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

ELIZA RIBAS GRACINO

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO DAS ARTES PRÁTICAS DE CASTRO

PONTA GROSSA
2016

ELIZA RIBAS GRACINO

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO DAS ARTES PRÁTICAS DE CASTRO

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Moura do Nascimento

PONTA GROSSA

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Gracino, Eliza Ribas
G776 A educação para o trabalho no processo de institucionalização do Instituto das Artes práticas de Castro/ Eliza Ribas Gracino. Ponta Grossa, 2016.
116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Maria Isabel Moura Nascimento.

1.História das Instituições Escolares Agrícolas. 2.Estado. 3.Relação Trabalho. 4.Educação. 5.Imigração. I.Nascimento, Maria Isabel Moura. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZA RIBAS GRACINO

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO DAS ARTES PRÁTICAS DE CASTRO

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

Orientador (a) Profª Dra. Maria Isabel Moura do Nascimento - UEPG

Prof. Dr. José Luis Sanfelice - UNICAMP

Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

Profª Dra. Vera Lúcia Martiniak - UEPG - Suplente

Ponta Grossa, 10 de junho de 2016.

Dedico este trabalho à Deus, que em sua essência, ainda é desconhecido por muitos e às pessoas mais importantes de minha vida, sem as quais nada teria sentido: A meu esposo Éberson, por ser meu porto. Aos meus filhos Elias e Eloisa, pelo amor e companheirismo. Ao meu neto Emanuel, que em tão tenra idade me ensina a cada dia a amar incondicionalmente, a nunca perder a esperança, e a lutar pela vida e por meus ideais. Aos meus pais Lizias e Isabel, pelo exemplo e dedicação. O amor, apoio, confiança e motivação incondicional de todos vocês sempre me impulsionam em direção às vitórias dos meus desafios.

AGRADECIMENTOS

Todo e qualquer empreendimento demanda o apoio de muitas pessoas, que com sua dedicação e carinho nos auxiliam a delinear objetivos e o trajeto, nos fortalecendo na caminhada. Por este motivo sou grata:

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Isabel Moura Nascimento, pelo incentivo e pela liberdade que me proporcionou.

Aos Professores José Luís Sanfelice, Vera Lucia Martiniak e Rita de Cassia Oliveira pela prontidão com que atenderam ao convite e pelas valiosas contribuições na Banca Examinadora.

Aos colegas do Grupo HISTEDBR, Campos Gerais e do Programa de Mestrado em Educação.

Às professoras Maria das Graças do Espírito Santo Tigre e Maria Virginia Bernardi Berger, minhas orientadoras de PIBIC por apoiarem meus primeiros passos na pesquisa científica.

Aos Professores Jorge Uilson Clark e Maria Julieta Weber Cordova, pelo compartilhar do conhecimento.

Às minhas amigas Anália de Fátima Costa, Elizabeth Regina Streski de Farias e Rita de Cássia Stadler, a ajuda e o apoio de vocês foi essencial para esse trabalho.

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas nas condições dadas diretamente e herdadas do passado.” (MARX, 18 Brumário 1852)

RESUMO

O presente trabalho, sob o título: A educação para o trabalho no processo de institucionalização do Instituto das Artes Práticas de Castro (1915-1964) teve como principal objetivo colaborar com a construção do conhecimento dos estudos da História da Educação Brasileira, no âmbito das escolas agrícolas, paranaense e da região dos Campos Gerais, por meio da análise da trajetória histórica de sua constituição, intencionando apreender as relações estabelecidas entre trabalho e educação que influenciaram sua criação, bem como o modelo educacional de cunho liberal que norteava sua prática educativa. O período delimitado foi 1915, por ser a data de fundação e 1964, por marcar a data do contrato de comodato da Instituição com a Igreja Reformada Holandesa. No processo de pesquisa para a construção desse trabalho, objetivamos compreender quais as relações estabelecidas entre trabalho e educação na história do ensino agrícola no Brasil, a partir do objeto de estudo Instituto das Artes Práticas de Castro, tendo como questões norteadoras: Como a tríade capitalismo-trabalho-educação se relacionaram no processo de institucionalização e manutenção do Instituto das Artes Práticas de Castro durante o período de 1915 a 1964? De que maneira as crises mundiais, nacionais e regionais contribuíram para as subsequentes crises que culminaram com o comodato, no ano de 1964? Qual a importância dessa Instituição centenária para os Campos Gerais? A partir do referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético, tendo a mediação por meio de esforços em desvelar o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais na sua totalidade, utilizamo-nos da categoria de análise totalidade, por abranger trabalho, educação e Estado. Para alcançar os objetivos propostos e responder as questões norteadoras, a pesquisa teve caráter documental e bibliográfico, utilizando o levantamento e catalogação das fontes documentais e iconográficas relativas ao objeto de estudo, encontradas em acervos públicos e particulares. O trabalho integra os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais - PR: HISTEDBR/UEPG**,** vinculando-se a pesquisa sobre os Estudos Temáticos, História Regional da Educação e História das Instituições Escolares, da linha de pesquisa história e políticas educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares Agrícolas; Estado; Relação Trabalho - Educação – Imigração.

ABSTRACT

This work, entitled: Education for work in the institutionalization process of the Institute of Practical Arts de Castro (1915-1964) aimed to collaborate with the construction of knowledge of the studies of the history of Brazilian Education, under the agricultural schools, Paraná and the region of Campos Gerais, through the analysis of the historical trajectory of its constitution, intending to seize the relations between work and education that influenced its creation, and the educational model of liberal nature that guided their educational practice. The delimited period was 1915 to be the foundation and 1964 date, to mark the date of institution of the lease agreement with the Dutch Reformed Church. In the process of research for the construction of this work, we aim to understand what the relations between work and education in the history of agricultural education in Brazil, from the Institute study object of Arts Practices Castro, with the guiding questions: How capitalism triad - Work-related education is on institutionalization and maintenance process of the Institute of Arts Castro Practices during the period 1915-1964? How global, national and regional crises led to subsequent crises that culminated in lending in the year 1964? What is the importance of this centuries-old institution to the General Campos? From the methodological theoretical framework of historical and dialectical materialism, and mediation through efforts in unveiling the development and transformation of social phenomena in its entirety, we use in the entire category of analysis for cover work, education and state. To achieve the proposed objectives and answer the guiding questions, the research was documentary and bibliographic using the survey and cataloging of documentary and iconographic sources for the study object, found in public and private collections. The work includes studies of the Study and Research Group "History, Society and Education" Campos Gerais - PR: HISTEDBR / UEPG, linking up research on the Thematic Studies, Education Regional History and History of School Institutions, line research history and educational policies of the Post-Graduate Education of the State University of Ponta Grossa

Keywords: History of Agricultural School Institutions; State; Relationship Labor - Education – Immigration.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Mapa Das Sesmarias – Clã de Pedro Taques De Almeida.....	67
FIGURA 2-	Família Midkiff.....	86
FIGURA 3-	Construção do prédio principal.....	88
FIGURA 4-	Os primeiros alunos da instituição e a Família Midkiff.....	88
FIGURA 5-	Professores e Alunos – 1924 (Esq) e diploma de Jean Ruth Midkiff – 1927 (Dir).....	92
FIGURA 6-	Artur Rickli, administrador da instituição e sua esposa, Prof. Elsa Rickli.....	95
FIGURA 7-	Cota da Igreja Presbiteriana Do Brasil…….....	98

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 -	Levantamento de Teses e Dissertações…….....	11
QUADRO 2 -	Categorização das fases das transformações nas relações de produção, educação e qualificação para o trabalho.....	26
QUADRO 3 -	Principais produtos brasileiros exportados 1821-1900 (%)....	35
QUADRO 4 -	Principais produtos brasileiros exportados 1901-1930 (%)....	39
QUADRO 5 -	Principais produtos brasileiros exportados 1931-1940 (%)....	42
QUADRO 6 -	Estabelecimentos de ensino agrícola por ciclos e cursos.....	44
QUADRO 7 -	Levantamento do número de ingresso de imigrantes em terras brasileiras de 1910 a 1945.....	53
QUADRO 8 -	Da imigração norte-americana nos anos de 1865 a 1869.....	60
QUADRO 9 -	Principais acontecimentos referentes ao processo de emancipação do paraná da província de são Paulo.....	68
QUADRO 10-	Composição da população da Província do Paraná – 1854…….	70
QUADRO 11-	Escolas de trabalhadores rurais e pescadores do Paraná – criação e manutenção pelo Estado.....	74
QUADRO 12-	Fases da Igreja Presbiteriana.....	83
GRÁFICO 1 -	Panorama do ingresso de imigrantes no Brasil – 1808/1973……..	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10
.

CAPÍTULO 1 – DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO…..... 17

1.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO IMPERIAL BRASILEIRO ……..... 28

1.2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO REPUBLICANO BRASILEIRO ……..... 32

1.3 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DA DITADURA BRASILEIRA ……..... 40

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE POVOAMENTO DAS TERRAS BRASILEIRAS: A RELAÇÃO TRABALHO/EDUCAÇÃO/IMIGRAÇÃO..... 47

2.1 PANORAMA DA IMIGRAÇÃO NORTE AMERICANA NO BRASIL 57

2.2 IDEAIS E INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO LIBERAL NORTE-AMERICANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ……..... 62

2.3 O PROCESSO DE POVOAMENTO PARANAENSE: OS CAMPOS GERAIS E A CIDADE DE CASTRO E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO-IMIGRAÇÃO ……..... 66

CAPÍTULO 3 – A CULTURA PROTESTANTE E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: TRABALHO, EDUCAÇÃO, IMIGRAÇÃO E RELIGIÃO 77

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO DE ARTES PRÁTICAS DE CASTRO: A TRAJETÓRIA DE SEU FUNDADOR ……..... 85

3.2 A CRISE ECONÔMICA E SEUS REFLEXOS NO INSTITUTO DE ARTES PRÁTICAS DE CASTRO: A FAMÍLIA RICKLI ……..... 93

3.3 ASSOCIAÇÃO DO INSTITUTO CRISTÃO …….. 96

CONSIDERAÇÕES FINAIS …… 100

REFERÊNCIAS …….. 103

INTRODUÇÃO

A emergência em formar mão de obra especializada para dar conta da demanda, oriunda dos ideais liberais, trouxe a necessidade de se criarem escolas voltadas para a formação do trabalhador, mantidas pelo Estado, pela sociedade civil ou igreja, com a oferta de ensino profissionalizante, estando "[...] a história das práticas educativas por fazer" (MAGALHÃES, 1999, p. 76).

A demanda emergente, das primeiras décadas do século XX e os ideais liberais, que preconizavam a transformação dos indivíduos ignorantes em indivíduos esclarecidos, levou as congregações religiosas ao interesse pela implantação de escolas (SAVIANI, 2010).

Os estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se a partir dos anos 1990, com a consolidação da pós-graduação no País, mas ainda há exiguidade de estudos e pesquisas direcionadas para o entendimento de sua institucionalização, em especial, as que ofertam ensino profissionalizante (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Em se tratando do estudo acerca das instituições escolares, é imprescindível captar sua singularidade para compreender o universal, ou seja, a totalidade.

> Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa (SANFELICE, 2009, p. 198).

A interconexão de fatos e a análise do contexto, aliadas à totalidade, permite superar as concepções metafísicas e idealistas da história, por meio da investigação do objeto, a partir das condições concretas, ou seja, material de existência, para possibilitar o desvelamento da realidade, sendo assim, os pressupostos teórico metodológicos deste trabalho terão como base o materialismo histórico dialético (MARX; ENGELS, 2007).

Afinal, a preocupação em desvelar as contradições que permeiam a história das instituições escolares exige um rigor teórico-metodológico coerente e adequado que permita "[...] estabelecer os nexos por meio dos quais se viabilizaram as concretas relações entre a própria instituição e a sociedade que lhe conferia sustentação" (BITTAR; FERREIRA, 2009, p. 504).

A constatação da importância de se compreender e explicar a totalidade histórica, a partir das “Instituições escolares e educativas” (SANFELICE, 2009, p. 198), impulsionou o primeiro passo para a construção dessa pesquisa, tendo como critério para o mapeamento das produções acadêmicas (pesquisas, dissertações e teses), a delimitação daquelas que abordaram a história das instituições escolares agrícolas no Brasil sobre os temas: “instituições escolares”, ‘instituições escolares agrícolas”, “trabalho e educação” e “educação e imigração”, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), cujo resultado encontrado apresenta-se abaixo:

QUADRO 1–LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Temas	Teses	Dissertações	Total
Instituições Escolares	11	86	97
Instituições Escolares Agrícolas	04	16	20
Trabalho e Educação	11	73	84
Educação e Imigração	10	16	26

Fonte: Autora

Observa-se dentre os trabalhos que voltam seus olhares para as instituições escolares agrícolas, a diversidade quanto às áreas de interesse e também quanto aos enfoques, convergindo na compreensão de que, arraigada à educação agrícola brasileira, construiu-se o interesse crescente na manutenção da hegemonia da classe dominante, em detrimento da classe trabalhadora.[1]

Para Oliveira (2000), o inicio do interesse pelas instituições de ensino agrícola, solidifica-se no Brasil por meio do patronato, que intencionava atender a infância pobre, formando cidadãos úteis por meio da educação para o trabalho. Semelhante a esse estudo, é o de Martiniak (2011), que desvela o modelo de ensino

[1] Sobre essa questão, ver a obra: “A produção historiográfica sobre instituições escolares no Brasil” (MARTINIAK, 2011). A exemplo do trabalho mencionado, percebemos que mesmo diante das transformações legais das escolas agrícolas, de atendimento ao que denominavam “desvalidos da sorte” ao aperfeiçoamento da mão de obra qualificada, sempre houve o interesse em atender aos interesses da classe dominante.

que norteou o processo de institucionalização das escolas agrícolas na região dos Campos Gerais, estado do Paraná, no período de 1910 a 1960.

Ainda voltado para a institucionalização e os objetivos do Patronato Agrícola, Oliveira (2007) analisa a História do Currículo do Patronato Agrícola Manoel Barata, atual Escola Agro técnica Federal de Castanhal, no Estado do Pará.

Outra relação estabelecida nos estudos da institucionalização das escolas agrícolas brasileiras é a relação educação-imigração, abordada por Santos (1999). Em seus estudos sobre a escola alemã do Rio Novo, Estado de Santa Catarina, aponta para a contribuição dos imigrantes alemães por meio de currículos diferenciados, abordando elementos culturais formativos no período do final do Império e início da República Velha.

Embora o discurso vigente associe a imigração ao progresso, "[…] o oeste catarinense não era um vazio demográfico quando os primeiros imigrantes ítalo-brasileiros aqui chegaram", havendo pequenas propriedades rurais (SILVA, 2009). Silva (2009), com a intenção de contextualizar as representações dos familiares e dos alunos da Escola Agro técnica Federal de Concórdia – Santa Catarina (EAFC/SC) aborda suas origens e a importância da posse da terra nesse processo. Observa em seus estudos a identificação cultural da população estudada, para a reprodução da economia colonial e familiar.

Ainda dentro da influência dos imigrantes no ensino agrícola brasileiro, merece destaque os estudos de Andrade (2006), cuja intenção foi aferir como se perpetua, ao longo da história, a influência do fundador, Samuel Rhea Gammon (representante da Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos), na cultura da Escola Superior de Lavras (ESAL).

Mesmo tendo como prerrogativa o ensino público, os republicanos não efetivaram essa intenção, haja vista que os camponeses, em grande parte imigrantes, foram excluídos. Para sanar essa dificuldade, em 1969, cria-se o movimento Escola Famílias Agrícolas (EFAs), cujo objetivo era oportunizar a instrução formal aos filhos dos imigrantes alemães e italianos. Essa temática foi contemplada nos estudos de Muta (2002), Queiroz (2004) e Nascimento (2005).

Buscando os motivos históricos e políticos que levaram à criação das Escolas Agro técnicas no Triângulo Mineiro, Alves *(*1999) estuda as Escolas Agro técnicas Federais, contrapondo o dogmatismo político pedagógico à formação humana e

técnica, observando a desconsideração das relações de poder presentes no mercado de trabalho.

As principais transformações ocorridas no Estado e nas relações sociais foram responsáveis pelas reformas, precursoras da modernização do sistema produtivo, modificando as relações sociais e trazendo novas necessidades para o ensino técnico, ampliando-o à Ensino Superior, o que fica evidenciado na análise da Escola Agrícola Prática (Fazenda escola), a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, sobre a qual se debruçaram Perecin (2002) e Molina (2011).

A mudança da cultura rudimentar para a cultura técnica trouxe a necessidade de qualificar os trabalhadores. O discurso hegemônico de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho legitimou a criação de instituições que exerciam poder normalizador, disciplinar e repressivo, com aptidão para o trabalho agrícola. Um exemplo dessas instituições, agentes da sociedade dominante, foi a Escola de Iniciação Agrícola “Gustavo Dutra”, objeto de estudo de Soares (2007).

A modernização do campo originou expectativas sobre a criação das escolas agro técnicas, e sobre a possibilidade de melhorar a economia, a partir da agricultura, buscando a compreensão dos conflitos estabelecidos nesses espaços escolares, bem como as práticas e estratégias. A pesquisadora Branco (2006) analisa a história do Colégio Agrícola de Teresina no período de 1954-1976, observando que as modificações nas políticas para o ensino agrícola trouxeram dificuldades, eminentes no projeto agrícola dos anos 1960, e, posteriormente, na transferência da instituição para o Ministério da Educação.

Mesmo nas instituições agrícolas que privilegiam a educação ambiental, encontram-se discrepâncias entre as ações educativas para a educação ambiental e as orientações pedagógicas desenvolvidas. Esse fato foi observado por Claro (2004), ao analisar o processo de constituição e desenvolvimento da Escola Agrícola Florestal e Ambiental (E.M.A.F.A.) do município de Ilópolis, no Rio Grande do Sul.

Os trabalhos realizados apresentam a existência de duas tendências no que diz respeito à finalidade das instituições agrícolas: formar o trabalhador rural para suprir a lacuna aberta pela abolição da escravatura e atuar mediante a questão da infração infantil as normas e regras morais convencionadas.

Também percebe-se que o período de 1900 foi contraditório, pois, embora houvesse o discurso republicano do subsídio do Estado para a implantação dos

primeiros grupos escolares, para a efetivação do ensino público, laico e gratuito, o cenário real era de escassez na oferta (SAVIANI, 2010).[2]

Durante o mapeamento dos principais trabalhos sobre o ensino agrícola, não encontramos nenhuma pesquisa cientifica que interpretasse a história do Instituto de Artes Práticas de Castro a partir da tríade capitalismo-trabalho-educação, mas somente a sistematização de dados atrelados às questões denominacionais/ religiosas e/ou de memória.

Mediante o exposto acima, sobre a falta de trabalhos científicos sistematizados que interpretem a trajetória da instituição, sendo essa a primeira escola da região[3] a ofertar o Ensino Profissionalizante, e as discussões do grupo de estudos e pesquisa HISTEDBR – Campos Gerais, no eixo História, Trabalho e Educação, surgiu o interesse em explanar e analisar as práticas propostas e implantadas pela missão americana junto à cidade de Castro, e os principais desafios impostos pelas condições de tempo e lugar.

Para compreender como se constituiu o ensino escolar agrícola e a influência do pensamento educacional norte-americano, no Instituto de Artes Práticas de Castro, buscamos a totalidade histórica, através da análise parte-todo, e as contradições impostas pelo sistema capitalista às instituições de ensino agrícola, procurando abstrair as mediações sociais presentes na educação politécnica em nosso País. Na análise empreendida, buscou-se não estabelecer uma relação mecânica com a criação da escola e o contexto da época, mas, analisar com a intenção de articular o singular com o universal do objeto em estudo.

Na condução deste estudo, elege-se o trabalho como categoria fundamental para a análise da sociedade e como princípio educativo mediador das relações entre os homens, determinando e condicionando a produção da vida, bem como as formas de organização (social, política, jurídica e ideológica).

Para isso, intenta-se compreender como a tríade capitalismo-trabalho-educação se relacionaram no processo de institucionalização e manutenção do Instituto das Artes Práticas de Castro durante o período de 1915 a 1964? De que maneira as crises mundiais, nacionais e regionais contribuíram para as

[2]Cf. Saviani (2010, p. 177-184).
[3] Midkiff (2006, p. 40).

subsequentes crises que culminaram com o comodato, no ano de 1964? Qual a importância dessa Instituição centenária para os Campos Gerais?

Com o objetivo principal de colaborar para a construção do conhecimento dos estudos da História da Educação Brasileira, no âmbito das escolas agrícolas, paranaense e da região dos Campos Gerais, analisaremos a trajetória histórica de institucionalização do Instituto de Artes Práticas de Castro, PR (1915-1964), tendo como foco os sujeitos que integraram a história da instituição, no espaço e tempo demarcados, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as relações estabelecidas entre trabalho e educação que influenciaram a criação desta instituição escolar;

- Desvelar o modelo educacional norte-americano, que norteou a prática educativa desta instituição;

- Analisar o Instituto das Artes Práticas de Castro e seu processo de institucionalização, e sua importância para o desenvolvimento da educação nos Campos Gerais.

O procedimento teórico metodológico da pesquisa constituiu-se da coleta e análise das fontes primárias e secundárias, documentais e iconográficas, como: Leis, Decretos, Regulamentos, Portarias, Relatórios, Atas de reuniões, fotografias, mapas, encontrados no acervo da referida instituição, no Acervo da Igreja Presbiteriana do Brasil, no Arquivo Público do Paraná, no Museu do Tropeiro-Castro/PR, no Cartório de Registro Civil de Títulos e Documentos de Castro e no Registro de Imóveis de Curitiba e o resultado do estado do conhecimento, referente à educação profissional agrícola, e das bibliografias sobre o tema foram trabalhadas de maneira a estabelecer o papel do Estado nas relações de educação e trabalho.

As citações decorrentes das fontes primárias foram mantidas, no decorrer do texto, em itálico, conservando sua grafia original. Para as fontes secundárias não se utilizará itálico.

Para tornar possível a compreensão do objeto de estudo, dividimos esta pesquisa em três partes:

Na primeira parte, realizar-se-á uma retrospectiva sobre o cenário mundial, buscando compreender a importância do trabalho como inerente à condição humana, e as deturpações que levaram a seu estranhamento, bem como as

contradições impostas às relações estabelecidas entre trabalho e educação, durante os períodos do Império, República e início da Ditadura Militar brasileira (1964);

Na segunda, será tratado das questões referentes à posse da terra, por meio do processo de imigração dos estrangeiros para o Brasil, principalmente dos norte-americanos, e da colonização do Estado do Paraná. Abordaremos a importância da mão de obra estrangeira para a modernização do País, e as influências do modelo educacional norte-americano na educação brasileira, procuraremos levantar as principais dificuldades encontradas no percurso de posse das novas terras, buscando apreender as relações estabelecidas entre trabalho-educação-imigração.

Na terceira, se abordará importância do Instituto das Artes Práticas de Castro para a sociedade dos Campos Gerais, no período de 1915 a 1964, pontuando as fases da gestão da instituição[4], ocasionadas pelas transformações mundiais, analisando seu processo de institucionalização, e sua importância para o desenvolvimento da região.

As considerações finais intentarão responder as questões iniciais e aos objetivos da pesquisa, verificando de que maneira trabalho e educação se relacionam no processo de institucionalização do Instituto de Artes Práticas de Castro, na região dos Campos Gerais.

[4] Durante o período estudado, o instituto foi gerido pelo missionário Harry Preston Midkiff, pela famíia Rickli e, posteriormente, pela Associação Instituto Cristão.

CAPÍTULO I

DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Na obra “Princípios Básicos do Comunismo”, Marx e Engels demonstram que a divisão da sociedade em classes, embora distinta nos períodos históricos por obedecer ao desenvolvimento da produção, existe desde a Idade Média.[5]

Educação e trabalho deveriam ser interdependentes, mas houve uma cisão entre eles ainda na Antiguidade, quando se instaurou o escravagismo[6], que fez com que a educação obedecesse a dois processos distintos: um para os homens livres, que deveriam se ocupar da atividade intelectual, e outro para os escravos e servos, responsáveis da execução dos serviços braçais (SAVIANI, 2007).

A partir do advento da Revolução Industrial há a segmentação de duas classes opostas, a burguesia e o proletariado, estabelecendo a base do capitalismo,[7] sobre a qual se sustenta, a partir do antagonismo entre classes dominante e dominada. A burguesia ascende ao poder político e econômico, engendrando-se como classe dominante, auxiliada por uma conjuntura de acontecimentos como: o desenvolvimento do comércio e das navegações, as conquistas das colônias e, portanto, dos novos mercados, o desenvolvimento da indústria (da manufatura, da pequena indústria até a grande indústria), a criação dos mercados mundiais, sendo, portanto, produto histórico de um processo de mudanças históricas e econômicas. (HOBSBAWM, 2009). Esse processo foi descrito por Marx e Engels da seguinte maneira:

---

[5] Idade média (cultivo da terra) – relações barão e servo; cidades da baixa Idade Média - relação mestre da corporação, o oficial e o jornaleiro; Século XVII – relação proprietário da manufatura e o operário manufatureiro; Século XIX (forças produtivas pouco desenvolvidas) – relação grande fabricante e proletário; 1847 - relação burgueses e proletários.

[6] Sobre a escravidão é importante ressaltar que esta sempre existiu, entretanto, é um fenômeno de múltiplas mediações, pois em cada contexto social e momento histórico esta foi praticada de maneiras e com objetivos distintos, sendo legitimada pela classe dominante, em prol de seus interesses. Cf. COSTA. (2008).

[7] Não há como definir a data de surgimento do modo de produção capitalista, mas pautados na concepção de que as relações de produção são “produzidas no seio da velha sociedade” (MARX, 2003, p. 6), acreditamos que o capitalismo como conhecemos consolidou-se na acumulação primitiva do capital, no período feudal, sendo alimentado pelos recursos das grandes navegações, pelas explorações e pelas manufaturas oriundas dos burgos (MARX, 2008). Cf. Contribuição a Critica da Economia Política (MARX, 2003) e O Capital (MARX, 2008).

> Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, base principal das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno (MARX; ENGELS, 2002, p.41-2).

A classe dominada, ou seja, o proletariado passou a sujeitar-se a uma longa jornada de trabalho. Suas condições de vida nos centros urbanos eram precárias, devido aos baixos salários. Além da transformação da estrutura social, surgiram novas técnicas de divisão do trabalho industrial, a manufatura substituiu a corporação.

> A organização feudal da indústria, em que esta era circunscrita a corporações fechadas, já não satisfazia as necessidades que cresciam com a abertura de novos mercados. A manufatura a substitui. A pequena burguesia industrial suplantou os mestres das corporações; a divisão do trabalho entre as diferentes corporações desapareceu diante da divisão do trabalho dentro da própria oficina. Todavia, os mercados ampliavam-se cada vez mais, a procura por mercadorias continuava a aumentar. A própria manufatura tornou-se insuficiente; então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da industria, aos chefes dos verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos (MARX; ENGELS, 2002, p. 41).

A exclusão da população do sistema educativo, com o avanço capitalista mundial, ocorreu de maneira distinta do período feudal. Tornou-se essencial repensar a educação oferecida às massas (PONCE, 2003). Para que uma classe possa ser oprimida, é necessário garantir-lhe “as condições que lhe permitam, pelo menos, sobreviver em sua existência servil” (MARX; ENGELS, 2005, p. 98). Para garantir essas condições, tornou-se necessário investir na formação de um indivíduo que pudesse ser domesticado para acolher os interesses da minoria, dissimulando a expropriação da força de trabalho.

Dentre os acontecimentos do findar do século XIX que merecem ser observados, está à revolução francesa, uma vez que os eventos que a sucederam modificaram o pensamento do homem. Mas a que homem nos referimos? A concepção de homem como “ser natural”, que se relaciona com a natureza de

maneira distinta dos demais seres. Em seu “processo vital” extrai da “Natureza” o que necessita para sua subsistência. Para isso, “[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana” (MARX, 1985, p. 202).

A esse movimento de forças naturais conscientes do homem em prol da subsistência, denominamos “trabalho”. Portanto, o trabalho é uma atividade essencial ao homem, e, como parte de sua essência, compõe sua natureza humana. É também o elemento mediador entre homem – natureza. Seja qual for o momento histórico, em que a humanidade esteja este sempre será substancial à vida humana.[8]

Na obra Manuscritos Econômicos Filosóficos, Marx aponta que o trabalho, a princípio, era agente de humanização, por ser o responsável pela produção da subsistência do homem. Entretanto, o modo de produção capitalista distorceu o trabalho, tornando-o valor de troca e gerando assim a mais-valia. O principal motivador do trabalho é a necessidade de objetos imprescindíveis à existência, que se encontram externos ao homem, por isso, o trabalho é a manifestação da existência (MARX, 2004). Para explicar a relação ativa do homem com a natureza Marx explica:

> Que o homem é um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem *objetos efetivos, sensíveis* como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (*Lebensäusserung*), ou que ele pode somente *manifestar* (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wirkliche sinnliche Gegenstände*). É idêntico: *ser* (*Sein*) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro (MARX, 2004, p. 127).

Entretanto, esta atividade que dá razão à vida, exercida por meio da ação na natureza, quando imposto, deixa de ser manifestação, ou manutenção e torna-se força estranha que não mais pertencente ao trabalhador, mas a outro homem. O mesmo trabalho que produz riqueza para alguns produz miséria para outros (trabalhadores). “O trabalhador vê-se obrigado a vender sua força de trabalho”, e a

[8] Cf. Manuscritos Econômicos de 1844 (MARX, 2004, p. 14), Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 2007, p. 50), O Capital (MARX, 1985, p. 20)

de sua família para as fábricas, tornando o trabalhador “mercador de escravos” (MARX, 1996, p. 285-293).

Ao findar do século XIX difundiu-se em todo o mundo, os ideais de igualdade e liberdade, advindos da Revolução Francesa, que “forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo” (HOBSBAWM, 1996, p. 9).

A Revolução Francesa “[...] pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que outros fenômenos contemporâneos, e suas consequências foram, portanto, mais profundas. Em primeiro lugar ela se deu no mais populoso e poderoso Estado da Europa (não considerando a Rússia). Em 1789, cerca de um em cada cinco europeus era francês. Em segundo lugar, ela foi, diferentemente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável. [...] Em terceiro lugar, entre todas as revoluções [...] foi a única ecumênica. Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas idéias de fato o revolucionaram.” (HOBSBAWM, 1982, p. 72),

A intenção era que todo cidadão pudesse exercer seus direitos e deveres civis e políticos, confirmando assim os princípios igualitários de legitimidade e de justiça social, preconizada pelo liberalismo, berço do capitalismo. Cabe ressaltar que os conceitos anteriormente mencionados não se tratavam do coletivo, mas estavam pautados no individualismo.

> A concepção fundamental do liberalismo é a de uma sociedade política instituída pelo consentimento dos homens que viviam em Estado de natureza -e na qual cada um, sob a direção da vontade geral vive em liberdade e igualdade com a garantia da propriedade de tudo o que possui (NASCIMENTO, 2001, p. 23).

Mas esse conceito de liberdade e igualdade está condicionado à elite, perpetuando-se por meio do aceitamento de sua ideologia. Nesse contexto, o papel do Estado resume-se a abster-se de intervenção, tornando-se simplesmente expectador, intervindo somente se necessário.

O saldo do século XIX, principalmente para a Europa e América, foi um grande número de especialistas, forjados a partir da necessidade da utilização das máquinas a vapor e dos investimentos britânicos, advindos das Revoluções

Industrial e Francesa. Marx e Engels, ainda no início do século XIX, se propuseram desvelar os interesses burgueses em conduzir a ideologia da sociedade, mantendo a divisão de classes, para satisfazer seus interesses (HOBSBAWN, 2009, p. 57):

> São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar [...] E, se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida diretamente histórico (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Na luta pelo domínio político e pelo poder, a classe burguesa avançou e apropriou-se do capital, que, posteriormente, tornou-se o elemento primordial e diferenciador da divisão de classes. O trabalho transformou-se em mercadoria, com valor econômico determinado e regulado pelas leis de mercado, para sobreviver na cidade, foi imposto ao homem à necessidade de vender sua força produtiva (MARX, 1996). Sobre a contradição existente no modo de produção Marx pondera:

> Além do mais, é completamente indiferente o que a consciência sozinha empreenda, pois de toda essa imundície obtemos apenas um único resultado: que esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a *divisão do trabalho* está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente suprassumida [*aufgehoben*]. É evidente, além disso, que “espectros”, “nexos”, “ser superior”, “conceito”, “escrúpulo” são a mera expressão espiritual, idealista, a representação aparente do indivíduo isolado, a representação de cadeias e limites muito empíricos dentro dos quais se movem o modo de produção da vida e a forma de intercâmbio a ele ligada (MARX, 2007, p. 37).

O trabalho, agora mercadoria, deixa de ser a “essência subjetiva” dos meios de produção, há uma inversão na ordem natural, transformando o homem em objeto e o objeto (ou a propriedade) torna-se sujeito. Ao escrever sobre “Propriedade Privada e Trabalho, Marx aponta que o desenvolvimento da propriedade privada se deu em três momentos:

> A essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada, enquanto atividade sendo para si, enquanto sujeito, enquanto pessoa, é o trabalho. Compreende-se, portanto, que só a economia nacional, que

> reconheceu o trabalho como seu princípio – Adam Smith – não sabia a propriedade privada apenas como um estado exterior ao homem, que essa economia nacional é considerada, por um lado, como um produto da energia efetiva e do movimento da propriedade privada (ela é o movimento independente da propriedade privada tornado para si na consciência, a indústria moderna como si mesma), como um produto da indústria moderna, e como ela, por outro, acelerou, glorificou, a energia e o desenvolvimento dessa indústria, e fez deles um poder da consciência. Como fetichistas, como católicos aparecem, por isso, a essa economia nacional esclarecida que descobriu a essência subjetiva da riqueza – no interior da propriedade privada - os partidários do sistema monetário e do sistema mercantilista, que sabem a propriedade privada enquanto uma essência somente objetiva para o homem (MARX, 2004, p. 99).

O modo de produção capitalista fez com que houvesse a apropriação do trabalho do homem, exteriorizando aquilo que deveria ser sua essência, distanciando o trabalhador do fruto de seu trabalho, dessa maneira, o fracionamento do trabalho gera a mutilação do indivíduo, o tornando alienado (MARX, 1987).

> [...] Nem lhes explicaremos que só é possível conquistar a libertação real [*wirkliche Befreiung*] no mundo real e pelo emprego de meios reais; que a escravidão não pode ser superada sem a máquina a vapor e a *Mule-Jenny*, nem a servidão sem a melhora da agricultura, e que, em geral, não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A "libertação" é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas con[dições] da indústria, do co[mércio], [da agricul]tura, do inter[câmbio] [...] e então, posteriormente, conforme suas diferentes fases de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito, da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando se encontram suficientemente desenvolvidos (MARX, 2007, p. 29).

Como trabalho e educação se relacionam? Em que estes dois importantes integrantes da vida humana distam, ou se aproximam? Para responder a essas questões, recorremos inicialmente aos conceitos sobre ambos os temas de Dermeval Saviani, que apoiado em Marx conceitua "trabalho" e "educação", como sendo:

> [...] um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar, que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria, um processo de trabalho.
> Assim, o processo de produção da subsistência material com a consequente produção em escalas cada vem mais amplas e complexas de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica 'trabalho material'. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são

> objetos da preocupação explicita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de 'trabalho não material'. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2012, p. 1-2).

Dessa maneira, trabalho e educação se inter-relacionam, por serem ambos, processos que mediam toda a vida humana. Devido a importância da educação como instrumento de luta da classe trabalhadora, pela oportunidade de inserção e ação no processo produtivo e administrativo, seria necessário investimento na formação intelectual, corporal e politécnica desde os 9 anos até os 18 anos. Mas não era a qualquer processo educativo que Marx se referia, e sim a educação omnilateral:

> Por educação entendemos três coisas:
> 1. Educação intelectual
> 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginastica e militares.
> 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerias e de caráter cientifico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

A harmonização entre "[...] trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática". (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

Porém, a educação para o trabalho não significa exploração do trabalhador (alvo de suas críticas) ou das crianças. Marx tece críticas ao Parlamento inglês, que legitimou a exploração infantil, por meio da lei que tornava "[...] o ensino primário a condição legal para o uso 'produtivo' de crianças com menos de 14 anos". Em contrapartida, para não perder o lucro, o capitalista contratava professores analfabetos para fazer a instrução infantil (LOMBARDI, 2010, p. 262).

É importante ressaltar, que "[...] os debates e também algumas controvérsias sobre a relação entre marxismo e educação giram em torno do conceito de trabalho" (SAVIANI, 2012, p. 173), sendo que "[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto" (SAVIANI, 1994, p. 161). Desta forma, o trabalho é princípio educativo, sendo benéfico ao homem, e, um

poderoso instrumento para a transformação da sociedade, uma vez que "[...] a combinação do trabalho produtivo com o ensino desde uma tenra idade é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual" (MARX, 1977, p. 242). Entretanto, a mais-valia, a objetivação do homem e as relações estabelecidas no sistema de produção capitalista são o grande entrave.

Assim como o sistema de produção, a "[...] estrutura educativa consolidada em milênios" acabou por estabelecer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho mental e entre ensino e trabalho, tornando-se instrumento de dominação de uma classe em detrimento da outra" (MANACORDA, 2007, p. 124).

Uma vez que todas as manifestações do homem perpassam o trabalho, por ser este o meio pelo qual as condições materiais necessárias para a sua existência sejam criadas, como toda atividade humana, o trabalho resulta das atividades anteriores, devendo ser observado em conexão com as relações sociais. Das condições materiais de produção e do conjunto das relações sociais e de força produtiva originou-se um determinado tipo de sujeito, que apreende o objeto a partir da realidade material (MARX; ENGELS, 2007).

Esse sujeito histórico, determinado por suas relações com os meios de produção de sua vida material está também condicionado às relações sociais e econômicas, que determinam sua consciência, condicionando-o.

> O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, [18—], p. 301).

Da realidade material, também são estabelecidas as relações e aqueles que detêm os meios de produção tem suas ideias, ou seja, suas ideologias difundidas, sempre em seu benefício.

> Os pensamentos da classe dominante são, também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas

> sob formas de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, consequentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, em toda sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes da época (MARX, 1986, p. 48-49).

Sendo a educação campo da atividade humana, esta também erigiu suas ideias em conformidade com as condições materiais e objetivas oferecidas. Considerando a educação enquanto ação pedagógica que está imbricada no contexto das relações do modo de produção, é necessário compreender o papel do Estado na sociedade capitalista.

> [...] da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe politicamente dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida (MARX; ENGELS, 1983, p. 137).

Para sanar as necessidades do homem livre, com disponibilidade de tempo, de desenvolver seu intelecto, nasce à escola, principal responsável por perpetuar essa dicotomia (SAVIANI, 2007, p. 155).

À medida que o capitalismo avança, as forças produtivas e também as relações de trabalho e os processos educativos são modificados.

> [...] a existência dessas relações à medida que as forças produtivas e as relações de trabalho se transformam pelo avanço do capitalismo, ante as mudanças na divisão do trabalho e no desenvolvimento tecnológico, surgem novas demandas para os processos educativos dos trabalhadores, que são atendidas pelo Estado e pelo mercado (NASCIMENTO, 2005, p. 6).

Essas transformações ocorreram em fases distintas, conforme podemos verificar no quadro a seguir:

QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO DAS FASES DAS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO

Fase	Período	Transformações nas relações de produção	Educação
1ª fase	Início da colônia a meados do império brasileiro	Principal força de trabalho: Escravidão	Sem preocupações com a educação formal. Ofícios aprendidos no local de trabalho.
2ª fase	Final séc. XIX a Início séc. XX	Transição trabalho escravo para o assalariado Expansão da industrialização Racionalização do trabalho: Taylorismo e fordismo	Processos educacionais valorizam o trabalho
3ª fase	1930 a 1970	Acelera-se a industrialização Leis trabalhistas Necessidade de qualificação para operar maquinários sofisticados	Expansão do ensino publico

Fonte dos dados: Nascimento (2005, p. 7-8)[9]

Outro importante fator para a compreensão da relação trabalho e educação está na fragmentação da escola, que acontece paralela à fragmentação do trabalho, fazendo desta, um instrumento de “reprodução do modo de produção capitalista”, ocupada “desde suas origens” com:

> [...] a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 1994, p. 162).

Para Engels, a precarização da escolarização da classe trabalhadora ocorria por dois principais fatores: Primeiro pela recusa da burguesia em oportunizar os recursos necessários devido ao medo dos resultados da formação e também da possibilidade que a educação fosse utilizada como disseminadora de ideias subversivas, uma vez que [...] a transformação educativa deveria ocorrer paralelamente à revolução social (GADOTTI, 1997, p.130). E em segundo, pelas dificuldades dos trabalhadores em perceber a importância da instrução e de usufruir

[9] O autor estuda a agroindústria canavieira, e elabora o percurso das transformações, distinguindo-as em quatro fases, porém foram elencadas apenas as três que correspondem ao período deste estudo.

desse benefício, devido ao cansaço imposto pela longa jornada de trabalho (NOGUEIRA, 1993).

> No Brasil, o ensino de ofícios também nasceu dissociado dos processos de educação escolar. Os primeiros colonizadores portugueses ensinavam aos índios e aos escravos o manejo das ferramentas e a melhor maneira de suprir às necessidades imediatas de ordem material, sem a preocupação em difundir a instrução profissional. Visam apenas passar os encargos pesados exigidos pela vida rústica da época (NASCIMENTO, 2005, p.53).

A ação pedagógica expressa na atividade educativa está intimamente relacionada às relações do modo de produção, isto é, ao papel do Estado na sociedade capitalista, sendo, portanto, necessário compreender o papel do Estado nesta sociedade, uma vez que:

> [...] da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe politicamente dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida (MARX; ENGELS, 1983, p. 137).

O conceito de Estado (sociedade política) e o debate sobre sua relação com a Sociedade Civil (conjunto das relações econômicas e interesses privados) têm grande destaque na concepção marxista. De acordo com Marx, o Estado fora gerado pela Sociedade Civil, para ser uma instituição acima das outras, com o intuito de ser o instrumento de garantia e preservação da dominação e exploração de classe, apoiando as bases dessa sociedade. A partir da compreensão sobre essa relação torna-se possível a apreensão da dinâmica produtivista do capital e a liberalização do indivíduo e o domínio capitalista (MARX, 2004).

Entretanto, por vezes, para manter a hegemonia, o próprio Estado assume o papel de mediador na luta de classes. Segundo Marx e Engels, “[...] ocorrem períodos nos quais as classes em luta se equilibram tão bem que o poder do Estado, como mediador ostensivo, adquire, por momentos, certa margem de independência em relação a ambas” (MARX; ENGELS, 1983, p. 137).

Nosso intento ao discutir a inter-relação entre trabalho e educação, é buscar a compreensão do papel do Estado e de sua influência na divisão da sociedade em classes e na objetivação, do homem e da natureza, que ocasionou o estranhamento adquirido pelo homem ao trabalho.

1.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO IMPERIAL BRASILEIRO

A modernização de algumas regiões em expansão, na segunda metade do século XIX e a somatória de alguns eventos, como a ”[...] abolição da escravatura, desenvolvimento das redes de transportes, imigração e Industrialização” estimuladas pela “concentração de capitais” trouxeram modificações significativas no que diz respeito à permanência do homem no campo (COSTA, 1999, p. 206).

A necessidade de se pensar uma legislação para o ensino agrícola brasileiro surge em 1808, e embora o ato legislativo para a educação agrícola brasileira tenha sido assinado pelo príncipe regente, D. João VI em 23 de junho de 1812, a primeira instituição de ensino, o Colégio das fábricas foi instalado no Rio de Janeiro em 1909, com a intenção de atender aos órfãos vindos de Lisboa, ensinando-os ofícios, e, posteriormente o ensino primário (CUNHA, 2000d).

O ato legislativo era uma resposta à necessidade de atender aos interesses da classe dominante, que depois da extração exacerbada de alguns produtos da terra que eram sua principal fonte de renda: o pau-brasil e a cana de açúcar; preocupava-se com sua extinção e pensava em novas possibilidades de exploração.

> Sendo o principal objeto dos meus vigilantes cuidados elevar ao maior grau de opulência e prosperidade de que forem susceptíveis pela sua extensão, fertilidade e vantajosa produção os meus vastos estados do Brasil, atendendo que a agricultura quando bem entendida e praticada é, sem dúvida, a primeira e a mais inexaurível fonte de abundância e de riqueza nacional. Portanto a por em prática essas minhas paternais, há por bem que, debaixo de nossa inspeção e segundo as disposições provisórias, que com estas baixam assinadas pelo Conde dos Arcos, se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na cidade da Bahia para instalação da habitação desta Capitania e que servirá de norma ao que me proponho estabelecer em todas as outras capitanias dos meus estados (BRASIL. Carta-Régia, dirigida ao Conde D´Arcos, em 23 de junho de 1812).

A intenção desse ato era de que todas as províncias implantassem os Institutos Imperiais de Agricultura, atendendo aos órfãos e viúvas, sendo estes custeados pela coroa portuguesa. Apesar de a intenção da Carta Régia não lograr êxito de imediato, ela é um “documento estratégico para entendermos as relações entre Estado, ciência e agricultura” (ARAÚJO, 2007, p. 3).

A independência do Brasil Colônia, transformando-o em Império, em 1822, foi controversa e pouco modificou a condição brasileira.

> [...] mediante o mercado internacional, na qualidade de fornecedor de matérias-primas e comprador de produtos manufaturados. A inserção do Brasil dentro desse esquema de divisão internacional o trabalho conferiu ao país um caráter essencialmente agrário, estimulando o desenvolvimento do latifúndio e do trabalho escravo ou semi-servil, e inibindo a divisão interna do trabalho e a formação do mercado interno. Em conseqüência, as principais funções urbanas tenderam a se concentrar nos principais centros exportadores, que se modernizaram e se europeizaram, enquanto os núcleos urbanos das zonas interioranas vegetavam na órbita da grande propriedade, mantendo as tradições (COSTA, 1999, p. 267).

Embora a elite divergisse sobre como se afirmar, emergia a necessidade da instrução pública das crianças, para assegurar o progresso do País, "[...] a autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, impunha exigências a organização educacional" (RIBEIRO, 2007, p. 47).

A instituição escolar surge inspirada nos princípios impostos pelo século XIX (já expostos anteriormente), como instrumento de ascensão e manutenção da burguesia.

> A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduo livres porque esclarecidos, ilustrados. [...] A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos [...] (SAVIANI, 1997, p. 17-18).

O interesse na modernização difundiu o ideal de tornar acessível a educação. Dentre as primeiras providencias tomadas a esse respeito está a Constituição de 1824, que assegura a educação pública como direito e impulsiona o desenvolvimento científico, e de ensino e pesquisa. Em 1825, o interesse em unir as "forças produtoras, políticas e intelectuais do país" (NASCIMENTO, 2005, p. 81), empregando os conhecimentos científicos na agricultura, faz nascer a Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional - SAIN. Em 1827, foi criada a primeira escola nominada Escola das Primeiras Letras, através da Lei de 15 de outubro de 1827. De acordo com o artigo 1º. Da referida lei*: "*[...] *Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias".* (BRASIL, 1827)

A independência de Portugal não trouxe emancipação ou liberdade idealizada pelo povo brasileiro, mostrando claramente que a emancipação política não significava a vivência prática desta, uma vez que “o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2009, p. 48). Seja qual for a condição do Estado, o homem permanece aprisionado as amarras da alienação e estranhamento.

Após a independência, houve a necessidade de estender os arsenais de guerra, para isso, o ensino de ofícios contou com os [...] menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais [...] (CUNHA, 2005, p. 112). Esses meninos ingressavam entre 8 a 12 anos, para aprender ofícios artesanais e manufatureiros, também aprendiam desenho e eram alfabetizados. Ao completar 21 anos, se tivessem concluído a aprendizagem do oficio, recebiam certificado e eram contratados, com direito a soldo (CUNHA, 2000a).

Ao compor seu quadro de aprendizes com crianças pobres, órfãs ou desvalidas enviadas pelas autoridades competentes, os estabelecimentos militares demonstravam a ideologia dominante, de tornar a aprendizagem de ofícios um ato benevolente amparando os desvalidos (CUNHA, 2000a).

A partir de 1850, são criados, sob a supervisão do Juizado de Órfãos, os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” (particulares e públicas). (HOLANDA, 2003, p. 154). A intenção era suprir a demanda de conhecimentos agrários, promovendo o aperfeiçoamento dos “processos da lavoura”, assegurando a alfabetização inicial desses meninos, para subsequente ingresso nas oficinas, permitindo assim “Euzebio de Queiroz, que proibia o tráfico de escravos para as terras brasileiras. O texto da Lei 581, de 04 de setembro de 1850, que estabelece as medidas para a repressão do tráfico de africanos no Brasil apregoa:

> *Dom Pedro, por Graça de Deos, e Unanime Acclamacão dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assemblea Geral Decretou, e Nós Queremos a Lei seguinte.*
> *Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos.*

> *Aquellas que não tiverem escravos a bordo, nem os houverem proximamente desembarcado, porêm que se encontrarem com os signaes de se empregarem no trafico de escravos, serão igualmente apprehendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos.* (BRASIL, 1850)

A referida lei trouxe a elevação nos preços da propriedade privada e o aumento dos custos com o escravismo. Paulatinamente a escravidão foi suprimida,[10] levando os escravos sobre si, a responsabilidade por impedir o desenvolvimento da agricultura, devido a sua "ignorância". A exemplo dos países mais desenvolvidos, mudanças tecnológicas foram implantadas e as ciências estabelecidas na agricultura (NASCIMENTO, 2005, p. 83).

A Carta-Régia, escrita por D. João VI ao Conde D`Arcos, com a intenção de instituir a educação agrícola brasileira só logra êxito em 1864, quando é criada, em Minas Gerais a primeira escola de agricultura do País. Mais tarde, outra escola, nos mesmos moldes, foi criada na Bahia, no Mosteiro de São Bento. Devido à importância das escolas agrícolas para o desenvolvimento do ensino profissional, o então ministro da Agricultura, calcava pela criação de mais escolas e associações provençais (NASCIMENTO, 2005).

Posteriormente, a sociedade civil passa a preocupar-se em "amparar crianças órfãs e abandonadas", inserindo no ensino industrial tanto a instrução teórica, quanto a prática. Surgem então os "Liceus de Artes e Ofícios", mantidos por beneméritos através de doações.[11]

Os novos desafios e o combate a pragas trouxeram a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre o solo, tornando emergente a implantação da prática da química agrícola no currículo dos cursos de formação para a agricultura, sendo esta implantada como disciplina, no currículo do curso de agricultura do Museu Nacional, no ano de 1870 (NASCIMENTO, 2005).

---

[10] A abolição da escravatura no Brasil foi um processo. Sobre isso, Nascimento (2005) pondera que devido ao interesse do capitalista em manter o capital, a abolição precisava esperar até que fosse possível a "redução da dependência da mão-de-obra escrava, enquanto se preparava a reposição da força de trabalho pela imigração de trabalhadores europeus" (trataremos desse assunto posteriormente). Embora o escravo fosse o principal "instrumento de produção", a insuficiência de conhecimento sobre os métodos mais avançados de cultivo da terra, eram consideradas causas do atraso na produção agrícola brasileira.

[11] Rio de Janeiro – 1858 (Sociedade Propagadora das Belas Artes), Salvador – 1872 (Sociedade de Artes e Ofícios), Recife -1880 (Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais), São Paulo -1882 (Sociedade Promotora da Instrução Popular), Maceió - 1884 e Ouro Preto – 1886 (Sociedade Artística Ouro Pretana). (CUNHA, 2000b, p. 122)

Com o propósito de que a indústria agrícola progredisse, e também para empregar os escravos libertos, em 1873 são criadas as fazendas-modelo, a primeira delas no Piauí. Eram fazendas de propriedade do Estado e geridas por ele: Covaribas, Serrinhas, Algodoes e Olho d´Água (NASCIMENTO, 2005).

Em 13 de maio de 1888, a escravidão torna-se extinta no País, e com ela se modificam os modos de produção, as relações de trabalho e a concentração das riquezas e do poder político, desestruturando "os fundamentos sociais do sistema monárquico no Brasil" (COSTA, 1999, p. 340).

A abolição da escravatura trouxe à tona a questão da desigualdade no Brasil, pois uma vez liberto, o ex-escravo deveria gozar dos direitos de cidadão. Entretanto, os fatores impostos pela discriminação, o analfabetismo e a falta de renda não permitiram que esses tivessem acesso aos seus direitos, não sendo estes assegurados.

1.2 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

Apesar de não haver convergência entre os historiadores sobre os verdadeiros motivos que levaram o Brasil da monarquia à República[12], acreditamos que não foi por mera casualidade a República ter sido proclamada no ano subsequente a abolição da escravatura. A Proclamação da República precipitou transformações, principalmente no tocante a mudança no sistema produtivo, mudando o dinheiro de mãos.

> O poder econômico concentrou-se nas áreas mais dinâmicas. No Oeste Paulista o café cultivado nas terras roxas produzia safras nunca vistas. Tinham-se aperfeiçoado os métodos de beneficiamento de café, construído ferrovias que revolucionaram o sistema de transportes e experimentara-se o trabalho livre. Formara-se um novo grupo social, uma nova oligarquia que irá controlar o poder político durante a Primeira República (COSTA, 1999, p. 340).

As articulações das forças produtivas modificaram-se, mas o modo de produção expandiu-se e intensificou-se. A economia brasileira, durante este período,

[12] Para alguns historiadores a Proclamação da República foi um Golpe forjado por alguns militares e civis que "converteram uma passeata militar num golpe contra o governo". Outros acreditam que a República foi "a conseqüência natural dos vícios do antigo regime", que perdeu o prestígio dentro da própria Monarquia (COSTA, 1999, p. 447-448).

era movida pela exportação em grandes quantidades dos produtos da terra. Dentre os principais produtos exportados estavam o café, a borracha, o cacau, o mate e o fumo. Contribuíram para essa ampliação o desenvolvimento e ascensão econômica europeia e norte-americana, e os fatores internos, como o desenvolvimento dos sistemas de transporte e a sistematização do mercado financeiro e do tráfico mercantil, que oportunizou condições de desenvolvimento para a inserção de imigrantes no País. O período da Primeira República foi marcado por contradições, pois ao mesmo tempo em que o trabalho livre oportunizou progressos no sistema produtivo, também trouxe conflitos entre os trabalhadores e os proprietários, gerando a gradativa desintegração da propriedade agrária (PRADO JUNIOR, 1981).

> A civilização do século XIX se firmava em quatro instituições. A primeira era o sistema de equilíbrio de poder que, durante um século, impediu a ocorrência de qualquer guerra prolongada e devastadora entre as Grandes Potências. A segunda era o padrão internacional do ouro que simbolizava uma organização única na economia mundial. A terceira era o mercado auto-regulável, que produziu um bem-estar material sem precedentes. A quarta era o estado liberal. Classificadas de um certo modo, duas dessas instituições eram econômicas, duas, políticas. Classificadas de outra maneira, duas delas eram nacionais, duas, internacionais. Entre si elas determinavam os contornos característicos da história de nossa civilização (POLANYI, 2000, p. 18).

Apesar das conturbações vivenciadas neste período, em toda a Europa, essas instituições asseguraram um período de paz. Cremos que isto nos auxilia a explicar a necessidade do Estado liberal, uma vez que o nacionalismo que este apregoava [13] foi um importante instrumento para manipular a grande massa, adquirindo proporções de revanche em alguns países (HOBSBAWM, 1998).

Não obstante a questão da exclusão social dos escravos recém libertos em nosso Pais, havia a questão dos recém-chegados imigrantes, com as dificuldades impostas pela falta de domínio da língua, atrapalhando o objetivo de instalar a república. Diante da dificuldade eminente, a educação surge como uma esperança, "[…] capaz de promover segura e positivamente essa transformação" (CARVALHO 2012, p. 264).

---

[13] De acordo com Hobsbawm, os movimentos nacionalistas passam por três fases: A primeira fase, denominada por ele de "fase A", de caráter cultural, literário e folclórico, deu-se no século XIX, na Europa, esta não sem consequências políticas particulares, ou nacionais. A "fase B", marca o início das campanhas políticas de pioneiros e militantes, em prol da "idéia nacional". A "fase C", é a fase de "sustentação de massa", ou seja, quando os programas nacionalistas adquirem apoio daqueles a quem se propõe representar (HOBSBAWM, 1998).

> [...] aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressavam a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que as de seus antepassados escravos (CARVALHO, 2012, p. 52).

Em substituição ao trabalho escravo, ingressaram no Brasil imigrantes de diversos países. Estes imigrantes, especialmente os anarquistas, também trouxeram ideias contrárias as vigentes e tiveram grande influência na luta por uma educação "autônoma e autogerida", que libertasse os trabalhadores, subjugados pela classe dominante, acreditando ser as escolas profissionalizantes um instrumento de luta. (SAVIANI, 2007).

Por se sentir ameaçada pela luta dos estrangeiros, pelo direito a educação para o trabalho, e de sua organização, a classe dominante expulsou do País os líderes de movimentos anarquistas e socialistas (estrangeiros), passando a investir na "[…] mão-de-obra de trabalhadores nacionais" (CUNHA, 2005, p. 24). Profissionalizar a educação, nesse contexto, nada mais foi do que prevenção e punição àqueles que reclamavam.

No Paraná, somente no final da década de 1880 podia-se observar um "impulso modernizador", por meio de algumas modificações no "espaço urbano" e da construção de estradas de ferro. Entretanto, embora essas melhorias tenham trazido a "[...] expansão do comércio da madeira, em especial a erva-mate", (NASCIMENTO, 2008 apud SOUZA, 2013, p. 21), estas foram oportunizadas, intentando atender aos interesses da elite dominante.

A relação dos Estados Unidos com o Brasil, neste período histórico foi o de "boa vizinhança", algumas dívidas e tarifas alfandegárias foram revistas. Esse posicionamento trouxe crescimento econômico e prestigio ao Brasil, diante dos demais países da América do Sul (ABREU, 1990, p. 86).

Para "estreitar relações com os Estados Unidos", o governo brasileiro deliberou um tratado de reciprocidade comercial entre os dois países, que só foi propalado em nosso País no ano de 1891 (COSTA, 1999, p. 396).

O tratado, denominado Blaine-Salvador[14], permitia a livre entrada de café e de açúcar nos Estados Unidos, alvo de algumas críticas, dentre elas de que não dispunha de vantagens para o Brasil, que era um dos maiores produtores de café, abastecendo os norte-americanos. O referido tratado trouxe benefícios, para os norte-americanos, que teriam o produto por preços menores e também o direito de comercializar em nosso País às farinhas de trigo, com significativa redução de tarifas, trazendo prejuízos a nossos cofres. Como o Brasil possuía moinhos de trigo, a importação do produto trouxe decadência aos produtores nacionais e desemprego aos trabalhadores brasileiros (PRADO, 2003). O quadro abaixo demonstra os principais produtos exportados por nosso País, comprovando o posicionamento de Prado (2003).

QUADRO 3 – PRINCIPAIS PRODUTOS BRASILEIROS EXPORTADOS 1821-1900 (%)

Decênios	Café	Açúcar	Cacau	Erva-mate	Fumo	Algodão em pluma	Borracha	Couros e Peles
1821-30	18,4	30,1	0,5	-	2,5	20,6	0,1	13,6
1831-40	43,8	24,0	0,6	0,5	1,9	10,8	0,3	7,9
1841-50	41,4	26,7	1,0	0,9	1,8	7,5	0,4	8,5
1850-60	48,8	21,2	1,0	1,6	2,6	6,2	2,3	7,2
1861-70	45,5	12,3	0,9	1,2	3,0	18,3	3,1	6,0
1871-80	56,6	11,8	1,2	1,5	3,4	9,5	5,5	5,6
1881-90	61,5	9,9	1,6	1,2	2,7	4,2	8,0	3,2
1891-1900	64,5	6,0	1,5	1,3	2,2	2,7	15,0	2,4

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (1939, p. 1380 apud ALBUQUERQUE; NICOL (1987, p. 126).[15]

[14] O acordo levou esse nome por ter sido assinado por Jaimes Blaine, secretário de Estado Norte-Americano e pelo ministro brasileiro em Washington, Salvador de Mendonça.

[15]O quadro original do percentual dos principais produtos brasileiros exportados do anuário estatístico foi organizado decenalmente e abrange o período de 1821 a 1940. Para melhor atender as necessidades deste trabalho, dividimos o quadro de acordo com o período estudado. Neste primeiro momento, utilizaremos de 1821 a 1900, posteriormente 1901 a 1930, e 1931 a 1940.

O açúcar tinha entrado em declínio, devido à quebra da promessa norte-americana de dar exclusividade de produção ao Brasil, permitindo a livre entrada para a produção de açúcar de Porto Rico, Cuba e Espanha, consolidando a exportação do café. (PRADO, 2003).

Os interesses pela modernização proporcionada pela profissionalização e o fortalecimento da agricultura permeiam a Primeira República (1889-1930), pois da substituição do trabalho escravo pelo assalariado, emerge a necessidade de mão-de–obra para cultivar a lavoura.

A institucionalização do ensino profissionalizante iniciou nos países da Europa, e em alguns países da América Latina.

> Pelos anais do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de 1903, é possível perceber que, de uma maneira geral, a estrutura proposta para o ensino agrícola tinha base em experiências como as de Gante e Amber, na Bélgica, a de Grignon, na França e, principalmente, a da Escuela de Agricultura y Ganaderia de Córdoba, na Argentina (GONÇALVES; MACHADO, 2009, p. 1).

Para sanar a demanda capitalista, de mão de obra qualificada e preparar o proletariado para as novas exigências do trabalho, uma vez que o País se encontrava “em franco crescimento”, no ano de 1909, o decreto no 7.566 (23 de setembro) preconiza a criação das escolas de aprendizagem de artífices, em todas as capitais dos estados brasileiros. O texto inicial do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 considera: "*que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se tolica formar cidadões uteis à Nação* [...]*".* A admissão dar-se-ia a pedido e os requisitos definidos no art. 6º dizia serem *“preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 anos no máximo”* (BRASIL, 1909).

A Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná foi instalada na cidade de Curitiba, e a exemplo das instaladas nas demais capitais, não possuía as condições necessárias para seu funcionamento, uma vez que o espaço não era adequado ao aprendizado e os equipamentos eram extremamente precários. (QUELUZ, 1986).

Embora lentas, as mudanças têm como principal reflexo no meio rural a visão de que o conhecimento produzido no perímetro urbano era superior e moderno,

fazendo com que se utilizassem seus valores como modelo, refletindo assim o interesse das classes dominantes.

Em outubro de 1910, regulamenta-se o ensino agrícola, por meio do Decreto nº 8.319. (CAPDEVILLE, 1991, p. 19). Segundo o artigo 2º do decreto, o ensino agrícola se dividiria em:

> *1ª. Ensino superior; 2ª. Ensino médio ou theorico-pratico; 3ª. Ensino pratico; 4ª. Aprendizados agrícolas; 5ª. Ensino primario agrícola; 6ª. Escolas especiaes de agricultura; 7ª. Escolas domesticas agrícolas; 8ª. Cursos ambulantes; 9ª. Cursos connexos com o ensino agrícola; 10. Consultas agrícolas; 11. Conferencias agricolas* (BRASIL, 1910).

Para efetivar as mudanças necessárias e promover a "modernização social e cultural" (OLIVEIRA, 2003, p.24) desejadas, fazia-se necessário educar os pobres, os excluídos. O Estado investe na formação dos trabalhadores, e nos "conhecimentos científicos objetivando uma agricultura industrializada" (OLIVEIRA, 2003, p.24).

Concomitante a necessidade de profissionalizar o trabalhador, havia ainda a necessidade de cuidar da "infância desvalida". Para dar conta de retirar a população infantil das ruas, livrando-os da vagabundagem, são fundados os Patronatos Agrícolas, sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (OLIVEIRA, 2003).

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), sob o discurso de necessidade em proteger os direitos do homem para que este não fosse aniquilado pelo capital, gradativamente, o modelo liberal foi substituído por uma nova forma de intervenção estatal, distinto do que vigorava no mercantilismo. Essa nova forma, agora voltada ao social e à prestação de serviços, adquiriu dimensões teórica e prática diferentes, desempenhando um novo papel nos processos de acumulação capitalista em escala mundial.

O Estado, anteriormente interessado em parecer neutro[16], passa a ter atribuições de poder, tendo proeminência para combater a pretensa liberdade individual, em busca do bem-estar da sociedade, e ainda, agora tornando nulos os direitos dos cidadãos desprovidos de poder econômico. Nessa nova atribuição, o

[16] Conforme Silva (1998, p. 37): "O Estado intervencionista não se constitui um fenômeno histórico recente, eis que desde sempre houve formas de intervenção por parte do Estado, inclusive na órbita da economia e na órbita social, muito embora quantitativa e qualitativamente diferentes."

Estado “[...] não é a negação de todo e qualquer reducionismo, mas sim de um reducionismo individualista que se recusa a admitir que o homem não existe senão no social” (SILVA, 1998, p. 38).

Com esse propósito, em 1918, por meio do Decreto nº 12. 893, os Patronatos Agrícolas passam a ser submetidos ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

> Os patronatos agrícolas foram inseridos nesse debate ainda que numa posição subordinada: a educação dos pobres, daqueles que eram pegos nas ruas das cidades ou estavam inseridos em grupos familiares que fugiam do ideário da época. Educação menor, com outros fins que aqueles atribuídos às escolas, colégios e demais instituições educacionais (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Podemos observar que a principal preocupação da elite com relação à infância era a de impedir a delinquência, eliminando os maus hábitos e introduzindo a Ideologia do “novo” molde republicano, eliminando o descompasso presente na educação (NASCIMENTO, 2009).

Do entendimento da elite de que as classes pobres eram insuficientes para deixar os menores longe da criminalidade, e para assegurar seu cuidado, emerge em 1919, o Decreto nº 13.076 (25 de julho), de cunho regenerador.

> (Art1º); em seu conjunto, constituem um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores [...] recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de nos dirigir e orientar, até incorporá-los ao meio rural (Artº2º). Os internados devem ser menores, reconhecidamente desvalidos, com a idade de 10 a 16 anos. (Artº35), que não podem ser delinqüentes, portadores de doença contagiosa ou deficiência orgânica, que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural (Artº40).São dois os cursos ministrados: o curso primário [...] e o ensino profissional [...] compreendendo este estudos do solo, instrumentos agrários, escolha de sementes, preparação e aproveitamento das matérias fertilizantes, jardinocultura, insetos úteis e prejudiciais à agricultura, pecuária, higiene, laticínios, apicultura, sericicultura, beneficiamento e embalagem dos produtos da lavoura, contabilidade agrícola etc. O curso e os trabalhos agrícolas proporcionarão parte da renda da instituição [...]; introduz-se aqui o princípio de “industrialização das escolas”, semelhante ao das escolas industriais (NAGLE, 1976, p. 183-184).

A necessidade emergente da crise do capitalismo, na década de 1920, trouxe o interesse pela quebra do estigma de que as escolas profissionalizantes seriam somente para os “menores abandonados” e para os “desvalidos da sorte”. Com esse intuito, em 1928, Fernando de Azevedo reformula o ensino público no Distrito

Federal, modificando as finalidades do ensino técnico profissional, articulando a educação ao mundo do trabalho, desde o ensino primário (CUNHA, 2005, p. 162). As principais finalidades neste período eram:

> a) ministrar o conhecimento e a prática de um ofício) elevar o nível moral e intelectual do operário) despertar e desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte) alargar-lhe a visão técnica e artística; e) aperfeiçoar-lhe a técnica no sentido do maior rendimento do trabalho; e f) transformá-lo por esta maneira num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais (CUNHA, 2005, p. 163).

Em 1929, a quebra da Bolsa de Nova Iorque rompeu o ciclo da exportação do café, trazendo uma grande crise para a economia agrário-exportadora, apesar da política protecionista do Estado, comprando os excedentes do produto, para elevar os preços, e destruindo um terço da produção (FURTADO, 1959, p. 209).

Para o Brasil, a principal consequência da crise norte-americana foi a queda na venda do café, uma vez que o produto era exportado principalmente para os Estados Unidos. O quadro abaixo demonstra o significativo declínio da exportação.

QUADRO 4–PRINCIPAIS PRODUTOS BRASILEIROS EXPORTADOS 1901-1930 (%)

Decênios	Café	Açúcar	Cacau	Erva-mate	Fumo	Algodão em pluma	Borracha	Couros e Peles
1901-10	51,3	1,2	2,8	2,9	2,4	2,1	28,2	4,3
1911-20	53,0	3,0	3,6	3,0	2,6	2,0	12,1	6,2
1921-30	69,6	1,4	3,2	2,7	2,1	2,4	2,6	4,6

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (1939, p. 1380), apud Albuquerque e Nicol (1987, p. 126)

O café foi o responsável pelas modificações do sistema econômico e político na segunda metade do século XIX. A crise do café trouxe novas possibilidades, pois ao mudar os modos de produção, proporcionou que o capital destinado à exportação fosse utilizado para o mercado interno brasileiro, permitindo o crescimento e o vislumbrar de um sistema econômico autônomo (FURTADO, 1959, p. 34).[17]

[17]Cf. Prado Junior (1981. p. 217).

1.3 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DA DITADURA BRASILEIRA[18]

Em 1930, após o golpe de Estado, Getúlio Vargas assume o poder, marcando o fim de um período e o início de outro. A oligarquia cafeeira perde o "[...] poder político, ao passo que o estadista o detém em suas mãos tanto as decisões políticas, quanto as econômico-financeiras, promovendo paulatinamente a industrialização" (FAUSTO, 2004, p. 327).

Durante a década de 1930, o Brasil passou por grandes transformações, dentre elas, a criação dos ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio (novembro 1930) e da Educação (1931). O saldo da criação desses ministérios foram reformas tanto na educação, quanto no mundo do trabalho. No primeiro "[...] setor, destaca-se a Reforma Francisco Campos, que regulamentou a educação e no mundo do trabalho a instituição e consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). O governo Vargas também investiu recursos na instalação de fábricas" (NASCIMENTO, 2009, p. 104).

Acreditando na importância da universalização da escola pública, laica e gratuita e na necessidade de uma pedagogia diferenciada, que atendesse as "[...] necessidades da industrialização, para o desenvolvimento brasileiro, Fernando de Azevedo, apoiado por outros educadores, redige em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (SAVIANI et al., 2005, p. 1-29).

Constituição de 1934 reafirma a educação como direito de todos, sendo sua difusão competência da União e dos Estados (art. 10, inciso VI), sendo esta responsabilidade cobrada também da sociedade civil, especialmente dos empresários, a parceria na propagação do ensino primário, conforme o artigo 139:

> *Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinqüenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito* (BRASIL, 1934).

No mesmo documento, são dadas as bases para que o Conselho Nacional de Educação seja estabelecido, com a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional

[18] Dada a compreensão advinda da perspectiva teórica materialista, em que a história é um processo, utilizaremos como referência o período que abrange 1930 a 1964. Tendo a inter-relação entre educação e trabalho como parâmetro, poderíamos dividir os principais acontecimentos nos seguintes períodos: de 1930 até 1945 - Era Vargas, e de 1945 até 1964 - Período do Nacional desenvolvimentismo. Cf. Andreotti (2006, p. 102-123).

de Educação. Embora fosse, em sua criação composta por grande parte de liberais, em 1936 muitos de seus membros são modificados.

A Constituição de 1937 torna o Estado laico e a educação passa a ser pensada para o trabalho. Dentre as propostas no campo educacional estão o "Plano Nacional de Educação (PNE), no qual os Poderes Públicos dividem a responsabilidade da educação com a família, com as indústrias e com sindicatos, estabelecendo também algumas leis orgânicas do ensino" (SAVIANI et al., 2005, p. 1-29).

Interessado em manter a hegemonia no Estado do Paraná, em 1938, Manoel Ribas cria, por meio do Decreto nº 7.782 (3 de dezembro), oito Escolas destinadas aos trabalhadores rurais, estimulando a formação trabalhadora com conhecimentos básicos para o setor agrícola. A cidade de Curitiba sediou a "Primeira Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti", que iniciou sua construção em 1935, e, no ano de 1937, o projeto se efetiva na região dos Campos Gerais por meio da construção da Escola de Trabalhadores Rurais "Olegário Macedo", na cidade de Castro (MARTINIAK, 2011).[19]

Em 1939 tem início a II Guerra Mundial (1939-1945), que efetiva uma trajetória mundial. Para a economia do Brasil, a Guerra trouxe "repercussões profundas, diretas e indiretas, próximas e remotas" (PRADO JUNIOR, 1981, p. 228). Dentre elas:

> [...] aguçam-se as contradições imanentes na ordem estabelecida e que se projetam agora vivamente no plano social e político. O país ingressa numa fase em que a par do crescimento, sob certos aspectos, de suas forças produtivas e de diversificação de suas atividades econômicas — em particular no que diz respeito ao progresso industrial — se verificarão acentuados e crescentes desequilíbrios e desajustamentos que se prolongam na vida social e política (PRADO JÚNIOR, 1981, p. 228).

Para se adaptar a nova "ordem econômica vigente" e atender as demandas criadas dos produtos primários exportados, o Brasil teve sucesso na exportação, principalmente dos gêneros alimentícios. Em contrapartida, o potencial de exportação europeu (isolado pela guerra) e norte-americano (envolvido com a

[19] As escolas Paranaenses organizadas na região dos Campos Gerais foram: Escola de Trabalhadores Rurais de Castro, Escola de Trabalhadores Rurais de Ponta Grossa, Escola de Trabalhadores Rurais de Palmeira (MARTINIAK, 2011).

produção de guerra) para nosso País diminuiu, gerando privações de alguns produtos, e trazendo a necessidade de se investir na produção nacional, ocasionando a exploração da natureza e a "devastação de matas para extração de lenha e carvão vegetal", bem como "Farinha de trigo, combustíveis e derivados de petróleo e carvão" (PRADO JUNIOR, 1981, p. 228).

Ao mesmo tempo em que a escassez nas exportações trazidas pela guerra gerou em nosso País o desequilíbrio econômico e o "processo inflacionário", também fortaleceu a moeda nacional e amplia "as atividades industriais no país" trazendo o progresso (PRADO JUNIOR, 1981, p. 228-229).

No período de 1931 a 1940 houve modificações na produção de nosso País, com o acréscimo da exportação de algodão em pluma. Os tecidos de algodão também foram comercializados em países da África do Sul, da América Latina e Estados Unidos, atingindo o "segundo lugar na pauta das exportações" (PRADO JUNIOR, 2006, p. 230). Conforme pode-se observar no quadro abaixo:

QUADRO 5–PRINCIPAIS PRODUTOS BRASILEIROS EXPORTADOS 1931-1940 (%)

Decênios	Café	Açucar	Cacau	Erva-mate	Fumo	Algodão em pluma	Borracha	Couros e Peles
1931-40	52,4	0,4	4,1	1,7	1,6	13,9	1,0	4,4

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil (1939, p. 1380), apud Albuquerque e Nicol (1987, p. 126)

No ano de 1942 o Ensino Profissional foi regulamentado via Lei Orgânica n.º 4.073, de 30 de janeiro. O Art. 67[20] estabelece a implementação de uma rede de escolas de formação profissional, em todo o País (BRASIL, 1942).

Durante o período de 1930 a 1945, o Estado mobilizou-se de maneira à "[...] atender as necessidades do mercado, desempenhando papel de liderança na economia, a fim de oportunizar aos investimentos privados as condições necessárias" (REIS, 1998, p. 220).

O ano de 1945 marca o início do Pós-Guerra, fase em que o mundo experimentou diversas transformações, sendo o desenvolvimento, a palavra de ordem nesse período. Os Estados Unidos alcançaram destaque no cenário

[20] Cf. Mendonça (2010, p. 139-165)

econômico ocidental, sendo a ele legado a liderança do capitalismo no Ocidente, mas para que pudessem se firmar como potência era preciso:

> [...] expandir e aprofundar mercados externos para seus produtos, bem como de encontrar novas áreas para investimento de seus excedentes de capitais, era premente. Afinal, o crescimento da economia estadunidense dependia de matérias-primas baratas como suporte à crescente capacidade de suas indústrias, evidenciando que "o Terceiro Mundo, longe de ser periférico, era central para a rivalidade entre as superpotências e a possível confrontação nuclear" (MENDONÇA, 2006, p. 147).

Desse interesse surge o primeiro acordo de "cooperação internacional" no campo de atuação, que abrange o ensino agrícola brasileiro. Também foi assinado neste mesmo ano, entre o Ministério de Agricultura e uma entidade norte-americana, originando a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que auxiliou na implantação de Clubes Agrícolas para atender a infância e a juventude, investindo na "formação de técnicos especializados e lideranças rurais, por intermédio de um programa educativo supostamente capaz de incutir nos trabalhadores adultos e jovens o '*amor a terra e ao trabalho'*." (MENDONÇA, 2006, p. 146-147).

No Brasil, o intervencionismo estatal abrange todos os setores, inclusive no de produção. Essa participação do Estado permite a "modernização da agricultura", e também o investimento na instalação de fábricas, merecendo destaque, a mediação no processo de instalação da indústria automobilística, estopim da aplicação de recursos em "bens duráveis de consumo e de produção", culminando com o avanço do capitalismo (NASCIMENTO, 2009).

A Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946, em seu art. 5º decide legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, "[...] o ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta por educadores de variadas tendências. A referida comissão foi instalada em 29 de abril de 1947" (SAVIANI, 2006, p. 31).

Com o intuito de organizar as bases do ensino agrícola, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613 (20 de agosto), cuja preocupação era a "preparação profissional dos trabalhadores da agricultura". Suas finalidades e princípios gerais demonstram a importância dada à educação, como instrumento de desenvolvimento, investindo-se inclusive na melhor formação do docente, como

podemos observar no item II, do Art. 73, título IX – “Das providências previstas para o desenvolvimento do ensino agrícola”:

> Promover a elevação de nível dos ensinamentos e da competência pedagógica dos professôres e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, pela organização de estágios especiais em estabelecimentos de exploração agrícola e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro.

A Lei apregoa que o ensino agrícola teria dois ciclos: o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos), em cada ciclo haveria a divisão em cursos, de acordo com o Art. 7º, os ciclos seriam compostos de cursos de formação, continuação e aperfeiçoamento (BRASIL, 1946).

Quanto à divisão das categorias, eram assim compostas:

QUADRO 6 –ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGRICOLA POR CICLOS E CURSOS

Estabelecimentos de ensino	**Ciclos**		**Cursos**	**Finalidade**
Ensino de Iniciação Agrícola	Ginasial (4 anos)		Iniciação Agrícola	Formar operários agrícolas
Escolas Agrícolas (1946-1964) Ginásios Agrícolas (1964-1978)	Ginasial (4 anos)	Formação	Iniciação Agrícola (2 anos)	Formar operários agrícolas
			Maestria Agrícola (2 anos)	Formar mestres agrícolas
		Continuação	—	Habilitar jovens e adultos não diplomados para trabalhos simples no meio rural
		Aperfeiçoamento	—	Especializar trabalhadores diplomados
Escolas Agrotécnicas (1946-1964) Colégios Agrícolas (1964 a 1978)	Colegial (3 anos)	Formação	Agrotécnicos (3 anos)	Formar técnicos agrícolas
			Agrícolas Pedagógicos (1 ano)	Formar docentes para atuar nas disciplinas de ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola
		Aperfeiçoamento	—	Especializar trabalhadores diplomados

Fonte: Brasil (1946)

O Decreto 9613/46 vinculava a formação entre os ciclos, apresentando-se rígido e inflexível, dificultando o acesso ao Ensino Superior, privilegiando novamente os interesses da classe dominante.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 1946, vincula efetivamente a educação rural, ao trabalho, “passando da dimensão escolar para o âmbito do assistencialismo, em seu duplo registro: como assistência técnica e como assistência social”, acentuando as desigualdades (MENDONÇA, 2007, p. 48- 53).

Nas décadas de 1950 e 1960, o ensino agrícola no País passa a ser reestruturado, implanta-se, para o ensino técnico agropecuário o modelo Escola-Fazenda, sedimentando o currículo e adequando este à indústria.

> A terra deixa de ser o laboratório natural, para se converter em mercadoria. Os equipamentos utilizados deixam de ser meros instrumentos de trabalho, para representar partes do capital a ser valorizado [...]. A produção agrícola passou então a constituir um elo de uma cadeia, negando as antigas condições do complexo rural fechado em si mesmo e em grande parte as do complexo agro comercial prevalecente até os anos 60. Esse processo desemboca na constituição dos complexos agroindustriais, que também se efetivam a partir da implantação da ‘indústria para a agricultura’ e da estruturação da agroindústria processadora (KAGEYAMA, 1990, p. 122).

Para sustentar o capitalismo, são estabelecidas normativas para o meio rural, alterando as relações sociais e de trabalho, tornando-as mais próximas da praticada no contexto urbano. Dentre essas normativas estão, em 1963, a Lei nº. 4.214 (02 de março), denominado Estatuto do Trabalhador Rural e, no ano de 1964, a Lei 4.504 (dezembro), chamada Estatuto da Terra (NASCIMENTO, 2009).

Outro importante marco da década de 1960, para a educação, foi à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4024/61. Embora tenha havido permanência da dualidade entre o trabalho intelectual e manual, houve a estruturação em dois sistemas equivalentes: propedêutico (científico) e profissionalizante (cursos normal, industrial, comercial e agrícola). Ainda que poucos benefícios tenham sido trazidos pela Lei n º 4.024/61, por si só, ela foi um avanço, uma vez que foi a primeira lei que tratava da particularmente da educação (NASCIMENTO, 2009).

> Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB [...] Na década de 1960 a “teoria do capital humano” foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação”. Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto (SAVIANI, 2006, p. 48).

O “processo de expulsão dos pequenos produtores e dos trabalhadores (colonos) da zona rural” (NASCIMENTO, 2009, p. 154), devido a constante ascensão da indústria e do capitalismo e a mobilidade que concentrou grande parte da população na zona urbana, gerando as condições necessárias para a criação “do exército de reserva de trabalhadores e criava as condições para ampliar a exploração da força de trabalho” (NASCIMENTO, 2009, p. 154).

No ano de 1964, com o Golpe Militar, a tônica do desenvolvimento novamente perpassa a educação, cuja principal função seria “a qualificação para o mercado de trabalho”, tendo como “princípios básicos a racionalidade e a produtividade” (NASCIMENTO, 2009, p. 155).

A busca pela produtividade trouxe a nosso País os imigrantes, que vieram em busca de melhores condições econômicas, achando no Brasil, um solo fértil. Os motivos que levaram pessoas de diversos países a comporem a população brasileira serão analisadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE POVOAMENTO DAS TERRAS BRASILEIRAS PELOS IMIGRANTES: A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO-IMIGRAÇÃO

Em 1808, a chegada da corte portuguesa, especialmente de D. João VI, à colônia brasileira, marcou importantes transformações culturais e econômicas. Para possibilitar o ingresso dos estrangeiros às terras brasileiras, o Imperador resolveu abrir os portos, o que foi possível, a partir da assinatura da Carta Régia de 28 de janeiro de 1808. Gradativamente, a Província de São Paulo abria-se, tornando possível que terras antes improdutivas e sem moradores fossem ocupadas por estrangeiros, residentes no Brasil (BRÁZ, 2000).

Para manter o domínio das terras, que lhe asseguravam a hegemonia, o governo português adota na ocupação das terras brasileiras, a mesma Lei que utilizava em Portugal, ou seja, a concessão de Sesmarias.

> - a obrigação dos senhores de terras a cultivá-las ou então transmiti-las por enfiteuse ou arrendamento. Os lavradores arrendatários deveriam pagar uma renda, de comum acordo, com os senhores da terra, que seria arbitrada pela justiça do Estado no caso de inexistência de acordo entre as partes;
> - a recusa dos senhores ao cultivo ou ao arrendamento levava a suspensão provisória do domínio da propriedade. A justiça encaminharia as terras a quem as quisesse lavrar, que deveria pagar renda aos Concelhos (sic) municipais. A alienação do domínio e da renda tinha prazo, que se extinguia com o fim do arrendamento;
> - o sesmeiro – termo que viria a designar no Brasil a pessoa que recebia terras de sesmarias – era o componente de uma comissão que fiscalizava as terras para obrigar o seu cultivo ou distribuir as terras incultas aos arrendatários. Essa comissão era escolhida pela justiça local ou pelo Rei (SMITH, 1990, p. 117).

Desta maneira, as terras permaneceriam de posse do senhor de terra, enquanto estivesse produzindo, o que incentivava a produção agrícola e o crescimento, mantendo a soberania do monarca sobre a terra, oportunizando uma fonte de renda para a Coroa.

A Carta Régia de 17 de janeiro de 1814 tornava possível a organização de propriedades agrícolas de imigrantes europeus, mas ainda permanecia a condição das sesmarias, de que as terras deveriam ser utilizadas para o cultivo, mas sem custos aos colonos (BRASIL, 1814).

Em 1818, o Decreto de 16 de maio permite a criação de colônias estrangeiras de origem não portuguesa, sendo a primeira a ser instituída em Nova Friburgo, contando com famílias de origem suíça, que receberam: transporte, terra, casa provisória, instrumentos de trabalho, sementes, recursos em dinheiro e outras vantagens (LAZZARI, 1980).

Gradativamente os senhores de terra conquistaram autonomia, subdividindo a terra aos lavradores, modificando assim a divisão do trabalho e aumentando seus lucros e descentralizando a política imposta pela Coroa portuguesa.

> [...] o sistema mercantil, sucedendo e superando a economia natural, impulsionava a divisão social do trabalho. Ao mesmo tempo, os senhores da terra, que se afastavam da produção, subdividiam a exploração de seus domínios em parcelas, entregando-as aos lavradores, destes usufruindo a renda agrária (GUIMARÃES, 1989, p. 54).

Vendo sua soberania ameaçada, a concessão de sesmarias foi suspensa por D. Pedro I, por meio da Resolução Nº76, de 17 de julho de 1822, até que se convocasse a Assembleia Geral Constituinte e legislativa.

A Constituição foi revista em 1824, e a administração das províncias passa a ser interna. Devido à vastidão das terras da Região Sul brasileira (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), e a pouca área habitada, essa região passa a ser alvo de estímulos para a ocupação por imigrantes.

Até 1830 os principais produtos cultivados eram o açúcar, o café e o mate, e "as tentativas de colonização ocorridas por imigrantes europeus em sua maioria fracassaram, pela falta de apoio do governo, de estrutura das colônias e dificuldades para a produção agrícola" (BALHANA et al., 1969, p. 164).

No ano de 1834, o então Imperador, D. Pedro II, pelo Ato Adicional de 12 de agosto, altera a constituição política do Império, permitindo, no artigo 11, § 5º, que as Assembleias Legislativas Provinciais, para da estatística da Província, a catequese, *"[…] promover, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral, a organização a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias"* (BRASIL, 1834).

As questões sobre a posse da terra passam a ser novamente contempladas em 1848, apregoando que, caso não haja aproveitamento adequado da terra, esta deveria ser devolvida (BRASIL, 1848).

> *[...]Art. 16. A cada huma das Provincias do Imperio ficão concedidas no mesmo, ou em diferentes lugares de seu ter em quanto não estiverem effectivamente roteadas e aproveitadas, e reverterão ao dominio Provincial se dentro de cinco annos os colonos respectivos não tiverem cumprido esta condição.*

No dia 18 de setembro de 1850, D. Pedro II sanciona a Lei de Terras (Lei 601), instituindo a legislação para a questão fundiária, passando assim a vigorar as políticas de terras para o território brasileiro. Esta lei determinava que a única maneira de acesso a terra seria pela compra, não mais permitindo a posse de terras, revogando o regime de Sesmarias (BRASIL, 1850):

> *[...] Art. 12. O Governo reservará das terras devolutas as que julgarem necessárias para a colonização dos indígenas; para a fundação de povoações; abertura de estradas, e quaisquer outras servidões, e assento de estabelecimentos públicos, e para a construção naval. [...] Art. 17. Os estrangeiros que comprarem terras, e nelas se estabelecerem, ou vierem à sua custa exercer qualquer indústria no país, serão naturalizados querendo, depois de dois anos de residência.*

Isso significava que as terras não regularizadas como propriedade privada passariam a pertencer ao Estado. A mesma lei proibia a doação de terras públicas aos imigrantes. A regulamentação das terras deveria ser feita, em livro próprio pelo pároco, que responderia ao Diretor Geral das Terras Públicas (BRASIL, 1854).

O processo de modernização, representado pela melhoria dos transportes tanto pele instalação das linhas férreas, em 1852, quanto pelo uso do navio a vapor, e a expansão da economia cafeeira fez com que o número de imigrantes crescesse.

A progressiva necessidade de adaptação para o uso da maquinaria também faz indispensável reorganização dos sistemas nacionais de ensino, prevendo o acesso de todos à escola, sendo nesse primeiro momento, os esforços e investimentos destinados à criação dos Liceus de Artes e Ofícios, cujo objetivo era “político-ideológico”, de libertação da ignorância, preparando a transição do trabalho escravo para o trabalho livre (MURASSE, 2006).

A maior concentração de imigrantes no Brasil ocorreu a partir de 1880. Nessa segunda etapa, as políticas de imigração privilegiaram os europeus, pois, além da ocupação das terras, também intencionavam o “branqueamento da população”, pois

acreditavam ser esta condição imprescindível para o crescimento e desenvolvimento do País.[21]

Nesse momento histórico, os imigrantes foram conduzidos para o trabalho nas lavouras de café, nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e para as colônias no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (COSTA, 1977).

Na região sul, a colonização ocorreu de maneira diferente das demais regiões do País. Para que o povoamento fosse possível, as terras foram concedidas aos colonos, tornando-os proprietários. Em 1872, 11% da população de Curitiba era estrangeira. Os incentivos dados tornou a imigração significativa e importante para o desenvolvimento da região, contribuindo para o processo de urbanização (COSTA, 1977).

No final do século XIX e no início do século XX, as condições foram favoráveis para o ingresso de imigrantes no Brasil. A perda do interesse dos Estados Unidos em receber imigrantes e as transformações ocorridas na Europa, "[...] provocaram uma emigração em massa das populações rurais" (COSTA, 1999. p 327), especialmente italianas, que sofriam com a pobreza. Porém, em poucos anos

> [...] entraram mais imigrantes na província de São Paulo do que nos últimos 25 anos. Entre 1871 e 1886, chegaram pouco mais de quarenta mil. Nos dois anos seguintes, entraram122 mil. Foi, portanto, a partir de 1885-1886 que se incrementou imigração. (COSTA, 1999, p. 328)

O fluxo mais intenso de imigrantes em território brasileiro ocorre a partir da sanção da Lei N. 3353, de 13 de maio de 1888, que extingue a escravidão no território brasileiro. A abolição não foi um fenômeno isolado, mas estava entrelaçada ao contexto da "nova ordem mundial", como parte do processo de dilatação do mercado mundial, de escoamento do remanescente da riqueza e da mão de obra europeia (capital e trabalho), especialmente inglesa, que liderava a "ampliação do mercado mundial." Era imprescindível que as colônias abrissem caminhos para que os trabalhadores pudessem ser absorvidos, e esse processo não foi diferente em nosso País

> Embora o movimento migratório de grande contingentes humanos e a campanha pela escola pública se revelem, à primeira vista, como fatos aparentemente desconexos, uma apreciação sob a perspectiva mais geral

[21] Sobre a intenção do branqueamento da população brasileira, consultar Cordeiro (2007).

> mostra que ambos são indicativos da ruptura ocorrida no processo histórico de desenvolvimento da sociedade burquesa. A ruptura ou inflexão, originada na organização do trabalho, manifestou-se, igualmente, no plano das idéias. O movimento e a campanha sinalizam a primeira grande crise de superprodução capitalista, geradas nas metrópoles europeias, que estabeleceu a necessidade histórica do reordenamento internacional das relações burguesas (MURASSE, 2006, p. 279-280).[22]

O período da República é marcado pelas diversas formas de preconceito, sendo que os Decretos de 1890 e 1907 separam os imigrantes em “desejáveis” e “indesejáveis”, pela cor da pele, idade, nacionalidade. Nesse período, os parâmetros da aceitação permeavam a algumas questões como a “[…] eugenia (grau de proximidade dos brancos); o estado de civilização do povo imigrado (hábitos culturais), e a propensão destes a se deixarem assimilar pelo meio brasileiro" (RAMOS, 1996, p. 74-75).

Para aumentar o incentivo, em 14 de dezembro de 1889, concedeu-se aos estrangeiros a nacionalidade brasileira, devendo pronunciar-se somente os que não tivessem interesse em se tornar cidadãos brasileiros, através do Decreto 58-A.

Com a intenção de reafirmar a importância dos imigrantes, no ano seguinte, o então Presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca, assina o através do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Os oito capítulos e 43 artigos regulamentavam o ingresso, o trabalho nas propriedades agrícolas, a venda de lotes e o auxílio e os favores aos imigrantes, reafirmando assim algumas ações do Império, principalmente no que diz respeito aos recursos públicos para subsidiar o trabalho dos estrangeiros. Desses benefícios, ficam excluídos os asiáticos e os africanos. O Capítulo primeiro, da introdução de imigrantes diz:

> *Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.”* (BRASIL, 1890 – grifos nossos)

A Constituição Federal, de fevereiro de 1891, deixa as questões da imigração sob o poder dos governos estaduais, conforme o artigo 64 (Título II, Dos Estados):

[22] De acordo com a autora, os fenômenos ocorridos na transição dos séculos XIX e XX, dentre eles a transição ocorrida entre: Monarquias - Repúblicas; Escravidão – Industrialização; Migração em massa – Escolarização, são simultâneos e estão entrelaçados

> *Pertencem aos Estados as minas e terras devolutas situadas nos seus respectivos territórios, cabendo à União somente a porção do território que for indispensável para a defesa das fronteiras, fortificações, construções militares e estradas de ferro federais (*BRASIL, 1891*).*

A primeira Constituição da República, no artigo 35, responsabilizava o Congresso por "animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais", reconhecendo como cidadãos brasileiros:

> *Art 69 - São cidadãos brasileiros:*
> *1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação;*
> *2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República;*
> *3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;*
> *4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;*
> *5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;*
> *(6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados.* (BRASIL, 1891)

O século XX trouxe intensas e significativas mudanças nas políticas para a imigração. Estas são novamente redefinidas em 1907, quando a União, através do Decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907, limita o povoamento do país, impedindo o ingresso de idosos (maiores de 60 anos), daqueles que não gozassem de plena saúde (ou que tivessem qualquer tipo de deficiência), os inaptos para o trabalho e com antecedentes criminais, ou histórico de vagabundagem. O mesmo decreto oficializa a criação dos núcleos coloniais e privilegia o ingresso dos agricultores:

> *Art. 3. Aos immigrantes que se estabelecerem em qualquer ponto do paiz, e se dedicarem a qualquer ramo de agricultura, industria, commercio, arte ou occupação util, são garantidos o exercicio pleno da sua actividade; inteira liberdade de trabalho, desde que não haja offensa á segurança, á saude e aos costumes publicos; liberdade de crenças e de culto; e, finalmente, o gozo de todos os direitos civis, attribuidos aos nacionaes pela Constituição e leis em vigor* (BRASIL, 1907)

As regulamentações para o serviço de povoamento são reafirmadas, no que diz respeito aos imigrantes, pelo Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911, que estipula o papel e as responsabilidades da União, dos governos estaduais e as associações e companhias interessadas no processo migratório.

O início da Primeira Guerra reduziu o ingresso de imigrantes no país, conforme se pode observar na tabela abaixo:

QUADRO 7 - LEVANTAMENTO DO NÚMERO DE INGRESSO DE IMIGRANTES EM TERRAS BRASILEIRAS DE 1910 A 1945

Ano	Número de Imigrantes
1910	86.751
1911	133.575
1912	177.887
1913	190.343
1914	79.232
1915	30.333
1945	3.230

Fonte: Dados adaptados do IBGE, 2007, p. 227

A diminuição do fluxo migratório para o Brasil, principalmente no período das duas grandes guerras, relacionava-se as dificuldades de deslocamento e também às políticas que restringiram o ingresso de anarquistas (perseguidos a partir de 1917) e comunistas, identificando-os como ameaças à sociedade.

Diante do pós-guerra, foram necessárias readequações nas políticas de imigração, para isso, em 1918, estas são atreladas ao trabalho, através das reformulações do Decreto nº 3.550, de 16 de outubro de 1918, que denominam o Serviço de Povoamento como Departamento Nacional do Trabalho, tornando-o um órgão principalmente administrativo, e com funções de proteção aos imigrantes.

> *Art. 2º Os fins desse orgão administrativo serão:*
> *a) preparar e dar execução regulamentar ás medidas referentes ao trabalho em geral;*
> *b) dirigir e proteger as correntes emigratorias que procurarem o paiz e amparar as que se formarem dentro do mesmo;*
> *c) superintender a colonização nacional e estrangeira;*
> *d) executar todas as medidas attinentes ao serviço das terras devolutas do Acre, a que se referem os decretos numeros 10.105 e 10.320, de 5 de março e 7 de julho de 1915, exercendo, para isso, as attribuições que deveriam ser conferidas á Directoria de Terras Publicas, conforme o disposto no primeiro dos alludidos decretos;*
> *e) regulamentar e inspeccionar o Patronato Agricola.(BRASIL, 1918)*

As primeiras restrições nas políticas imigratórias têm início na década de

1920, e demonstravam, nos documentos oficiais, a intenção de proteção aos trabalhadores brasileiros, conforme se pode verificar nos decretos: Decretos nº 4.247, de 6 de janeiro de 1921, Decreto nº 16.761, de 31/12/1924. Estes princípios também são observados no Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930.

O Departamento Nacional do Povoamento é reorganizado através do Decreto nº 19.667, de 4 de fevereiro de 1931, como órgão do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e, nesse momento, com o intuito de fiscalização, dos portos e fronteiras, para organizar o ingresso dos estrangeiros.

> *§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinqüenta anos.*
> *§ 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena (BRASIL, 1934).*

No ano de 1934 adotou-se no País a cota de 2% para a entrada de estrangeiros (por nacionalidade). Sob o discurso de manutenção a unidade nacional e proteção de sua soberania, no ano de 1938 o ensino de línguas estrangeiras foi proibido para menores de 14 anos (MENEZES, 1997).

As definições acerca da entrada dos estrangeiros continuaram obedecendo a limitações, que se ampliaram no período da Ditadura. Como primeiro ato após assumir a Presidência da República, o Presidente Getúlio Vargas decreta, em 10 de novembro de 1937, modificações na Constituição do País, nas quais limitou o fluxo de migração[23] a 2% sobre os fixados nacionalmente. Deixando nas entrelinhas do preâmbulo os motivos dessas ações:

> *ATENDENDO às legitimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;*

[23] De acordo com o Art.151: *A entrada, distribuição e fixação de imigrantes no território nacional estará sujeita às exigências e condições que a lei determinar, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinqüenta anos (*BRASIL, 1937).

> *ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente [...] (*BRASIL, 1937).

O texto acima transcrito evidencia que os fundamentos dessa "nova" Constituição estão pautados em questões ideológicas, étnicas e raciais, coibindo a entrada de imigrantes, por considerar estes uma ameaça à elite dominante. Esses princípios também estão notórios no Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938 e no Decreto nº 3.691, de 6 de fevereiro de 1939, instituindo o Conselho de Imigração e Colonização, subordinado ao Presidente da República (Art. 1º), cuja função principal era de fixação de cotas e de fiscalização do ingresso de estrangeiros no Brasil (Art. 3º). (BRASIL, 1939). Os decretos mencionados também obedecem ao princípio da xenofobia e eugenia apregoadas pelo Decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907.

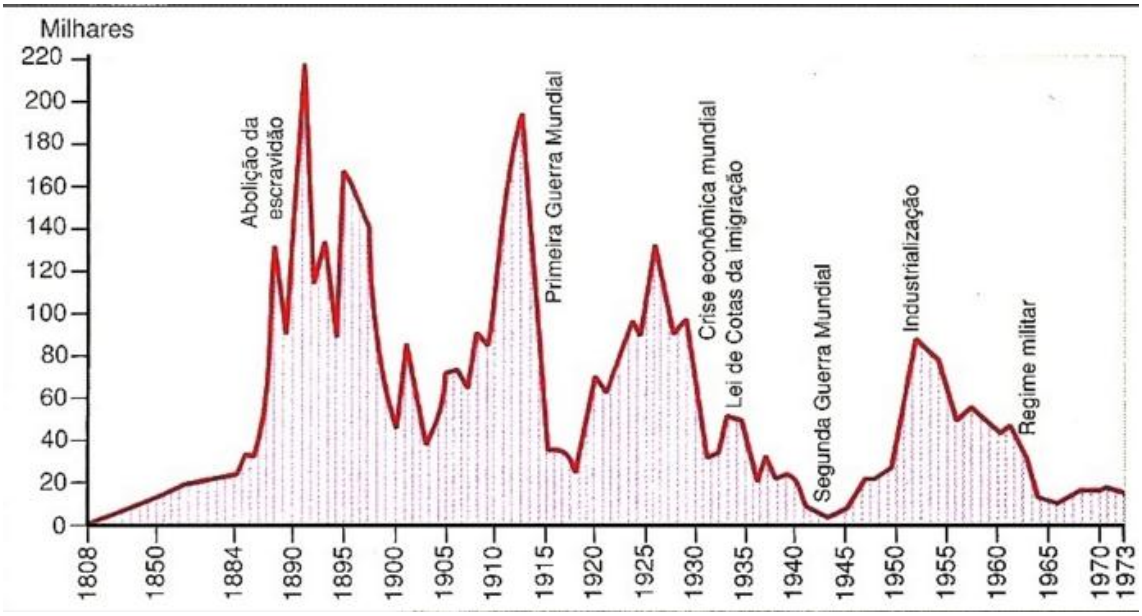
Na década de 1940, os decretos são contundentes no tocante as restrições para a imigração. O Decreto-lei 3.090 de 04 de março de 1941 instala o Serviço de Registro de Estrangeiros e a Delegacia de Estrangeiros no âmbito da Polícia Civil do Distrito Federal, com permissão para fiscalizar, repreender, expulsar e abrir sindicância de processos de naturalização. Paralelamente, a criação do Decreto-Lei nº 3.175, de 07 de abril de 1941, atribui ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, a execução de suspender os vistos de ingresso ao território brasileiro. Esses decretos estiveram vigentes até o ano de 1945, quando a promulgação do Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, revê as restrições de imigração. Porém, de acordo com o artigo 2º, no que diz respeito às questões das cotas e dos critérios para a admissão dos imigrantes, permanecem sendo "à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional" (BRASIL, 1941).

As dificuldades advindas da Segunda Guerra Mundial e as dificuldades vivenciadas pelos europeus trouxeram a necessidade de se repensar as relações políticas internacionais, e também as políticas de imigração nacionais.

> *O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição e considerando que se faz necessário, cessada a guerra mundial, imprimir á política imigratória do Brasil uma orientação racional e definitiva, que atenda à dupla finalidade de proteger os interêsses do trabalhador nacional e de desenvolver a imigração que fôr fator de progresso para o país* (BRASIL, 1945).

O Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, foi de fato um importante marco na reabertura do País frente à imigração, mas não trouxe nada de novo, uma vez que, embora aparentasse a intenção de auxiliar as famílias refugiadas da guerra, continuava a privilegiar os europeus, e os aptos para o trabalho.

GRÁFICO 1 - PANORAMA DO INGRESSO DE IMIGRANTES NO BRASIL – 1808/1973



Fonte: Adas (2004, p. 282)

O movimento de imigração brasileiro ocorreu em três períodos distintos: 1808 a 1830; 1830 a 1930 e a partir de 1930. Entretanto, conforme podemos observar no gráfico acima, os picos do ingresso de imigrantes são paralelos a acontecimentos importantes no País, sendo o principal a abolição da escravidão e, posteriormente, o início do processo de industrialização. Os períodos de menor fluxo são os das duas grandes guerras.

2.1 PANORAMA DA IMIGRAÇÃO NORTE AMERICANA NO BRASIL

As informações sobre os reais motivos que trouxeram imigrantes dos Estados Unidos para o Brasil são ambíguas, uma vez que a bibliografia sobre o assunto deriva dos "[…] descendentes dos primeiros imigrantes" (ZORZETTO, 2000, p. 17), o que leva os escritos a uma tendência romantizada. Entretanto, alguns teóricos preocuparam-se em analisar os fatos e fontes através de "um método analítico mais aprimorado" (ZORZETTO, 2000, p. 18).

Durante as décadas de 1830 a 1850, os Estados Unidos foram um país unido, entretanto, algumas questões políticas e de poder já indicavam o eminente conflito. Neste período, grande parte dos abolicionistas concentrava-se ao Norte do país, e, radicalmente, atacavam os Sulistas, que detinham muitos escravos.

Cabe ponderar que o fato de haver maior número de escravos no Sul dos Estados Unidos não significa que havia grande número de proprietários, mas sim, que estes detinham poder e influência (OLIVEIRA, 1995).

> Uma minoria forte o suficiente para eleger 10 dos 16 presidentes norte-americanos, no período de 76 anos compreendido entre o início da primeira presidência de George Washington (1789) e o mandato de Abraham Lincoln iniciado em 1861. Considerando que dos sete primeiros presidentes, a exceção de John Adams e J. Quincy Adams, cinco foram eleitos para o exercício de dois mandatos (G. Washington, T. Jefferson, J. Madison, J. Monroe e A. Jackson), além de três com um único mandato (Harrison-Tyler, Polk e Pierce) e da curta presidência de um ano de Z. Taylor, os sulistas ocuparam a presidência dos EUA por 53 anos (AGUIAR, 2009, p 17-18).

Em 1850, contando "com as suas famílias, os proprietários de escravos constituíam talvez um quarto da população branca, no máximo. Mesmo dentro deste grupo, apenas uma pequena minoria possuía a maior parte dos escravos". Na década de 1860 "sete por cento dos brancos possuíam cerca de três quartos dos escravos negros " (OLIVEIRA, 1995, p. 50- 51).

Mesmo alegando-se as questões ideológicas da escravatura, as questões econômicas, como as altas tarifas, o real motivo não era outro, senão o interesse em deter o poder. A luta entre o Norte e o Sul, representa a divergência entre modelos de sociedade, com interesses diferentes: "a sociedade agrária baseada em mão-de-obra escrava e um crescente capitalismo industrial", mas ambas, interessadas no poder (MOORE JUNIOR, 1967, p. 118).

Muitos esforços foram empreendidos para que o País se mantivesse unido, até que as circunstâncias históricas fizeram com que os interesses divergentes se chocassem.

> Finalmente, já não foi mais possível fazerem-se acordos. Os estados sulistas, profundamente indignados, separaram-se da União. O presidente Lincoln ordenou ao exército que se opusesse à separação através das armas. A nova confederação resolveu opor resistência à invasão armada de seu território. “E assim, nos anos de 1860, os americanos finalmente começaram a se matar mutuamente (HARTER, 1985, p. 16- 17).

A matança precedeu a um processo de desumanização e crueldade, o exército do Norte saqueou e dizimou cidades inteiras: as “[...] tropas da União desembestadas, roubando e queimando tudo – levando mulheres e crianças à fome (HARTER, 1985, p.17)”.

Finda a Guerra, a União assume a responsabilidade pela reconstrução do país, retirando dos sulistas toda autoridade, em todas as instancias da sociedade, bem como o direito de voto. Nesse mesmo período (1865 a 1876) os negros passam a assumir representatividade política, sendo que [...] catorze negros foram eleitos como representantes federais e dois como senadores. Um foi nomeado governador e seis outros, vice-governadores. Vários serviram como secretários estaduais e muitos preencheram cargos locais. (EISENBERG, 1999, p. 100).

Paralelo a essas questões, houve também os motivos oriundos dos fundamentos religiosos, uma vez que na região sul dos Estados Unidos, a escravidão era legitimada pela religião (VIEIRA, 1980).

A situação não agradou a elite sulista. O interesse na “[...] reconstrução de suas instituições econômicas e culturais representadas primordialmente, pela agricultura e pelas associações religiosas e educacionais” (ZORZETTO, 2000), trouxeram a necessidade de reestruturar a vida em outro local, motivando algumas famílias a emigrar para outros países, sendo um desses, o Brasil.

> A possibilidade de aquisição de terras, o sistema de transporte, as leis de naturalização, a tolerância religiosa, a utilização de trabalhadores escravos, entre outros, estes indivíduos nos mostram que a maior par dos imigrantes em potencial era formada por agricultores sulistas. Satisfeitos com as informações preliminares sobre o Império, várias agências estreitam ligações com o governo brasileiro que auxiliou a vinda de seus representantes para explorarem as áreas agrícolas espalhadas pelo Império (ZORZETTO, 2000. p. 31).

Dentre os fatores que determinaram a escolha do Brasil pelos imigrantes norte-americanos estão: os princípios liberais adotados no País; a qualidade do solo, que viabilizava futuros investimentos e o estabelecimento de colônias (CLARK, 1998).

Havia grande interesse na imigração americana para o Brasil, pois se via nela, uma possibilidade de progresso, devido ao "alto grau tecnológico" norte-americano, que poderia elevar o Brasil "em termos agrícolas e de industrialização". (CLARK, 1998, p. 41).

O Estado também percebia nestes confederados, possível reforço na Guerra do Paraguai[24], uma vez que o Brasil e seus aliados tinham dificuldades de contingente, armamentos e navios. Estes também eram um reforço interessante por seu reconhecido progresso intelectual e técnico.

> Como tenho tido a honra de expor ao Governo Imperial, agora mais do que nunca cumpre atender-se para esse grande interesse nacional. A emigração americana, de que muitos duvidavam, pode-se dizer encaminhada para o Brasil e com tendências a acelerar a sua marcha. A grave situação política e econômica em que se encontram estes Estados; as medidas rigorosas que estão sendo tomadas pelo Congresso a respeito dos Estados que tomaram parte na recente revolução; o desequilíbrio econômico que se observa, devido a causa que fora longo enumerar aqui; a boa impressão produzida pelas leituras públicas do eminente professor Agassiz e mais que tudo o efeito causado pela sábia e liberal medida ultimamente adotada pelo Governo Imperial, abrindo os rios interiores do Império à navegação e ao comércio estrangeiro, são outros tantos incentivos para que a emigração se desenvolva em larga escala. (BOCAIÚVA, 1986, p. 237-238)

Os relatórios do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, de 1867, também demonstram que a imigração dos americanos para o Brasil era conveniente aos interesses do Estado.

> *Reconhecido, como está, que a immigração mais conveniente ao Brasil é a que se compõe de indivíduos dedicados especialmente a vida agrícola, o governo, apressando-se em auxiliar o desejo manifestado por diversos habitantes da União Americana, de transferir-se para o nosso paíz, teve em mira os dos Estados do sul em que sobressahe aquella notável circumstancia. Como garantia de sua permanência em solo brasileiro, accresce o motivo político que actua em seus ânimos para expatriarem-se.*

[24] Denomina-se Guerra do Paraguai, ao "[…] conflito ocorrido na Bacia Platina, entre fins de 1864 e início de 1870", que legou a esta região, impactos que vão além do legado político, econômico e cultural, eu envolveram além do Paraguai, o Brasil e a Argentina. Especialmente para o Brasil, a Guerra justificou os "projetos políticos" dos grupos dominantes, engajados no "projeto de formação de um Brasil moderno. " (SQUINELO, 2008, p. 1)

(Relatórios dos Ministérios – Ministério da Agricultura, ano de 1867, p. 37 e 38).

Os imigrantes americanos trouxeram para consigo técnicas de produção que permitiam o plantio em terras improdutivas, contribuindo para a agricultura brasileira (OLIVEIRA, 1995, p. 20).

Embora a economia brasileira tenha se desenvolvido em torno da exploração do trabalho escravo, este se apresentava como um empecilho ao projeto capitalista, uma vez que este modo de produção tem como principal característica a “força de trabalho por indivíduos livres em troca de salários”, sendo, portanto, capitalismo e escravidão são “incompatíveis” (SINGER, 1987, p. 67).

Os interesses em se organizar o “mercado de mão de obra livre”, zelando por tudo o que envolvia a imigração para o Brasil, inclusive provendo capital para sanar todas as suas necessidades, era o de preparar mão de obra, diminuindo os riscos do processo de abolição, além de ser uma “oportunidade de regeneração moral e física do que eles chamavam de ´raça brasileira´, através do contato civilizatório com indivíduos de uma raça superior” (ZORZETTO, 2000, p. 52).

Em 1860, tem início o processo de imigração espontânea, de imigrantes oriundos do sul dos Estados Unidos, na região de Santa Bárbara (SP). Estes imigrantes trouxeram suas famílias e dedicaram-se à agricultura. (ZORZETTO, 2000).

QUADRO 8 - DA IMIGRAÇÃO NORTE-AMERICANA NOS ANOS DE 1865 A 1869

Colônia	Data de estabelec	Líderes	No de colonos	Estado Precedente	Embarcação
Santarém (Pará)	1867/68	Major Lansford W. Hastings	109/200	Alabama, Tennessee	"Red Gauntlet", "South America
Juparanã (Linhares - Espírito Santo)	1867	General Charles G. Gunther	400/200	Alabama	"Marmion"
Cidade do Rio de Janeiro e arredores	1867	-	200	-	-
Lizzieland (Vale do Ribeira - São Paulo)	1867	Reverendo Ballard Dunn	150	Louisiana	"Derby"

Xiririca (Vale do Ribeira - São Paulo)	1867	James McFadden Gaston	7	Texas	"Derby", "North America"
Juquiá (Vale do Ribeira - São Paulo)	1866/1867	Major Frank McMullen e William Bowen	-	Texas	"North America"
Santa Bárbara/Americana (São Paulo)	1865 1867	Major Robert Meriwether W. Norris e Robert Norris	800	Alabama e outros	"Tartar", "Marmion", etc
Baía de Paranaguá (Paraná)	1866	Coronel M. S. Swain e H. Lane	400	Louisiana, Missouri	-
Rio das Velhas (Minas Gerais)	1867	-	100	-	-
Bahia	1867	-	100	-	-
Pernambuco	1867	-	70	-	-

Fonte: Oliveira (1981, p. 111)

Observa-se no quadro acima que o maior número de americanos se instalou na região sul do Brasil. Em 1866, desembarcam no Porto de Paranaguá, no Estado do Paraná, 400 americanos, oriundos de Louisiana e do Missouri. Dentre as principais atividades exercidas pelos colonos americanos dedicavam-se ao cultivo da terra, especialmente, cana de açúcar e a manufatura.

Embora existam registros da presença de norte-americanos na Colônia Assungui, a aproximadamente 100 km de Curitiba, no Paraná, no período de 1860, não se pode concluir que estes de fato sejam oriundos dos Estados Unidos, uma vez que há relatos de que europeus instalaram-se temporariamente em Nova Iorque, vindo posteriormente para o Brasil, instalando-se em algumas colônias. Por este motivo, seria correto afirmar que os liderados por Maurice L. Swain e Horace Manley Lane que desembarcaram em Paranaguá, instalaram-se em terras devolutas do governo brasileiro.

Os norte-americanos influenciaram a economia, a política, e a educação brasileira, não somente através de sua imigração para o Brasil, mas também prestando serviços a nosso País, por meio de empresários. Dentre os empresários estava à família Farquhar, cujas empresas ganharam a concessão de alguns

serviços públicos, a exemplo da Brazil Railway Company, que no período de 1904 a 1914 atuou nos serviços de iluminação (tanto privadas quanto públicas), de energia hidroelétrica, das empresas de companhia de telefonia, de controle das linhas de bondes, da construção de ferrovias, de obras em portos, e, com concessão também para extração e comércio de madeira, e da revenda dos terrenos desapropriados, localizados as margens das estradas de ferro (SINGER, 1985).

2.2 IDEAIS E INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO LIBERAL NORTE-AMERICANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ainda no período imperial, encontramos indícios da influência norte-americana em nosso País, demonstrado no interesse em seu modelo de vida política e social e nos assuntos pertinentes a educação. O conjunto de ideias liberais e progressistas e o ostensivo valor apregoado à ciência e à técnica como precursores da transformação social, a idealização do civilizado, do novo e do moderno, das convicções federalistas norte-americanos, efervesciam no Brasil. Para que esse novo homem pudesse ser forjado, fazia-se necessário moldá-lo, sendo essa tarefa legada à escola (CARVALHO, 1998).

Podemos encontrar referência ao interesse de transformação social, tendo a escola como via, no relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, no ano de 1873, em que propunha “educar a mulher para substituir ao homem”, “para os mais variados trabalhos da indústria, no ensino das primeiras letras” (RELATÓRIO Presidente de Província de Minas Gerais, 1873, A7).

A exaltação ao modelo educativo norte-americano também está presente no parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário, escrito no ano de 1882, que apontava algumas fragilidades no ensino primário, recomendando os procedimentos adotados pelos norte-americanos

> No Brasil a renovação refletiu-se em fins do século passado, no domínio estrito da didática, em alguns colégios particulares mantidos por educadores norte-americanos. Já em 1882, no parecer que redigiu sobre o ensino primário, Rui Barbosa refere-se a novos procedimentos experimentados no Colégio Progresso, do Rio de Janeiro. Mais tarde, ensaios similares se desenvolveram na Escola Americana, criada na Capital de São Paulo, e no Colégio Piracicabano, na cidade de Piracicaba, no mesmo Estado. Esses últimos influíram para reformas didáticas de várias escolas públicas daquela capital (LOURENÇO FILHO, 1969, p.173).

Ao alcançar autonomia, os programas de ensino precisaram ser revistos. Para esse empenho, de reformular a instrução pública, no ano de 1891. Os cursos foram reorganizados quanto a sua estrutura, grade curricular e metodologia, voltada para as humanidades e valorizando a experiência e a prática, para isso, criou uma escola modelo, a exemplo do ensino utilizado em países como Alemanha, Suiça e Estados Unidos - Training School (CLARK, 1998).

Para conseguir levar adiante tal intenção, era necessário que houvesse professores capacitados, para isso se cogitou a possibilidade de contratar estrangeiros, o que não se efetivou, uma vez que havia professoras norte-americanas radicadas no Brasil. Para alcançar sucesso em seu projeto, Caetano de Campos buscou a colaboração do diretor da Escola Americana, Dr. Horace Lane, que o auxiliou desde a implantação do mobiliário, até a didática utilizada, bem como na indicação da professora americana Miss Browne, que dirigiu a escola no período de 1890-1894. Devido a seu auxilio, o Dr Horace Lane foi nomeado Consultor Educacional do Ensino Público (CLARK, 1998).[25]

Em 1893 regulamenta-se a nova lei de reorganização do ensino público, ampliando o número de escolas normais, complementares e ginásios, inspirados nas ideias norte-americanas:

> Foram então criadas por essa reforma mais três escolas normais, além de escolas complementares e ginásios; reorganizaram-se os serviços de inspeção de ensino; inauguraram-se vários grupos escolares; e a Escola Normal de São Paulo, cujo curso passou a ser de 4 anos, instalou-se em 1894, no novo e grandioso edifício (...) Esse movimento remodelador, inspirado pelas ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas, prolongou-se até os princípios do século atual (AZEVEDO, 1976 apud CLARK, 1998, p. 75).

Os Estados Unidos experimentaram, no final do século XIX e início do XX, um período de avanços, tecnológicos e sociais, que os levaram a investir esforços para a construção de um sistema democrático que permitisse a ação sobre o meio, modificando os limites da conjunção humana. Com base nesse pensamento de transformação, surge o movimento filosófico pragmatista, que assentou seus alicerces nos princípios de transformar a escola em “um campo fértil para a experimentação de teses filosóficas” (CUNHA, 2002, p. 20).

---

[25]O novo método utilizado tinha como base os ideais de Pestalozzi -educação por meio dos sentidos e Froebel - autoconhecimento e liberdade (CLARK, 1998, p. 74).

O principal pensador pragmatista foi John Dewey, que alcançou destaque por ser o pioneiro em propor o exercício de uma relação de troca entre o homem e a natureza, difundindo as ciências e apregoando uma educação que oportunizasse as práticas sociais, dedicando-se a educação (CAMBI, 1999).

Entrementes as escolas particulares já utilizassem os métodos e ideais norte-americanos em suas escolas, e, conforme já mencionado, esta tenha despertado interesse em governantes e intelectuais brasileiros, estas ideias se disseminam no período de 1920, por ocasião do contato de alguns brasileiros que estudaram em universidades norte-americanas.

> Em 1922/23 vamos encontrar Lourenço Filho no Ceará, reorganizando o ensino primário e Anísio Teixeira na Bahia, onde inicia suas atividades de reformador, que atingirão sua plenitude no Distrito Federal (1932/35), já de volta de sua viagem de estudos aos Estados Unidos da América. Também encontramos Carneiro Leão, no Rio de Janeiro e Lisímaco da Costa, no Paraná, todos voltados para a renovação da educação que variavam no grau de intensidade, no conteúdo e objetivos, mas buscavam a educação nova, promovendo reformas parciais ou globais, mas todas centradas no ensino primário e nos seus problemas. Como iniciativa do Governo Federal, encontramos em 1925 a reforma João Luiz Alves ou Rocha Vaz, que se caracterizava por: participação do governo central na luta contra o analfabetismo; implantação do regime seriado, reorganização do ensino superior. Em 1927 a educação brasileira em seu processo de “construção” e não de “reconstrução” como afirma Valmir Chagas, apreciaria duas reformas bem dentro do espírito escalanovista: a de Fernando Azevedo, no Distrito Federal e de Mário Casassanta e Francisco Campos, em Minas Gerais (CUNHA, 1986, p. 61).

Os “reformadores” acima mencionados têm em comum os ideais deweyanos, destacando-se Anísio Teixeira, que foi aluno do pensador norte-americano na Universidade de Columbia (1928), e ao regressar dos estudos, investiu seus esforços por aplicar no Brasil os conceitos de seu professor, traduzindo algumas de suas obras, disseminando suas ideias, que culminaram com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), documento este que defendia:

> [...] um tipo de escola que fosse vinculada ao meio social, que respeitasse as aptidões naturais dos educandos, uma pedagogia baseada na atividade espontânea da criança, que satisfizesse as necessidades individuais. Ao mesmo tempo em que preconizava a necessidade de um currículo que seguisse a lógica psicológica da criança, o Manifesto enfatizava que os professores deveriam estar sintonizados com o ideal de reconstrução da ordem social e política por intermédio da educação e insistia na necessidade de os educadores possuírem conhecimentos sobre o indivíduo e sobre a sociedade, o que lhes permitiria atuar sobre o estrato psicológico individual tendo em mira um projeto de sociedade (CUNHA, 2002, p. 255).

Após a segunda Guerra Mundial, os norte-americanos sentiam seus planos de expansão ameaçados pelos países de origem socialista. Intencionando ampliar seu domínio diante dos países subdesenvolvidos, os norte-americanos investiram técnica e financeiramente em projetos educacionais e de assistência técnica educativa, firmando programas de acordo com a necessidade emergente, para a propagação dos ideais de libertação econômica, por meio da "*Assistance Act*, de 1961, sendo imediatamente executado pela *Agency for Internacional Development - AID,* órgão criado pouco depois do lançamento da Aliança para o Progresso", que influenciou também a área rural, ao manter com seus recursos e assistência técnica de universidades americanas às universidades brasileiras, "com ênfase nos seguintes pontos: pesquisas agrícola-veterinárias, ensino e bolsas de estudo" (NASCIMENTO, 2009, p. 162-163).

Os convênios entre Brasil e Estados Unidos estenderam-se à educação agrícola, por meio do programa MEC/USAID, que tinha por objetivo:

> O aperfeiçoamento de recursos humanos, considerado como fator vital na produção de alimentos, por meio de treinamento de professores de ensino técnico de segundo grau e com o fornecimento de livros e equipamentos necessários para incrementar os cursos em técnicas agrícolas. Outra forma de atingir os objetivos propostos,segundo a USAID, eram os cursos de curta duração, ministrados na própria fazenda, aos seus proprietários e seguidos de assistência periódica (NASCIMENTO, 2009, p. 164).

A nova realidade apresentada pela modernização agrícola modificou as relações de produção, e, da realidade material. Novamente são atendidas as necessidades e interesses "do grande capital", em detrimento do trabalhador, que desqualificado, não encontra mais seu lugar no campo, partindo para a zona rural, sofrendo a "marginalização social nas cidades; o assalariamento e o trabalho temporário" (NASCIMENTO, 2009, p. 164). A dificuldade de adaptação à nova realidade acabou por gerar uma massa de excluídos.

Não podemos negar a importância de transformação da ordem social e da democracia, apregoadas pelos ideais educacionais norte-americanos, mas ela só poderá ser alcançada se a educação perpassar as relações de produção, de maneira transformadora, com objetivos definidos, que considerem o ponto de saída e vislumbrem o ponto de chegada, democratizando a sociedade. (SAVIANI, 1983, p.68-71).

2.3 O PROCESSO DE POVOAMENTO PARANAENSE: OS CAMPOS GERAIS E A CIDADE DE CASTRO E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO-IMIGRAÇÃO

A busca pelo ouro foi o que incentivou mineradores paulistas, de origem portuguesa, a explorar as terras paranaenses, inicialmente pelo litoral, no século XVII, adentrando posteriormente o planalto, alcançando o interior. A atividade mineradora obteve pouco êxito, mas dessa iniciativa nasceram os portos de Paranaguá, Antonina e Morretes (SERRA, 1992, p. 61-62).[26]

Desde o momento da colonização do Brasil pelos portugueses, todas as terras pertenciam à coroa portuguesa, que desmembrou o território permitindo assim que as terras se tornassem de domínio de algumas famílias que se comprometeram a tornar as terras produtivas, para isso, foram realizadas reformas que deram origem ao Sistema de Sesmarias[27], com o objetivo de ampliação da agricultura brasileira (BALHANA, 2002, p. 245).

Até o início do século XVIII, a região paranaense era habitada por "portugueses, castelhanos, índios, negros africanos e de nativos descendentes dessas três raças" (PRIORI, 2012, p. 36).

O que hoje conhecemos como Campo Geral eclodiu durante o século XVIII, devido à abertura do caminho denominado Viamão, que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo, posteriormente passou a unir também outras cidades do Estado do Paraná e outras regiões do Brasil (NASCIMENTO, 2004).

Dentre as áreas delimitadas para as Sesmarias, na região norte dos Campos Gerais, localidade de Castro está as usufruídas pelo Clã de Pedro Taques de Almeida[28].

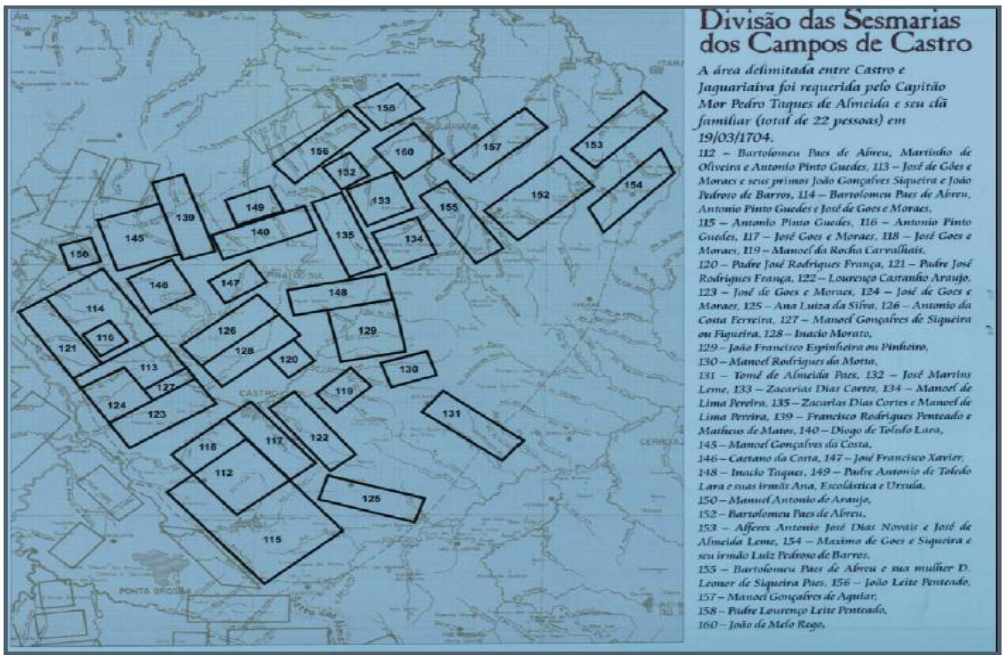
---

[26]A primeira tentativa de ocupação do território paranaense deu-se pelo interior, por meio da iniciativa de espanhóis, entretanto não logrou êxito, devido a resistência da metrópole portuguesa.

[27]No século XVII, a classe dominante do Paraná, compunha-se de vinte sesmarias, localizadas no litoral (08) e em Curitiba (12). No século XVIII os registros totalizam 141 sesmarias, distribuidas entre Paranaguá (10), Antonina (03), Porto de Cima (03), Morretes (07), Guaratuba (01),Caiobá (01), Regiões próximas a Curitiba (18), Campos de São José dos Pinhais e Ambrósios (08), Lapa (06), Campo Largo (04), Piraquara e Canguiri (06), Palmeira (12), Ponta Grossa (13), Castro (20), Tibagi (20), Jaguaraíva (09) e Itararé (01). (RITTER, 1980, p. 224-148)

[28]Esta foi a primeira concessão de Sesmaria na região do Iapó. Cf. Mottim (1987, p. 77)

FIGURA 1 - MAPA DAS SESMARIAS – CLÃ DE PEDRO TAQUES DE ALMEIDA



Fonte: Museu do Tropeiro – Castro/PR

Quando o nível das águas do rio Iapó extravasava, a passagem tornava-se difícil, forçando os tropeiros a permanecer na região até que o rio baixasse, por este motivo, recebeu o nome de “Pouso do Iapó”. Por estar no caminho das tropas que levavam o gado do Rio Grande do Sul a São Paulo, e devido a suas terras produtivas, em 1774, Castro elevou-se a qualidade de “Freguesia de Sant’Ana do Iapó”. Em 1789, “Vila Nova de Castro”, e em 1857 elevou-se a categoria de Cidade de Castro, que recebeu este nome em homenagem a Martinho Mello e Castro (secretário dos Negócios Ultramarinos). Suas terras férteis atraíram tropeiros, agricultores e um grande número de criadores (ROSAS, 1968).

O crescimento do tropeirismo trouxe a transformação da atividade produtiva. Ao perceberem que a invernada (pastagens) oportunizava maior lucro do que a criação de gado, os fazendeiros passaram a investir no aluguel destes espaços aos tropeiros, relegando a criação à subsistência (BALHANA et al.,1969, p.96).

Outra atividade importante neste período foi o extrativismo da erva mate, por ser “a coleta e o preparo inicial da erva-mate eram atividades acessíveis, fáceis, de pouco trabalho e lucrativas para os homens livres pobres” (OLIVEIRA 2000, p. 85).

Mesmo sendo uma situação insatisfatória para a população da região paranaense, durante o século XIX, o Paraná pertencia a 5ª Comarca de São Paulo.

O interesse em tornar-se autônoma fez com que os paranaenses empreendessem esforços para conseguir sua “liberdade político administrativa”. Os principais fatores que motivavam o interesse separatista estavam:

> [...] não havia uma estrutura competente para as exigências administrativas da região. A segurança era péssima, não havia escolas, nem professores suficientes para a população. A justiça era mal aplicada e lenta. Os serviços públicos eram precários. Verbas eram desviadas e, além disso, a Comarca sofria com pesados tributos pagos tanto para o Império, quanto para a província de São Paulo (PRIORI, 2011, p.16).

Os motivos acima elencados fizeram com que os paranaenses insistissem em seu ideal separatista, aproveitando todas as oportunidades para defender esse objetivo. Procuraremos demonstrar através do quadro abaixo, como se deu o processo de emancipação do Paraná:

QUADRO 9 – PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS REFERENTES AO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO PARANÁ DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

Ano	Acontecimento	Participes	Resultado
1811	Visita da Família Real. Primeira tentativa de emancipação política	Pedro Joaquim de Sá (representante da Câmara de Paranaguá)	Transferência de sede da 5ª Comarca de Paranaguá para Curitiba
1821	Conjuntura Separatista	Capitão Floriano Bento Viana (representante dos separatistas) Antonio Azevedo Melo e Carvalho (juiz)	Abertura de inquérito para apurar os responsáveis pelo movimento, que foram perseguidos
1831-1840	Rebeliões/ Revolta Farroupilha (1835-1845)/	Forças revolucionárias	A Província de São Paulo, temerosa de que os paranaenses insatisfeitos aderissem ao movimento do Rio Grande do Sul, promete a emancipação da Comarca, em troca do apoio contra os revolucionários.
1842	Solicitação de emancipação da Comarca. Indicação de Curitiba para Capital da Província	Barão de Monte Alegre (Presidente da Província de São Paulo)	Câmara de Paranaguá reclama a posição de Capital. Adiamento da emancipação.
1843	Nova tentativa de emancipação	Deputados paulistas	Interesses econômicos fazem com que as discussões sobre a emancipação sejam adiadas

1850-1852	Preocupação com invasões dos países vizinhos faz o Império demonstrar interesse pela questão	Império Deputados paulistas	Desmembramento da Comarca de Curitiba em Distritos (Paranaguá, Príncipe, Antonina, Morretes, Guaratuba e Castro). Curitiba passa de 5ª para 10ª Comarca da Província de São Paulo. Interessados em reduzir o poder de São Paulo, Minas Gerais e Bahia aderem à causa separatista Paranaense.
1853	Sancionada a Lei no 704 de 2 de Agosto de 1853	D. Pedro II	Projeto de emancipação da comarca do Paraná aprovado, instalando-se solenemente em 19 de dezembro.

Fonte: Baseado nos dados de Priori (2011, p. 16-21).

Em 1853, a Província tinha aproximadamente 62.258 habitantes e sua base econômica consistia nas atividades de “pecuária, muares, agricultura de subsistência, comércio, indústria extrativa de erva-mate e indústria de transformação incipiente” (CAMPINAS, 2005 apud PRIORI, 2011, p. 22). O primeiro presidente da Província foi político baiano Zacarias de Góes e Vasconcellos, que devido a seu prestígio, auxiliou no desenvolvimento da Província investindo em estradas para o transporte eficaz de mercadorias, e na instrução pública primária.

> O Presidente Zacarias de Góes e Vasconcellos manteve Curitiba como Capital da Província do Paraná e a dividiu em três comarcas: Curitiba, Paranaguá e Castro. Nesse momento, o Paraná tinha em seu território duas cidades – Curitiba e Paranaguá –, sete vilas - Guaratuba, Antonina, Morretes, São José dos Pinhais, Príncipe (Lapa), Castro e Guarapuava –, seis freguesias – Campo Largo, Palmeira, Ponta Grossa, Jaguariaíva, Tibagi e Rio Negro – e cinco capelas curadas – Guaraqueçaba, Iguaçu, Tindiquera (atual Araucária), Votuverava (Rio Branco) e Palmas (CAMPINAS, 2005 apud PRIORI, 2011, p. 22).

O vazio na legislação agrária em nosso País, e o de modo de organização paranaense, que distava da Comarca de São Paulo, no período de 1822-1850, não oportunizava atendimento as necessidades administrativas da região. Isso fez com que as grandes posses indevidas e/ou ilegais, como no caso da ocupação por posseiros e grileiros de áreas extensas se tornassem comuns, pois esperavam que posteriormente, sua situação fosse regularizada, o que acontece por meio da Lei 601/1850 – Lei das Terras. Essa mesma Lei proporcionou o processo de

colonização das terras, através da mercantilização do Estado “principalmente pela colonização oficial e empresarial privada”, gerando alguns conflitos (PORTO; SALLES; MARQUES, 2013, p. 26-27).[29]

No Paraná, a principal contribuição da Lei das Terras foi assegurar o domínio territorial das propriedades extensas, uma vez que até que ela vigorasse, as terras eram utilizadas para exploração dos recursos naturais (ouro e madeira) ou para conquista de poder (SERRA, 2010).

Para os trabalhos realizados, tanto na agricultura quanto na criação de animais, que servia tanto para a subsistência quanto para a comercialização, era utilizada mão de obra escrava, sendo o maior contingente de escravos da região dos Campos Gerais (PEREIRA, 1996).

No quadro abaixo podemos visualizar a composição da população da província paranaense no ano de 1854, logo após sua instalação como província independente de São Paulo.

QUADRO 10 - COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA DO PARANÁ – 1854

Cidade	Habitantes	Brancos	Pardos	Pretos	Escravos	Escravos Habit.	Não brancos	Escravos não brancos
Paranaguá	6533	4150	1109	1274	1274	19,50%	2383	53,46%
Guaraqueçaba	3476	2846	382	248	248	7,13%	630	39,37%
Guaratuba	1564	736	630	198	175	11,19%	828	21,14%
Antonina	4160	2664	604	892	838	20,14%	1496	56,02%
Morretes	3709	1563	1234	912	755	20,36%	2146	35,18%
Curitiba	6791	4624	1293	874	578	8,51%	2167	26,67%
São José	4660	2696	992	972	365	7,83%	1964	18,58%
Campo Largo	3690	2101	979	610	359	9,73%	1589	22,59%
Palmeira	1818	1028	427	363	269	14,80%	790	34,05%
Iguaçu	1652	952	629	71	71	4,30%	700	10,14%

[29] Cf. Myskiw (2002).

Votuperava	2018	1060	815	143	126	6,24%	958	13,15%
Príncipe	5406	----	----	----	1858	----	----	----
Rio Negro	1884	868	952	64	77	4,09%	1016	7,58%
Castro	5899	3618	1295	986	796	13,49%	2281	34,90%
Ponta Grossa	3033	1889	746	398	1059	34,92%	1144	92,57%
Jaguariaíva	1071	490	260	321	440	41.08%	581	75,73%
Tibagi	1640	801	492	347	354	21,59%	839	42,19%
Guarapuava	2520	1193	909	418	379	15,04%	1327	28,56%
Palmas	734	354	220	160	158	21,53%	380	41,58%

Fonte: Pereira, 1996

Durante o século XIX o Paraná experimentou um acréscimo populacional, ocasionado também pelo ingresso de imigrantes, que tornou a população ainda mais heterogênea e diversificou as atividades econômicas, potencializando seu crescimento (MELO 2004).

No tocante à educação pública paranaense durante o século XIX, a seção sobre a instrução pública, tanto primaria quanto secundária, contidas no relatório do Presidente da Província, Goes e Vasconcellos, aos membros da Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, datado de 15 de julho 1854, menciona que havia tanto professores interinos quanto efetivos, mas que a frequência dos alunos não era satisfatória e que a remuneração docente era insuficiente, ao que o então presidente sugere algumas reflexões. Em suas palavras:

> *Em um paiz como este, onde qualquer carpinteiro ou pedreiro ganha por dia 2$00 ou mais, onde a ultima pessoa do povo tem, quando não queira dar-se á outro trabalho, o fácil recurso dos hervaes silvestres para tirar quanto baste para suas precisões, querer que um professor ganhe em alguns lugares menos de 800 rs diários, he hum absurdo. Sejamos francos: o professor, que não prestar, se for vitalício, aposente-se, se provisório destitua-se, mas tendo as precisas habilitações recebe, pelo menos, sendo effectivo, o máximo dos ordenados fixados no art. 15 da lei n. 34 de 16 de março de 1846 para as cadeiras das cidades, villas e povoações.* (PARANÁ, 1854, p. 4)

Permeado pelo discurso liberal, que legava à educação a responsabilidade de promover a prosperidade do Estado, o mesmo relatório, na seção da instrução

pública, tanto do ensino primário, quanto secundário, observa-se ainda o parecer do Presidente da Província sobre os edifícios de acomodações das escolas, a inspeção do ensino, o exame dos alunos, trata ainda do objeto, método, matérias e da obrigatoriedade do ensino, solicitando a revisão do critério número de alunos para a instalação de escolas.

> [...] *Ora a instrucção primaria he, por assim dizer, huma vacina moral, que preserva o povo do peior de todos os flagellos conhecidos e por conhecer – a ignoracia- das noções elementares, que nivela o homem ao bruto, e o torna matéria apta e azado instrumento para o roubo, para o assassinato, para a revolução, para todo mal, enfim. manutenção da escola e da taxa paga pelos alunos a manutenção da instrução.* (PARANÁ, 1954, p. 16)

Contraditoriamente, pode-se perceber no relatório, que embora houvesse interesse do Estado na instrução pública, à remuneração dos professores não era suficiente para a sua subsistência.[30]

Semelhante aos demais Estados integrantes do território brasileiro, o Paraná tinha na agricultura o sustentáculo de sua economia, tendo o diferencial de ser o único produtor de erva-mate, produto este que se tornou uma importante mercadoria de exportação. Ademais, havia outras atividades que emanavam do ciclo ervateiro, como extrativismo, manufatureiro (fabril) e a comercialização do produto. Dele também dependiam os transportes do Estado (ZANLORENSE, 2013, p. 35).

Devido à extensão do território paranaense, e aos vazios que este continha, era necessária a abertura para que os imigrantes assegurassem a formação de lavouras. No Paraná, os imigrantes ingressavam na condição de colonos, sendo, portanto, responsáveis por sua moradia e pelas condições de trabalho nas lavouras (STECA; FLORES, 2008).

Em 1900, a cidade de Castro se moderniza, e passa a contar com via férrea, ligando-a a outras cidades, e, logo em seguida, com o telégrafo. Os holandeses, que inicialmente (1909) haviam se fixado nas proximidades de Irati, não se adaptam e muda-se para a região dos Campos Gerais (Carambeí), em 1911, sendo

[30] Os registros do problema da desistência de professores por falta de recursos para a subsistência, antecede ao relatório do Presidente da Província. A primeira nomeação para professor público na cidade de Castro data do ano de 1789, porém, o professor nomeado Antonio Luiz Ferreira, desistiu da docência por não receber auxílio ou subvenção. (NOVAES ROSAS, 1993, p. 108)

responsáveis por uma das mais importantes cooperativas da região, denominada Castrolanda.[31]

As mudanças na estrutura socioeconômica e cultural paranaense fizeram aflorar a necessidade de habilitar a força de trabalho para as novas demandas, a fim de que o Estado progredisse. Devido à ausência de investimentos financeiros, a instrução pública permanece arraigada ao passado, restringindo-se ao ensino da leitura, escrita e dos conhecimentos matemáticos básicos (OLIVEIRA, 1994, p. 37).

Não obstante esse atraso havia ainda a preocupação com o ingresso dos imigrantes. Acentuavam-se os discursos nacionalistas de que a educação deveria estar adequada à realidade. Esse debate alcança educadores, políticos e intelectuais, que investem esforços em adequar propostas para trabalhar a educação adaptada ao trabalho no campo (NAGLE, 1975).

> [...] elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial (...) o ruralismo representava um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens naturais da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade natural do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização (NAGLE, 1974, p. 26).

O Ruralismo pedagógico alcança também o Estado do Paraná, influenciado por suas ideias, o Interventor Manoel Ribas investiu esforços em formar o trabalhador rural, por meio de ações de serviços de técnicos especializados, com o intuito de auxiliar e ensinar os agricultores e criadores sobre os conhecimentos pertinentes ao preparo da terra, do plantio a colheita, bem como as demais atividades do campo, como a pesca e a pecuária, com o objetivo de acrescer a produção.

Dessas ações derivam as instituições escolares agrícolas, e, posteriormente, as Escolas de Trabalhadores Rurais nas cidades de Piraquara, Paranaguá, Curitiba, Ponta Grossa, Castro, Palmeira, Rio Negro, Guaratuba, Ipiranga e Reserva.[32]

No ano de 1939, por meio do Decreto no. 7.782/39, de 06 de janeiro, organiza-se e regulamenta-se a Escola de Trabalhadores Rurais, criando o Curso

---

[31] Cf. Cordeiro (2007).

[32] Sobre os ensinamentos ministrados Cf. Paraná, 1932-1939, p. 26; Sobre as escolas de ensino profissional rural no Paraná, elencamos por data de fundação. Cf. Decreto n. 234 de 12 de março de 1935.

Primário Agrícola. Os alunos (10 a 14 anos), prioritariamente órfãos e abandonados, permaneciam na escola, em regime de internato, durante quatro anos, recebendo a instrução formal e a educação prática para o campo. Subsequente, havia o Curso Complementar (14 a 18 anos), com duração de dois anos e o Curso Profissional Agrícola, com duração de três anos (PARANÁ, 1939).

As escolas instituídas pelo interventor Manoel Ribas no Estado do Paraná, no período de 1936 a 1942 totalizam onze escolas rurais e uma de pesca, conforme podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 11- ESCOLAS DE TRABALHADORES RURAIS E PESCADORES DO PARANÁ – CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO PELO ESTADO

Denominação da Escola	Localização/ Municipio	Capacidade	Ano que foi instalada	Número/ matrículas
Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri	Piraquara	85 alunos	1936	65
Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti	Curitiba	60 alunos	1937	60
Escola de Trabalhadores Rurais Augusto Ribas	Ponta Grossa	110 alunos	1938	110
Escola de Trabalhadores Rurais Olegário de Macedo	Castro	100 alunos	1938	90
Escola de Trabalhadores Rurais Getúlio Vargas	Palmeira	100 alunos	1940	100
Escola de Trabalhadores Rurais de Campo Comprido	Curitiba	30 alunos	1941	30
Escola de Trabalhadores Rurais de Ivai	Ipiranga	60 alunos	1942	60
Escola de Trabalhadores Rurais de Três Bicos	Reserva	60 alunos	1942	60
Escola de Trabalhadores Rurais Serafim Lopes	Paranaguá	75 alunos	1936	80
Escola de Pescadores de Guaratuba	Guaratuba	60 alunos	1940	60

Fonte: Martiniak (2011)

Observamos através do quadro que em Curitiba havia duas escolas, com exceção das escolas de Piraquara e Castro, em que a oferta era maior do que a demanda, e da cidade de Paranaguá, que apresenta o fenômeno contrário, todas as demais escolas trabalhavam com o número limite de alunos. Isso demonstra o

interesse em viabilizar um ensino agrícola eficiente, para inserir o Estado do Paraná em uma agricultura industrializada (NASCIMENTO, 2005 apud ZANLORENSE, 2013, p. 65).

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe mudanças para nosso País, dentre elas, a redefinição do papel do Estado. Sua intervenção modifica os modos de produção e as relações políticas externas e internas, para readequar as relações de trabalho. No Estado do Paraná, o pós-guerra trouxe a expansão da fronteira agrícola, que se deslocou de São Paulo para nosso Estado, transformando a cafeicultura na principal atividade econômica paranaense, atraindo novos moradores, principalmente para o campo. Em 1960 a produção atinge seu ápice, concentrando no Paraná 55% da produção brasileira. Atraídos pelo café, "as populações urbanas e as rurais das áreas cafeeiras passaram de 72.627 habitantes, no ano de 1920, para 4.428.010 habitantes, em 1970, atingindo um crescimento de 6.096% em 50 anos" (PADIS, 1981, apud PRIORE, 2012, p. 105). As relações de trabalho eram obscuras, uma vez que não havia um padrão estipulado para o pagamento

> [...] a remuneração do trabalhador se faz por diferentes formas, como sejam com uma parte do produto, com o direito de ocupar com atividades próprias certas áreas de propriedade [ou ainda por salário – os autores]. As relações de trabalho no campo variam consideravelmente no tempo e no espaço, em contraste com o que se dá na indústria e no comércio (PRADO JUNIOR,1963, p. 2).

Havia no Paraná, no tocante à lavoura de café, um emaranhado de categorias de trabalhadores: "colonato, parceria e camaradagem". Independente da relação de trabalho, ou da categoria ocupada, os trabalhadores rurais eram excluídos da garantia de seus direitos sociais, e sem direito a melhorias em suas "condições de vida", explorados. Dentre as situações de exclusão do homem do campo, está a omissão de seus direitos, e especificidades de sua atividade, não contempladas na Lei nº 5.455, de 1943, em que são instituídas as leis trabalhistas (Consolidação das Leis do Trabalho - CLT), bem como nas leis e decretos posteriores (PRIORE, 2012, p. 106-112).[33]

[33]A referida lei denominava como *classe rural* tanto os trabalhadores como os proprietários das terras e os trabalhadores. Isso se repete nos Decretos 7.038, de 10 de Novembro de 1944, Decretos-Lei

Os interesses pela liberdade, respeito mútuo, democracia por meio da concretização dos direitos sociais era discurso vigente no movimento liberal republicano, que encontrou no protestantismo um importante aliado para sua consolidação, negada pela hegemonia do conservadorismo da elite brasileira, conforme veremos no próximo capítulo.

8.127 e 19.882, ambos de 24 de outubro de 1945. O Trabalhador rural só tem suas especificidades contempladas no ano de 1963, por meio da Lei nº 4.214 - Estatuto do Trabalhador Rural.

CAPÍTULO III

A CULTURA PROTESTANTE E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: TRABALHO, EDUCAÇÃO, IMIGRAÇÃO E RELIGIÃO

A Reforma Protestante (1483-1546) teve grande influência na educação, pois "com o protestantismo, afirma-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e do princípio da obrigação e da gratuidade da instrução" (CAMBI, 1999, p. 248).

O termo protestantismo refere-se ao movimento do início do século XVI (1517-1555), tendo como principal marco a fixação das 95 teses escritas por Martinho Lutero, monge Agostiniano, demonstrando os lapsos da Igreja Católica com relação a suas práticas, às portas da Igreja localizada no Castelo de Wittenberg, na Alemanha, dando início ao que ficou conhecido como Reforma Protestante. Esse movimento trouxe consequências mundiais, embora a intenção de Martinho Lutero tenha sido atingir a Igreja Católica, reorganizando-a e repensando seu papel, suas implicações foram além do eclesiástico, atingindo também a sociedade nos aspectos da política, educação e a economia. Embora esse ato tenha um momento específico, certamente, devido à amplitude que atingiu o movimento, não há como precisar uma data (RANDELL, 1995, p. 7-8). Esse movimento atingiu diversos países, somando-se as ideias e as ações de Lutero, outros reformadores como: Calvino (França), Zwinglio (Suiça) e John Knox (Escócia) (RANDELL, 1995, p. 6).

A educação foi um dos principais pontos defendidos e difundidos por seu principal líder, Martinho Lutero, que apregoava a importância da instrução para a efetivação dos "deveres sociais" que a escola era "uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades" (CAMBI, 1999, p. 249).

No que diz respeito à importância dada a educação, um de seus escritos mais contundentes é a carta destinada *"Aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, para que instituam e mantenham escolas cristãs*, que data do ano de 1524".

> [...] E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fossem necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e de mulheres instruídos e capazes; de modo que os homens sejam capazes de

> governar adequadamente cidades e cidadãos e as mulheres capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos.
> Ora, homens desse tipo devem ser educados, assim desde crianças, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas. Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem educados e instruídos na infância" (LUTERO, 1954 apud MANACORDA, 1989, p. 196-197).

No fragmento transcrito, podemos observar algumas das principais preocupações sobre a educação e a escola e a importância de ministrá-la desde cedo, para avanços e crescimento das cidades e para a preservação dos bens e riquezas.

São transformações oriundas da Reforma: a defesa da instrução universal; a instituição de escolas populares, distintas das escolas clássicas (para os ricos); controle educacional das autoridades civis e racionalidade da educação em diversos países (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 2001).[34]

Para Calvino, o conhecimento do mundo natural era extremamente importante para o indivíduo, por isso "é direito e dever do cristão procurar o saber e adquirir, tanto quanto possível, conhecimento das várias esferas da revelação geral" (SINGER, 1974, p. 57).

Nos Estados Unidos, embora colonizados por ingleses e escoceses (presbiterianos), os ideais do protestantismo se consolidaram com a chegada dos escoceses-irlandeses (MATOS, 2013). [35]

Com o objetivo; de salvaguardar a "verdadeira cristandade", os líderes da Igreja Presbiteriana Americana do Sul, de origem protestante[36], disseminaram a ideia de que seria necessário que houvesse um grande número de pessoas, dispostas a se instalar em novas terras, com a finalidade de dominá-la[37] (VIEIRA, 1980).

Os americanos já instalados faziam relatos otimistas aos demais protestantes, e estes "[...] decidiram enviar um de seus representantes à América do Sul" (LONG, 1960, p.24), com o objetivo de verificar a viabilidade de um trabalho missionário no Brasil.

---

[34] Sobre a influência da Reforma Protestante na educação e suas propostas Cf. Barbosa (2007).

[35] Estes radicaram-se em solo norte-americano no século XVIII, nos estados de Nova Jersey, Maryland, Virginia, Carolinas e na Pensilvânia, sendo Pittsburgh, a cidade que recebeu maior influência presbiteriana.

[36] Cf. Karnal (2007, p. 38-43).

[37] Esses foram os argumentos pró-emigração do Reverendo Dabney, professor do Union Theological Seminary.

Na historiografia do protestantismo[38] brasileiro pela igreja norte-americana no século XIX, percebe-se a conexão entre a atuação eclesiástica direta - de cunho7 evangelístico, com a educação - instrumento auxiliar das estratégias missionárias (MENDES, 2007). Essas convicções permearam as ações dos missionários, sustentando o intuito de estabelecer uma escola de ensino formal, indispensável para a propagação da fé protestante e sua consolidação no Brasil.

Em 1855, chega ao Brasil o médico escocês Robert Calley, trazendo consigo alguns seguidores. Esse grupo fundou a Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro e gradativamente outros pastores e missionários deslocam-se ao Brasil.

> Dr. Gaston: Caro amigo – Satisfazendo seu pedido de informações sobre o nosso trabalho missionário no Brasil, vejo-me hoje obrigado a ser muito breve. Em Agosto de 1859, o Rev. A.G.Simonton chegou ao Rio de Janeiro. Em Julho de 1860, chegamos eu e minha mulher. Em Maio de 1861 o Sr. Simonton chegou a pregar em português para três ou quatro pessoas. No primeiro ano, o número de ouvintes aumentou lentamente para 25 ou 30. Em dezembro de 1861, o Rev. F. J. C. Schneider chegou ao Rio de Janeiro a fim de trabalhar entre os colonizadores alemães dessa província. [...] Desde de 1855, um médico escocês vem pregando no Rio de Janeiro. O resultado dessa pregação é uma igreja, com um hol de fiéis superior a uma centena, e uma freqüência de duas a três centenas. Cerca de uma dúzia de colportadores estão trabalhando no Rio de Janeiro e em vários lugares do império, onde distribuem Biblias e obras evangélicas. Em vários lugares estão trabalhando entre seus patrícios sete ou oito ministros alemães (HARTER, 1985, p. 159 e 160).

Ashbel Green Simonton, de origem escocês-irlandesa, nascido no estado da Pensilvânia, era o filho mais novo do influente médico e deputado federal Dr. William Simonton e de Martha Davis Snodgrass, filha do pastor presbiteriano James Snodgrass. Mesmo não tendo sido pioneiro como missionário protestante, ou presbiteriano a adentrar em solo brasileiro, foi o primeiro enviado pela Junta Presbiteriana de Missões Estrangeiras, e um dos mais importantes expoentes da denominação. Seu principal intuito era consolidar a Igreja Presbiteriana em solo brasileiro através do investimento na educação religiosa e da implantação de escolas.

---

[38] A inserção do protestantismo em solo brasileiro obedeceu a dois processos distintos: O protestantismo de imigração, para atender aos imigrantes em seus lares, devido as dificuldades imposta aos que professavam outra fé diferente da católica; e o protestantismo de missão, para a disseminação da fé protestante (MENDONÇA, 2004). Cabe ressaltar que o termo difundido para designar os protestantes em nosso país foi “evangélicos”, devido ao preconceito que o termo “protestante” logrou: “os que protestavam contra Deus” (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990). Cf. BRASIL. **Constituição Imperial.** 1824. Art 5º. p. 01 e 48 e BRASIL. **Lei do Código Criminal.** 1824. Art 5º.

> Comprometi-me a dar diariamente uma hora ou duas de aula às crianças do Sr. Eubank, tanto de educação religiosa, quanto intelectual, e encontrei-os prontos para aprender. Tive uma longa e interessante conversa com o Sr. Eubank[39] sobre as condições do Brasil. O plano de se ter aqui uma escola protestante, de grau elevado, para ingleses e brasileiros que queriam frequentá-la, tem ocupado muito os meus pensamentos ultimamente (SIMONTON, A. G. 2002, p. 138).

Os relatos que integram o diário do missionário Simonton demonstram que a priore, o interesse era atender aos filhos dos imigrantes, oferecendo uma metodologia diferenciada da oferecida no Brasil. As primeiras escolas aqui implantadas, as "little red houses", obedeciam ao padrão americano das escolas rurais norte-americanas. Estas escolas foram pensadas para privilegiar a frequência dos imigrantes, desde sua localização, cujo acesso foi rigorosamente pensado, até o quadro docente, originário dos Estados Unidos, para que a língua e as tradições fossem preservadas (CLARK, 2016).

A igreja católica[40] não via com bons olhos a imigração dos americanos, pois ela trazia em seu bojo os ideais do protestantismo e a ameaça de sua disseminação no país. Para impedir que isso ocorresse, investiram em difundir que "[...] o protestantismo era o germe da morte", que intencionava a "dissolução de *nossa* unidade política e religiosa". Os ataques e "perseguições" da igreja, que em 1555[41] e 1855[42], ocasionaram o retorno de muitos missionários não logrou êxito nesse momento histórico (VIEIRA, 1980).

A difusão do protestantismo trouxe desacordos entre protestantes e católicos. Para dissuadir os protestantes de seu intento de evangelização, o clero traçou estratégias diretas: queimando bíblias, apedrejando missionários e negando túmulos

[39] De acordo com os registros do diário de Simonton, Sr. Eubank era imigrante norte-americano e tinha três crianças, que foram alunas do missionário (SIMONTON, 1864, p. 161).

[40] É importante frisar que quando nos referimos a Igreja Católica, ou a Igreja Protestante, não a mencionamos tendo em mente que há homogeneidade, é preciso ter claro que mesmo dentro do próprio grupo, há pensamentos divergentes. Se houvesse coesão, nenhuma modificação jamais teria ocorrido, sequer a Reforma Protestante.

[41] Os primeiros protestantes que tentaram se inserir no país foram os calvinistas franceses. Estes foram expulsos pelos portugueses.

[42] Em 1855 ouve nova tentativa de inserção do protestantismo em terras brasileiras, por Calley, que juntamente com outros que partilhavam os mesmos ideais fundaram uma Igreja Presbiteriana, no Rio de Janeiro. (GOLDMAN, 1972, p. 159)

em cemitérios públicos; e indiretas distribuindo materiais contendo a doutrina católica e valorizando seus ensinamentos éticos e morais (SANTOS, 2010).[43]

No ano de 1862, desembarcou em solo brasileiro o missionário presbiteriano George Whitehill Chamberlain, que junto com a missionária Mary Annesley possibilita a concretização do sonho de Simonton, fundando em 1870 a Escola América, com classes mistas e uma nova pedagogia (GARCEZ, 1970). Posteriormente surgem projetos para implantação de escolas na Província de São Paulo, dentre eles: o Mackenzie College, o Colégio Piracicabano e o Instituto Campinas (Colégio Internacional). Cogitando-se a possibilidade de uma Universidade Presbiteriana no Rio de Janeiro. [44]

> Em outubro de 1864 professou em nossa igreja do Rio de Janeiro o Sr. José Manuel da Conceição, anteriormente padre da Igreja Católica Romana e Vigário de Brotas, nesta província. É ele um homem de grande talento, educação, cultura geral e muito eloqüente. Esperamos (Deo Volente) ordená-lo amanhã na tarefa integral do ministério evangélico. Em sua antiga paróquia de Brotas, em 13 De Novembro do ano corrente, organizou-se uma igreja de onze membros, todos convertidos do Romantismo (HARTER, 1985, p. 160).

Com a intenção de extensão das escolas, no ano de 1890, a missão americana envia ao Brasil, o americano Rhea Gammon, que assume a direção da escola, transferindo-a em 1893 para Lavras e transformando-a em uma escola agrícola com cursos preparatórios para agricultores. [45]

A educação protestante agradou as elites progressistas ao ofertar metodologias diferenciadas, inspiradas nas ideias europeias, porém, adaptadas segundo padrões norte-americanos: um novo modelo educativo. As missionárias americanas transformaram o clima amedrontador e cansativo das escolas em um ambiente maternal de ensino. A esse respeito, Clark menciona que:

> Os missionários norte-americanos tendo como uma visão de mundo diferente dos brasileiros consideravam o sistema brasileiro inadequado e atrasado. Isto os motivaram a criar escolas, impondo através de seus valores, ideologia, habito e costumes de natureza liberal capitalista (CLARK, 1998, p. 2).

---

[43] Eram considerados “inimigos do catolicismo”, além dos protestantes, os espíritas, maçons, comunistas, republicanos e liberais (SANTOS, 2010, p. 184-185)

[44] Ata n° 93 da 93ª reunião ordinária do Presbitério do Rio de Janeiro no ano de 1948

[45] Cf. Andrade (2006). A referida instituição foi a primeira Escola Agrícola implantada pela Missão Presbiteriana no mundo (INÁCIO FILHO; ROSSI, 2007, p. 06).

No findar do século XIX e o início do século XX, os Estados Unidos experimentaram um período de acelerados avanços tecnológicos e sociais, vislumbrando construir um sistema democrático, empenhando esforços para que o homem expandisse sua inteligência a partir de sua ação no meio (CUNHA, 2002).

Nessa perspectiva de crescimento norte-americano, a educação foi vislumbrada como uma ferramenta para a ação do homem sobre o meio, a fim de transformar a realidade, uma vez que a inteligência humana seria capaz de vencer todas as adversidades quando transpusesse os limites de sua condição. Dessa concepção surgiu um movimento filosófico denominado pragmatismo, que influenciou a postura e o desenvolvimento norte-americano (CUNHA, 2002).

A principal expressão dos valores impostos está o sentido integral da educação, que contemplava: a religião, a democracia, a liberdade e a responsabilidades, como partes de um todo, que deveria ser contemplado pelo projeto educativo. Nas escolas implantadas, prevaleceram à visão pragmatista e os fundamentos liberais, base do capitalismo europeu e norte-americano (RAMALHO, 1975).

Dentre esses princípios: a individualidade, o estimulo a liberdade e ao respeito ao próximo, a busca pela eficiência e pela construção do caráter através do esforço, acreditando na importância da decisão do indivíduo para determinar suas condições, “estando a educação a serviço dos privilegiados” (RAMALHO, 1975).

No processo de constituição do protestantismo em nosso país, especialmente do presbiterianismo, houve diversas fases, a saber: implantação, cooperação, inserção de novas teologias e na década de 1960 o isolamento, devido à pressão sofrida em um período em que se levantaram apregoando o inconformismo com a justiça, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 12 - FASES DA IGREJA PRESBITERIANA

Momento	Período	Caracterização	Descrição
1º momento	1824 a 1916	Implantação	Chegada dos missionários norte-americanos e europeus. Dilema: "converter ou civilizar"
2º momento	1916 a 1952	Projeto de Cooperação e Unionismo	Tentativa de unificar as igrejas denominadas como evangélicas. Fundamentalismo "Nacionalismo protestante": Era Vargas marca a autonomia das igrejas:
3º momento	1952 a 1962	Chegada de novas teologias	Juventude burguesa intelectualizada e universitária apregoa o inconformismo com a injustiça, voltando-se aos aspectos sociais da vivência religiosa
4º momento	1962- 1983	Repressão e isolacionismo das igrejas	Pressão fundamentalista Identificação que os conservadores das igrejas, aliadas ao regime militar, faziam entre ecumenismo e comunismo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Mendonça (2005, p. 59-64)

Podemos perceber, através do quadro acima, que em todas as fases, havia por parte dos norte-americanos, o interesse pelo poder e dominação, através da imposição de seus ideais, para a manutenção do status quo. A contraposição da igreja católica ao protestantismo, embora disseminada em fundamentos religiosos, nada mais é, do que o medo de perda desse mesmo status. Para melhor definir essa disputa, nos remetemos a Engels (1969, p. 281), quando escreve: "cada uma das distintas classes usa sua própria religião apropriada [...] e faz pouca diferença se estes cavalheiros acreditarem em suas respectivas religiões ou não", ou seja, o que está em jogo, não são as questões próprias da espiritualidade, senão, o que diz respeito à dominação e a alienação do homem, em prol da legitimação do poder.

A Igreja Católica, que conforme já mencionamos, perseguiu aos que não professavam sua fé, não estava completamente equivocada, quanto ao "perigo" de expansão protestante, visto que, de fato, os confederados auxiliaram o trabalho dos missionários americanos e em resposta as dificuldades impostas, posicionaram-se "afirmando seus preceitos evangélicos e colaborando com missionários na construção de igrejas protestantes" (GUSSI, 1997).

As principais escolas no sul do Brasil foram: No Rio Grande do Sul, o Instituto Porto Alegrense e o Centenário de Passo Fundo. Em Santa Catarina, o Americano de Florianópolis, e no Paraná, a Escola Americana Presbiteriana de Curitiba e o Instituto de Artes Práticas de Castro, foco deste estudo.

A Instituição, financiada pela Missão Presbiteriana norte-americana, a exemplo das demais escolas implantadas no Brasil pela missão, foi um importante agente da disseminação dos valores das ideias de John Dewey e Kilpatrick, incutindo através de seus princípios pedagógicos os princípios liberais. Embora a historiografia traga como data de difusão dos princípios pragmatistas no Brasil a partir da década de 1920, podemos observar estes princípios nas escolas de origem confessional presbiteriana, desde o final do século XIX.[46]

> No Brasil, a idéia de reformar a sociedade começando pela reforma do homem, através da reforma do sistema de ensino escolar, foi a manifestação mais evidente de entusiasmo e confiança nos poderes da educação e constitui uma bandeira de luta durante os períodos pré-democrático e democrático entre 1927 e 1935. Nessa época, as idéias de Dewey foram amplamente aceitas e operacionalizadas em todo o país por educadores que tiveram oportunidade de conhecê-las [...] (BARBOSA, 2002, p. 68).

Os ideais dos missionários, as “condições político estruturais” oportunizaram as condições para a extensão das igrejas através das escolas. A princípio, o interesse dos missionários era o trabalho com os norte-americanos e com os fiéis de origem protestante. O interesse da elite foi despertado, ampliando o foco na medida em que as escolas cresciam. Os investimentos em “[...] instituições eficientes, bem organizadas, com modernas instalações, e que fossem altamente consideradas, que exprimissem os ideais evangélicos e liberais da educação”, (RAMALHO, 1975, p. 83-84).

[46] John Dewey, de origem protestante congregacional, foi ensinado nos princípios da autonomia e solidariedade entre a comunidade, princípios oriundos das convicções religiosas de sua família, que posteriormente influenciam sua pedagogia (CUNHA, 2002).

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO DE ARTES PRATICAS DE CASTRO: A TRAJETÓRIA DE SEU FUNDADOR

Os períodos de 1888-1914 marcam o início do “processo imigratório”, momento impar, uma vez que a imigração “foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista” (NAGLE, 1974, p. 24). O ingresso de estrangeiros oportunizou mudanças na economia e na cultura da sociedade.

Como fruto desse processo, em 1911 chega ao Brasil o missionário presbiteriano Rev. Harry Preston Midkiff, enviado ao Brasil e sustentado pela Missão Presbiteriana “South Brazil Mission”, associada ao “Board of Foreign Missions.”

O missionário americano, formado teólogo no Seminário de Princeton (1906-1910), seu primeiro contato com a educação foi como agente de campo da Lenox College, durante seu primeiro ano de seminário. Cursou também algumas matérias na Universidade[47], terminou seu mestrado em 1908, ano em que foi premiado com uma bolsa para estudar no exterior, devido ao bom desempenho em sua dissertação. Embora Princeton fosse contraria a “teologia liberal alemã”, esta possuía as melhores pós-graduações. Midkiff relata que Anna, sua primeira esposa, foi:

> [...] a primeira mulher a assistir aulas como ouvinte, no Seminário Teológico de Princeton”. Perseguindo o objetivo de aprimorar seus estudos, frequentou cursos em Berlim, visitando toda a Europa, durante um ano. Após concluir seus estudos, foi designado pela Junta de Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana dos E.U.A. para o Brasil, estado do Paraná (MIDKIFF, 2006, p. 20-33).

Ao chegar ao Brasil o missionário e sua família permaneceram um ano em Curitiba, para aprimorar a compreensão da língua. Na capital, foram recepcionados por Mary Parker Dascomb e Elmira Kuhl, que vieram do Norte dos Estados Unidos para o Brasil como missionárias, atuando como educadoras em algumas cidades do Estado de São Paulo, e também na cidade de Curitiba. Após quatro meses de sua chegada, Midkiff já pregava em português, o que o habilitou a mensalmente realizar

[47] Literatura inglesa com Henry Vandyke e filosófica com Jerry Ornund.

viagens evangelísticas a cidade de Ponta Grossa, vindo posteriormente a atender na cidade de Castro e arredores (MIDKIFF, 2006).

Em 1915, após levantamentos e estudos, a missão americana adquire uma propriedade de 300 hectares de terra, junto com 30 cabeças de gado, distantes 4 km da cidade de Castro, deixando o projeto denominado “escola autossuficiente” sob a responsabilidade do missionário Midkiff. A escola inicialmente denominada “Instituto Cristão das Artes Práticas” de Castro, contava com o Ensino Primário e Artes Práticas. Tornava-se realidade o sonho alimentado pela Igreja Presbiteriana durante anos de estabelecer uma escola autossuficiente em que rapazes e moças pudessem desenvolver os recursos naturais, elevar o nível de vida, bem como permitiria o treinamento de líderes para a igreja presbiteriana brasileira sob o lema: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” [48] (MIDKIFF, 2006).

FIGURA 2 - FAMÍLIA MIDKIFF

Fonte: Acervo da Instituição

As primeiras escolas confessionais protestantes no Brasil foram instituídas em meados do século XIX, modificando o cenário pedagógico de nosso país, muitas dessas mudanças ainda podem ser observadas atualmente. Para os missionários estrangeiros de origem protestante, as escolas eram muito mais do que instituições educativas, possuíam cunho missionário. Os missionários de origem norte-americana firmaram os alicerces da educação nos princípios da religião civil norte-americana, uma vez que essa região da América tem suas raízes no protestantismo (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990).

[48] O referido lema deriva da Bíblia Cristã, encontra-se na Epístola de João, versículo 32, capítulo 8. Para os cristãos, a é a Palavra, ou seja, na Biblia.

A inserção dos ideais protestantes, a princípio, atingiu somente as camadas populares, por isso a preocupação em dar aos indivíduos “uma nova perspectiva”. Os investimentos na educação foram de extrema importância para atrair as elites assegurando “o domínio religioso na América Latina” (GARRIDO, 2006, p. 21).

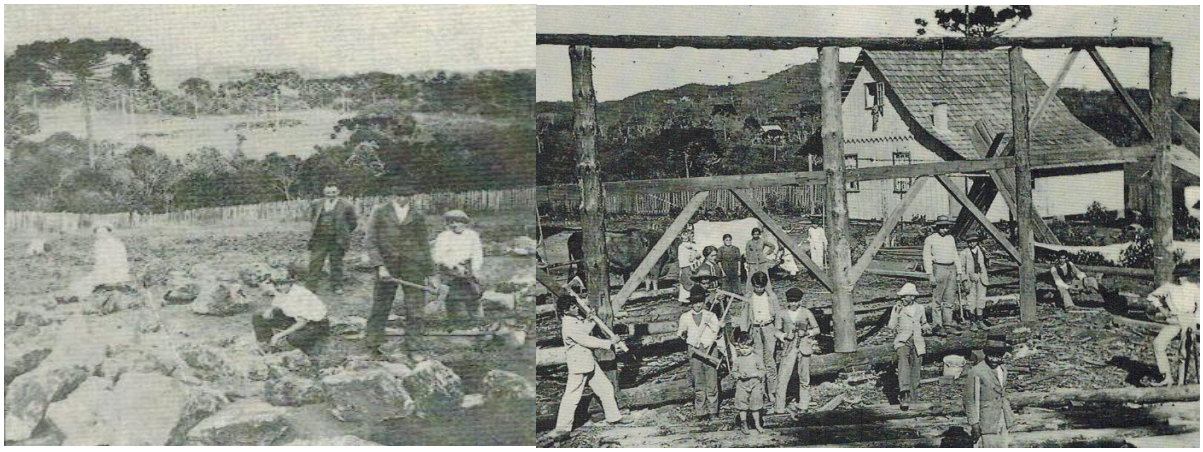
As agencias missionárias tinham como propósito o crescimento da pregação do evangelho, principalmente para a elite, preparando seus seguidores a viver em um nível econômico mais elevado, a fim de auxiliar no sustento da igreja, para que esta exercesse maior influência na sociedade. O ambiente educacional era adaptando e elevando-o ao nível espiritual e moral, acreditando que a preparação de líderes para a igreja, com capacidade de uso eficiente dos recursos, contribuiria para a cultura e o progresso da nação (MATOS, 1999).

De acordo com relatos do missionário, a fazenda comprada para abrigar a escola, não possuía construções, estas foram edificadas por ele, com o auxílio de um biscateiro, de alguns membros da comunidade e de alunos “ansiosos por começar a estudar” (MIDKIFF, 2006, p. 39).

> Os meninos dormiam no chão até que puderam fazer camas para si mesmos e bancos até que eles pudessem fazer carteiras e cadeiras para sí próprios. Sua oficina era uma sala de aula, até que se pode construir uma oficina de verdade. Os meninos, inclusive o filho do prefeito, cortaram troncos, os arrastaram e construíram a oficina. [...] Os meninos ordenhavam as vacas e cuidavam da fazendo e do jardim. Alguns deles sabiam carnear animais e assim nós utilizávamos parte do rebanho para alimentação. As meninas cozinhavam e faziam o trabalho doméstico, e todas se orgulhavam de suas tarefas – depois que se familiarizavam com o espírito e os ideais da escola (MIDKIFF, 2006, P. 39).

Embora algumas correntes, como os liberais e positivistas fossem favoráveis à emancipação, discutindo a importância da instrução das mulheres, as mesmas ainda eram educadas de maneira diferente dos homens. A educação das mulheres estava vinculada ao ideal de torna-las boas donas de casa, preparadas para assumir o principal papel da mulher na sociedade, o lar. Por este motivo, nos anos de 1800 e início de 1900, as escolas que ofertavam o ensino às mulheres, o faziam, pensando na educação dos filhos e cuidados da casa (SAFFIOTI, 1976 apud SOUSA, 2013, p. 25 e 26).

FIGURA 3 - CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO PRINCIPAL



Fonte: Acervo da Instituição

No início a escola tinha oito alunos, e atendia aos ideais de oferecer a educação para a vida, que unia a teoria à prática, bem como a liberdade de oferecer desenvolvimento espiritual, intelectual e físico, sendo a "única porta para essa emancipação, pois era a única escola disponível naquela região que os levaria além da quarta série" (MIDKIFF, 2006. p. 40).

FIGURA 4 - OS PRIMEIROS ALUNOS DO INSTITUTO CRISTÃO E A FAMÍLIA MIDKIFF[49]

Fonte: Acervo da Instituição

[49] De acordo com o livro de registro dos alunos do Instituto os primeiros alunos foram: Julio Pinto Pires, Osvaldo Almeida de Oliveira, Adil R. Lucascinhe, Arthur Bickerstaph, Adolpho K. Anders, Altahir V. Taques, Derret Virmond Taques e Manuel R. De Carvalho. Entretanto não será possível associar os alunos na foto a sua assinatura.

Desde o início da colonização do Brasil, o trabalho manual não era visto como uma boa ocupação, por isso, foi relegada aos escravos. Mesmo após a abolição, o preconceito persistiu e os “homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição” (CUNHA, 2000, p. 2).

> Vem, pois, dos primeiros tempos de nossa civilização a mentalidade de desprezo pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrado aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade (FONSECA, 1986, p. 23).

O ideal de construir uma escola, que atenderia não só as necessidades dos primeiros alunos, mas também às futuras gerações, contribuiu para a desconstrução do preconceito de alguns dos ingressos na instituição, pertencentes à classe dominante. Com esse desafio, Anna Midkiff, esposa do missionário assume a direção da escola. Sua principal preocupação era a educação que unisse as atividades práticas à educação para a vida. Em suas memórias, o fundador admite que enquanto sua esposa dirigia a escola, ele destinava-se a ler livros que o embasassem para a tarefa educativa[50] (MIDKIFF, 2006).

Tudo o que dizia respeito à escola foi construído pelos alunos, inclusive as regras que o regeram durante muitos anos foram escritas em conjunto com estes (MIDKIFF, 2006).

> *1º Obedeceremos respeitosamente os professores e outros postos em autoridade sobre nós.*
> *2º Usaremos de cortesia uniforme para com nossos professores e collegas*
> *3º Em nossas conversas e acções respeitaremos absolutamente a verdade; evitaremos tambem palavras torpes e indecentes.*
> *4º Faremos o possível para promover um meio verdadeiramente Christão.*
> *5º Não sahiremos da propriedade do Instituto sem licença.*
> *6º Não uzaremos o fumo nem beberemos bebidas alcoolicas na propriedade do Instituto. Entendemos que a embriaguez em qualquer grão será causa justa de expulsão.*
> *7º Indo a cidade por qualquer motivo, não demoraremos sem licença mais do que o tempo necessário*
> *8º Não occuparemos ferramentas ou outros objetos pertencentes ao Instituto sem a devida auctorisação.*
> *9º Quebrando ou dannificando qualquer objecto do Instituto, restauraremo-lo ou pagaremos o valor.*
> *10º Não entraremos em quarto alheio sem licença.*

[50] “Como eu era um novato, Anna dirigia a escola. Eu passava o tempo livre lendo livros de pedagogia, administração escolar e treinamento de liderança” (MIDKIFF, 2006, p. 40).

> *11º Sahindo da propriedade do Instituto, deixaremos as chaves de nossos quartos em poder do Presidente.* (Extraído do Livro da Instituição).

Podemos observar, no documento transcrito, alguns princípios do pragmatismo deweyano, dentre eles: sua construção democrática e conjunta, que alude a importância da vida em comunidade, baseada na cooperação; o princípio de respeito à autoridade (DEWEY, 1967; 1971).

A intenção das regras era manter a disciplina, mas, quando alguma regra era desobedecida, o aluno era repreendido e disciplinado, geralmente realizando alguma tarefa em benefício dos demais alunos, o que nos remete ao princípio deweyano de execução de trabalhos que não agradam (MIDKIFF, 2006).

> Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva. Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir à obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável – estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em que deem perseverança para a ação (DEWEY, 1979, p. 141).

A rígida disciplina e a hierarquia demonstrada tinham o intuito de antecipar o que os jovens alunos encontrariam em sua vida, ou seja, na escola deveriam obedecer a equipe diretiva, aos professores e aos monitores porque no ambiente de trabalho precisariam ser subordinados a seus superiores (dono da propriedade, gerente, técnicos agrícolas, etc).

Após um ano de intenso trabalho e leituras na área da educação escolar, Midkiff retorna aos Estados Unidos para rever a família e investir em seus estudos. Com essa finalidade, passou dez dias no Instituto Hampton, escola para negros e índios, na cidade de Nova York. Posteriormente despediu-se da família e dirigiu-se a Universidade de Chicago, em que permaneceu por dois meses, por não ter conseguido aliar seus estudos a pedagogia, área de seu interesse. Durante o período em que esteve nos Estados Unidos, dedicou-se a pedir donativos para o Instituto e também ampliou seus estudos na Escola de Agricultura (MIDKIFF, 2006).

Além da Educação formal oferecida pela escola, por se tratar de uma instituição confessional, e por seu diretor[51] ser o pastor da igreja local, todos os domingos, os alunos iam a Igreja, distante 5 quilometros do Instituto: “alguns a pé, outros em carroças e os demais num carroção para cerca de vinte passageiros. Esse último havia sido feito pelos meninos usando um conjunto de rodas que eu havia comprado para esse fim”. Sendo essa rotina interrompida pela I Guerra Mundial (MIDKIFF, 2006, p. 42).

> Uma escola cristã naturalmente ajuda os seus alunos a interpretar a vida. Esse desejo permeia o curso e as atividades da capela o acentuam. O lema “Ordem e Progresso”, da bandeira nacional do Brasil, exercia a sua influencia e nos apresentamos muitos axiomas como os seguintes:
> - O tempo é a sua vida a sua possessão mais preciosa. Não o desperdice. Uma vez perdido, nunca poderá ser recuperado. Invista-o onde ele possa produzir os melhores rendimentos.
> - O amor coloca o homem em harmonia consigo mesmo, com seu semelhantes, com a natureza e com o Deus da natureza, o qual é amor.
> - Vocês são o corpo de Cristo: Sua boca para ensinar. Suas mãos para curar, Seus pés para conduzir (MIDKIFF, 2006. P. 41).

Dentre os principais elementos ideológicos positivistas, estão às manifestações nacionalistas, que derivam historicamente da Revolução Francesa. O “[...] sentimento de [se] pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida, e tem a vontade de decidir sobre seu destino político comum” (GIBERNAU, 1997, p. 36), fortalece o ideal de unificação da cultura e da identidade dos grupos. Embora o nacionalismo seja uma característica eminentemente norte-americana, parece antagônico seu ideal nesse momento, por prever a valorização do nacional em detrimento do estrangeiro.

Em 1918 uma forte gripe, denominada gripe espanhola atingiu a Europa. A epidemia atingiu grandes proporções, dizimando suas vítimas e rapidamente espalhou-se pelos continentes, chegando ao Brasil em um navio vindo da Inglaterra (BERTUCCI, 2004).

A escola intencionava estar “conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições” (DEWEY, 1967, p. 8), por isso, mantinha um estreito relacionamento com a Igreja Presbiteriana de Castro e com a comunidade, procurando manter-se sempre ativa, por este motivo, durante a

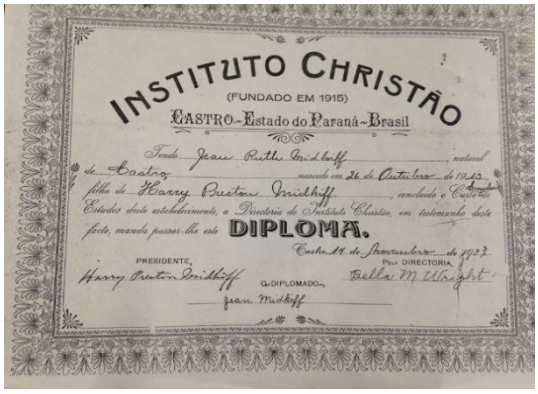
[51] Não há registros sobre a data em que a direção da escola passou a ser exercida por Midkiff.

epidemia, suas alunas auxiliaram como enfermeiras aos vitimados pela gripe (MIDKIFF, 2006).

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), sob o discurso de necessidade em proteger os direitos do homem para que este não fosse aniquilado pelo capital, gradativamente, o modelo liberal foi substituído por uma nova forma de intervenção estatal, distinto do que vigorava no mercantilismo. Essa nova forma, agora voltada ao social e à prestação de serviços, adquirindo dimensões teóricas e prática diferentes e desempenhando um novo papel nos processos de acumulação capitalista em escala mundial.

O Estado, diante do interesse que continuar atendendo aos interesses da classe dominante, mascara suas reais intenções aparentado dispender esforços para atender a todos. Nesse contexto, a escola, nada mais é do que uma instância antagônica, que embora intencione universalizar a educação, serve aos interesses da elite, cumprindo a função de disseminar os “princípios de convivência em sociedade” (NASCIMENTO, 2009, p. 4 e 5).

FIGURA 5 - PROFESSORES E ALUNOS – 1924 (ESQ) E DIPLOMA DE JEAN RUTH MIDKIFF


INSTITUTO CHRISTÃO
(FUNDADO EM 1915)
CASTRO-Estado do Paraná-Brasil
DIPLOMA.

Fonte: Acervo da Instituição

Em 1926, o Instituto de Artes Práticas de Castro contava com alunos de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Os missionários

edificaram e sustentaram o Instituto até 1936, seguindo aos moldes da Escola Americana. Contemplava até a oitava série. [52]

Dentre os professores citados por Midkiff com importantes parceiros na tarefa educativa estão a Professora Ethel Hoffman, que trouxe como voluntária dos Estados Unidos, mas que permaneceu no Instituto por um período curto, devido a problemas familiares. A Professora Maude Landes, Bessie Allen, Elvira Bastos (MIDKIFF, 2006).

3.2 A CRISE ECONOMICA E SEUS REFLEXOS NO INSTITUTO DE ARTES PRATICAS DE CASTRO: A FAMÍLIA RICKLI[53]

O rápido crescimento advindo da expansão capitalista, a especulação e falta de regulamentação dos investimentos de capitais fez com que os países capitalistas europeus sofressem nos anos de 1920, a uma forte crise econômica. Nos Estados Unidos, embora a produtividade tivesse aumentado o lucro das empresas, e os salários e preços apresentassem relativa estabilidade [54] , o desequilíbrio da distribuição de riqueza na sociedade teve seu ponto culminante em 1929, com a quebra da Bolsa de Nova York (ARRUDA, 2005).

Esse panorama fez com que os Estados Unidos se tornassem mais contundentes em sua intervenção na economia. A depressão subsequente aos acontecimentos de 1929 trouxe queda no consumo e níveis elevadíssimos de desemprego, acarretando a desconfiança nos economistas e afirmando “a crença de intelectuais, ativistas e cidadãos comuns de que havia alguma coisa

---

[52] Midkiff e sua família permaneceram na instituição até o ano de 1926. Nos anos subsequentes, a missão providenciou outros missionários para sua direção.

[53] Nos documentos da instituição não encontramos registros a partir deste período, ao que atribue-se ao fato de alguns documentos terem sido queimados. Sobre esses documentos, encontramos petições: de *Vistoria, determinada pelo Juiz de Direito da Vara Cível da Comarca de Castro, para instruir Ação Cominatória de Prestação de Contas, conforme autos no. 523/71, folhs 88 a 91 e 163 a 178*. Na conclusão do processo, admite-se que há documentos desaparecidos desde a “*vistoria de 24/25 de março de 1969”* (Documento endereçado ao Juiz de Direito da Comarca de Castro, 1977, p. 05). Os dados utilizados na pesquisa deste período constam de documentos de registro da Igreja Presbiteriana do Brasil, dos registros em Cartório e de algumas fotos encontradas no arquivo da instituição.

[54] “*Em 1929, 5% da população americana dominavam 35% da riqueza gerada no país. De 1919 a 1929 a parcela mais rica da sociedade (1%) aumentou sua participação no bolo em 15%”.* (ARRUDA, 2005, p. 25)

fundamentalmente errada no mundo em que viviam" (HOBSBAWN, 1995, p. 106-107).

Como consequência da crise, também houve uma diminuição significativa das exportações, que:

> [...] restringiu a entrada de moeda estrangeira e afetou a nossa capacidade de pagamento das importações. A crise interna gerada se tornou fator motivador para a produção interna de bens de consumo, acelerando, desta forma, a expansão da industrialização brasileira voltada para atender o mercado interno (NASCIMENTO, 2009. p. 102).

A rápida difusão do "capital financeiro e industrial" na área rural introduziu o capitalismo no campo, modificando a *"base técnica da produção agrícola"*. O capital passa a sobrepor-se à Natureza, fabricando o *"processo de produção agropecuária".*

A educação agrícola do período de 1930 foi marcada por continuidades, permanecendo dualidades e distanciamentos. Os níveis de ensino continuaram distantes, sendo o nível primário estava a encargo dos governos estaduais/municipais. E os níveis secundário e superior, sob exclusividade da União, privilegiando a elite dominante. No tocante ao ensino profissional, os ramos agrícola, industrial e comercial, voltam a ser estigmatizados, em decorrência do trabalho manual, perpetuando o ensino secundário para "formação dos quadros dirigentes recrutados em determinadas camadas da população" e o ensino profissional como modelador do "povo conduzido" (NAGLE, 2001, p. 203).

Na busca por legitimação de poder da Era Vargas, estão a substituição da classe dominante agrária, pela classe dominante industrial (que foi significativamente ampliada); a economia, antes de cunho exportador se volta para o mercado interno, estimulando também a fabricação de produtos nacionais. Contudo, para atender aos interesses de consumo da elite, a importação de tecnologia e de conhecimento dos países industrializados permaneceu, e, por devido à baixa demanda, houve pouco desenvolvimento nessa área. As modificações sociais e econômicas do capitalismo industrial trouxeram novas demandas educacionais, tornando a educação um valor social, e dentro dessa nova perspectiva, o Estado passa a intervir mais efetivamente em suas questões.

> A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as

> necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p. 59).

A modernização aumentou os custos, e a crise econômica da década de 1930 impediu que as igrejas norte-americanas continuassem a enviar os recursos para o Brasil, impossibilitando a continuidade dos trabalhos no Instituto. No ano de 1937, os americanos passam a direção da instituição para a família Rickli.[55]

Os princípios religiosos de seu fundador permaneceram, agora tendo o ensino religioso apoiado no artigo 153 da Constituição de 1934:

> [...] *o ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais*.

FIGURA 6 - ARTUR RICKLI, ADMINISTRADOR DA INSTITUIÇÃO E SUA ESPOSA, PROF. ELSA RICKLI

Fonte: Acervo da Instituição

No ano de 1937 instala-se no Brasil, o projeto político ideológico do Estado Novo. O Estado passa a ter maior intervenção nesse período, invadindo inclusive as esferas da Sociedade Civil, preocupando-se principalmente com a educação da classe trabalhadora, com o discurso de preocupação com o "bem público" (VELLOSO, 1982, p. 72).

[55]A direção do Instituto passa para Paulo Rickli e seus filhos Ernesto, Jacob, Rodolfo, Marinho, Ana Cristina e Clara. O documento de compra da propriedade data de março de 1948 e foi averbado no Registro de Imóveis da Comarca de Castro – matrícula n. 7.579.

Legitimado por essa preocupação era necessário redefinir o ensino agrícola, a fim de que esta pudesse contribuir com o progresso econômico e social, através da educação de “homens e mulheres para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola, embora o primeiro com maior ênfase”. (FEITOSA, 2006, p. 74)

A família Rickli, oriunda da Igreja Presbiteriana foi responsável por sustentar e administrar o instituto nos mesmos moldes e princípios de seu fundador. Das contribuições da família Rickli nas questões pedagógicas, constam somente a criação de alguns cursos como o Curso Ginasial e a Escola Normal Rural, para atender a legislação vigente que redefiniu o ensino agrícola, estabelecendo que este “seria ministrado em dois ciclos e, dentro de cada ciclo, o ensino agrícola desdobrar-se-ia em cursos” (BRASIL, 1946, p. 6).

O primeiro ciclo incluía os cursos de Iniciação Agrícola, e de Mestria Agrícola, e o segundo ciclo constaria dos cursos de agrícolas técnicos e cursos agrícolas pedagógicos. É notória a dualidade novamente marcando o ensino agrícola brasileiro, que em sua reorganização, modificou os métodos, o desmembrando para que oferecesse até o ensino médio “destinado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (NASCIMENTO, 2004, p. 265).

Por motivos financeiros, na década de 1940 a família Rickli abriu mão da administração financeira da instituição, fundando uma associação. Entretanto, seus membros permaneceram na diretoria até o ano de 1950.

3.3 ASSOCIAÇÃO DO INSTITUTO CRISTÃO - AIC

A mesma tecnologia que trouxe avanços, também proporcionou a construção de armas, navios de guerra, permitindo conflitos, que intensificaram as diferenças e culminaram com a primeira grande guerra, rompendo com o otimismo conquistado no findar do século XIX.[56]

As grandes democracias e o acelerado processo de crescimento tecnológico permitiram armas e estratégias mais sofisticadas, intensificando os conflitos

[56] Europa detentora de vastos impérios e de nações consolidadas. O Estados Unidos avançava economicamente. O saldo do século anterior era de liberdade e democracia em diversas partes do mundo.

(principalmente étnico raciais), gerando a sincope que culminou com a Segunda Guerra Mundial. O findar da guerra acarretou na perda de potencial europeu e o crescimento dos Estados Unidos e da União Soviética, esse período foi marcado por diversos impasses militares e políticos e pelo delineamento de acordos para a consolidação da democracia (BLAINEY, 2008). Esses acordos trouxeram

> [...] mudança na base técnica da produção agrícola [...] que transforma a produção artesanal do camponês, à base da enxada, numa agricultura moderna, intensiva, mecanizada, enfim, numa nova maneira de produzir. [...] culmina na própria industrialização da agricultura. Esse processo representa a subordinação da Natureza ao capital que, gradativamente, liberta o processo de produção agropecuária das condições naturais dadas, passando a fabricá-las sempre que se fizerem necessárias (KAGEYAMA, 1990, p.114).

O contexto dessas transformações da produção artesanal à mecanizada, impuseram altos custos àqueles que trabalhavam no campo. Com relação ao Instituto, conforme mencionado anteriormente, a família que a geria não conseguiu resistir à industrialização agrícola. Para que a instituição continuasse a existir, em 1942 formou-se uma associação denominada Associação do Instituto Cristão (AIC), de cunho filantrópico e educacional, cujo principal objetivo foi o de gerir o Instituto de acordo com os princípios de seu fundador, conforme confirma seu Estatuto:[57]

> *Art. 2º. O fim desta instituição é manter e desenvolver o programa de educação que vem realizando desde a sua fundação, com as adaptações que forem necessárias e aconselháveis, e de acordo com as reformas de ensino público no país, visando, entre outros objetivos, prestar auxílio possível aos alunos pobres* (ESTATUTO DA AIC, 1952)*.*

Os incentivos dados à agricultura fizeram com que em 1945 o Instituto Cristão adquirisse uma área de 27 alqueires dividindo com os terrenos da Associação, com a finalidade de construir um açude e formar uma represa, para construir uma pequena usina hidroelétrica.

No ano de 1945, foram criados projetos e programas na área da educação rural, com a assessoria de órgãos internacionais criados a partir de 1945, mas esses projetos e programas tornam-se efetivos a partir de 1948, período do ápice do

[57] Os reverendos organizaram a Associação do Instituto Cristão em 1942, entretanto, esta foi registrada em 1952, sob nº 569 no Livro A do Registro de pessoas Jurídicas do 1º Ofício de Registro de Títulos e Documentos de Curitiba, em 10 de julho de 1952. A Associação foi organizada com capital social de Cr$ 2.000.000,00 de cruzeiros velhos, dividido em 2000 cotas de Cr$ 1.000,00 (cruzeiros velhos).

nacional desenvolvimentismo. Os projetos nacionais de Educação de Base, norteados pela UNESCO, e a Campanha Nacional de Educação Rural, que intensificou a construção de escolas agrícolas e de formação de professores para a zona rural (BIELSCHOWSKY, 2000).

Em 20 de agosto de 1946 é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo Decreto-Lei número 9.613, sendo este o ponto de partida para salvaguardar a economia nacional. Porém, mesmo o impulso experimentado para melhorar as condições das escolas, não foi suficiente, permanecendo o atraso, em relação à educação rural de outros países (AZEVEDO, 1957).

Em 1947 o Instituto Cristão de Castro funda o curso Ginasial, com as duas primeiras séries, tendo as opções de datilografia e piano. A Associação do Instituto Cristão passa a gerir a instituição.

As intensões do incentivo e das inovações na técnica da produção agrícola eram o aumento da produtividade. Na década de 1950, “a produção de insumos, máquinas e equipamentos para agricultura passaram a ser internalizados” (NASCIMENTO, 2009, p. 107).

Em 1952 devido às despesas serem maiores do que as receitas a família Rickli convidou a Igreja Presbiteriana do Brasil a colaborar na manutenção do Instituto. Neste período a propriedade particular da família transformou-se em sociedade civil por cotas.[58]

FIGURA 7 - COTA DA IGREJA PRESBITERIANA DO BRASIL

Associação do Instituto Cristão

SÊDE:

CASTRO—Estado do Paraná— Brasil Nº 1501

CAPITAL: CR$ 2.000.000,00. — DIVIDIDO EM 2.000 CÓTAS DE CR$ 1.000,00

Registrada em 10 de Julho de 1952, no Cartório do 1º. Ofício de Títulos e Documentos de Curitiba e publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná, de 9 de Julho de 1952.

O portador desta cóta nominativa, Soc. Mantenedora do Instituto Cristão do Brasil, no valor nominal de Cr$ 1.000,00 (Hum mil cruzeiros) tem todos os direitos e deveres que lhe são conferidos pelos Estatutos da Sociedade

A Assembléia Geral Ordinária reunir-se-á no mês de Janeiro de cada ano.

Castro, 10 de Julho de 1952.

PRESIDENTE DIRETOR

Fonte: Acervo da Igreja Presbiteriana do Brasil

[58] O Instituto Cristão foi dividido em 2000 cotas, sendo estas distribuídas entre a família Rickli (700 cotas), a Missão Norte Americana (100 cotas), a Igreja Presbiteriana do Brasil (1000 cotas) e alguns membros das Igrejas Presbiterianas do Brasil interessados na obra educacional (200 cotas)

Na década de 1960 o trabalho manual passa a ser substituído pelo mecânico, modificando o “processo produtivo” (KAGEYAMA, 1990).

A modernização aliada à intervenção das empresas estatais tornou imprescindível a instituição de normatizações para o trabalho agrícola. Dessa necessidade surgiu a Lei nº. 4.214 - Estatuto do Trabalhador Rural (março de 1963), e a Lei nº. 4.504 - Estatuto da Terra (dezembro de 1964), remodelando o empreendimento de capital para o campo. De acordo com Nascimento:

> A modernização da produção agrícola tornou o processo de produzir cada vez mais dependente da produção de outros setores da economia, devido à crescente dependência de insumos industriais para a produção, como as compras de sementes, defensivos, fertilizantes, rações e medicamentos para animais, aluguel de máquinas, embalagens e outros itens (...). Todo esse processo de modernização foi realizado com intensa diferenciação e exclusão de grupos sociais e regiões econômicas. O projeto modernizante da agricultura abrangeu, basicamente, os Estados da Região Centro-Sul brasileira (MG, GO, RJ, SP, PR, SC e RS). (NASCIMENTO, 1999, p. 109 e 112).

A crescente proletarização do trabalho agrícola, e o aumento dos custos trazido pela modernização, que separou o “[...] produtor direto dos seus meios de produção”, dificultou o acesso e a manutenção da terra (SINGER, 1977, p. 1).
Principalmente no que tange a vida no campo e a instalação de técnicas agrícolas, a modernidade brasileira, e o processo de industrialização tornou o país mais próximo do modelo desenvolvimentista de países centrais do sistema capitalista. O crescimento das cidades, principalmente na década de 1960 "[...] negligencia ou põe em segundo plano os requisitos igualitários, democráticos e cívico-humanitários da ordem social competitiva" (FERNANDES, 2005, p. 298).

Assim, em 1964, devido à falta de recursos a administração do Instituto Cristão de Castro é transferida para a Igreja Evangélica Reformada do Brasil, formada principalmente por membros das colônias de imigrantes Holandeses nas imediações da cidade de Castro por comodato de 50 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo colaborar para a construção do conhecimento dos estudos da História da Educação Brasileira, no âmbito das escolas agrícolas, paranaense e da região dos Campos Gerais, analisando a trajetória histórica de institucionalização do Instituto de Artes Práticas de Castro, PR (1915-1964), buscando abstrair as relações de mediação, totalidade e contradição impostas às instituições escolares agrícolas, pelo Estado, ao dissipar a ideologia liberal através da educação para o trabalho.

Este estudo tornou possível a compressão de como a escola, especialmente a destinada ao ensino agrícola, ou seja, aos filhos dos trabalhadores, atendeu aos interesses da classe dominante brasileira, mantendo o status quo e a ideologia que permanecem até nossos dias.

O ponto de partida foi os questionamentos: Como a tríade capitalismo-trabalho-educação se relacionaram no processo de institucionalização e manutenção do Instituto das Artes Práticas de Castro durante o período de 1915 a 1964? De que maneira as crises mundiais, nacionais e regionais contribuíram para as subsequentes crises que culminaram com o comodato, no ano de 1964? Qual a importância dessa Instituição centenária para os Campos Gerais? Concluímos provisoriamente que:

O desenvolvimento do Estado brasileiro e as diferentes fases experimentadas desde o Império, a partir da vinda da família real, da instalação da República e Ditadura ocasionaram transformações sócio-político-econômicas que modificaram o sistema produtivo e as relações de trabalho, fazendo emergir a necessidade de se pensar o Ensino Agrícola para adequar o País ao desenvolvimento capitalista.

Em sua origem, o ensino agrícola foi pensado para os “desprovidos da sorte”, e embora marcado por antagonismos, por rupturas e continuidades teve cunho dual, sendo o principal objetivo qualificar mão de obra especializada para atender a demanda do Capital, reproduzindo as desigualdades e mantendo a hegemonia da classe dominante.

Sendo o trabalho manual historicamente visto como castigo e/ou correção, a educação para o trabalho foi destinada aos menos favorecidos por se acreditar que os manteria longe da vadiagem. Por este motivo a escola agrícola tem em sua

gênese o assistencialismo de instituições privadas, tornando-se gradativamente responsabilidade do Estado. A crescente necessidade de acumulação do capital tornou necessário que se pensasse uma educação que obedecesse a lógica de produtividade do sistema capitalista, investindo em instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora para o mercado tornando-o apto a obedecer às ordens de seus superiores.

As políticas de imigração surgiram da necessidade em substituir a mão de obra escrava pelo trabalho livre e assalariado e para isso, o Estado facilitou a entrada de imigrantes de diversos países, intencionando suprir a demanda de mão de obra. No caso da imigração norte-americana para o Brasil, esta é fruto das dificuldades vividas no período que sucedeu a Guerra da Secessão. O quadro caótico de perda dos estadunidenses do sul, de amigos e familiares, de poder, dos bens e da hegemonia, associados às facilidades de adquirir terras, oportunizando a reconstrução de suas vidas em nosso País, motivaram a imigração.

Em contrapartida, esses imigrantes trouxeram inovações tecnológicas, difundiram sua cultura, seus ideais educacionais e também difundiram a fé protestante, auxiliando na implantação do pragmatismo e na difusão dos ideais liberais capitalistas norte-americanos.

Ao final da pesquisa, conclui-se que o Instituto de Artes Práticas de Castro surgiu do anseio da “South Brazil Mission”, associada ao “Board of Foreign Missions”, impulsionadas pelos ideais de auxiliar na difusão da fé protestante no Brasil. Em todas as fases seus gestores eram oriundos de congregação evangélica e seguiam os princípios e doutrina da igreja presbiteriana. Seu fundador, Midkiff, de origem norte-americana, trouxe ao Brasil o pragmatismo, influenciando a estrutura pedagógica do Instituto. Para viabilizar esse projeto, após estudar o sul do Brasil, a Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos decidiu investir seus recursos na cidade de Castro, Paraná, por meio do envio do missionário americano Harry Preston Midkiff.

O principal intento da implantação do instituto de Artes Práticas foi o de criar uma escola profissionalizante que permitisse explorar os recursos naturais brasileiros atendendo principalmente as crianças oriundas da Igreja, porém, na medida em que a instituição se constituiu, diversas crianças da elite estudaram na Escola, inclusive, o filho do prefeito (MIDKIFF, 2006, p. 37-39).

Pudemos observar a tríade capitalismo-trabalho-educação presentes no processo de institucionalização e manutenção do Instituto das Artes Práticas de Castro durante o período de 1915 a 1964 As crises mundiais, nacionais e regionais contribuíram para as subsequentes crises que culminaram com o comodato, no ano de 1964. A primeira crise na instituição deriva da quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. Por se tratar de uma instituição mantida por missão norte-americana, o Instituto sentiu o impacto, forçando a missão a vender a propriedade, passando o Instituto para a administração de uma família brasileira. A segunda crise, data de 1937, período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, e que o Brasil vivia sob a repressão do Estado Novo, sob forte intervenção estatal. A terceira crise, data do ano de 1964, período em que se redefinem as exigências para o mercado de trabalho. Para corresponder às exigências do mercado de trabalho a educação passa por novas transformações. O acelerado desenvolvimento das tecnologias e a industrialização da agricultura impõem custos elevados, para os quais a instituição não dispunha de recursos para sua continuidade.

Quanto a importância da instituição centenária para a região dos Campos Gerais, esta se comprova ao instituir a primeira escola de ensino agrícola da região, sendo pioneira na implantação de uma práxis educativa inovadora, que só será veiculada a nível nacional 17 anos depois, por meio da Escola Nova. Observamos que, mesmo diante das dificuldades impostas pelas crises mundiais, nacionais e regionais, que mudaram a estrutura do Instituto, em sua trajetória, os ideais apregoados por seu fundador permaneceram através das diferentes gestões.

O ponto de chegada, nos leva, a uma nova partida, uma vez que os estudos sobre a institucionalização do Instituto de Artes Práticas de Castro revelam as contradições do sistema capitalista na educação agrícola e nas relações entre trabalho-educação-imigração, bem como a intervenção do Estado, assegurando os interesses da classe dominante. Das reflexões oportunizadas por este trabalho eclodem novos questionamentos que nos remetem à importância da continuidade de pesquisas sobre a influência norte-americana na educação e nas instituições escolares brasileiras e da implantação do pragmatismo, ainda presente na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. E; VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogia.** México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

ABREU, M. de P. Crise, crescimento e modernização autoritária: 1930-1945. In: _____ (Org.). **A ordem do progresso:** cem anos de política econômica republicana: 1889-1989. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 86

ADAS, M. **Panorama geográfico brasileiro.** São Paulo: Moderna, 2004. p. 282.

AGUIAR, L. **Imigrantes norte-americanos no Brasil:** mito e realidade, o caso de Santa Bárbara. 2009. Dissertação. (Mestrado em Economia). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia.Campinas, 2009.

ALVES, A. J. **Escolas Agro-técnicas Federais no Triângulo Mineiro**: o Dogmatismo Político-Pedagógico Versus a Formação Humana e Técnica. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1999.

ANDRADE, T. de O. **Memória e história institucional:** o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras - ESAL - (1892-1938). Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2006.

ARAÚJO, N. de A. Da cadeira de agricultura ao anel de engenheiro agrônomo: ciência, civilização e estado imperial; no coração da produção açucareira baiana. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Associação Nacional de História – ANPUH, 24. 2007. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2007.

ARRUDA, J. J. de A. A crise do capitalismo liberal. In: REIS FILHO, D. A; FERREIRA, J.; ZENHA, C. **O século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

AZEVEDO, F. de. **A Educação na Encruzilhada**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957. (Fernando de Azevedo Obras Completas, v. VI).

BALHANA, A. P. **Un Mazzolino de Fiori**/ Cecília Maria Westphalen (Org.). Curitiba: Imprensa Oficial, 2002. .v.2

BARBOSA, L. M. R. **Igreja, Estado e Educação em Martinho Lutero:** uma análise das origens do direito a educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BLAINEY, G. **Uma breve história do século XX.** São Paulo: Ed. Fundamento Educacional, 2008.

BOCAIÚVA, Q. Agência da emigração para o Brasil. In: SILVA, E. **Idéias políticas de Quintino Bocaiúva**. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986

BRANCO, J. V. C. **Histórias e Memórias do Colégio Agrícola de Teresina (1954 A 1976):** formando líderes para a construção do novo e para a implacável destruição do arcaico. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 8.319**, de 20 de outubro de 1910. Crêa o ensino agronomico e approva o respectivo regulamento. In: CONTRIBUIÇÕES para a Regulamentação do ensino agrícola. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

_____. **Ato Adicional da Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Coleção de Leis do Império do Brasil -1834, p.15, v. 1 (Publicação Original).

_____. **Carta Régia de 17 de janeiro de 1814**. Coleção de Leis do Império do Brasil –1814. Página 1. v. 1 (Publicação Original).

_____. **Carta Régia de 28 de janeiro de 1808**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1808. p. 1, v. 1(Publicação Original).

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Diário Oficial da União - Seção 1 - Suplemento - 16/7/1934, p. 1 (Publicação Original).

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Coleção de Leis do Brasil -1891, p. 1, v. 1 (Publicação Original).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Brasília,1988. Coleção de Leis do Brasil –1988.

_____. **Constituição de 1824**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1824. p. 1. v. 1 (Publicação Original).

_____. **Decreto 1.318, de 30 de janeiro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil -1854, p. 10, v.1 pt II (Publicação Original).

_____. **Decreto de 16 de maio de 1818 em Carta Régia**. Coleção de Leis do Império do Brasil –1808, p. 7, v. 1 (Publicação Original).

_____. **Decreto n. 6.129, de 23 de fevereiro de 1876**. Coleção de Leis do Império do Brasil -1876, p. 247, v. 1 pt II (Publicação Original).

_____. **Decreto n. 603, de 26 de julho de 1890**. Coleção de Leis do Brasil –1890, p. 1634, v. Fasc. VII (Publicação Original).

_____. **Decreto n.º 19.667, de 4 de fevereiro de 1931**. Diário Oficial da União - Seção 1 -7/2/1931, p. 1875 (Publicação Original).

_____**. Decreto nº 16.826**, de 13 de outubro de 1944. Aprova o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. In: Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura / Serviço de Documentação, 1944.

_____. **Decreto nº 2.009, de 9 de Fevereiro de 1940**. Coleção de Leis do Brasil - 1940, p. 73, v. 1 (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 3.550, de 16 de outubro de 1918**. Diário Oficial da União -Seção 1 -29/10/1918, p. 13196 (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 3.691, de 6 de fevereiro de 1939**. Diário Oficial da União -Seção 1 -8/2/1939, p. 3197 (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 3.784, de 19 de Janeiro de 1867**. Coleção de Leis do Império do Brasil -19/1/1867,p. 31, v. 1 pt II (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890**. Coleção de Leis do Brasil -1890, p. 1424, v. 1, fasc.VI (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/5/1907, p. 3086 (Publicação Original).

_____. **Decreto nº 68, de 21 de março de 1891**. Amplia as disposições dos § 1º e 2º do art. 5º do decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Diário Oficial da União

_____. **Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911**. Altera Art. 61 da Lei n. 2.356, de 31 de dezembro de 1910. Diário Oficial da União - Seção 1 -23/12/1911, p. 16411. Rio de Janeiro, 3 de novembro de 1911.

_____. **Decreto-Lei nº 1110, de 9 de julho de 1970**. Coleção de Leis do Brasil - 1970, p. 13, v. 5 (Publicação Original).

_____. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938**. Coleção de Leis do Brasil -1938, p. 92, v. 2 (Publicação Original).

_____. **Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/10/1945, p.1582 (Publicação Original).

_____. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/legislacao. Acesso em: 13 maio 2008.

_____. **Diretrizes para o ensino agrícola**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1956.

_____. **Lei de 20 de maio de 1720**. Disponível em: http://www.museuemigrantes.org/docs/conhecimento/legislacao_emigracao. Acesso em: 13 maio 2008.

_____. **Lei 591, de 4 de setembro de 1850 Lei Eusébio de Queirós**. Coleção de Leis do Império do Brasil –1850, p. 10, v. pt I (Publicação Original).

_____. **Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Coleção de Leis do Brasil -1981, p. 145, v. 7 (Publicação Original).

_____. **Lei 601, de Terras, de 18 de setembro de 1850**. Publicada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 20 de setembro de 1850. ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Serviço de Documentação Escrita.

_____. **Lei n.º 514, de 28 de outubro de 1848 (art. 16º)**. Coleção de Leis do Império do Brasil –1848. p. 25, v. pt I (Publicação Original).

_____. **Lei n.º 581, de 04 de setembro de 1850**. Coleção de Leis do Império do Brasil –1848. (Publicação Original).

_____. **Lei nº 2.163, de 5 de janeiro de 1954**. Coleção de Leis do Brasil -1954, p. 7, v. 1 (Publicação Original).

_____. **Lei nº 6.964, de 9 de dezembro de 1981**. Diário Oficial da União -Seção 1 - 10/12/1981, p. 2320 (Publicação Original).

_____. **Lei nº11, de 11 de outubro de 1962**. Diário Oficial da União -Seção 1 - 23/6/1962, p. 9657(Publicação Original).

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Contribuições para a Regulamentação do ensino agrícola**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

_____. **Resolução nº 76, de 17 de julho de 1822**. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Agrária e Correlata organizada por Joaquim Modesto Pinto Júnior e Valdez Farias (Brasília: MDA, 2007, p. 44).

_____. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola de 2º grau** – papel da Coagri. Brasília: MEC, 1984.

_____. Ministério da Agricultura. **Decreto Lei Nº9613/ 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: D. O. de 23 de Agosto de 1946.

BRÁZ, F. C. **História do Paraná**. Das origens à atualidade. Ed. Arapongas: El Shaddai, 2000. v. 1.

CABRAL, M. do S. C. **Política e educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAPDEVILLE, G. **O ensino superior agrícola no Brasil**. Viçosa-MG: UFV - Imprensa Universitária, 1991.

CARNEIRO, A. A. **O IFRR/Câmpus Novo Paraíso**: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2010.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 15 ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CLARK, J. U. **A imigração norte-americana para a região de Campinas:** análise da educação liberal no contexto histórico brasileiro. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

CLARK, J. U.; CLARK, F. S. **A presença protestante norte americana no Brasil e a inserção de escolas (1830-1922).** 2016 [Não publicada].

CLARO, P. C. G. **A pronúncia do mundo através da palavra**. Um estudo sobre o processo de constituição e desenvolvimento da Escola Agrícola Florestal e Ambiental de Ilópolis/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2004.

CORDEIRO, S. V. A. L. **A constituição da Escola Evangélica de Carambeí:** Uma instituição educacional da Imigração Holandesa na região dos Campos Gerais. 2007 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2007.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Grijalbo, 1999. p. 164-166

_____. **A Abolição.** 8. ed. São Paulo: Ed. UNESP. 2008.

CUNHA, F. **Filosofia da Escola Nova:** do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.

CUNHA, M. V. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA. L. A**. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. **O ensino de oficios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** Sáo Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **Democracia e Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. In SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149-165

EISENBERG, P. L. **Guerra Civil Americana.** São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Tudo é História n. 40,)

ENGELS, F. **O cristianismo primitivo**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

FAUSTO, B. **História do Brasil***.* 12. ed. São Paulo: Edusp, 2004. p. 327

FEITOSA, A. D. F. **A Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no Contexto do Capitalismo.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil***.* SENAI/DN/DPEA, Rio de Janeiro, 1986. v. 1.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Ed.Nacional, 1959.

GADOTTI, M. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCEZ, B. N. **O Mackenzie.** São Paulo: Cassa Ed. Presbiteriana, 1970.

GARCIA, D. da C. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia**: da criação a formatura da primeira turma de técnicos em agropecuária (1957-1972). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

GARRIDO, S. **A educação confessional protestante no Brasil.** Rio de Janeiro, 2005. Rio de Janeiro, ago. 2006. (Pedagogia em Foco).

GIBERNAU, M. **Nacionalismos:** o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GOLDMAN, F. P. **Os Pioneiros Americanos no Brasil:** educadores, sacerdotes, covos e reis. Tradução de Olivia Krahenbull. São Paulo: Pioneira, 1972.

GONÇALVES, I.A; MACHADO.V. A. Intelectual, político e advogado: João Pinheiro da Silva e a Educação do trabalhador do campo. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 5. **Anais**. Montes Claros: UNIMONTES, 2009.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndios**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GUSSI, A. F. Os Norte Americanos (Confederados) do Brasil.Campinas: Áreas de Publicações CMU/Unicamp, 1997. **Revista Tecnológica: Seminário Presbiteriano do Sul**, Campinas, ano III, n. 32, ago. 1992.

HARTER, E. C. **A Colônia Perdida da Confederação**. Rio de Janeiro: Ed. Nórdica, 1985, p. 16 e 17.

HOBSBAWM, E**. Nações e Nacionalismo desde 1780**. 2. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A era dos impérios.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-10.

_____. **A era do capital**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras,1995

_____. **História Geral da civilização brasileira.** 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1960. v. 2

IANNI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil:** 500 anos de povoamento: Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro : IBGE, 2000.

KAGEYAMA, A. (Coord.). **O novo padrão agrícola brasileiro:** do complexo rural aos complexos industriais. Campinas: UNICAMP, 1987.

KARNAL. L. et al. **História dos Estados Unidos:** das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KOLLER, C. A. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agro técnica de Rio do Sul e sua relação como o modelo agrícola convencional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas). Universidade Federal De Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

LAZZARI, B. M. **Imigração e ideologia**: reação do parlamento brasileiro à política de colonização e imigração (1850-1875). Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes/ Universidade de Caxias do Sul, 1980.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LONG, E. K. **Do meu velho baú metodista**. São Paulo: Impresso Metodista, 1960.

LOUREÇO FILHO, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MAGALHÃES, J. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R. MAGALHÃES, J. (Org.). **Para a história do ensino Liceal em Portugal**: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007

MARQUES, A. A. **Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra**": seu papel e importância no contexto agrícola de Mato Grosso (1943-1947). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Mato Grosso. Cuiabá, 2005.

MATOS, A. S. **O protestantismo norte-americano**: séculos 17 e 19. Disponível em: http://www.mackenzie.br/7111.html. Acesso em: 15 nov. 2013

_____. O colégio protestante de São Paulo**:** um estudo de caso sobre as prioriddes da estratégia missionária. **Fides Reformata**, v. IV, n. 2, p.58-88, jul./dez. 1999.

MARTINIAK, V. L.; **Processo Histórico de Institucionalização das Primeiras Escolas Agrícolas nos Campos Gerais, PR**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Contribuição da economia política.** São Paulo: Martins Fontes 2003.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

_____. **O capital***:* crítica da economia política. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro I, v. 1.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R.Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo : Boitempo, 2007

_____. ENGELS, F. **Contribuição a critica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. Manifesto do partido comunista. In: BOGO, Ademar (Org.). **Teoria da organização política:** escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MELO, K.A.V. **Comportamentos e práticas familiares nos domicílios escravistas de Castro (1824-1835) segundo as listas nominativas de habitantes**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MENDES, M. **Tempos de transição:** A nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973). São Paulo: Ed. Mackenzie, 2007.

MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. **Introdução ao Protestantismo no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1990.

MENDONÇA, S. **Estado e Educação Rural no Brasil**: alguns escritos. Niterói: Vício de Leitura/Faperj, 2007

MENDONÇA, S. R. de. **Estado e Ensino Agrícola no Brasil:** da dimensão escolar ao extensionismo - assistencialismo (1930-1950). 2006b. Disponível em: <http://www.alasru.org/cdalasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendon%C3%A7a.pdf >. Acesso em: 04 abr. 2013.

MIDKIFF, H. P. **Esboço de uma vida em dois continentes.** Tradução de Alderi Souza de Mattos. São Paulo: Cultura Cristã, 2006

MOLINA, R. S. **História da Educação Agrícola Paulista:** os Projetos Privado e Estatal para a Escola Prática de Agricultura de Piracicaba (ESALQ/USP), 1891 A 1910. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo: 2011.

MOORE JUNIOR. B. **As origens sociais da ditadura e da democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1967.

MURASSE, C.M. Imigração e educação. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). **Educação em debate:** perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Educação em Debate. 2006. p. 279-286.

MUTA, A. P. N. **Agricultor Técnico X Técnico Agrícola**: Os Desafios da Educação Rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da

Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NASCIMENTO, J. C. do. Educação e Trabalho**:** o processo de formação na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. **Revista do Mestrado em Educação**, Sergipe: UFSE, v.7, jul./dez., p. 135-158, 2003.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola republicana nos Campos Gerais - PR**: Grupo Escolar "Dr. Vicente Machado" 1904 a 2004. Curitiba, PR: Chain, 2004.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – Pr**. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2008

NASCIMENTO, M. N. M. **História, trabalho e educação:** Relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

_____. Modernização da Agricultura: Trabalho e Educação In: JORNADA DO HISTEDBR, 6. Ponta Grossa - PR. Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil. **Anais...** Campinas: UNICAMP -FE, 2005.

_____. Transformações na Relação Trabalho e educação nos Primórdios do Ensino Profissional em São Paulo. In: JORNADA DO HISTEDBR, 5, 2005, Sorocaba - SP. Instituições Escolares Brasileiras: História. Historiografia e Práticas. **Anais.** Sorocaba, 2005.

NERY, M. A. A. M. **A Regeneração da Infância Pobre Sergipana no Início do Século XX**: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed.São Paulo: Martins Pontes, 1983.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

NOVAES ROSAS, J. P. **A fundação da cidade de Castro.** 2. ed. Castro: Prefeitura Municipal, 1993.

OLIVEIRA, A. M. S. de. **O destino (não) manifesto:** os imigrantes norte-americanos no Brasil. São Paulo: União Cultural Brasil-Estados Unidos, 1995.

_____. **A relação capital-trabalho na agroindústria sucroalcooleira paulista e a intensificação do corte mecanizado:** gestão do trabalho e certificação Ambiental. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Presidente Prudente, SP, 2003.

_____. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante a Primeira-República.** 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

_____. **O destino (não) manifesto:** os imigrantes norte-americanos no Brasil. São Paulo: União Cultural Brasil-Estados Unidos, 1995.

OLIVEIRA, B. A. de. **Movimento de passageiros norte-americanos no Porto do Rio de Janeiro, 1865-1890.** Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 1981.

OLIVEIRA, F. **Critica à Razão Dualista o Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, G. I. da C. **De patronato agrícola à escola agrotécnica Federal de Castanhal:** O que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

OLIVEIRA, M. R. P. de. **Formar cidadãos úteis**: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

OLIVEIRA, R. **O silêncio das genealogias:** classe dominante e estado do Paraná (1853- 1930). 2000. Tese (Doutorado em Ciencias Sociais). Universidade Estadual de Campinas: Campinas. 2000.

PARANÁ. Mensagem Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Exmo. Snr. Governador Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do estado, ao instalar-se a 1ª Legislatura da Segunda República em 16 de maio de 1935.

_____. Decreto 7.782. Aprova o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 6 jan. 1939.

_____. Relatório Apresentado apo Exmo. Sr. Manoel Ribas, D.D. Governador do Estado do Paraná, pelo Secretario de Estado dos Negócios da Fazenda e Obras Públicas, Othon Mader, Exercício de 1934. Junho de 1935.

_____. Relatório oficial do presidente da Província, Góes e Vasconcellos à Assembléia Legislativa do Paraná, em 15 de julho de 1854. Curitiba, Tipografia Paranaense, 1854. DEAP

PERECIN, M. T. G. **Os passos do saber**: a escola agrícola prática "Luiz de Queiroz"-
(o esforço para implantar o ensino técnico de segundo grau na agricultura, 1891-1911). 2002. Tese (Doutorado em História Social). Universidade De São Paulo. São Paulo, 2002.

PEREIRA, M.R. de M. **Semeando Iras Rumo ao Progresso:** ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTO, L.; SALLES J. de O.; MARQUES, S. M dos S. (Org.). **Memórias** dos povos do campo no Paraná – centro sul. Curitiba : ITCG, 2013. p. 26-27.

PRADO, E. **A ilusão americana.** Brasília-DF: Senado Federal Conselho Editorial. 2003 .

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná:** séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 01 julh 2012.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade De Brasília. Brasília, 2004.

QUELUZ, G. L. Escola de Aprendizes e Artifices do Paraná (1909-1930). **Revista Tecnologia & Humanismo:** Universidade Tecnologica Federal do Paraná, Curitiba. Ano 1, 1986.

RAMALHO, J. P. **Colégios protestantes no Brasil**: uma interpretação sociológica da prática educativa dos colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAMOS, J. de S. Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração na década de 20. p. 61. In: MAIO, M. C. (Org.). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1996. p. 59-82.

RANDEL, K. **Lutero e a Reforma Alemã.** São Paulo: Ática, 1995; Reformed Publishing, 1974.

REIS, E. P. **Processos e escolhas:** estudos de sociologia política. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 194.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 20. ed. SP: Autores Associados. 2007.

RITTER, M. L. **As sesmarias do Paraná no século XVIII.** Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense.1980

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 192-200, set. 2009.

SANTOS, A. V. dos. **Educação e imigração**: a escola alemã do Rio Novo. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1999.

SANTOS, H. P. dos. **Católicos e Protestantes:** escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte – MG (1900-1950). 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** . 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo,v. 5).

_____. História da Escola Pública no Brasil: Questões para Pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M (Org.). **A Escola Pública no Brasil:** História e Historiografia. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate

SCHUELER, A. Frota Martinez de. A infância desamparada no Asilo Agrícola de Santa Isabel: instrução rural e educação infantil - 1880/1886. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 26, n. 1, p. 119-134, 2000.

SERRA, E. Conflitos rurais no Paraná: Como foi que tudo começou**. Bol. geogr.,** Maringá, v. 28, n. 1, p. 75-89, 2010.

SILVA, E. S. da. **A História Oral como Instrumento para o Ensino na Educação Agrícola: Memórias da Colonização do Oeste Catarinense.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. RJ, 2009.

SILVA, R. P. **O mercado do Trabalho Humano:** a globalização econômica, as políticas neoliberais e a flexibilidade dos direitos sociais no Brasil. São Paulo: LTr, 1998. p.37.

SIMONTON, A. G. **O diário de Simonton**. 2. ed. rev. amp. trad. Daisy Ribeiro de Moraes Barros. São Paulo: Cultura Cristã, 2002.

SINGER, C. G. **John Calvin:** his roots and fruits. Philadelphia: The Presbyterian and Reformed Publishing, 1974.

SINGER, P. **O capitalismo:** sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. 10. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SOARES. L. E. S**. Escola de Iniciação Agrícola "Gustavo Dutra":** O poder disciplinar no contexto do Ensino Agrícola do Mato Grosso (1947-1956). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.

SOUSA, N. L. **O projeto Republicano para a Educação no Paraná e o Processo de (Des) Mistificação de Julia Wanderley.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013.

SQUINELO, A. P. Debates historiográficos contemporâneos: A guerra do Paraguai e suas vias discursivas. In: MATA, S. R.; MOLLO, H. M. ; VARELLA F. F. (Org.). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA. A DINÂMICA DO HISTORICISMO**:** TRADIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS MODERNAS. 2., Ouro Preto, 2008. **Cadernos de Resumos...** Ouro Preto: EDFOup, 2008. Disponível em: http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2008/t/squinelo.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2012.

VELLOSO, M. P. Cultura e Poder Político: Uma Configuração do campo Intelectual. In: OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P.; GOMES, Â. M. de C. **Estado Novo**: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VIEIRA, D. G. **O Protestantismo a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1980.

ZANLORENSE, M. J**. Educação para o trabalho**: a criação das escolas técnicas no Paraná (1900-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013.

ZORZETTO, A. F. **Propostas imigrantistas em meados da década de 1860:** a Organização de associações de apoio à imigração de pequenos proprietários Norte-Americanos – Análise de uma colônia. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.