponto de o governo daquela paiz, fechar-as para internar as crianças em hospitaes[...].*(Idem).

Em Ponta Grossa, o posto médico foi instalado na escola com a ajuda da classe médica da cidade, que também doou “[...] *Vários materiaes e utencilios indispensaveis ao Gabinete foram por elles offertados, bem como comprometteram-se a auxiliar a obra sacrosanta de valor pela saúde publica[...].* (Idem).

As caixas escolares foram criadas para garantir o papel assistencialista em que as escolas nos moldes modernas eram inauguradas. Um prédio com mobília, mas sem recurso

para dar continuidade ao projeto, tanto educacional quanto assistencial. Naquele momento, em todo o país, as primeiras associações beneméritas voltavam sua atenção para essa clientela escolar, porque as escolas públicas foram fundadas, mas precisavam de manutenção dos prédios, bem como cuidar das necessidades médica e dentária. Organizações¹⁰³ sem fins lucrativos foram formadas por “[...] grandes fazendeiros e intelectuais, professores, jornalistas, advogados entre os quais se misturavam conservadores republicanos e liberais.” (MORAES, 1990, p.32).

Si temos analphafetos é porque não temos escolas e si temos escolas nada fazem, no geral, porque funcinam com tamanha irregularidade que não lhe é possível produzir.[...]Não são, pois, os Paes que furtam á responsabilidade de mandar os filhos á escola, nem as creanças que fogem das aulas. A escola é que, no geral, foge da sua missão. Torne-se regular o seu funcionamento em edifícios apropriados; forneça-se o material escolar indispensável aos mais pobres e teremos satisfeitas as nossas aspirações de povo inteligente e culto que quer sahir do estado de ignorância. (PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, 1924, p.7).

No início da República foi introduzida esta forma de manutenção das escolas públicas, mediante a caridade do povo, por meio de sócios, ou melhor, forçavam-se amigos e conhecidos a se inscreverem como sócios, com uma contribuição mensal que era considerada: “[...] insignificante para qualquer iniciativa, [...], impossibilitados os professores de bem cuidar dos interesses dos protegidos. Estes eram na maioria pessimamente atendidos, pela escasses de fundo.” (Idem).

Os professores promoviam festas escolares para arrecadar fundos para o caixa escolar da escola. Os caixas escolares foram sendo aprimorados, já que as necessidades foram aumentando por causa da grande recessão e desemprego das famílias para manter seus filhos, com o mínimo, na escola. Foi criada uma taxa permanente para os pais que podiam pagar, gerando um fundo, o qual era aplicado na compra de livros e cadernos, além de uniformes para atender às necessidades dos alunos carentes e também atendimento ao “[...] Gabinete Médico-Dentário, todos recebem os maiores benefícios, sem pagamento de um ceutil.” (Idem).

¹⁰³ A esse respeito, consultar MORAES. Ideário Liberal da República e o lugar pela educação elementar pública. Dissertação, 1981.

A caixa escolar era a salvação de várias escolas, visto que, por meio desses recursos, os alunos recebiam os materiais básicos para o início dos trabalhos escolares.

O serviço de assistência dentária foi criado para atender às crianças que, na sua maioria, apresentavam muitas cáries e estavam perdendo os dentes muito cedo. Esta é uma marca muito forte das diferenças econômico-sociais, num país que já tinha muitos dentistas, mas cujo povo continuava desdentado na maioria. *Em matéria de hygiene, afora as lições dadas em classes pelos professores, sem o bom e indispensável auxilio das etapas e quadros elucidativos, pouco ou quase nada esta Escola havia realizado.*” (Idem) pois essa realidade extrapola os muros da escola

FIGURA 17

Atendimento médico às alunas da Escola Normal de Ponta Grossa-PR



Fonte: Arquivo Público do Paraná

Mas, essa instituição, já por tantos motivos, tida e havida de utilidade pública não poderia comprar o aparelho cujo valor orçava a alguns contos e reais. Na impossibilidade de ver frustrado o meu plano; irrealizável a minha iniciativa, apelei ao comercio, aos alumnos, aos médicos professores, ao povo [...]. (Jornal, O Diário Dos Campos 22.07.1924 num. 3696).

A Escola Normal, conforme mostra a figura 17, foi inaugurada com estrutura para formar os professores e atender os alunos, dentro da escola, a outras necessidades, criando-se,

assim, outros serviços de assistência médica, dentária etc. ao lado dos interesses escolares.

FIGURA 18

Escola Normal de Ponta Grossa-PR, 1924.



Fonte:Acervo particular

A Escola Normal, como instituição social do Estado, manifestava a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade naquele período histórico. Tanto é assim, que a concretização dessa instituição evidencia os projetos diferenciados, bem como as divisões e jogos de interesses e contradições da sociedade que a constituía, explicando o fato dessa Escola ter sido inaugurada tardiamente em uma sociedade carente de professores.

Num contexto, com muitas escolas de imigrantes sendo fechadas e cujos filhos não podiam deixar de ter escolas com professores brasileiros, o interesse desse grupo pela escola pública se tornava prevacente diante das demandas dos demais grupos da sociedade sem o mesmo poder de pressão. A escola de professores atendia, assim, aos interesses de uma minoria, escamoteando o objetivo maior da escola que era formar professores para atender às necessidades de instrução em toda a região. A democratização do ensino deveria contar com professores formados na Escola Normal, atendendo a todas as escolas da região. Na realidade, o grupo escolar passava a atender uma clientela bem preparada, de tal forma que os alunos dos lugarejos não conseguiam ser classificados para estudar neste tipo de escola, tendo que permanecer nas escolas isoladas.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo dos capítulos anteriores sobre a trajetória histórica da educação nos Campos Gerais do Paraná fornece elementos para encaminharmos algumas conclusões, como síntese compreensiva do processo histórico de constituição e instituição da primeira escola de professores nos Campos Gerais do Paraná.

A região dos Campos Gerais do Paraná foi habitada e desenvolvida, especialmente, por colonos nativos e imigrantes de várias etnias, sob precárias condições materiais. A realidade de isolamento e dificuldades enfrentados pelos nativos e imigrantes no processo de desenvolvimento dos Campos Gerais durante o Império e na fase de consolidação no regime republicano explica, em parte, o lento progresso escolar na região. As ações para dar acesso à escola elementar foram quase nulas. Os colonos nativos dependiam da ação do Estado para ter acesso à instrução, que era irrisória e em condições precárias. Junte-se a essa situação a carência de professores que havia na época, particularmente para atender às regiões mais distantes.

Durante praticamente todo o Império, houve descaso com a instrução popular, apesar do discurso idealista das lideranças que comandaram a transição para a Independência e, depois, nas diferentes fases do Império. O entusiasmo com a instrução popular foi devidamente esfriado mediante as dificuldades encontradas nas condições reais do país, o que era motivo para justificar os poucos resultados alcançados. Na realidade, o discurso ideológico do governo dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, porém, os recursos a fim de criar as condições necessárias para a existência das escolas e do trabalho dos professores.

Foram pouquíssimas as ações do governo da Província de São Paulo que alcançaram a educação na Comarca de Curitiba, mesmo que previstas em lei. Isso fez que o desenvolvimento educacional da região dos Campos Gerais fosse lento. Com a emancipação da 5ª. Comarca da Província de S. Paulo, criou-se a Província do Paraná que passou a adotar políticas educacionais importadas de São Paulo e do Rio de Janeiro, que não estavam, todavia, adequadas ao nível do desenvolvimento material local.

A introdução no Paraná de significativo número de imigrantes, oriundos da Europa, a partir da segunda metade do século XIX, foi fator preponderante para o desenvolvimento

histórico da região, em todos os seus aspectos. Os conhecimentos técnicos e culturais que os grupos de imigrantes traziam de seus países de origem foram importantes para região. Com relação à educação escolar, não foi diferente. Os imigrantes, reunidos em colônias, providenciavam escolas próprias, com melhores condições, para a instrução de seus filhos. Desta forma, estes imigrantes cuidavam de conservar e transmitir a sua cultura, providenciando professores da própria etnia e dando as aulas na língua de origem.

Esta situação mudou a partir do fechamento das escolas coloniais, no início da primeira República no Paraná, que obrigou os filhos de imigrantes a procurarem as escolas públicas e privadas nacionais, gerando a necessidade de criação do grupo escolar para o atendimento da nova demanda.

O ideal republicano de transformação e desenvolvimento para o país revelou-se impotente, diante do muito que precisava ser realizado para sair do estado de letargia em que se encontrava a educação e das imensas dificuldades existentes num país de dimensões continentais, com quase nenhuma articulação entre seus Estados.

O principal trunfo das instituições escolares inauguradas no início da República, consistiu em agrupar indivíduos no mesmo espaço, de forma a instruí-los e, ao mesmo tempo adestrá-los, para serem mansos e dóceis tendo em vista enquadrá-los socialmente. Para atender à industrialização que estava em curso, precisou-se da força de trabalho do homem, o qual deveria ser controlada e ideologicamente conscientizada do papel que lhe cabia no processo político e econômico.

A estrutura econômica capitalista, que se consolidava com a República, foi determinante na estruturação e organização das instituições escolares, ao definir como os professores deveriam atuar, quais os materiais pedagógico deveriam ser utilizado, etc. Assim, a escola reproduzia as diferenças sociais originárias da divisão social do trabalho.

A economia capitalista e as suas contradições foram determinantes para a criação da instituição estatal, pois as leis e as reformas de ensino não eram criadas ou sancionadas para questionar ou transformar esta estrutura econômica, mas para manter a estrutura predominante no processo pelo qual se constituiu. A instituição escolar inaugurada dentro do sistema capitalista dá acesso aos bens socialmente produzidos, apenas a uma minoria. Tal instituição produz e reproduz as diferenças sociais que não desaparecem e se acentuam anos após anos,

como forma de preparação das massas escolarizadas mediante condutas de aceitação das condições propícias para a existência da classe dominante.

Numa sociedade com relações sócio-políticas estabelecidas com base no modelo capitalista de organização da produção, a inauguração de uma instituição escolar, com a finalidade de formar e preparar professores para atuar nos grupos escolares, deve ser entendida segundo os reais motivos que levaram políticos, educadores e o próprio povo a defender a democratização da escola nas diversas fases de nossa história.

O elitismo que possibilitou a Escola Normal excluir uns e selecionar outros, está identificado na pesquisa quando da inauguração dos primeiros grupos escolares públicos com a finalidade de ofertar escolas para os filhos dos imigrantes, tendo em vista, que estavam sendo perseguidos pela sua identidade estrangeira. Os alunos da escola de professores eram, na sua maioria filhos de imigrantes, fazendeiros, proprietários de pequenas indústrias e profissionais liberais. Esses fizeram que a escola fosse inaugurada marcando o espaço de trabalho do professor dentro de um sistema de trabalho e educação produtivo.

O surgimento da Escola Normal de Ponta Grossa nos meados da década de 1920, de forma tardia em relação aos principais centros do país resulta de seu processo histórico de formação dos Campos Gerais com os vários grupos de colonos etnicamente homogêneos, oriundos da imigração européia. Estes grupos, que tinham escolas próprias em suas colônias, não dependiam da instrução pública. Quando suas escolas foram fechadas passaram a reivindicar a criação de escola pública para atender os seus filhos. Os resultados da mobilização política desses grupos, na área da educação, aparecem com a inauguração da Escola Normal e do Grupo Escolar. Outros fatores, também importantes, contribuíram para o surgimento da Escola Normal, como: a concretização na região do ideário republicano de expansão da escolarização atendendo às pressões da sociedade; as transformações sofridas pelas cidades em razão da acelerada urbanização e da perda de suas características rurais; além do processo de expansão da industrialização, cuja aceleração é explicada em parte pelas dificuldades impostas pelas restrições ao comércio mundial durante a primeira grande guerra.

A inauguração da Escola Normal de Ponta Grossa, naquele momento, representava a vitória de parcela da população que foi diretamente beneficiada. A Escola Normal foi criada com a finalidade de preparar os professores para as escolas públicas que estavam em

expansão. No entanto, ela atendeu apenas as necessidades imediatas da escola privada e do grupo escolar, enquanto as escolas isoladas permaneceram com professores leigos. Este aspecto mostra que o avanço para educação da região e a imagem de conquista, que significou a concretização da casa para a formação dos educadores do povo, não foi suficiente para realizar a principal promessa presente nos discursos dos governantes, que era eliminar o analfabetismo, levando a instrução, com professores devidamente preparados, até os vilarejos distantes.

Podemos inferir, com base nas análises desenvolvidas, que a democratização do ensino foi se configurando de acordo com os interesses em jogo das lideranças, mostrando que a diferenciação social não ocorre apenas nos aspectos político-culturais, mas tem raízes profundas no sistema de propriedade e nas relações de produção que a burguesia comercial e industrial tem historicamente procurado manter.

Assim, verifica-se que as propostas de democratização da educação são produzidas de forma a não criar problemas para a classe dominante, que não tem interesse em ampliar os direitos das bases da sociedade. Democratizar, então no nível da educação, é apenas liberar aqueles itens considerados menos perigosos para a transformação da sociedade. A expansão da instrução popular, por isso, tende a buscar formas de ampliação, sem anular as bases de uma sociedade não igualitária. As conseqüências reais dessa desigualdade têm sido uma escola de péssima qualidade, com professores, de igual maneira, desvalorizados, numa instituição falida sem recursos para atender a sua clientela.

Nas reformas educacionais, observamos as intenções de ampliar o número de escolas oferecidas ao povo, bem como a preocupação com a formação de professores, mas as escolas ficam sempre comportadas no limite permitido à democratização do saber. Limite esse que se traduz na concessão às classes sociais de base de um mínimo necessário para o ajustamento destas classes ao nível histórico do desenvolvimento econômico e social. Se no Império o estágio de desenvolvimento econômico e social não demandava a escolarização da base, na sua maioria constituída pelos escravos, não havia razão de empenhar-se na concretização das propostas educacionais aprovadas em lei. A República encontra a sociedade brasileira num estágio de desenvolvimento econômico e social diferenciado da fase anterior, com maior complexidade, mormente por causa do surgimento da classe trabalhadora que já se articulava

para reclamar seus direitos, concomitantemente com o avanço da industrialização e urbanização das grandes cidades, provocando transformações em todas as áreas da vida.

Ao reconstruir-se a história da educação, ainda que num enfoque regional, constata-se, no período pesquisado, que a escola pública expandiu-se realmente, somente naqueles momentos em que houve pressão dos grupos interessados e forçou-se a concretização de parte das muitas propostas encaminhadas pelos governos.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ÁLBUM DE PONTA GROSSA. **Impressos Paranaense**. Max Chrapre, Curitiba. organização do exame S.N.R Albary Guimaraes. Prefeito de Ponta Grossa, 1985.
- ALMANACH do Paraná. Curitiba: Typ. da livraria econômica, 1912.
- ANDRADE, Vera Lúcia C. Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. Tese de doutorado. UFRJ, 1999.
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A reforma de 1920 da instrução pública no estado de São Paulo**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1967.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: instrução ao estado da cultura no Brasil**. vol. XIII. 5ª.ed., São Paulo: melhoramentos, editora da USP, 1971.
- _____. **A transmissão da cultura**. S.Paulo: Melhoramentos, INL, 1976.
- BALHANA, Ativa Pilatti. **Degredação da sociedade tradicional**. In: História do Paraná. Curitiba: Gráfiar, vol.1, 1969.
- _____. **História do Paraná I**. Curitiba; Grafipar, 1969.
- _____. e WESTPHALEN, Cecília. Maria. **Alguns aspectos relativos aos estudos de imigração e colonização**. Separata do IV simpósio nacional dos professores universitário de história. São Paulo, 1969.
- BARROS, Roque. Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Convívio. Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **A província: estudos sobre a descentralização no Brasil**. 5ª. ed., São Paulo: Ed. Nacional; Brasília. INL, 1975.
- BELLO, José Maria. **História da república 1889-1954**. Síntese de sessenta e cinco anos de vida brasileira. 7a. Ed. Companhia editora nacional. São Paulo.
- BENEDETTI, Luiz Roberto. **Igreja Católica e Sociedade nos Anos 90**. REB - Revista Eclesiástica Brasileira, Dezembro, 1994.
- BERGER, Miguel André. **Instituto de educação Rui Barbosa e sua construção no processo de formação de professores em Sergipe**. HISTEDBR- V seminário nacional de estudos e Pesquisas. Transformações do Capitalismo, do Mundo Trabalho e da Educação, 2001.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3ª. ed., São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- CANO, Wilson. **Desequilíbrio regionais e concentração industrial no Brasil (1930-1970)**, S.Paulo: Global, 1985.
- _____. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. 2ª. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda., 1981.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARNEIRO, David. **História do período provincial do Paraná**. Curitiba: tipografia Max Roesner, 1960.
- CARONE, Edgard. **Revoluções do Brasil contemporâneo(1922-1938)**. 3.ed., Rio de Janeiro: São Paulo, Difel, 1977.
- _____. **A república velha: Instituições e classes sociais**. 2ª. ed., São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- _____. **A república velha: Evolução política**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

- CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo: Imprensa Paulista 1920-1945**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHAMMA, Guisela V. Frey. **Ponta Grossa: o povo, a cidade e o poder**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. 1ª. ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. **O que é ideologia** 24ª. Ed., São Paulo: Brasiliense, 1987
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura brasileira: um intimismo deslocado à sombra do poder?**, In: Caderno de Debate I, História do Brasil, São Paulo: Brasiliense, 2ª. ed., 1976.
- CORREA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1987.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**. 7ª. ed., São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- _____. **Da senzala à colônia**. 4ª. ed., São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.
- COSTA, Ana Maria C. Infantsi da. **A escola na república velha: Expansão do ensino primário em São Paulo**. São Paulo: EDEC, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12ª. ed., Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 1ª. ed., São Paulo: Cortez – Autorez Associados, 1998.
- DORIA Ecragnolle. **Memória histórica do colégio D. Pedro II (1837-1937)**. 2ª. ed., Ed. Brasília: INEP, 1997.
- DORFMUND, Luiza Pereira. **Geografia e História do Paraná**. 5ª. ed., São Paulo: FTD, (s.d).
- ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. **História e Cultura**. Coletânea, Ponta Grossa-PR: Anpuh/CNPq, 1997.
- ENGELS, Friedrich Ludwing Feuerbach. **O fim da filosofia clássica alemã**. Obras Escolhidas - Volume 3, São Paulo: Alfa-Omega, (s.d.).
- FARIA FILHO, Luciano. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta T., FARIA F., Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia G. (orgs.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- _____. (Org.) **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1985.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio**. 1ª. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FOOT HARDMANN, F.e LEONARDI, Victor. **História da indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- FRAGOSO, João Luís (outros). **História geral do Brasil**. 9ª. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Organização social do trabalho no período colonial**. In: Discurso n. 8, São Paulo: USP. Depto de Filosofia, HUCITEC, 1978.
- FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 17ª. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.

- _____. **Sobrados e Mucambos. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano.** 5^a. ed., Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.
- FREITAS, Décio. **O capitalismo pastoril.** Porto Alegre: São Lourenço de Brindes, 1980.
- FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional: Publifolha, 2000- (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).
- _____. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- GEBARA, Ademir. **Campinas – 1869/1875: republicano, imprensa e sociedade** Dissertação de mestrado, São Paulo: Depto de História. FFLCH-USP, 1975
- _____. **O mercado de trabalho livre no Brasil (1981-1888).** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GOENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** São Paulo: Ática, 1978.
- _____. **A burguesia brasileira.** 3^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Marxismo sem utopia.** São Paulo: Editora Ática. 1999.
- HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** São Paulo: Global, 1983.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos impérios, (1875-1914).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Nações e nacionalismo desde 1780. Programas, misto e realidade.** 2^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **A era do capital 1848-1875.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Era dos extremos. O breve século XX, (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Editora Universidade de Brasília, 1995.
- HOLZMANN, Guísela V. Frey. **Ponta Grossa.** Edição Histórica. Curitiba: Requião & Cia. Ltda, 1975.
- IANNI, Octávio. **A metamorfose do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil.** ed., São Paulo: Hucitec, Curitiba: Scientia et labor, 1988.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KREUTZ, Lúcio. **A educação de imigrantes no Brasil** In: LOPES, Eliane Marta T., FARIA F., Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Magistério e Imigração Alemã: O professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no movimento da restauração.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 1985.
- KUBO, Elvira Mari. **A Legislação e a instrução pública das primeiras letras na 5^a. Comarca da Província de São Paulo.** Curitiba: Imprensa Oficial, 1986.
- LANGE, Francisco Lothar Paulo Lange. **Os Campos Gerais e sua princesa.** Curitiba: Copel, 1998.
- LAPA, José Roberto do Amaral . **História política da república** (Org.) Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. **A história em questão: historiografia brasileira contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 1976.
- LAVALLE, Aida Mansani. **Germânia Guairá: um século de sociedade memória de Ponta Grossa.** Ponta Grossa: Editora da UEPG, 1996.

- LEAL, Hyrla Aparecida Tucci. **Amélias de ontem: A educação feminina na concepção de intelectuais da década de vinte.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- LELLO, Jayme de Seguíer Porto. **Diccionario práctico ilustrado. Novo diccionario encyclopédico luso-brasileiro,** 1947.
- LINHARES, Maria Yedda (org). **História geral do Brasil.** 9ª. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- LINHARES, Temístocles. **Paraná vivo: um retrato sem retoques.** Curitiba: Imprensa oficial do Paraná, 2000. ANO: 2000
- _____. **Um retrato sem retoques.** Coleção documentos brasileiros. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Filosofia da história e ciências da história:explicitando posições.** Campinas: 1996. (Mimeo).
- _____. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente.** Campinas: Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1993.
- LOPES, Carlos Veiga. **Origens do povoamento de Ponta Grossa.** Curitiba, 1999.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Uma contribuição da história para uma história da educação** Rev. In: Em Aberto IX, no. 47, jul/set. 1990.
- LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e Expansão do Magistério Público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889.** Campinas: UNICAMP, 2001 Tese (Doutorado)
- LUPORINI, Teresa Jussara (org.). **Catálogo das fontes para a educação brasileira localizada no Paraná, (Região dos Campos Gerais: Castro, Piraí do Sul e Ponta Grossa).** Ponta Grossa: Editora da UEPG,1997.
- _____. **De escola normal a instituto de educação: a trajetória de uma escola.** Ponta Grossa: Editora da UEPG, 1994.
- _____. **Escola estadual Senador Correa: pioneira da instrução pública em Ponta Grossa,** 1987.
- MACHADO, Brasil Pinheiro. **Sinopse da história regional do Paraná. Separada do boletim do instituto histórico geográfico e etnográfico do Paraná** Curitiba: 1951.
- _____. **A economia provincial. In: História do Paraná.** 1º. vol. Curitiba: Editora, Grafipar, 1969.
- MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia.** 2ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MAGALHÃES FILHO, Francisco. **Evolução histórica da economia paranaense.** In:Revista paranaense de desenvolvimento, n.28, Curitiba, jan/fev.,1972.
- MARCONDES Moyses, Pae e Patrono, CARNEIRO David, VIRMOND, Frederico. **História de minha vida.** J.B. Groff, Curityba, 1929.
- MARKUSEN, Anne. **Região e regionalismo:um enfoque Marxista.** In: Espaço e Debate, São Paulo: Ed. Cortez, Ano I, nº.4.dezembro, 1981.
- MARTINS, Romário. **História do Paraná.** Editora guairá , 3ª. ed., Curitiba,1969.
- MARTINS, Wilson. **A invenção do Paraná:estudo sobre a presidência Zacarias de Góes e Vasconcellos.** coleção Brasil diferente : imprensa oficial, 1999.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **História.** FERNANDES, Florestan (Org.) São Paulo: Ática, 3ª. edição, 1989.

- _____. **Manifesto do partido comunista.** cap.I.Burguesia e proletariado, Calvino, 1975.
- _____. **A ideologia alemã.** 9ª. ed., São Paulo: Hucitec, Curitiba: 1993.
- _____. **A ideologia alemã I.** Vol. I , 3ª. ed., Editora Presença Portugal: São Paulo: Martins Fontes, s.d.
- _____. **Obras escolhidas.** volume II. São Paulo: Alfa–Omega,(s.d.).
- _____. **Obras escolhidas.** volume III. São Paulo: Alfa–Omega,(s.d.).
- MARX, Karl. **O Capital**, Livro 1 vol, I e II, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1968.
- _____. **O Capital**, Livro 1 vol, I ,15ª., ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1996.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. **Formação econômicas pré-capitalistas.** 6ª. ed., São Paulo:Paz e Terra, 1991.
- _____. **Miseria de la filosofia.** MadridD. Ed. Aguilar, 1971.
- MAYER. Dogmar. **Identidades traduzidas. cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRS, 1999.
- MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa.** Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.
- MENEZES, J.G.C. **Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores.** São Paulo: MEC, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho. V.9, dez. 1972
- MELLO, João Manoel Cardoso de. **O Capitalismo Tardio: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento.**Tese do Doutorado. PUC-SP: São Paulo, 1992.
- MIGLIACCIO, Luciano. **Mostra do Redescobrimento: Arte do século XIX - 19th-Century Art..** São Paulo : Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
- MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho:instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo-1873 a 1934.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1990.
- _____. **Ideário liberal da república e o lugar pela educação elementar pública.** Dissertação de Mestrado.São Paulo: USP, 1981.
- MORAES, Antônio Carlos R. **Geografia: Pequena história crítica.** São Paulo, Ed. HUCITEC, 1981.
- MOTTA, Carlos Guilherme. **A historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica, rev. debate & crítica n°5. março 1975.**
- MÜLLER, Estevão. **Além dos Mares a liberdade. Alemães do Volga. A epopéia de um povo.** São Paulo: Loyola, 1998.
- MULLER, Marcos. **Epistemologia e dialética** In: Cadernos de história e filosofia da ciência, Campinas. CLE, UNICAMP, Suplemento (92), 1981.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2ª. ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento. **A política de formação do professor e a realidade do magistério de 1º. e 2º. graus: para além da controvérsia entre escola pública e particular.** Dissertação de Mestrado. Campinas: PUCCAMP, 1996.
- NOGUEIRA, Alice Maria. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1993.
- NORONHA, Olinda Maria. **Relatório de Pesquisa: Ideologia, trabalho e educação na primeira república.** Campinas, 2002. (Inédito).
- _____. **De camponesa a “madame”. Trabalho feminino e relações de saber no meio rural.** Coleção Educação Popular, n. 4, Edição Loyola, 1986.
- NOVAES, Pedro. **A Fundação de Ponta Grossa.** Editora da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1943.
- NOVAIS, Fernando Antônio. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1767-1808).** São Paulo, Hucitec, 1979.
- _____. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial (séculos XVI-XVIII).** São Paulo, Brasiliense, 1973, Caderno 17, Cebrap.
- NUNES, Maria José Rosado. **Vida religiosa nos meios populares.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- OLIVEIRA, Lucia L. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Unesp, 1997.
- OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. **O ensino primário na província do Paraná (1853-1889) biblioteca pública do Paraná.** Secretaria do estado da cultura e do esporte, Curitiba, 1986.
- _____. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante à primeira República.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1994.
- OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **O silêncio das genealogias: classes dominantes e estado do Paraná (1853-1930).** Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.
- PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná.** São Paulo: Hucitec: Curitiba, 1981.
- PEDRO, Joana Maria. **História das mulheres no Brasil: mulheres do sul.** 3ª. ed. São Paulo. Contexto, 2000.
- PEIXOTO, Afrânio. **Educação da mulher.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- PEREIRA, Julia de Santa Maria. **Aspectos históricos do ensino primário no Brasil e em especial no estado do Paraná.** Dissertação de Mestrado. Guarapuava: Paraná. UNICENTRO, 1996.
- PEREIRA, Luis Fernando Lopes. **Paranismo: cultura e imaginário no Paraná dos anos 20.** In: Cultura e cidadania. Paraná, ANPUH, vol. 1, p. 273-292, 1996.
- PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leitura de sociologia da educação.** 12ª. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- PERISSI NOTTO, Renato M. **Classes Dominantes e Hegemonia na República Velha.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- PETRONE, Maria Tereza Schorer. **Imigração** In: PINHEIRO, Paulo Sérgio, [et al]. – 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. (História geral da civilização brasileira; v. 9).
- PINHEIRO, Paulo Sérgio de M. S. **Política e trabalho no Brasil: dos anos vinte a 1930.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- POMBO, Francisco da Rocha. **O Paraná no centenário (1500- 1900),** 2ª. ed., J. Olympio: Curitiba: Secretaria da Cultura e do Estado do Paraná, 1980.
- _____. **História do Paraná.** Companhia melhoramentos de São Paulo, 1929.

- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 11^a. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil. Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- _____. **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos**. São Paulo, Brasiliense, 1972.
- _____. **História**. IGLÉSIAS, Francisco (Org.), São Paulo: Ática, 1992.
- PRATTA, Marco Antonio. **Mestres, Santos e Pecadores: educação, religião e ideologia na primeira república brasileira**. São Carlos: Rima, 2002.
- RATACHESHI, Alir. **Cem anos de ensino no Paraná. In: Câmara de expansão econômica do Paraná: 1853-1953**. Curitiba: Governo do Paraná, 1953.
- REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal. origens da escola pública Paulista. Origens do ensino paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- _____. **A reforma republicana do ensino público paulista fase de implantação-1890-1896**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1974.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos, **A formação política do professor de 1. e 2. Graus**. 2^a. ed., São Paulo, Cortez, 1987.
- RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil**. 2^a. ed., 1 vol..1957.
- SAES, Décio **A formação do estado burguês no Brasil (1888-1891)** 2^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Viagem a Curitiba e província de Santa Catarina (1820 – 1822)**. Belo Horizonte:Itatiaia/São Paulo: EDUSP, 1978.
- _____. **Viagem a Curitiba e província de Santa Catarina (1820 – 1822)**. Belo Horizonte:Itatiaia/São Paulo: EDUSP, 1929.
- SALLES, Campos. **Almanach Literário da província de São Paulo**. Arquivo do Estado de São Paulo. 1878.
- SANTANA, Luiz Carlos. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- SANTOS, Milton. **A totalidade do diabo**. Contexto, n.4, São Paulo. Hucitec, nov. 1977.
- _____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, Curitiba: 1978.
- SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983*.
- _____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3^a. ed., Campinas, SP.: Autores Associados, 1997.
- _____. **Apresentação** In: LUPORINI, Teresa Jussara (org.). **Catálogo das fontes para a educação brasileira localizada no Paraná, (Região dos Campos Gerais: Castro, Piraí do Sul e Ponta Grossa)**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1997.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11^a. ed. Campinas, SP.: Autores Associados, 1993.
- SEGUIER, Jayme de. (org.) **Dicionário Prático Ilustrado. Novo Dicionário Encyclopédico Luso-brasileiro**. Poorto: Lello&Irmão, 1947
- SCHAFF Adam. **História e verdade**. tradução Maria Paula Duarte, 5^a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

- SINGER, Paul e PINSKY, Jaime (org.) **Capital e trabalho no campo**. São Paulo:Hucitec: Curitiba, 1997.
- SOUZA, Luis Fernando Aranha. **O mercado evateiro**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1967.
- SOUZA, Angelita Matos. **Estado e dependência no Brasil (1889-1930)** São Paulo: Annablume, 2001
- SOUZA, Rosa de Fátima. **Educação e tradição:EEPG “Francisco Glicério” de Campinas 1897-1997**. Araraquara: São Paulo: UNESP, 1997.
- _____. **Templos da civilização a implantação da escola primária (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.
- STECA, Lucinéia Cunha e FLORES, Marileia Dias. **História do Paraná: do século XVI à década de 1950**. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na primeira República**. Tese de doutorado, São Paulo: USP, 1992.
- _____. e ANDREZZA, Mari Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.
- VELLOSO, O. **Subsídios pedagógicos da instrução popular moderna: a escola**. Curitiba: 1909.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação de Mestrado, Niterói: UFF, 1990.
- VIRMOND, Frederico e sua vida, J.B. Groff, editora, Curityba, 1929.
- VÍTOR, Nestor. **Terra do futuro**. 2ª. ed., Curitiba: Prefeitura municipal de Curitiba, (Coleção Farol do Saber), 1996.
- VIEIRA, Pinto. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 3ª. ed., 1961. (I vol.)
- WACHOWICZ, Lílian Anna. **A relação professor - Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- WACHOWICZ, Ruy Chistovam. **As escolas da colonização polonesas no Brasil**. Curitiba: Champanat, 2002.
- _____. **História do Paraná**. 2a. ed. Curitiba, PR: Editora dos Professores, 1968.
- _____. **Um século de colonização polonesa no Brasil**. Curitiba,1971.
- _____. **Anais da comunidade brasileiro-polonesa**. Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970.
- WARDE, Miriam Jorge. **A favor da educação, contra a positivação da filosofia**. In: Em Aberto, Brasília, v.9, n.45, jan/mar, 1990.
- WERNET, Augustin. **A Igreja paulista no século XIX**. São Paulo: Ática, 1987.
- WILLENS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil:estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2a. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional-INL/MEC,1980.
- XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- _____. **Poder político e educação de elite**. 3.ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- _____. RIBEIRO, Maria Luisa Ribeiro e NORONHA. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

FONTES PRIMÁRIAS

- PARANÁ. Relatório do Presidente da Província de 29.12.1820.
- PARANÁ. Livro Atas – Castro, 1823.
- PARANÁ. Decreto nº 15 de setembro de 1823.
- PARANÁ. Lei 15 de novembro de 1827
- PARANÁ. Código de Processos em 1835, criou o cargo de prefeito.
- PARANÁ. Lei de 16. de março de 1846.
- PARANÁ. Lei n. 704, de 29 de agosto de 1853 – A Província do Paraná desmembra-se da Província de São Paulo.
- PARANÁ. Lei n. 17 de setembro de 1854. Primeira lei de ensino da Província do Paraná que cria as cadeiras do ensino secundário e trata da obrigatoriedade do ensino primário.
- PARANÁ. Câmara Municipal de Curitiba. Sessões de 1820 a 1854. Boletim do Arquivo
- PARANÁ. Regulamentos e Deliberações do Governo da Província do Paraná. Curitiba: Typ. Paranaense, 1854.
- PARANÁ. Lei de 27 de agosto de 1856.
- PARANÁ. Regulamento de Ordem Geral para as escolas de instrução primária em 24 de abril de 1857. Leis e regulamentos da Província do Paraná. Curitiba: Typ. Paranaense, 1857.
- PARANÁ. Lei 21 de 2 de março de 1857.
- PARANÁ. Lei nº 238. de 19 de março de 1870.
- PARANÁ. Presidente da Província (1871:Barros). Relatório apresentado ao Presidente da Província do Paraná, Venâncio José de Oliveira Lisboa, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública Bento Fernandes Barros. Curitiba: Typ. de Candido Martins, 1871.
- PARANÁ. Lei n. 190 de abril de 1871. Regulamenta a Instrução Pública da Província do Paraná. Leis e regulamentos da Província do Paraná: Typ. Commercial de J. F. Pinheiro, 1871.
- PARANÁ. Relatório do Vice Presidente da Província Manoel Antonio Guimarães apresentado a Assembléia Provincial do Paraná. 17.02.1873, Curitiba: Typografia da viúva Lopes, 1873.
- PARANÁ. Assembléia Legislativa da Província do Paraná.(1874: Abranches). 1ª. sessão da 11ª. Legislatura da Assembléia Provincial no dia 15 de fevereiro de 1874. Curitiba, Typ. 1874.
- PARANÁ. Regulamento de instrução pública da Província do Paraná. Leis e regulamentos da Província do Paraná. Curitiba:Typ. Paranaense, 1874.
- PARANÁ. Lei n. 381 de 6 abril de 1874. Regulamenta a Instrução Pública. Leis e regulamentos da Província do Paraná. Curitiba:Typ. Paranaense, 1874.
- PARANÁ. Assembléia Legislativa da Província do Paraná (1876: Bulamarque) 15 de março de 1867 Curitiba, Typ.. de Candido Lopes, 1876.
- PARANÁ. Presidente da Província (1876:Lins).Relatório apresentado por Adolpho Lamenha Lins à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo Presidente da Província do Paraná. Curitiba, Typ. 1876.
- PARANÁ. Regulamento nº 46, de julho de 1876.
- PARANÁ. Regulamento orgânico da instrução pública. Leis e regulamentos da Província do Paraná. Curitiba:Typ. Lopes, 1876.
- PARANÁ. Lei nº 456 de 12 de abril de 1876. Cria uma Escola Normal na Capital. Leis e regulamentos da Província do Paraná. Curitiba: Typ. Paranaense, 1877.

PARANÁ. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná No dia 15 de fevereiro de 1877 pelo Presidente da Província O Excellentissimo Senhor Doutor Adolpho Lamenha Lins

PARANÁ. Presidente da Província (1884:Oliveira). Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná por Brazílio Augusto Machado de Oliveira, Presidente da Província, no dia 15 de setembro de 1884. Curityba:Typ. Perseverança, 1884.

PARANÁ. Câmara Municipal de Curityba. Curityba:Imprensa Oficial, 1885. nº 50, p.42.

PARANÁ. Administração da Província do Paraná em 3 de maio de .1886. Curityba:S.n., 1886.

PARANÁ. Administração da Província do Paraná. (1888: Ribeiro). Relatório que ao Comendador Idelfonso Pereira Correia, 2. Vice Presidente apresentou José Cesário de Miranda Ribeiro por ocasião de passar-lhes a administração da Província do Paraná em 30 de junho de 1888. Curityba:Typ. Da Gazeta Paranaense, 1888.

PARANÁ. Constituição Políticas do Estado do Paraná de 1889

PARANÁ. Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890.

PARANÁ. Regulamento do ensino obrigatório de 30 de março 1891. Decretos e regulamentos de 1890-1892. Curityba: Typ. da Penitenciária, 1891.

PARANÁ. Regulamento do ensino popular de 1892. Collecção de Leis Actos do Governo do Estado do Paraná de 1890-1892.

PARANÁ. Decreto nº2, de 24 de agosto de 1892. Regulamento do ensino popular de 1892. Actos do Poder Executivo do Estado, Curitiba: Typ. Da Penitenciária, 1911.

PARANÁ. Lei n. 42 de 12 de julho de 1892 . Reforma a ensino no Estado do Paraná. Collecção de Leis e Actos do Governo do Estado do Paraná DE 1890-1892. Curitiba, Tup da Penitenciária, 1911.

PARANÁ. Lei n. 917 24 de agosto de 1892 .

PARANÁ. Relatório ao Governador do Estado do Paraná Dr. Francisco Xavier da Silva, pelo Secretário de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública Caetano Alberto Munhoz, em 29 de setembro de 1894, Curityba: Impressora Paranaense , 1894.

PARANÁ. Lei n. 136 de 31 de dezembro de 1894. Reforma a ensino público do Estado do Paraná. Collecção de Leis e Actos do Governo do Estado do Paraná. Curitiba:Typ. D'A República, 1895.

PARANÁ. Governador do Estado do Paraná Dr. Francisco Xavier da Silva, pelo Secretário de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública Caetano Alberto Munhoz, em 29 de setembro de 1894, Curityba: Impressora Paranaense , 1894.

PARANÁ Decreto n.º 35, de 9 de fevereiro de 1895, que regulamentou a Instrução Pública no Estado do Paraná .

PARANÁ. Regulamento de Instrução Pública do Estado do Paraná de 9 de fevereiro de 1895.

PARANÁ. Presidente do Estado Paraná. Francisco Xavier. de 1 de fevereiro de 1901.

PARANÁ. Decreto nº93, de 11 de março de 1901, Regulamento o ensino da instrução pública do Estado do Paraná de 1901. In: Paraná, Leis e Actos do Estado do Paraná:Typ. D'A República, 1910.

PARANÁ. Regulamento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná de 1903.

PARANÁ. Relatório do inspetor escolar da capital, Sebastião Paraná, ao diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, em 31/12/1906

PARANÁ. Regulamento de Instrução Pública de 10 de dezembro de 1907. Decretos e regulamentos, Leis e Actos do Estado do Paraná. Curityba:Typ. d'A Republica, 1907.

PARANÁ. Regulamento de Instrução Pública. Lei 723 de 1907.
 PARANÁ. Relatório do Diretor da Instrução Pública do Paraná D'Albuquerque, B. B. L. Inspector Escolar da Capital In: Cerqueira, ^aP. ed.,1908.
 PARANÁ. Regulamento de Instrução Pública. de 1910.
 PARANÁ. Decreto nº710 de 18 de outubro de 1915. Código de Ensino. Colleção de Decreto e Regulamentos de 1915. Curitiba, Typ. D' A República, 1916.
 PARANÁ. Lei Municipal de 17.06.1916.
 PARANÁ. Decreto 17 de 9 de janeiro de 1917.
 PARANÁ. Lei nº1734 de 11 de março de 1917
 PARANÁ.Código de Ensino. Estabelece diretrizes para organização da rede e ensino do Estado Colleção de decretos e regulamentos de 1917. Curitiba:Typ. D' A República, 1917.
 PARANÁ.Decreto nº420 de 19 de junho de 1917. Adota o programa de ensino no Grupo Escolar Modelo da Capital e similares. In: Paraná, Leis, decretos, etc. Colleção de Decretos e Regulamentos. Curitiba: Typ. Da República, 1917.
 PARANÁ. Presidente do Estado Paraná. Afonso Alves Camargo Ao installar a Segunda Sessão da 14a. Legislatura, em 1. de Fevereiro de 1919.
 PARANÁ. Mensagem do Presidente do Estado Paraná. Afonso Alves Camargo. Ao installar a Segunda Sessão da 13 de fevereiro de 1919.
 PARANÁ. Lei nº2.064 de 31 de abril de 1921.
 PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, César Prieto Martinez, ao Secretário Geral do Estado, Marins Alves de Camargo, em janeiro de 1922
 PARANÁ. Mensagem Presidencial Dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná Pelo Dr Caetano Munhoz da Rocha Presidente do Estado do Ao Installar a 2a. Sessão da 16a. Legislatura, em 1. de Fevereiro de 1923.
 PARANÁ. Mensagem Presidencial Dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná Pelo Dr Caetano Munhoz da Rocha Presidente do Estado do Ao Installar a 1a. Sessão da 17a. Legislatura, em 1. de Fevereiro de 1924
 PARANÁ. Diário Oficial 13.02.1924
 PARANÁ. Relatório do inspetor geral do ensino, César Prieto Martinez, ao Secretário Geral do Estado, Marins Alves de Camargo, em janeiro de 31/03/1924
 PARANÁ. Mensagem do Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo ao Instalar-se a 1a. Sessão da 18 Legislatura. Curitiba 1 de fevereiro de 1926.
 SÃO PAULO. Lei nº 34 de 16 de março de 1846. Repertório das leis promulgadas prela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo desde 1853 até 1857. In Biblioteca Pública do Estado do Paraná, 1846.

JORNAL, O DEZENOVE DE DEZEMBRO

JORNAL O Dezenove de Dezembro Anno III ,1851
 JORNAL O Dezenove de Dezembro 20.10.1856.
 JORNAL O Dezenove de Dezembro 1856.Anno II, NUM.111.
 JORNAL O Dezenove de Dezembro n.3, Anno III, 16.04.1856.
 JORNAL O Dezenove de Dezembro n.27, Anno III ,27.8.1856
 JORNAL O Dezenove de Dezembro 14.08.1857.
 JORNAL O Dezenove de Dezembro 10.04.1873
 JORNAL O Dezenove de Dezembro 1878.

JORNAL

JORNAL O Progresso, 15.12.1901
JORNAL O Progresso, 21.06.1910
JORNAL O Progresso, 13.07.1910
JORNAL O Progresso, 386 de 09.04.1911.
JORNAL O Progresso, 510 de 11.01.1912.
JORNAL O Progresso, 514 de 20.01.1912.
JORNAL O Progresso, 586 de 16.06.1912.
JORNAL O Progresso, 586 de 16.07.1912.
JORNAL O Progresso, 586 de 20.07.1912.
JORNAL O Progresso, 595 de 08.08.1912.
JORNAL O Progresso, 598 de 15.08.1912.
JORNAL O Progresso, 611 de 14.09.1912.
JORNAL O Progresso, 1913.

JORNAL O DIÁRIO DOS CAMPOS

JORNAL O Diário dos Campos, de 1914.
JORNAL O Diário dos Campos, de 23.05.1917.
JORNAL O Diário dos Campos, de 1919.
JORNAL O Diário dos Campos, de 1921.
JORNAL O Diário dos Campos, de 11.01.1922.
JORNAL O Diário dos Campos, de 06.08.1924.
JORNAL O Diário dos Campos, de 14.08.1924.
JORNAL O Diário dos Campos, de 20.08.1924.
JORNAL O Diário dos Campos, de 22.07.1924.

Jornal O Independente, 14.02.1831
JORNAL, República, 1893 .

REVISTA O ENSINO

O Ensino ANNO I, NUM3, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1889-1924.
O Ensino ANNO I, NUM.3, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1922.
O Ensino ANNO I, NUM.2, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1922.
O Ensino ANNO II NUM.2, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1923.
O Ensino ANNO II NUM.3, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1923.
O Ensino ANNO III, NUM.2, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1924.
O Ensino ANNO III, NUM.1, Publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1924.

MANUSCRITOS - Arquivo do Estado de São Paulo

ARCHIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO - S.Paulo 15 de junho de 1772.
SALLES, Campos. Almanach Literário da Província de São Paulo, 1878. Arquivo do Estado de São Paulo.
ARCHIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO VOL II, 1902.
ARCHIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO VOL 6, fl. 71.

Documento Manuscritos Lata 01T1- n.de ordem 5129 caixa 01 (1849-1877)

Diploma da Escola Normal 26.04.1848

Predicado do Professor 14.02.1873

Of. Do Presidente da Província 15.01.77

Of. Do Presidente da Província 14.02.1877

Mandamentos da Igreja (prova da escola Normal) - 1875

Documento 1874 nº243

Documento Manuscritos Lata 2TI- n.de ordem 5130 (1878-1885)

Documento 03.12.1883

Documento 06.08.1884

Documento 08.11.1882

Documento 10.11.1882

Documento 16.12.1882

Documento 08.04.1885

Documento 19.06.1882

Documento 30.05.1884

Documento Lata 3TI- n. ordem 5131 (1886-1889)

Documento 28.02.1884,

Documento Circular 1888

Documento 19.06.1882

MANUSCRITOS - Arquivo do Estado do Paraná

BOLETIM do Arquivo Municipal de Curitiba. Vol.XIX, Imprensa Paranaense, 1925.

BOLETIM do Arquivo Municipal de Curitiba vol.XIV, Imprensora Paranaense, Curityba. 1925.

OBRAS RARAS

ALBUM DE PONTA GROSSA, Impressos. Paranaense, Max Chrapre, Curityba. Organização do Exame S.N.R Albary Guimaraes. Prefeito de Ponta Grossa 1985.

ALMANACH do Paraná, 1912.Curitiba:Typ. Da Livraria Econômica,pp.283 – 315, 1912.

CARNEIRO, David. História do período provincial do Paraná. Curitiba, Tipografia Max Roesner, 1960.

NOVAES, Pedro. A Fundação de Ponta Grossa. Editora pela Prefeitura Municipal de Ponta GROSSA, 1943

POMBO, Rocha. História do Paraná.Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.

SANT-HILAÍRE- Auguste de Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina (1820 – 1822). Belo Horizonte:Itatiaia/São Paulo:Edusp. 1978.

VELLOSO, O Subsídios Pedagógicos. Da Instrução popular moderna. A Escola . Curitiba, junho de 1909, p.54.

ANEXOS

ANEXO 1

Arquivos Consultados

SÃO PAULO- SP

Arquivo Público do Estado de São Paulo

Rua Voluntários da Pátria, 596 bairro de Santana
e o Arquivo Intermediário, no prédio da av. Presidente Wilson, 1987 –
cep-02010-000 Fone (11)62221-4785

Materiais encontrados:

Atas do Conselho da Província Datas-limite: 1823-1854

Localização: números de ordem de 6148 a 6150

Formas de acesso: Catálogo Topográfico de Documentação Avulsa

Correspondência dos Capitães Gerais.

Datas-limite: 1721-1822

Localização: números de ordem de 382 a 413

Formas de acesso: Catálogo Topográfico de Documentação Avulsa / Coleção "Documentos Interessantes" / Índice Geral de Documentos Encadernados / Inventário Analítico Parcial da Correspondência Passiva

Cartas, exames das professoras Normalistas de São Paulo

CAMPINAS-SP

Universidade Estadual de Campinas Biblioteca Prof. Joel Martins

Faculdade de Educação

Av. Bertrand Russell, 801

Cidade Universitária - 13083-970

Campinas - SP - Brasil

(19)3788-5570 / 3788-5631

Tele/Fax: 3788-5571

gilbfe@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas Biblioteca Central

Av. Bertrand Russell, 801

Cidade Universitária - 13083-970

Campinas - SP - Brasil

Caixa Postal 6136

13081-970 Campinas - SP

Tel: (0xx19) 3788-6490

Fax: (0xx19) 3289-5806

Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Rua: Cora Coralina, s/no.

CEP: 13081-970 - Campinas/SP

Tel./Fax (019) 3788.1617 - 3788.1586 - 3788.1585

e-mail : bibifch@obelix.unicamp.br

Centro de Memória Unicamp (CMU) ,

O Centro de Memória (CMU), órgão complementar da Universidade Estadual de Campinas, Centro Interdisciplinar de Pesquisa subordinado à Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa (COCEN).

Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulalio (CEDAE)

O CEDAE é vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas , órgão de ensino e pesquisa que oferece cursos de graduação (Bacharelado e Licenciatura em Letras e Linguística) e de pós-graduação (Mestrado em Teoria Literária, Linguística e Linguística Aplicada). Impressos: catálogos folhetos revistas jornais outros manuscritos correspondências originais de obras anotações outros: materiais iconográficos, fotografias, documentários, gravação de eventos científicos, entrevistas e outros.

Centro de Informação e Difusão Cultural da Unicamp (CIDIC)

O acervo é composto pelos conjuntos: Tribunal de Justiça, de Paulo Duarte, Sérgio Buarque de Holanda. São recolhidos documentos históricos da universidade: Gabinete do Reitor, Administração, Faculdade de Ciências Médicas e de Zeferino Vaz.

CURITIBA-PR

Arquivo Público do Paraná

Endereço: Rua dos Funcionários, 1796, Bairro Cabral, Curitiba, Paraná, Brasil

CEP: 80035-050

Telefone: (0xx41) 352-2299

Fax: (0xx41) 252-1728

E-mail: arquivo@pr.gov.br

Biblioteca Pública do Paraná

Rua Cândido Lopes, 133

80020-901 - Curitiba - Paraná - Brasil

Telefone: (41) 322-9800 - Fax (41) 225-6883

E-mail: bppgeral@pr.gov.br

biblio@pr.gov.br

O acervo é composto de livros, fitas cassetes e livros em Braille, folhetos, mapas, particulares, manuscritos, discos vinil, CDs, diafilmes, diapositivos, CD-ROM, vídeos coleção de livros conta com aproximadamente 352.000 volumes (novembro/2001). Grande parte do catálogo das obras da Biblioteca está disponibilizada através da Internet.

Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP)

Horário de Atendimento: 12h30min às 18h30min

Endereço: Rua dos Funcionários, 1796, Bairro Cabral, Curitiba, Paraná, Brasil

CEP: 80035-050

Telefone: (0xx41) 352-2299

Fax: (0xx41) 252-1728

Email: bibdeap@pr.gov.br

Biblioteca do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES.

Seu acervo é composto por livros, relatórios de pesquisa, relatórios técnicos, teses, anais, monografias, periódicos e fitas de vídeo.

Endereço: IPARDES / Setor de Documentação

Rua Máximo João Kopp 274, Bloco 2 - Santa Cândida

82630-900 - Curitiba - Paraná - Brasil

Telefone: (41) 351-6371 Fax: (41) 351-6347

Email: sedoc@ipardes.gov.br

PONTA GROSSA-PR

Museu Paranaense

Praça Zacarias, em Curitiba.

Ponta Grossa -PR

Casa da Memória de Ponta Grossa - PR

Rua Benjamin Constant, 318 - Centro.

Ponta Grossa - PR - CEP: 84.010-380

Fone: (42) 222-0449

Museu Campos Gerais

Localizado atrás da Catedral Sant'Ana, na Praça Roosevelt, 56.

Fone: (0xx42) 223-1877

Horário de Atendimento:

Segunda à sábado, das 08:00 às 18:00.

A entrada é franca.

Biblioteca Central "Professor Faris Michaelé"

Orgão suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Praça Santos Andrade, nº1 - Bloco D Térreo

Está localizada no Campus Central da UEPG e mantém 4 bibliotecas no Campus de Uvaranas

Ponta Grossa - Paraná

CEP: 84010-919

bicen@uepg.br

Sepam Castro - Sociedade Educacional Professor Altair Mongruel

Praça Getúlio Vargas, 15 - Castro-PR

CEP: 84 165-490 - Fone/Fax: (42) 232-5054

Colégio Sant' Ana

Rua: Senador Pinheiro Machado, 189 –

Centro - Ponta Grossa - Paraná –

www.interponta.com.br/santana/prov.htm -

A partir de 1908, as atividades educacionais do Colégio Sant'Ana desdobraram-se em três outras escolas anexas: a Escola Alemã, a Escola Polonesa, e uma escola para negros pobres que teve por sede a sacristia da Igreja do Rosário, mantida pelos sócios da Fraternidade do Sagrado Coração de Jesus.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROF. CESAR PRIETO MARTINEZ

Rua Dr. Joaquim de Paula Xavier, 636

Fone: (0**42) 224-0784

Colégio Est. Regente Feijó

Rua do Rosário, 194 - Centro –

Ponta Grossa –PR CEP: 84001-970

Fone: (042) 225-1626

CASTRO -PR

Museu do Imigrante Alemão apresenta em seu interior peças doadas pelos próprios imigrantes da Colônia Terra Nova e Maracanã, no interior do município de Castro, o museu está localizado na Rua Dr. Jorge Xavier da Silva, antiga Rua das Tropas. Foi fundada em 1.862, transformou-se no primeiro Jardim Escola do Brasil, sob direção da Professora Emília Erichsen. Hoje abriga a Casa da Cultura.

Museu do Imigrante Holandes

Localizado na Colônia Castrolanda, o museu funciona todas as sextas-feiras das 14h às 17 h. Inaugurado em 29 de novembro de 1.991, seu objetivo é preservar a história da Cooperativa e da Colônia Castrolanda. O museu mantém arquitetura europeia da década da imigração, desde a fachada exterior até a decoração interior do estabelecimento.

Museu do Tropeiro

Localiza-se a Praça Getúlio Vargas, atrás da Igreja Matriz. Seu acervo conta com aproximadamente 400 peças, que além de retratar a vida do tropeiro, apresenta documentos e objetos históricos, peças sacras, aferições, artesanato e móveis dos casarões antigos da região. Muitas peças foram doadas por famílias castrenses, sendo outras adquiridas pela Prefeitura Municipal, órgão mantenedor do museu. É considerado único do gênero no país.

ANEXO 2

Professor da escola pública responde sobre os mandamentos da Igreja Católica

Carta cont. a Sr. A. P. de S. Paulo 1882

Em resposta ao officio de V. Ex.^a, designando-me para o Cargo de Director interino da Escola Normal, devo declarar o seguinte:

- 1º Tenho cursos particulares em que leciono alumnos da curso annexo a Faculdade de Direito e que são tambem frequentados pelos da Escola Normal
- 2º Em a directoria da Escola e considerada a confiança politica e o Positivismo e republicano
- 3º Em o ensino official, com toda a coherencia, obriga a ministrar o dogma catholico, e o Positivismo elimina quaesquer cõcepções theologicas.

Nestas condicões, e havendo, entre meus dignos collegas, quem muito melhor preencha o lugar, vejo-me forçado a agradecer a V. Ex.^a a lembrança de meu obscuro nome, collocando-me substituto a disposição de V. Ex.^a para qualquer serviço compativel com a doutrina que abraço tão sinceramente como V. Ex.^a as doutrinas liberaes e catholicas a cuja defesa e serviços tem sempre dedicado o coração e o espirito, com fulgor de ver reconhecido por todos os órgãos de publicidade sem distincção de cor politica.

M. Ex.^a Sr. Conselheiro Dr. Francisco de Carvalho Louren Brandão,
Senador do Imperio, Alto digno Presidente da Provincia de S. Paulo.

S. Paulo 9 de Novembro de 1882.

Godofredo José Furtado.

Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo Ordem 5131, Caixa 03 (1882)

Anexo 3
Parecer favorável ao pedido de dispensa de matérias cursadas no
curso de direito para entrar na Escola Normal

30
Directoria da Escola Normal de S. Paulo

N. 33

em 7 de abril de 1888

Ho Conselho Superior de Instrução Publica para in-
rmas: Palacio do Governo de São Paulo 19 de Abril
1888.

Paracho
4.7-88

Rodrigues Alves Ill. me e me ser.

Supetti ao juizo da Congregação e requerimen-
to de Senhor Eduardo dos Santos, em que pede dis-
pensa das materias, de que tem approvaçãõ na
Faculdade de Direito e que, pelo antigo regulamen-
to, nesta Escola vigoraram. A Congregação, por
maioria de votos, entendem que a petição pro-
duzida ser deferida, visto como taes approvações
tem o reconhecimento de sua validade no
facto de já haver sido o supp. matriculado
em curso superior, com exhibição de suas certi-
dões e outros era validas por lei.

V. Ex., entretanto, mandará o que for mais con-
veniente ao publico serviço.

Deus Guarde a V. Ex.

Ill. me e me ser. J. Francisco de Paula
Rodrigues Alves. Ill. D. Presidente desta
Provincia



Conego Manuel Vicente da Silva

ANEXO 4

Indeferimento ao pedido de dispensa de exames para entrar na Escola Normal

*Indeferido. Palácio do Governo de S. Paulo, 13 de
Abril de 1885. H. M. C.*

Ilmo. Excmo. Sr. D. M. Digno Presidente da Província de S. Paulo

*Ao Sr. Director da Escola Normal Indeferido. Para
S. Imprensa. Palácio do Governo de S. Paulo, 13 de Abril
de 1885. H. M. C. de Paulo, 15 de Abril
de 1885*

*Juvenal Francisco Parada, estudante do segundo anno de
Direito, dizendo obter a carta de professor normalis-
ta, vem respectivamente requerer a V. Ex. dispensa de
exame das materias exigidas pela Escola Normal
a que o supplicante presta perante a Faculdade
de D. Por ser de justiça e a exemplo de
identica concessão*

E. R. M.ª

S. Paulo, 8 de Abril de 1885

Juvenal Francisco Parada.

Cont. e y de Alud



Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo

ANEXO 5

Redação de uma Professora aprovada para o exercício da profissão

M. M. M.

O professor e seus predicados.

Os predicados do professor são os seguintes: bondade, firmeza, paciência, zelo.

O professor procurará sempre ser bom para com seus alumnos, sendo o professor bom para com elles, é provavel que elles procurem agradalo sempre. Deve o professor ter muita firmeza, porque ao contrario todos abuzam da sua bondade. Paciencia é um dos principaes predicados que o professor deve ter para com seus alumnos, o professor tendo paciencia ensinará mais depressa seus alumnos, do que se asperejar com elles. O professor procurará ser muito zeloso com seus alumnos, fazendo elles viverem sempre limpos para a escola, não deixando elles brincarem sem ser debaixo de suas vistas.

São Paulo 14 de febr. de 1875.

José Roberto de Mello Franco.

Rec. S. P. 14 de febr. de 1875.

Reprova. S. P. 15 de febr. de 1875.

Freire
Freire
Freire



Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo Ordem 5, Caixa 02 (1878-1885)

ANEXO 6
Ofício do Inspetor Geral da Instrução

Secretaria da Escola Normal de S. Paulo,

N.º

em 6 de Setembro de 1884

M.º Sr.

Informando sobre o officio de V. S.^a
de 5 da corrente, cumpre-me di-
zer que a Professora Felicitas Bueno
da Costa Barros, tendo sido reprovada
a 12 de Dezembro de 1883, nos exa-
mes que prestou das materias do 1.^o
anno desta Escola, não se matriculou
de novo no presente anno.

Deus Guarde a V. S.^a

M.º Sr. Francisco Aurelio de Souza Barretto,
M.º Inspector Geral da Instrução Publica
de S. Paulo.

Seu Director ante
João de Souza Américo

Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo