

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

ALINE CRISTINA SCHRAM

RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DOS CAMPOS
GERAIS: VICENTE MACHADO (1904)

PONTA GROSSA

2014

ALINE CRISTINA SCHRAM

RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DOS CAMPOS
GERAIS: VICENTE MACHADO (1904)

Dissertação apresentada para a obtenção do título
de Mestre na Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Área de Educação. Linha de pesquisa:
História e políticas educacionais.

Orientadora: Prof^ª Dr. Maria Isabel Moura
Nascimento

PONTA GROSSA

2014

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

Schram, Aline Cristina
Z39 Reconstrução histórica do primeiro
grupo escolar dos Campos Gerais : Vicente
Machado (1904) / Aline Cristina Schram.
Ponta Grossa, 2014.
123 f.

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

1.Instituições escolares. 2.Grupos
escolares. 3.História da educação.
4.Escola pública. 5.Castro (PR)..
I.Nascimento, Maria Isabel Moura. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.816.2

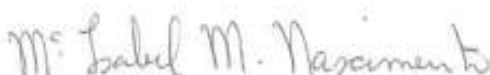
TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE CRISTINA SCHRAM

RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DOS CAMPOS GERAIS: VICENTE MACHADO (1904)

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 Nascimento
UEPG


Profª Dra. Mara Regina Martins Jacomeli
UNICAMP


Profª Dra. Vera Lucia Martiniak
UEPG

Ponta Grossa, 31 de março de 2014.

Dedico a minha avó, Benta.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e meu irmão, pela paciência e compreensão nos momentos de estudos.

À minha mãe, que esteve me incentivando à distancia a partir do seu exemplo.

À Professora Dra. Maria Isabel Moura Nascimento pela valiosa contribuição de seus conhecimentos e orientação desta dissertação.

Às colegas do grupo de pesquisas do HistedBr – Campos Gerais, pelo apoio e incentivo na elaboração deste trabalho.

À Professora Dra. Jane, pela amizade e incentivo à carreira acadêmica desde a graduação.

A todos os amigos, amigas e família que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”
(Marx e Engels, 2007).

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do projeto “Reconstrução histórica das instituições escolares dos Campos Gerais 1889 a 1950” coordenado pelo grupo de pesquisas HISTEDBR – Campos Gerais-PR e tem por objetivo fazer a reconstrução histórica da criação do primeiro grupo escolar republicano dos Campos Gerais. Especificamente, busca-se identificar o contexto histórico do projeto de criação dos grupos escolares no Brasil republicano, compreender a origem do projeto de criação dos grupos escolares no Paraná e analisar a cidade de Castro e a criação do grupo escolar Vicente Machado nos primeiros anos da República. Apesar de a pesquisa ter como objeto um único grupo escolar, isso não significa que será feita de forma isolada, pois o entendimento das várias dimensões de um objeto depende da análise das relações que o permeiam. Nesse sentido, o método a ser utilizado será o materialismo histórico-dialético, que tem como objetivo entender as contradições presentes no movimento dialético entre as relações materiais, utilizando como pressuposto a história. É uma relação de interdependência entre todas as dimensões do objeto de pesquisa em uma proposta de superação da estrutura capitalista. A partir desta perspectiva, as categorias que permearam toda a pesquisa foram Estado, sociedade, educação, classes sociais. Tomando este direcionamento, foi analisado o contexto econômico e social do estado do Paraná e da cidade de Castro. No Brasil, onde funcionava o sistema imperial e escravista, o advento dos ideais liberais resultou em muitos embates políticos e ideológicos, pois apresentava o discurso de romper com todo o tipo de escravidão e preparar o país para o desenvolvimento capitalista. Deste modo, o recorte temporal da pesquisa será de 1889 a 1904, período em que os ideais republicanos estão se consolidando no país. A seleção do recorte temporal tem o objetivo de captar o movimento do real dos primeiros anos da República brasileira para perceber como o ideário republicano foi se constituindo a partir do projeto de criação dos grupos escolares. Para a realização da pesquisa foi utilizado levantamento de dados como documentos oficiais, fotos, mapas, desenhos, jornais, atas, leis, decretos, regulamentos e portarias, análises e reflexões que pretenderam atingir a totalidade do objeto de pesquisa.

Palavras-Chave: Instituições escolares; Grupos escolares; História da Educação; Escola Pública; Castro-PR.

ABSTRACT

This research is a part of a project called “Historical Reconstruction of Educational Institutions of *Campos Gerais* from 1889 to 1950” coordinated by the HISTEDBR research group – *Campos Gerais-PR* aiming at the historical reconstruction of the first group of Republican schools in *Campos Gerais*. The research particularly aims at identifying the historical context around the development project for groups of schools in Brazil during the Republican years. We also seek to understand the origins of the development project for groups of schools in *Paraná* and analyze the city of *Castro* with *Vicente Machado* Group in the early republican years. Despite of having only one group as object of study, the research is not conducted in an isolated nature; the analysis of the relationships surrounding a single object leads to the understanding of the several dimensions involved. In this context, the method applied is the historical and dialectical materialism. The objective is to understand the contradictions of the dialectical movement present in material relationships using History as assumption. All the dimensions of the object of the study are in an interdependence relationship proposing the breakthrough of capitalist structure. This perspective indicates that the categories permeating the research were the State, society, education, social classes. This direction led to an analysis on the economic and social contexts of the state of *Paraná* and the city of *Castro*. Brazil was inserted in an Imperial and slavery scenario when the advent of liberal ideas brought the discourse of breaking with all sorts of slavery and prepare the country to receive capitalist development, resulting in several political and ideological conflicts. Thereby, the research ranges the period from 1889 to 1904, when republican ideas were being established in the country. This selection aims at capturing the actual movement in the early years of the Brazilian Republic and find how republican ideas were grounded in the development of groups of schools. The collection of data used official documents, photographs, maps, drawings, newspapers, minutes, laws, decrees, regulations and resolutions, analyses and reflection to encompass the object of study.

Key words: Educational institutions; Groups of schools; History of Education; Public School; *Castro-PR*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Teses e Dissertações no tema “instituição escolar”, divididos por estado: 1987-2012	16
Gráfico 2 – Teses e Dissertações no tema “instituição escolar”, divididos por origem do objeto de pesquisa: 1987-2012	17
Gráfico 3 – Teses e Dissertação sobre o tema “instituição escolar”, divididos por região: 1987 – 2012	18
Gráfico 4 – Teses e Dissertação sobre o tema “instituição escolar”, divididos por período de estudo: 1549 – 1968	19
Quadro 1 - Primeiros grupos escolares no Brasil por estado - 1894-1922	39
Quadro 2 – Atendimento dos primeiros grupos escolares no Brasil por estado – 1900 – 1920	47
Figura 1 – Planta modelo frontal para os grupos escolares de São Paulo	50
Figura 2 – Planta modelo perfil para os grupos escolares de São Paulo	50
Figura 3 – Planta modelo interior para os grupos escolares de São Paulo	51
Quadro 3 - Empresas de erva-mate, famílias históricas e sua relação com o Estado no Paraná – 1892 – 1901	56
Figura 4 – Planta da viação do Estado do Paraná – 1908	61
Quadro 4 – Matrículas dos alunos nas escolas públicas, subvencionadas e particulares do Estado do Paraná – 1913	73
Figura 5 – Sala de aula de grupo escolar do Paraná, sem data	76
Figura 6 – Espaço administrativo de grupo escolar no Paraná, sem data	76
Quadro 5 – Primeiros grupos escolares do estado do Paraná – 1903 – 1920	78
Figura 7 – Mapa com localização das principais fazendas da região de Castro, 1850 – 1900	82
Quadro 6 – Número de imóveis e área compreendida em cada estrato: Castro – 1893 – 96	85
Figura 8 – Alunos do grupo escolar Vicente Machado, s/d	94
Figura 9 – Professores do grupo escolar Vicente Machado – primeiro prédio, 1920	95

Quadro 7 – Professores do grupo escolar Vicente Machado – 1904 a 1915	96
Figura 10 – Professores e alunos do grupo escolar Vicente Machado instalações do primeiro prédio	97
Figura 11 – Prédio do Grupo Escolar Vicente Machado – s/d	98
Figura 12 - Planta esquemática do pavimento térreo do Grupo Escolar Vicente Machado, em Castro	99
Figura 13 – Vista parcial da cidade de Castro com prédio do Grupo Escolar Vicente Machado ao centro, sem data	99
Figura 14 – Instalações do primeiro prédio do grupo escolar Vicente Machado, turma da professora Dalila Ayres – 1933	100
Figura 15 – Fachada do primeiro prédio do grupo escolar Vicente Machado com alunos – 1913	102

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL.....	24
1.1 APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA.....	24
1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO E A IDEOLOGIA REPUBLICANA.....	37
1.3 OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL.....	44
2 O PARANÁ REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO.....	53
2.1 POLÍTICA E ECONOMIA PARANAENSE NO INÍCIO DA REPÚBLICA.....	53
2.2 PRINCÍPIOS LIBERAIS E EDUCAÇÃO NO PARANÁ	62
2.3 ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO PARANÁ.....	69
3 O GRUPO ESCOLAR VICENTE MACHADO: PROJETO REPUBLICANO.....	81
3.1 OS CAMPOS GERAIS E A CIDADE DE CASTRO.....	81
3.2 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DE CASTRO.....	87
3.3 O GRUPO ESCOLAR VICENTE MACHADO.....	91
4 CONSIDERAÇÕES.....	105
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
6 FONTES PRIMÁRIAS	112
APÊNDICE A - SECRETÁRIOS E DIRETORES GERAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DA SECRETARIA DE NEGÓCIOS DO INTERIOR JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ – 1893 a 1914.....	115
ANEXO A – TRABALHADORES DA ERVA-MATE NO PARANÁ – 1924.....	117
ANEXO B – MAPAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	119

ANEXO C – LISTA DE CONSTRUÇÕES DE PRÉDIOS ESCOLARES DO PARANÁ LICITADOS EM 1912.....	120
ANEXO D – QUANTIDADE DE IMÓVEIS SEGUNDO TAMANHO E AREAS TOTAIS: REGIÃO DE CASTRO – 1893 – 96.....	121
ANEXO E – IMÓVEIS SEGUNDO O NÚMERO DE OCUPANTES: REGIÃO DE CASTRO: 1893 – 96.....	122
ANEXO F – IMAGENS DA PONTE DE FERRO SOBRE O RIO IAPÓ, CASTRO – 1910.....	123

INTRODUÇÃO¹

A partir da Proclamação da República em 1889, o desenvolvimento capitalista se intensificou no Brasil, porém, a base patriarcal² em que o Estado estava pautado mesclou características opostas ao discurso liberal de liberdade, igualdade e laicidade.

O advento dos ideais liberais resultou em muitos embates políticos e ideológicos, pois apresentava o discurso de romper com todo o tipo de escravidão e preparar o país para o desenvolvimento capitalista. Assim, dentre muitos posicionamentos, houve um embate direto entre os que defendiam a continuidade do império e os progressistas, que estavam presentes, basicamente, nos Partidos Liberal e Republicano.

Entretanto, “[...] o movimento dos republicanos pela defesa do Estado burguês não se deu apenas no interior dos partidos [...]” (NASCIMENTO, 2008 p. 90), pois nas capitais, especialmente no Rio de Janeiro, onde a corte residia, a classe dominante apoiava a monarquia ao passo que nas regiões periféricas do país, apoiava-se o regime republicano.

Com a finalidade de controlar os antagonismos e de dar continuidade a dominação política de alguns grupos econômicos dominantes, o Estado foi organizado de forma a construir um ideal de povo ideologicamente homogêneo e que assumisse os objetivos de desenvolvimento do país como objetivos pessoais, para isso utilizou-se, principalmente, da imprensa e da educação primária.

Além da expansão dos ideais liberais, o país entrou no processo de industrialização, que já havia ocorrido na maioria dos países. Esse fato passou a exigir dos trabalhadores um ensino básico para que pudessem inserir-se nas indústrias. “Essa “nova” ordem social que surgia com a República despontou juntamente com a expansão da industrialização, passando a exigir o ensino das primeiras letras para os trabalhadores das indústrias que se instalavam”. (NASCIMENTO, 2008, p. 91).

¹Esta pesquisa soma-se ao esforço de trabalho do grupo de pesquisa HISTEDBR no âmbito do Grupo de Estudos de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, que nos últimos anos, vem buscando dar evidências as pesquisas de instituições escolares como forma de contribuir ao debate teórico metodológico da história da educação brasileira, a partir do projeto “Reconstrução histórica das instituições escolares dos Campos Gerais na 1ª metade do século XX”. Este tem como finalidade, primeiramente, fazer um levantamento das fontes primárias das instituições escolares dos Campos Gerais da primeira metade do século XX e, posteriormente, fazer a distribuição dos grupos escolares para pesquisadores de pós-graduação em educação, na medida em que todos os grupos serão pesquisados e a história da educação dos Campos Gerais, paulatinamente, reconstruída.

² As bases patriarcais que estavam presentes no Estado Republicano brasileiro no início do século XX eram remanescentes da organização política oligárquica do período Imperial.

O discurso da educação para povo como impulsionadora do desenvolvimento econômico foi adotado pela classe burguesa como uma maneira de justificar a universalização dos princípios liberais. Além disso, as exigências do modo de produção capitalista produziram, na educação, reformas que visavam à formação de um trabalhador diferente do construído pelo contexto político e econômico brasileiro.

O Estado, por meio da educação oferecida à população, baseava-se no nacionalismo e civismo como espaço de difusão do novo projeto republicano. Neste contexto são criados os grupos escolares que representavam o discurso da modernidade identificada no modelo de desenvolvimento capitalista. Estes significavam o início da instrução pública, gratuita e estatal.

A organização da instrução pública acontecia com um professor que ministrava aulas em uma casa, muitas vezes com instalações precárias, para crianças de idades variadas, por meio das escolas isoladas³. Com a criação de grupos escolares, os alunos foram separados conforme a idade, ficando sob a responsabilidade de um professor em um mesmo espaço físico.

O Paraná não fugiu à regra e teve seu primeiro grupo escolar criado em 1903, na cidade de Curitiba. No ano seguinte, em 1904, o grupo escolar Vicente Machado – objeto deste estudo - foi o primeiro a ser implantado nos Campos Gerais e o segundo do Paraná. Ele está localizado na cidade de Castro, sendo criado em 29 de novembro de 1904 pelo governador Vicente Machado.

O critério para a escolha das cidades que sediaram os primeiros grupos escolares no Paraná foi a concentração da população em idade escolar – de 7 a 14 anos - da região. Todavia, o contexto político foi um fator que impulsionou a construção dos prédios escolares em cidades com forte contingente eleitoral do partido que estava no governo.

A organização inicial da cidade de Castro, no século XVII, ocorreu por conta dos tropeiros que faziam este caminho para irem até o Estado de São Paulo, e acampavam às margens do Rio Iapó. Portanto, a classe burguesa da cidade era oriunda de fazendeiros que tinham sua fonte de renda centrada na atividade pastoril. A instrução pública da região sofreu forte influência destes grupos econômicos, também dominantes no contexto estadual, fator que levou a cidade de Castro a ser a segunda a ter um grupo escolar concluído no estado.

³ Apesar da proposta dos grupos escolares ter apresentado um discurso de extinção das escolas isoladas, isso não aconteceu. As duas formas de organização escolar funcionaram paralelamente durante a segunda metade do século XX.

A responsabilidade com o sistema de ensino no início da República era de cada estado, conforme sua necessidade e seu orçamento. Por isso, o processo de implantação do projeto republicano de educação no Paraná pode apresentar condicionantes conforme o contexto político, econômico e social da época que não estavam presentes em outros estados.

Neste sentido, o termo “reconstrução histórica” foi utilizado baseando-se nos estudos de Saviani (2007), nos quais apresenta que o termo advém de uma concepção baseada nos conceitos de Marx, nos livros *A ideologia Alemã*, *O capital* e nos *Grundrisse*, entendendo a história da educação como um movimento dialético dentro da totalidade social. O objeto de estudo do pesquisador não é construído por ele, mas seu papel é reconstruí-lo com base nas relações políticas, econômicas e sociais nas quais o objeto se encontra.

As expressões “reconstrução histórica da escola pública” do mesmo modo que “reconstrução histórica das instituições escolares” significam, pois, a reprodução, no plano do conhecimento, das condições efetivas em que se deu a construção histórica da escola pública ou das instituições escolares (SAVIANI, 2007 p. 17).

Deste modo, a reconstrução histórica do grupo escolar Vicente Machado se faz importante, pois poderá contribuir para a compreensão da história da educação na região dos Campos Gerais bem como suas relações com os ideais republicanos e capitalistas. O estudo do contexto de criação dos grupos escolares apresenta relações importantes para a compreensão da totalidade do objeto, a pesquisa poderá conduzir o entendimento de como estas vão se constituindo ao longo do tempo ao ponto de desvendar as bases da escola pública no Estado do Paraná.

Para entender as bases pedagógicas da escola de um determinado tempo histórico, é necessário compreender as bases econômicas, políticas e sociais em que ela se funda. Ela não é isolada do contexto em que está inserida, é condicionada por vários fatores que, quando analisados, permitem uma reconstrução histórica.

Para um maior entendimento da perspectiva das pesquisas em torno do tema “Instituições Escolares no Brasil” foi realizado o Estado do Conhecimento, que permite ao pesquisador ter um panorama das pesquisas realizadas sobre o tema selecionado, as discussões e análises feitas em todo o país.

O estado do conhecimento trata-se de,

[...] uma etapa importante no desenvolvimento da investigação científica, pois é através desse processo que o pesquisador tem uma aproximação importante de reconhecimento do estágio do conhecimento sobre o tema ou o objeto a ser investigado. (NASCIMENTO, 2006a, p. 130).

Esse estado do conhecimento dá continuidade ao trabalho iniciado nos estudos de Padilha (2010)⁴, em sua dissertação de mestrado. Para a realização deste levantamento foi utilizada a base de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e também consultados todos os sites dos programas de Pós-graduação em educação do Brasil. Para tal, utilizou-se o termo “instituição escolar”, sendo selecionados os trabalhos da área de história da educação.

Foram encontradas 18 teses e 90 dissertações totalizando 108 trabalhos⁵ ao longo de 25 anos (1987 – 2012). As pesquisas foram divididas: por região, por estado onde a tese/dissertação foi defendida, por estado onde está localizado o objeto de estudo e por recorte temporal. Esse processo demonstra onde predominam pesquisas nesta área, atreladas aos programas de pós-graduação. Entretanto, é possível identificar que pesquisadores residentes em regiões que não apresentam mestrados e doutorados vão para outras regiões pesquisar sobre a sua localidade de origem.

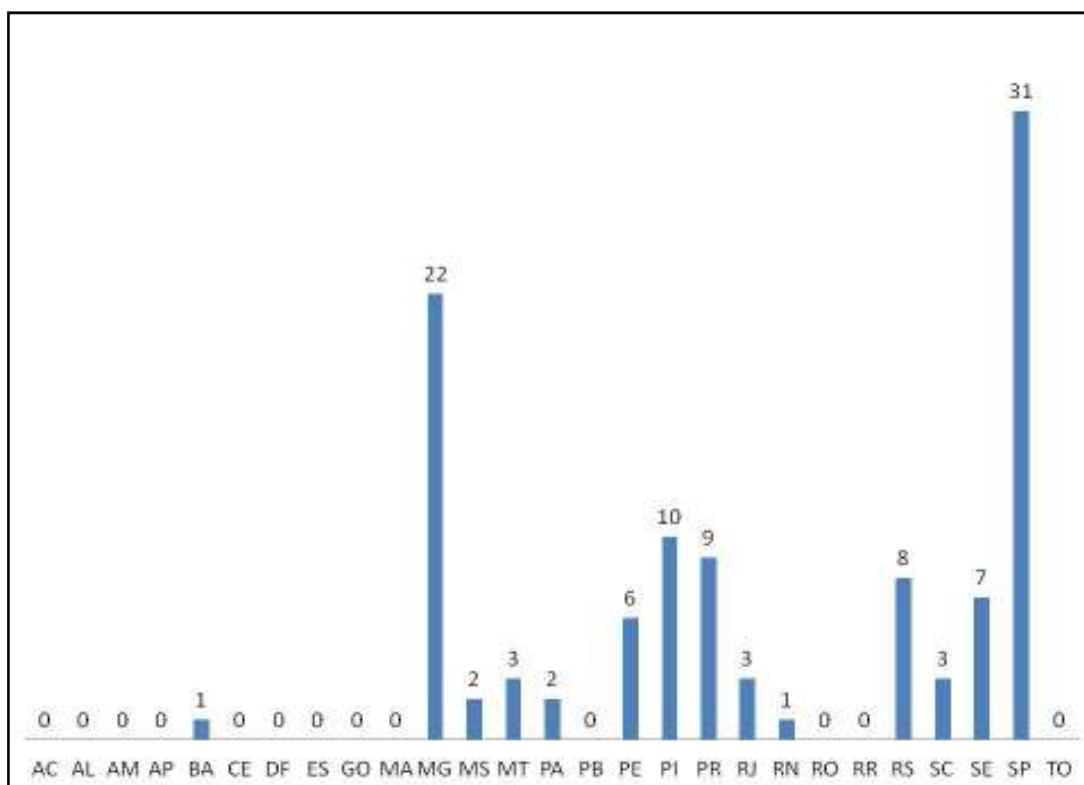
Há uma diferença quando se separa o objeto de estudo da origem do programa de pós-graduação, porém ela é insignificante entre os estados. O único estado que apresenta uma alteração significativa no numero de pesquisas é São Paulo, onde de 31 trabalhos defendidos, 13 têm o objeto de estudo localizado em outra região do país.

De todos os estados, São Paulo é o que tem mais pesquisas concluídas, seguido de Minas Gerais. Outra variação observada são trabalhos que têm abrangência nacional. Estes são os terceiros em termos de quantidade.

Gráfico 1 – Teses e dissertações no tema “Instituição escolar”, divididos por estado: 1987-2012.

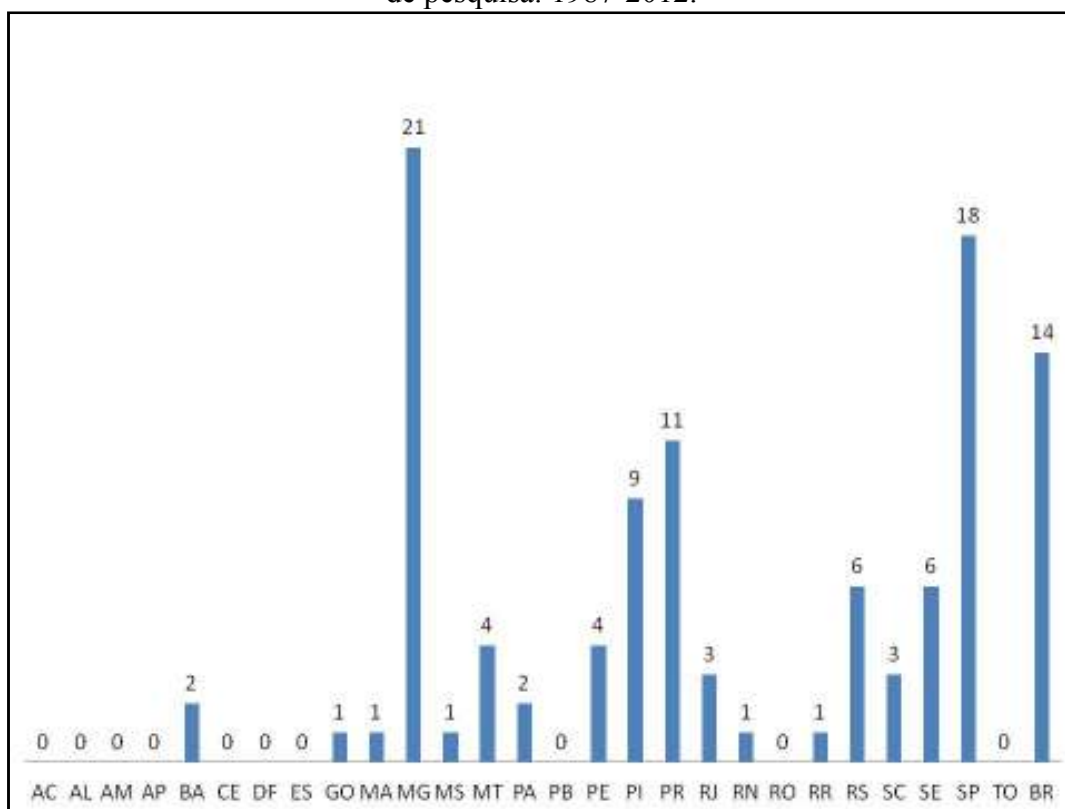
⁴Dissertação de Mestrado defendida em 2010 na Universidade Estadual de Ponta Grossa com o título: “**Ideário Republicano nos Campos Gerais. A criação do Grupo Escolar Conselheiro Jesuíno Marcondes – (1907)**”

⁵ Nos seguintes Programas não foram encontradas as teses e dissertações referentes aos anos de 2011 a 2012: UFBA; UCB; UFES; PUC-GOIAS; UFOP; UEMG; UFMG; UEMS; UNEMAT; UFPB; UFPR; UTP; UFF; PUC-RIO; UNESA; UNIRIO; UNISINOS(RS); UFSC; UNESC; UNIMET; UNISO; UNISAL; PUC-SP. Não foram encontradas teses e dissertações sobre o tema: UFJF; UFU; UNIUBE; UFGD; UFMT; UEL; PUC-PR; UNIOESTE; UERJ; UCP; UFRGS; UFPEL; PUC-RS; UCS; UNISC; UNIVALI; FURB; UNISUL; UFSCAR; UNESP – MARÍLIA; UNESP – PP; UNESP - RIO CLARO; PUC - CAMPINAS; UNIMEP; UNISANTOS; USF; UNICID; UFRRJ.



Fonte: Padilha, 2010; CAPES, 2012. Adaptado e organizado pela autora.

Gráfico 2 – Teses e dissertações no tema “Instituição escolar”, divididos por origem do objeto de pesquisa: 1987-2012.



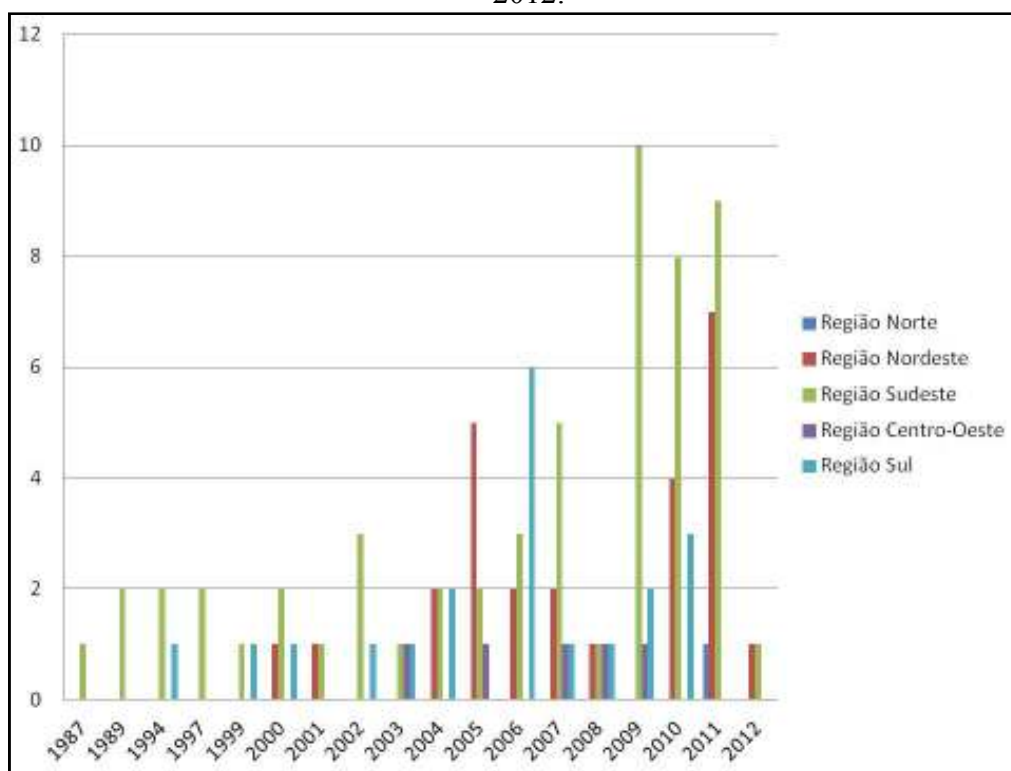
Fonte: Padilha, 2010; CAPES, 2012. Adaptado e organizado pela autora.

As diferenças quantitativas de produções entre os estados observadas em comparação às duas situações demonstram que estados como Goiás, Maranhão e Bahia ainda são contemplados, mesmo que pouco. Contudo, deixam evidente a falta de investimento nas regiões Norte e Nordeste, pois, mesmo que atualmente seja legitimada a função da universidade como responsável pelo desenvolvimento de pesquisas, estas regiões são carentes de condições para tal.

Outro fator relevante é o desenvolvimento das pesquisas ao longo dos anos. Percebe-se que a maioria das regiões que apresenta trabalhos, desde o primeiro ano pesquisado, é onde foram criados centros de pesquisas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP⁶, a partir de 1930. Apesar de outras regiões como o nordeste terem avançado significativamente ao longo dos anos, as regiões em que predominam as pesquisas são as mesmas que apresentavam pesquisas antes dos incentivos e programas do governo federal.

A partir do projeto lançado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) em 2004, há um aumento significativo das pesquisas sobre instituições escolares. Isto demonstra que a abrangência e a organização de um grupo são cruciais na contribuição para uma área de pesquisa.

Gráfico 3 – Teses e dissertação sobre o tema “Instituição escolar”, divididos por região: 1987 – 2012.



Fonte: Padilha, 2010; CAPES, 2012. Adaptado e organizado pela autora.

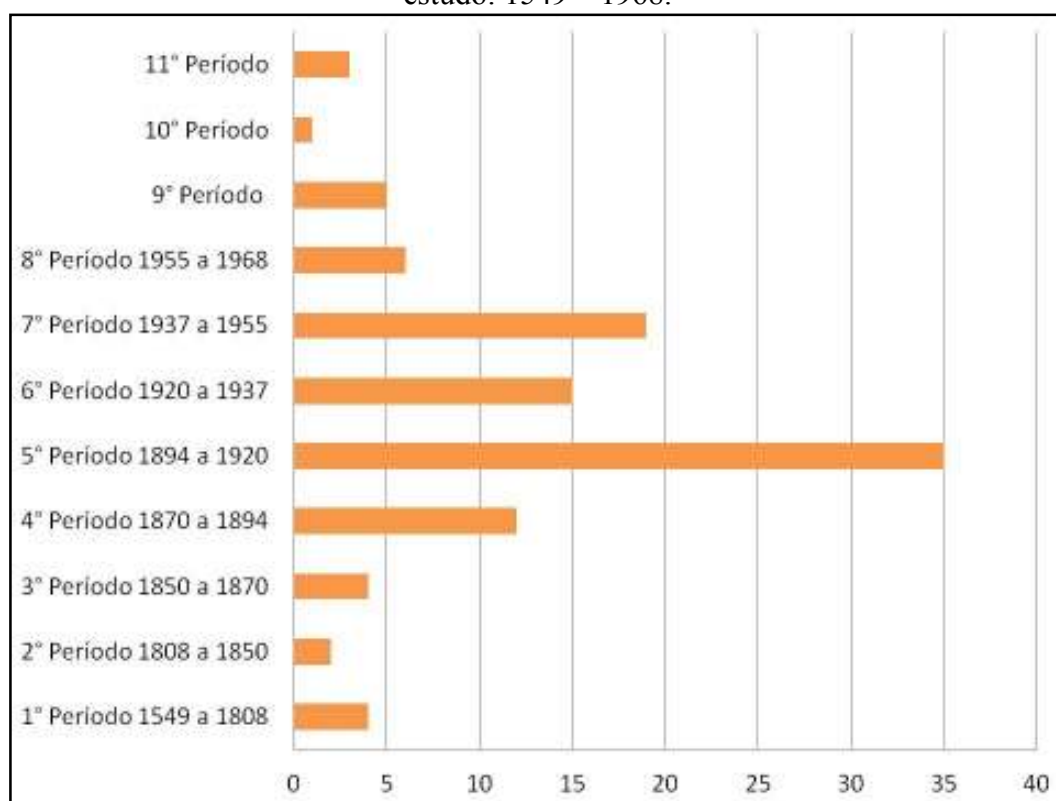
⁶Atualmente chama-se Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No gráfico a seguir, os trabalhos foram divididos por períodos, os quais foram sistematizados por Ribeiro (1998), em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora, podem-se identificar fases em que a educação brasileira modifica-se a partir dos diferentes modelos político, econômico e social em que o país se encontrava.

A divisão dos períodos foi feita seguindo o critério de destacar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos – político, econômico, social – dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos. Estes, sob o ponto de vista educacional, são bastante significativos, dada a efervescência das idéias que apontam as deficiências existentes, bem como propagam novas formas de organização escolar. Significativos também, pelas experiências concretas que possibilitam (RIBEIRO, 1998, p. 16).

São 7 períodos que vão desde 1500 até 1968. A pesquisa foi finalizada em 1978, deste modo a periodização vai até 1968. Entretanto, pelo fato do levantamento das pesquisas ser feito no ano de 2012, muitos trabalhos são encontrados em períodos que ultrapassam os que a autora propõe. Dentre eles foram encontrados 11 trabalhos que abrangem o contexto da ditadura militar, o período de redemocratização do país e ainda a fase de incentivo e aplicação do neoliberalismo na década de 1990.

Gráfico 4 – Teses e dissertação sobre o tema “Instituição escolar”, divididos por período de estudo: 1549 – 1968.



Fonte: RIBEIRO, 1998; PADILHA, 2010; CAPES, 2012. Adaptado e organizado pela autora.

O aumento das pesquisas focalizadas no 5º período pode ser justificado pelo período histórico em questão. Dentre os anos de 1894 a 1920 a criação e o incentivo aos grupos escolares são fortes, pois fazem parte de um projeto de desenvolvimento mundial do sistema capitalista, no qual a educação era entendida como um sinônimo de progresso econômico. As pesquisas apontam um levantamento da história das instituições escolares desde sua criação até a atualidade, por esse fator, foram alocadas no período que corresponde ao ano de início do levantamento de dados do objeto de estudo.

A falta de pesquisas nos primeiros períodos (1549 a 1870) é relevante e pode levar a uma série de questionamentos das razões que levam os pesquisadores a não darem atenção a esses anos. A dificuldade de encontrar as fontes necessárias para a pesquisa pode influenciar, e ainda a falta de uma sistematização das atividades educativas realizadas nesta época, é um fator a ser considerado.

O processo de reconstrução histórica tem o papel de auxiliar na compreensão da origem da sociedade atual. Nota-se que as pesquisas no campo da reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil se tornam necessárias para o entendimento da origem e funcionamento da escola atual, permitindo uma reflexão sobre novas perspectivas não somente da educação, mas de toda a sociedade.

O objeto de pesquisa deste trabalho está localizado no período em que mais existem pesquisas. Isso por que a institucionalização das escolas estatais ocorreu somente a partir do período republicano. Apesar disso, no Paraná são 11 os trabalhos encontrados dos quais 7 têm como objeto de estudo os Campos Gerais, 3 Curitiba e 1 a cidade de Maringá.

O Grupo Escolar Vicente Machado foi o primeiro a ser criado nos Campos Gerais, por isso este estudo torna-se importante para a compreensão da história da educação nesta região.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho é fazer uma reconstrução histórica do primeiro grupo escolar republicano dos Campos Gerais: O grupo escolar Vicente Machado.

Especificamente busca-se:

- Identificar o contexto histórico do projeto de criação dos grupos escolares no Brasil republicano;
- Compreender a origem do projeto de criação dos grupos escolares no Paraná;
- Analisar a criação do grupo escolar Vicente Machado nos primeiros anos da República e sua contribuição no processo de constituição do sistema capitalista no Brasil.

A partir destes objetivos pretende-se responder: Quais as relações entre a institucionalização do ensino e a constituição do capitalismo no Brasil? Quais as relações das propostas republicanas para a educação e os interesses da classe burguesa brasileira? Assim, o problema de pesquisa caracteriza-se na identificação das contradições presentes no movimento de constituição das primeiras escolas públicas paranaenses.

O fato de a pesquisa ter como objeto um grupo escolar nos Campos Gerais não significa que será feita isoladamente. Para reconstruir o contexto em que o objeto de pesquisa está inserido é necessária a mediação com as dimensões política, social, econômica, cultural, ou seja, é necessária a captação e reconstrução do movimento do real.

Para Marx (2008), a consciência é produto das mudanças que ocorrem nas relações sociais de produção. Estas relações constituem uma superestrutura política, social e jurídica, que se modifica à medida em que as condições de produção material se modificam. Deste modo, não se pode julgar um objeto pelas idéias que dele se tem, mas sim “[...] explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2008 p. 48).

O objeto está inserido em um conjunto de relações que existe independentemente de se ter consciência de sua existência e a abstração de todo o conjunto é apenas uma representação mental. O real é dinâmico, dialético, está sempre em movimento, assim na representação mental torna-se estático, por este motivo não há como esgotar o movimento do real de um objeto.

O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente (MARX, 2008, p. 260).

Esta articulação pode ser identificada como o movimento do real.

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real (MARX, 2011, p. 28).

O concreto é entendido como uma síntese das múltiplas relações do objeto com a totalidade da realidade, por isso torna-se necessário o entendimento de alguns conceitos que permearão toda a pesquisa, tais como: sociedade, educação, classes sociais e Estado. Estes

conceitos permearão toda a análise feita ao longo da pesquisa, bem como foram determinantes na seleção das fontes utilizadas.

Pode-se entender a sociedade como o conjunto das relações que abrange todas as dimensões do ser humano - econômica, cultural, social e política. Cada tempo histórico caracteriza um tipo de sociedade conforme o modo de produção em que está organizado. Deste modo, a pesquisa utilizou do conceito da sociedade de classes, como corresponde ao capitalismo, uma vez que distinção entre classe burguesa e classe trabalhadora é exclusividade deste sistema, que estava se constituindo nesse período de delimitação temporal.

Na sociedade capitalista existem classes sociais que podem ser identificadas pelos seus rendimentos: classe burguesa e classe trabalhadora. Segundo Marx e Engels (2007), a classe que detém os meios de produção da existência humana, detém os meios de produção espiritual, o que faz com que suas idéias sejam dominantes no seu tempo, pois o pressuposto da existência humana é comer, beber e se vestir. Sem estas premissas, o ser humano não tem condições de pensar, compreender e refletir sobre sua vida.

[...] Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de idéias, que controlem a produção e a distribuição das idéias de sua época, e que suas idéias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de um tempo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 78).

A classe dominante utiliza-se do Estado como meio para propagar seus ideais, pois todas as instituições são geridas por ele de modo que se torna “[...] a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 98).

A educação, por sua vez, para ser entendida deve ser analisada a partir deste contexto contraditório de interesses antagônicos de classes.

A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2010, p. 20).

A pesquisa tem um caráter documental e bibliográfico utilizando-se de levantamento de fontes como documentos oficiais, fotos, mapas, desenhos, jornais, atas, leis, decretos, regulamentos e portarias, encontrados na Escola Municipal Vicente Machado (Castro – PR),

no Arquivo Público do Paraná; na Casa da Memória de Ponta Grossa, no Museu dos Campos Gerais; nos cartórios de Castro; na Prefeitura Municipal de Castro, no Museu do Tropeiro em Castro e em arquivos pessoais dos moradores da região. Posteriormente, foram feitas análises e reflexões pretendendo englobar a totalidade do objeto de pesquisa. Foram levantadas fontes primárias que auxiliaram na compreensão da sociedade da época de 1889 a 1904, como fotos, jornais, livros, relatórios e mapas, identificadas no corpo do texto pela fonte em *itálico*.

O recorte temporal da pesquisa será de 1889 a 1904, período em que os ideais republicanos estão se consolidando no Brasil. A seleção do recorte temporal tem o objetivo de captar o movimento do real no período de transição da monarquia para a república a fim de perceber como o ideário republicano foi se constituindo no Brasil a partir do projeto de criação dos grupos escolares.

A dissertação está dividida em 3 capítulos, os quais abordaram, do geral para o singular mediado pelo particular, o contexto político, econômico, social e educacional da época. No primeiro capítulo intitulado “O movimento de constituição dos Grupos escolares no Brasil” são abordadas as relações entre os fazendeiros donos de escravos, os militares, os liberais, o movimento republicano, a política no período de transição e os embates ideológicos dos grandes grupos na disputa pelo poder na República. Foi identificada a visão republicana de educação a partir da reforma Benjamin Constant feita no Distrito Federal em 1892; o período em que as idéias de seriação e agrupamento de vários alunos em um prédio foram se consolidando, bem como se deu com os direcionamentos políticos que fizeram dos grupos escolares um produto dos ideais republicanos para a educação.

O segundo capítulo intitulado “O Paraná Republicano e a Educação” abordou a economia paranaense e a estreita relação política entre os fazendeiros e o Estado, por meio da educação escolar. As atividades econômicas que gestaram a classe burguesa paranaense neste momento foram a erva-mate - considerada a atividade que representava o estado na economia nacional – e o tropeirismo - responsável pelo início da urbanização no Paraná. Deste modo, foram analisadas as relações entre a classe burguesa paranaense, o Estado e a educação.

O terceiro capítulo intitulado “Projeto republicano de educação na cidade de Castro – PR: o Grupo Escolar Vicente Machado” abordou como os princípios liberais de liberdade, igualdade e laicidade do Estado foram inseridos no Grupo Escolar Vicente Machado, por meio das reformas educacionais do estado do Paraná, produto do contexto econômico e da representação política da região de Castro neste período. Foram contextualizados os fatores que condicionaram as reformas educacionais, bem como as origens e influências da classe burguesa na região.

1 O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

1.1 APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA

No fim do século XIX, o sistema capitalista se difundia pelo mundo em sua forma monopolista. A organização mundial do capital deslocava seu centro de produção da Europa para os Estados Unidos, intensificando a industrialização e consolidando o modo republicano pelos países dependentes.

Os países da América Latina que já eram repúblicas, como a Argentina, desempenhavam sua função de fornecedores de matéria-prima para os países industriais. No início da intensificação da industrialização houve uma grande procura pelos produtos fornecidos pelos países agrários, porém a superprodução em face da pouca procura provocava momentos de diminuição da exportação de matéria-prima, criando crises cíclicas na economia de países agroexportadores. (PADIS, 1981).

O contexto mundial de crise econômica, por conta da diminuição da exportação de matéria-prima, insere no Brasil a crise no modelo agrário, porém a população continua no campo sobrevivendo, principalmente, do trabalho nas lavouras (NAGLE, 1976).

Nesse momento houve o desenvolvimento de um movimento em favor da implantação da República como uma manifestação contrária ao papel do Brasil na economia mundial. Entretanto, a intenção de incorporação de ideais liberais que se desenvolviam, principalmente na Europa, adentrava o Brasil com características que podem ser consideradas tradicionais: a tentativa de uma parcela do grupo dominante em manter a escravidão, a subordinação da economia ao mercado externo e as estreitas relações políticas entre Igreja, Estado e os grandes fazendeiros. A tentativa de manter essas relações paralelamente com o discurso liberal demonstrava a imaturidade política do país

[...] escravocrata para transformações que lhe alterassem profundamente a fisionomia. Como esperar transformações profundas em um país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar? Enquanto pendurassem intactos e, apesar de tudo, poderosos os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas. [...] Essa crise foi o desfecho normal de uma situação rigorosamente insustentável nascida da ambição de vestir um país ainda preso à economia escravocrata com trajes modernos de uma grande democracia burguesa (HOLANDA, 1995, p. 78-79).

A organização social e política no final do Império brasileiro apresentava as fazendas como centros de produção e comércio. A concentração da produção das mercadorias no campo protelava o desenvolvimento da cidade, a qual tinha poucas opções a oferecer para as pessoas que ali residiam.

A maioria dos serviços que os fazendeiros julgassem necessários à população ali residente poderia ser encontrada nas próprias fazendas. Apesar dos governos estarem localizados nas cidades, o atendimento de saúde, da educação, o acesso à moradia, as mercearias, lazer, entre outros, aconteciam no perímetro rural.

[...] O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava a si mesmo. Tinha capela onde se rezavam as missas. Tinha escola de primeiras letras, onde o padre-mestre desasnava meninos. A alimentação diária dos moradores, e aquela com que se recebiam os hóspedes, freqüentemente agasalhados, procedia das plantações, das criações, da caça, da pesca proporcionadas no próprio lugar. Também no lugar montavam-se as serrarias, de onde saíam acabados o mobiliário, os apetrechos de engenho, além da madeira para as casas [...]. (HOLANDA, 1995, p.80).

Entretanto, é importante ressaltar que o atendimento citado, era prioritário para a família do dono da fazenda. Os escravos seriam atendidos conforme sua vontade política. Por ser o fazendeiro mantenedor de toda uma estrutura social, exercia poder sobre todos os aspectos da vida de seus subordinados. A hierarquia era a base das relações políticas neste local, de forma que o dono das terras, dos escravos e da família tinha um poder de decisão incontestável sobre tudo e todos.

Toda essa forma de organização das relações sociais a partir da escravidão girava em torno do patriarca da família proprietária das terras. O pátrio poder, estreitamente ligado à escravidão, mantinha uma base hierárquica em que o patriarca estava acima de tudo e de todos. Nessa hierarquia, após a figura do fazendeiro estavam sua esposa, filhos, outros familiares, capatazes, agregados e, em último lugar, os escravos.

A base patriarcal das relações sociais esteve presente em todo o Império. As instituições públicas tiveram como exemplo as relações familiares que aconteciam nas fazendas. Por serem elas que sustentavam a economia do país – economia agroexportadora – seus donos interferiam diretamente na organização do Estado. O âmbito do privado, das relações familiares patriarcais foi, praticamente, transferido para o público.

A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas nossas atividades. Representando, como já se notou acima, o único setor onde o princípio de autoridade é indisputado, a família colonial fornecia a ideia mais normal de poder, de respeitabilidade, de

obediência e da coesão entre os homens. O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família (HOLANDA, 1995, p. 82).

As relações patriarcais hierárquicas permeavam todas as instituições do final do Império brasileiro. Na educação, as escolas eram organizadas a partir da seleção criteriosa das pessoas que tinham acesso ao ensino de primeiras letras, ou seja, os filhos da elite fazendeira. Era uma educação classista no sentido de facilitar a frequência dos filhos dos patrões, em detrimento das outras crianças e nula aos escravos (NAGLE, 1976). Evidentemente, a parcela da população apta a serem professores era uma pequena elite indicada pelos governantes e a educação por eles oferecida tinha um caráter erudito.

Na organização social Imperial, não era permitido, e nem era interessante para a elite fazendeira que ocupava o Estado, que mulheres, escravos e filhos de empregados aprendessem a ler, escrever e contar, pois havia uma necessidade de manter as relações sociais hierárquicas vigentes e, para isso, era necessário mantê-los ignorantes para que não contestassem seu papel de servidão permanente.

O ensino de primeiras letras era ministrado em escolas particulares, geralmente confessionais, voltado para os filhos da elite, ou em escolas isoladas em localidades rurais para os trabalhadores. As escolas que atendiam parcamente as crianças que moravam no perímetro rural funcionavam em casas alugadas, sem nenhuma condição de atendimento à população escolar.

No império, apesar da legislação determinar a criação de escolas de primeiras letras, liceus, ginásios e academias em todas as províncias, houve uma concentração destas instituições nos grandes centros, como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais em detrimento do restante do país. De fato, a institucionalização do ensino ocorreu de forma desigual entre as províncias e, mesmo dentro das mesmas, entre as cidades. Isso ocorreu por direcionamentos político-partidários oriundos de acordos e sem um planejamento educacional ou urbano. Conforme afirma Nascimento (2007, p. 197), “[...] uma lei determinou a criação de uma escola de primeiras letras em cada cidade, o que não chegou a ser cumprido”⁷.

A gratuidade da instrução e o acesso a toda a população – excluindo-se escravos – era restrito somente ao ensino de primeiras letras, evidenciando o caráter elitista nas demais instâncias de ensino e o objetivo de incorporar somente alguns ideais liberais, mantendo as estruturas sociais a partir da baixa instrução da população.

⁷Trata-se da Lei de 15 de outubro de 1827, denominada “Lei geral da instrução pública”.

O desenvolvimento do sistema de comunicação e das ferrovias também influenciou o atendimento educacional tardio em algumas regiões, pois no interior as notícias, as mercadorias e o “progresso” demoravam a chegar, concentrando-se nos grandes centros e acentuando suas diferenças em relação às regiões estritamente rurais (COSTA, 2007).

As relações de produção escravistas existentes até o final do século XIX foram incorporando elementos da produção capitalista, porém a intenção das elites era de manter as relações sociais decorrentes de um modo de produção que, paulatinamente, deixava de existir.

A abolição da escravidão em 1888 significou uma ruptura nas relações sociais, pautada em uma ideologia⁸ liberal, por explicitar as modificações no processo de trabalho e a entrada do país no modelo capitalista (HOLANDA, 1995).

Com a mudança do modo de produção escravista para o assalariado e a intensificação do sistema capitalista no Brasil, os ex-escravos que se tornavam “homens livres” não foram absorvidos pelo sistema com a mesma rapidez com que se tornavam assalariados por conta do incentivo do governo à imigração de estrangeiros para ocuparem o recente mercado de trabalho brasileiro. As condições em que se encontraram os “novos” trabalhadores no Brasil eram semelhantes às que Marx (2011) mencionava sobre a Inglaterra no processo de dissolução da vassalagem feudal

Bruscamente arrancados de suas condições habituais de existência, não podiam enquadrar-se da noite para o dia, na disciplina exigida pela nova situação. Muitos se tornaram mendigos, ladrões, vagabundos, [...] por força das circunstâncias. [...] A legislação os tratava como pessoas que escolhem propositalmente o caminho do crime [...]. (MARX, 2011, p 848).

Além disso, no Brasil, a tradição católica contribuiu para a segregação e naturalização da condição de extrema pobreza em que os negros estiveram inseridos no início da República. O sistema de sacralização das desigualdades, que anteriormente pregava que senhores e escravos estavam nessa condição por feitos de seus antepassados, portanto hereditária e imutável, agora servia como instrumento de legitimação da exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

Os negros eram naturalmente segregados num sistema social que lhes oferecia poucas oportunidades econômicas, excluía-os da participação política e onde a

⁸“Um dos traços fundamentais da ideologia consiste em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social [...] é uma forma de ocultamento do real, pela qual são legitimadas as relações de exploração e dominação e construídas imagens de que são verdadeiras e justas.” (CHAUI, 1986, p. 5).

ascensão na escala social só era possível quando autorizada pela elite branca. (COSTA, 2007, p. 356).

Por carregar esses condicionantes tradicionais, a República brasileira imprimiu outros significados aos conceitos considerados base pelos republicanos, como liberdade, igualdade e laicidade. O contexto em que o liberalismo se desenvolveu no Brasil, fez com que fosse um instrumento ideológico utilizado para difundir o capitalismo e naturalizar as desigualdades produzidas por esse sistema.

O liberalismo, com base em países da Europa, pode ser entendido de várias formas em diferentes tempos históricos nos quais se justifica. Basicamente, pode ser considerado como correspondente ideológico do sistema capitalista, conforme as modificações no modo de produção, sofreu alterações quanto ao seu significado e entendimento, assumindo “[...] sua forma plena, permitindo fundar, sobre a base do indivíduo autônomo, isto é, livre por que proprietário, a organização social, justificando-a racionalmente”(SAVIANI, 1991, p. 87).

Como ideologia determinante, o liberalismo tem uma característica de sedução dos indivíduos. Ao criar a ilusão de uma sociedade tal, correspondente às aspirações do modo de produção capitalista, envolve cada pessoa em um discurso de caráter valorativo. Para tal função desenvolve alguns conceitos que permeiam todo o discurso liberal em qualquer modificação que venha a apresentar em contextos diferentes: o individualismo, a propriedade, a liberdade e a igualdade.

No discurso liberal, o individualismo é difundido como um princípio que promove a “emancipação” e a “autonomia” dos indivíduos, resultando no desenvolvimento da sociedade. Nesta perspectiva, ao desenvolver suas faculdades, o indivíduo, automaticamente contribui com o coletivo.

A ideia de romper com tudo o que o tornava dependente de algo ou alguém demonstra a relação do conceito de individualismo com o de liberdade. Assim, todas as pessoas têm a capacidade de se desenvolverem econômica e socialmente, e este fator proporciona naturalmente o desenvolvimento da sociedade. Este princípio, pensado em decorrência da constituição do capitalismo, não distingue as pessoas conforme a classe que ocupam, desta forma legitima a acumulação e cria uma falsa ideia de que todos são iguais e têm a mesma capacidade de contribuir coletivamente. Este discurso é uma forma de universalizar os interesses do capital e assim, ao buscar o seu desenvolvimento, o indivíduo age conforme as necessidades do sistema.

A partir de uma concepção liberal do trabalho, o homem, busca o desenvolvimento individual, na sua primeira propriedade, que é ele mesmo. Tudo que é modificado por meio do seu trabalho se torna mercadoria e é compreendida como sua propriedade. Um objeto que está na natureza é de propriedade coletiva, a partir do momento que em uma pessoa desperdiça seu tempo e seu trabalho para beneficiá-lo, aquele objeto passa a ser sua propriedade. O mesmo princípio pode ser aplicado a terra para o cultivo.

A propriedade adquire em Locke um caráter sagrado tanto em sua origem, enquanto um bem dado por Deus à humanidade, quando também no processo de sua apropriação e acumulação, pois, sendo apropriada pelo trabalho adquire um status de direito natural e, enquanto tal, intocável. Ao se referir à terra, por exemplo, Locke considerava que cultivar equivaleria a ter o domínio sobre ela. Uma coisa daria direito à outra, estando, pois intimamente conjugadas (SANTANA, 1996, p. 60).

Para o liberalismo, nem todos os indivíduos conseguem produzir todas as mercadorias necessárias para a sua reprodução no sistema capitalista, e tendo que se dedicar a um único ofício, faz do seu produto uma moeda de troca para conseguir todas as outras mercadorias necessárias para sua subsistência. A produção excedente para a troca de mercadorias permite a acumulação que, a partir disso, torna-se, também, uma finalidade do processo de trabalho, sendo justificada naturalmente. Assim, ao acumularem, os indivíduos acabam por contribuir para seu desenvolvimento pessoal com o trabalho e, consequentemente, o de toda a sociedade.

Esta afirmação parte do princípio de que todas as pessoas têm as mesmas condições para produzir, porém o sistema capitalista é baseado na propriedade privada dos meios de produção pela classe burguesa, sendo que para a classe trabalhadora resta somente vender sua força de trabalho. (MARX, 2011). Assim, o discurso liberal funciona como um mistificador da realidade desigual que o sistema produz e ainda cria a ilusão de que o fracasso ou sucesso das pessoas depende somente de seu “esforço” e “competência”.

Ainda conforme a ideologia liberal, as atividades que não permitem a acumulação, ou que não dão retorno financeiro a seu proprietário, devem ser assumidas pelo Estado.

[...] o Estado deveria exercer três atividades básicas, além das quais os indivíduos deveriam ter liberdade para agir segundo seus próprios interesses, quais sejam: proteger a sociedade dos perigos externos de violência e invasão; proteger os indivíduos de uma dada sociedade, contra os perigos de injustiça e opressão que internamente pudessem ocorrer e, finalmente, criar e manter certas obras públicas, cuja peculiaridade não traria lucro aos indivíduos ou grupos de indivíduos e, desta maneira, embora necessárias à sociedade, não compensariam e não interessariam a tais indivíduos investir nelas. (SANTANA, 1996, p. 80).

O Estado liberal, resultado do período de consolidação do capitalismo, tem por finalidade proteger os direitos naturais que são: direito à vida, a liberdade e a propriedade privada, sendo desnecessário interferir em outros aspectos como a economia, pois desta forma estaria ferindo um direito natural – o da propriedade. Entretanto, quando há necessidade ele interfere de maneira a dar sustentação para o capitalismo.

Considerando-se que o Estado é a representação dos interesses de uma classe específica, neste caso a classe burguesa, desenvolve ações que objetivam ser apoio para momentos de crise ou simplesmente para a manutenção da ordem geral.

[...] o Estado, [...] é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade livre, destacada de sua base real. Do mesmo modo, o direito é reduzido, por seu turno, à lei (MARX E ENGELS, 2007, p. 98).

Neste sentido, a educação, por não ser uma atividade que produz acumulação de mercadorias, seria responsabilidade do Estado, mas é considerada pelos adeptos liberais como exclusividade da classe burguesa, que utilizaria desses conhecimentos para continuar governando a sociedade. Dentro da perspectiva liberal, o “emburrecimento” dos trabalhadores é considerado como uma consequência natural do desenvolvimento da divisão do trabalho no capitalismo, e a educação oferecida pelo Estado liberal para a população não tem a função de formá-los enquanto seres humanos, mas sim prepará-los para funções às quais estão fadados, ou sua “opção” será viver no embotamento à margem da sociedade, como um apêndice.

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre e terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. [...] Ora em toda a sociedade evoluída e civilizada, este é o estado que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população – a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça (SMITH, 1996, p. 244).

Uma das providências que o Estado deve tomar, citada por Smith, é a construção de escolas de primeiras letras com um valor tão baixo que até os mais pobres poderiam pagar. Dessa forma, a função de uma instituição escolar no contexto de constituição do capitalismo é formar uma massa de trabalhadores que sejam minimamente alfabetizados, ou seja, “[...] aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular [...]”. (SMITH, 1996, p, 246).

Como expressão ideológica do sistema capitalista, o liberalismo parte do princípio de que as funções da classe trabalhadora no sistema produtivo não exigem uma formação intelectual equivalente à da classe burguesa. Pois, na rotina de assalariado, não são necessários conhecimentos mais elaborados do que sua simples função lhe exige.

Por isso, o Estado oferece em suas instituições educativas, conteúdos simples que não permitam a construção de uma consciência sobre o funcionamento do sistema e promovam uma universalização dos princípios liberais, de modo a dar bases para a acumulação e expansão do sistema capitalista.

O liberalismo se modifica em consonância com as mudanças que ocorrem no processo de produção de mercadorias. Em diferentes estágios de desenvolvimento da acumulação e expansão do capital, diferentes são os encaminhamentos ideológicos. Como forma ideológica do capital, são transmutados conjuntamente, absorvem, adotam e usam os condicionantes sociais e políticos produzidos pelo próprio sistema.

Dessa forma, a partir das modificações que ocorreram conforme o contexto econômico e social, o liberalismo é uma “[...] expressão ideológica historicamente necessária do capitalismo” (SANTANA, 1996 p, 83), e ainda “[...] um conjunto de ideias que, de maneira ordenada e sistemática, justifica e racionaliza os interesses do capital [...]” (SANTANA, 1996 p, 83).

As disputas de poder a partir do Estado são uma representação das contradições que ocorrem no âmbito das relações sociais e todo grupo que deseja exercer sua dominação “[...] deve primeiro conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral” (MARX; ENGELS, 2007, p. 61).

A monarquia aboliu a escravidão em 1888. Mas a medida atendeu antes a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e a uma necessidade econômica de atrair mão de obra livre para as regiões cafeeiras. O problema social da escravidão, o problema da incorporação dos escravos à vida nacional e, mas ainda, à própria identidade da nação, não foi resolvido e mal começava a ser enfrentado. Os abolicionistas mais lúcidos, os

reformistas monárquicos, tinham proposto medidas nessa direção, como a reforma agrária e a educação dos libertos, mas no curto período de um ano entre a Abolição e a República nada foi feito, pois o governo imperial gastou quase toda sua energia resistindo aos ataques dos ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a abolição sem indenização (CARVALHO, 1990, p. 24).

As ideias liberais foram difundidas por todos os países como uma estratégia de consolidação do sistema capitalista, que também atingiu o Brasil Imperial, por meio de imigrantes vindos da Europa e alguns filhos de fazendeiros que foram estudar em Portugal e buscaram incorporá-las no país. E o fizeram a partir de “[...] livros, jornais, publicações da Igreja, [...] das imagens e dos rituais, especialmente tendo em vista dos públicos estratégicos, as mulheres e os proletários, menos afetos, ao menos no Brasil, à palavra escrita” (CARVALHO, 1990, p. 139-140).

No Brasil, a incorporação dos princípios liberais aconteceu de forma parcial. Representantes da Igreja, adeptos do liberalismo e fazendeiros conservadores tinham sua parcela de poder no Estado por meio da Assembléia Constituinte. Apesar de suas diferenças, tinham entre si laços de parentesco, amizade ou patronagem⁹. Todos estavam ligados de alguma forma ao mercado de importação e exportação. Seus objetivos variados culminaram na proposta de um governo que restringisse o poder do imperador e controlasse o povo, de forma que continuassem com suas atividades sem ter prejuízo econômico. Ao adaptar ideais liberais à realidade brasileira, os conceitos utilizados por outras nações tiveram conotações diferentes no Brasil (COSTA, 2007).

No Brasil, os principais adeptos do liberalismo foram homens cujos interesses se relacionavam com a economia de exportação e importação. Muitos eram proprietários de grandes extensões de terras e elevado número de escravos e ansiavam por manter as estruturas tradicionais de produção ao mesmo tempo em que se libertavam do jugo de Portugal e das restrições que este impunha ao livre-comércio. As estruturas sociais e econômicas que as elites brasileiras desejavam conservar significavam a sobrevivência de um sistema de clientela e patronagem e de valores que representavam a verdadeira essência do que os liberais europeus pretendiam destruir. Encontrar uma maneira de lidar com essa contradição (entre liberalismo, de um lado, e escravidão e patronagem, do outro) foi o maior desafio que os liberais brasileiros tiveram de enfrentar. No decorrer do século XIX, o discurso e a prática liberais revelaram constantemente esta tensão (COSTA, 2007, p. 136).

⁹“No sistema de clientela e patronagem os políticos não eram vistos como representantes do povo, mas como padrinhos. O Estado aparecia como distribuidor de benesses e os direitos do cidadão, como concessões ou privilégios. O sistema de patronagem baseada em lealdades pessoais e troca de favores implicava a subserviência do eleitorado ao chefe local, a convivência das Cortes de justiça com as classes dominantes, o sistemático desrespeito pela lei e a legitimação do privilégio.” (COSTA, 2007, p. 168).

A disputa pela tomada do Estado liderada pelo Partido Republicano se deu de forma tensa em relação aos interesses divergentes de grupos que o constituíam. Neste momento de transição do Império para a República, haviam três principais grupos que disputavam entre si: os liberais de base norte-americana, os de base positivista e os de base jacobina (CARVALHO, 1990).

O partido Republicano de São Paulo era baseado no modelo de república norte americano. Utilizavam o pacto social de Rousseau como direcionamento de suas ações, assim entendiam que o Estado deveria ser centralizador e ter menos apelo às massas e à participação popular (CARVALHO, 1990).

Seu princípio norteador era o individualismo como a melhor forma de contribuição para a sociedade. Os integrantes do partido eram fazendeiros, ex-donos de escravos que viam na proposta liberal a promessa de desenvolvimento econômico e a oportunidade de expandirem suas posses a partir do comércio livre com outros países e novas determinações capitalistas do cenário mundial (COSTA, 2007). Seu representante teórico era Alberto Sales, um teórico paulista liberal (CARVALHO, 1990).

Esta versão da República foi a que prevaleceu na constituição de 1891 e por conta das profundas desigualdades existentes no país, “[...] o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sansão da lei do mais forte”. Pois, “[...] tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário” (CARVALHO, 1990, p. 25).

A versão jacobina tinha como base a *Ancien Régime*¹⁰ e planejava ações que levassem o povo a sair nas ruas e fazer a revolução. Acreditavam que para a consolidação da República, a população deveria participar ativamente do processo, como aconteceu na França. A tentativa de incluir a população para que ela fosse a protagonista dos acontecimentos e da revolução republicana tentava imitar a revolução francesa, “[...] por menos comparáveis que fossem as duas realidades. Via-se no Império brasileiro, por exemplo, o atraso, o privilégio e a corrupção [...]” (CARVALHO, 1990, p. 26).

Não admitiam que o processo de democratização a partir da República no Brasil fosse diferente do que aconteceu na França, deste modo utilizavam os princípios de liberdade e igualdade para fazerem frente aos velhos hábitos tradicionais que ainda aconteciam no país. Um de seus representantes era Silva Jardim, jornalista e adepto das ideias de Comte (CARVALHO, 1990).

¹⁰*Ancien Régime* – Em Francês, Antigo Regime aristocrático que culminou na revolução francesa.

O grupo positivista não se identificava com as propostas americanas e nem com a radicalidade jacobina. Entendiam que o Estado era crucial para avançar nas relações tradicionais, porém eram contra a Monarquia e a continuidade de alguns de seus princípios. Tinham argumentos teóricos como o progresso como resultado da superação do antigo modelo pela República, a separação da Igreja e Estado, a ditadura republicana como uma forma de prevenir possíveis retrocessos e a ação intervencionista do Estado forte (CARVALHO, 1990).

Cada grupo defendia seus interesses no momento de incorporação dos ideais liberais no Estado brasileiro, porém os três são oriundos da elite econômica, intelectual e militar do período. Apesar da proclamação dos ideais de liberdade e igualdade para todas as pessoas, a liberdade desejada era a de exploração ilimitada da força de trabalho e a igualdade perante a lei, o que mascarava o antagonismo de classes produzido pela exploração.

Este discurso agradou especialmente os militares que desejavam o desenvolvimento industrial, eram adeptos à ciência e faziam frente aos grupos econômicos que predominavam até então. Por serem diretamente ligados ao Estado e não poderem abrir mão desta intervenção, adaptaram as propostas liberais para os seus interesses.

A formação da estrutura política brasileira que adentrou o período republicano após 1889 apresentava características de todos os grupos que disputavam o poder do Estado, apesar da proposta militar ter prevalecido.

As ideias liberais representavam para a classe burguesa brasileira “[...] armas ideológicas com que pretendiam alcançar metas políticas e econômicas específicas [...]” (COSTA, 2007, p. 137). Deste modo, os ideais de liberdade, igualdade e soberania do povo tiveram outros significados, conforme os interesses econômicos e políticos de cada grupo que o proclamava.

A adequação dos conceitos liberais para o contexto contraditório encontrado no Brasil com a República imprimiu outros significados. A luta pela liberdade e igualdade significava a não regulação das exportações e importações, ou seja, o livre comércio. Os ideais liberais “se ajustaram” a uma proposta de clientelismo e patronagem, resquícios da organização patriarcal do Estado.

Apesar dos princípios liberais se confundirem com os tradicionais, alguns conceitos permeiam todas as interpretações feitas. A necessidade de abolir a Monarquia e adentrar o desenvolvimento capitalista era uma delas. A educação neste contexto representava um importante instrumento ideológico que possibilitava a universalização destes princípios por meio da ação do Estado. E apesar das diferenças entre os grupos que disputavam o poder no

momento de transição da república, todos concordavam quanto ao papel que a educação poderia ter neste processo.

Com a república, as estruturas de poder pouco se diferenciaram da vigente no final do Império. Os centros de decisões políticas eram referentes a um contexto de grandes latifundiários, produtores de café que, por deterem os meios de produção e reprodução dos indivíduos deste tempo histórico, detinham também o domínio no âmbito das relações sociais. Eram considerados os homens de prestígio e os trabalhadores lhes deviam respeito. A relação patrão-empregado, neste contexto, conservava um sentido de subordinação econômica e política.

O advento da República é considerado um fenômeno exclusivamente político, pois poucas foram as modificações comparadas ao final do Império (NAGLE, 1976). Entretanto, vários aspectos sociais foram decorrentes deste regime e paulatinamente foram conduzindo à consolidação do capitalismo.

As instituições escolares também não tiveram nenhuma modificação substantiva em relação à constituição da República. A instrução, que era feita pelas províncias de forma precária, continuou sob jurisdição dos, agora, estados. Da mesma forma, os estados que tinham pouca verba não conseguiram criar um sistema sólido de educação para as crianças. Isso resultou em uma precarização do ensino e uma falta de unidade nas propostas pedagógicas nacionais.

Somente dois anos após a proclamação da república houve algumas iniciativas de estados como o Rio de Janeiro, que propunham algumas alterações nos conteúdos ensinados, porém sem mudanças estruturais¹¹. E ainda, por se tratar de um serviço oferecido em parte pelo Estado, a classe burguesa deu continuidade na segregação classista que não dava condições para que as crianças da classe trabalhadora frequentassem as escolas.

Assim, os grandes latifundiários, por deterem um domínio econômico, são requisitados para o financiamento do novo Estado que estava se consolidando. Os homens reconhecidos como poderosos, por serem proprietários da maioria das terras, passam a ser, também, detentores do poder político e continuam a direcionar as ações do Estado conforme seus interesses e, juntamente, a educação.

A organização do Estado brasileiro a partir da República não sofreu significativas alterações. Alguns princípios liberais foram adaptados conforme os grupos que lideravam o Estado. Isso não modificou substancialmente as relações entre os estados e o governo geral.

¹¹Este fato pode ser consultado no Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890 no Rio de Janeiro – Distrito Federal.

Esse “[...] era considerado uma espécie de prolongamento ou ampliação da comunidade doméstica [...]”. (HOLANDA, 1995, p. 85). Estes princípios eram opostos aos norte-americanos, modelos de república seguidos pelos militares que estavam no governo provisório. Entretanto, as ideias eram de distanciar a esfera pública da privada em todas as instituições públicas. Este processo foi gradativo, por conta das bases rurais que a burguesia era oriunda, porém, a laicização do Estado significou uma divisão clara entre estas duas esferas.

A classe que detém os meios de produção detém também o domínio no âmbito das ideias (MARX E ENGELS, 2007), desta forma, a classe burguesa que estava se constituindo de antigos senhores rurais não modificou as bases ideológicas.

[...] Na ausência de uma burguesia independente, os candidatos às funções novamente criadas recrutam-se, por força, entre indivíduos da mesma massa dos antigos senhores rurais, portadores de mentalidade e tendência características dessa classe. Toda a ordem administrativa do país, durante o Império e mesmo depois, já no regime republicano, há de comportar, por isso, elementos estreitamente vinculados ao velho sistema senhorial. (HOLANDA, 1995, p. 88).

A constituição da classe dominante, oriunda da produção cafeeira, teve como base vários aspectos articulados, como aquisição de terras, mão de obra, organização e direção da produção, interferência na política financeira e econômica, entre outros.

Esses dirigentes compreenderam a importância do governo na atividade econômica. E, como no Império o governo central era forçado a atender a interesses muito heterogêneos, dificultando a resposta aos interesses dos grupos econômicos locais, a descentralização do poder propiciado pela República veio a permitir mais completamente a identificação da máquina político-administrativa com a empresa cafeeira. A expressão mais clara dessa tendência traduziu-se na “política dos governadores” instituída no âmbito das reformas instauradas pelo Presidente Campos Salles no início de sua gestão em 1898. (SAVIANI, 2008a, p. 160).

Partindo do pressuposto de Marx e Engels (2007), de que cada classe que ocupa o poder necessita universalizar seus interesses a fim de darem bases subjetivas para o funcionamento do novo sistema, os debates em torno de um novo tipo de educação que atendesse os interesses da burguesia brasileira inserida no Estado se intensificaram.

1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA REPUBLICANA.

A consolidação do capitalismo no Brasil republicano provocou reformas na organização do Estado e seus serviços e nas relações de trabalho. No campo educacional, o interesse pela instrução popular perpassava pelo discurso liberal de igualdade natural, pela condição do sistema de votação, pela posição periférica do país na economia mundial e pelos baixos índices de alfabetização, que demonstravam o atraso do país, comparado a outros países considerados desenvolvidos como Estados Unidos e Inglaterra.

No Brasil, em 1900, tinha-se a estimativa de que 65,3% da população eram analfabetos¹². Este índice poderia indicar uma situação de inferioridade do país mundialmente, uma vez que para entrar na modernidade, uma população instruída era condição a ser prioridade.

Havia uma preocupação em alfabetizar a população para aumentar o contingente de votantes do país, pois um número considerável de eleitores representava que o país estava pautado em uma proposta liberal e, além disso, o ensino serviria para o fortalecimento do patriotismo e do nacionalismo.

As modificações de cunho liberal pautavam-se no discurso de que o desenvolvimento científico e cultural seria um elemento propulsor para a entrada do Brasil no desenvolvimento capitalista, porém, o contexto de sobreposição de valores liberais e tradicionais não permitiu que isso acontecesse. As instituições herdadas da antiga organização social tornaram-se obstáculos para a superação das condições periféricas do país em nível internacional (XAVIER, 1990).

A classe burguesa via na educação uma possibilidade de educar os trabalhadores para serem “ordeiros” e “pacíficos” diante da nova organização do trabalho no país, pautada no sistema capitalista. Criou-se uma expectativa de educação, por parte de grupos econômicos dominantes, em que a população, ao frequentá-la, se adaptaria ao modo de produção de forma a não questioná-la e serem dóceis para seus patrões. Smith (1996) aponta que essa função é do Estado e que a instrução da população traz muitos benefícios políticos e econômicos para os burgueses.

[...] o Estado aufere certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito a ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origens as mais temíveis desordens.

¹²Segundo o IBGE (2006), a população maior que 15 anos em 1900 no Brasil era de 9.728.000, dos quais 6.348.000 eram analfabetos.

Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso. As pessoas se sentem cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitar seus superiores. (SMITH, 1996, p. 249).

O discurso liberal brasileiro para a educação pode ser entendido a partir do direcionamento dado por Smith, uma vez que se entendia que partir da instrução do povo o país criaria condições para entrar e se manter no desenvolvimento capitalista. Assim, ao popularizar as escolas de primeiras letras, os trabalhadores estariam aptos para serem cidadãos de um país republicano, a exemplo do contexto europeu e norte americano.

Os relatórios de instrução que eram apresentados aos governadores dos estados pelos secretários demonstram qual o conceito de educação na República brasileira. No estado do Paraná, todos os relatórios apresentam um texto inicial em que cada secretário discorre qual a importância da educação para o grupo que representa.

Com effeito, cada dia mais intensamente se accentua em meu espirito a idéa de que a instrução publica é o magno problema da actualidade, sendo mesmo questão de vida ou de morte para as sociedades modernas. [...] Ignorancia e republica são ideias antagônicas que se repulsam.

No actual estado de desenvolução da Humanidade, os poderes dirigentes das sociedades civis devem empregar ardentes esforços afim de preparar homens valiosos em corpo e espirito, cidadão úteis e destros nas luctas gloriosas do pensamento. Este objectivo só pode ser attingido por meio da escola.

Em face do progredimento extraordinário que rebentou o Brazil, depois de proclamação da República, temos bem fundadas esperanças de que nossa Pátria, guiada pelo fanal da instrucção, há de seguir desassombrada pela derrota esplendente da civilisação, mantendo a integridade nacional, como factor importante de poderio e opulência. (PARANÁ, 1907b, p. 102).

As relações entre a proposta econômica de Smith e a educacional republicana do Brasil versam em torno da função educacional do Estado e ainda da correspondência entre o povo instruído e país desenvolvido. Dentro da função do Estado burguês, de dar condições para o desenvolvimento e expansão do capitalismo, a educação estatal ofertada para a classe trabalhadora tornava-se uma premissa que auxiliava na universalização dos ideais liberais.

Embora não esteja explícita a determinação econômica que o capitalismo imprime no Estado, é possível perceber que no início da República brasileira este era o impulsionador das mudanças na educação. Implicitamente, havia uma preocupação econômica que a expansão do ensino, por meio da construção de mais escolas, promovesse uma construção ideológica da nação e da República do Brasil.

Daí, como consequência lógica, o pensamento educacional liberal desembocou na defesa da “Escola Pública, Universal e Gratuita”, como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social “justa” porque “natural”. As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais (XAVIER, 1990, p. 61).

Dos vários condicionantes do processo de expansão do ensino no Brasil, há uma característica que permeia o todo: a fragilidade do modelo econômico que necessitava de instituições que dessem bases para a reforma dos meios de produção e do Estado. Por isso, são vários os objetivos identificados nos modelos de ensino pensados a partir dos ideais liberais e sempre articulados com a economia internacional.

Um dos interesses pela expansão do atendimento educacional foi a alfabetização da população com vistas à inserção no sistema de voto. Somente os trabalhadores alfabetizados poderiam votar e, como os grandes fazendeiros, agora a classe burguesa brasileira necessitava de um grande número de pessoas para conseguir se manter no poder, assim, as escolas de primeiras letras foram disseminadas em forma de grupos escolares.

Os grupos escolares representavam o ideal republicano da função da instrução pública oferecida pelo Estado e, por isso, representavam o grau de desenvolvimento em que cada estado brasileiro se encontrava. Entretanto, sua criação, para além do desenvolvimento, demonstrava a divisão, as alianças e as influências políticas feitas pelo país. No quadro a seguir pode-se observar a data de criação dos primeiros grupos escolares em cada estado.

Quadro 1 - Primeiros grupos escolares no Brasil por estado - 1894-1922.

Estado	Ano de Criação
São Paulo	1894 – Grupo Escolar Modelo
Rio de Janeiro	1897 – Grupo Escolar Benjamin Constant
Maranhão	1903 – Grupo Escolar Benedito Leite
Paraná	1903 – Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva
Minas Gerais	1906 – Grupo Escolar José Rangel
Bahia	1908 – Grupo Escolar da Penha
Rio Grande do Norte	1908 – Grupo Escolar Augusto Severo
Mato Grosso	1910 – Grupo Escolar Modelo – Barão de Melgaço
Santa Catarina	1911 – Grupo Escolar Vidal Ramos
Sergipe	1911 – Grupo Escolar Modelo – General Siqueira
Paraíba	1916 – Grupo Escolar Thomaz Mindello
Piauí	1922 – Grupo Escolar Miranda Osório

FONTE: PADILHA, 2010.

Pode-se observar a partir das datas de criação dos primeiros grupos escolares em cada estado como o projeto de instrução republicana aconteceu de forma lenta e gradual. Esse fator demonstra que os discursos de expansão da oferta do ensino primário não compactuavam com as ações tomadas pelo próprio Estado.

Fica evidente que a intenção não era dar instrução para o povo, mas sim usá-los como massa de manobra política. A educação tinha seus objetivos ligados diretamente a condicionantes políticos e econômicos que estavam localizados fora dela.

De fato, enquanto tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extra-escolares ou extra-pedagógicos; era uma peça entre outras, peça importante, sem dúvida, mas importante justamente pelas suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente problemas de natureza política (NAGLE, 1976, p. 101).

Os primeiros anos da República brasileira traziam muitas questões remanescentes do Império e, por ser um momento de fragilidade ideológica, a instrução representava uma possibilidade de reafirmar princípios como a laicidade do ensino, patriotismo e responsabilidade do Estado em fortalecer a nação (CARTOLANO, 1994).

A necessidade de criar uma ideia de país-nação começava a aparecer como uma estratégia para combater três problemas sociais que surgiram a partir da clara divisão do trabalho em classes: as lutas populares, a resistência de grupos tradicionais e o nascimento da pequena burguesia. Assim, “[...] foi exatamente no momento em que a divisão social e econômica das classes apareceu com toda clareza e ameaçou o capitalismo que este procurou na “ideia nacional” um instrumento unificador da sociedade.” (CHAUÍ, 2001, p. 12).

Mas, o país formado por portugueses, índios, negros e imigrantes não tinha uma definição do “cidadão brasileiro”. A população era uma mistura de muitas etnias, o que dificultava a construção da ideia de unidade nacional. Ao forçar uma unidade entre todas as populações diferentes que viviam no território brasileiro, a ideia de classe social foi ocultada e substituída pelo nacionalismo, que é identificado por Chauí (2001) como verdeamarelismo.

O verdeamarelismo parte da tentativa de unificar todos os costumes dos povos que dividiam o território, a fim de criar uma mistura que identificaria “o brasileiro”. No início da República, o Brasil apresenta a característica de um país essencialmente agrário. Isto criava uma ideia de que se deveria ter orgulho pela produção agrícola do país, não somente nos trabalhadores, mas também em outros países de que o Brasil era a referência mundial no fornecimento de matéria-prima para países industrializados.

As ações das escolas representaram nos primeiros anos da República o direcionamento dado pelo Estado referente a essa questão. Uma das mudanças propostas para o ensino nas escolas era substituir o ensino religioso católico pela história da nação e nacionalismo. Foram intensos os esforços da classe burguesa em difundir a ideia de nação para as crianças que frequentavam as escolas. Os conteúdos das disciplinas foram adaptados, o culto ao hino e à bandeira nacional foram introduzidos no cotidiano escolar e, ainda, criadas novas disciplinas que objetivavam uma formação do trabalhador pacífico e ordeiro, que ama sua pátria e poderia morrer por ela. Desde as escolas normais até o ensino de primeiras letras, a história e a geografia da pátria e educação moral e cívica passaram a fazer parte da grade curricular.

Mas, como a classe trabalhadora não teve historicamente acesso à educação nas escolas, a classe burguesa tinha dificuldades em difundir o nacionalismo e o civismo pela via da educação neste momento.

Como, [...] fazer penetrar nos espíritos a noção do dever militar, do tributo de sangue que todo cidadão deve à sua Pátria, quando 4/5 desses cidadãos jámais receberam esse resumo de educação cívica que a escola primaria deve ministrar, através a synthese de nossa historia, das nossas instituições, da biographia dos nossos grandes homens?(ANNAES DA CONFERENCIA INTERESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1921, p. 151).

Entretanto, pode-se identificar a intencionalidade de “penetrar nos espíritos” dos trabalhadores a ideia de nação a partir da obrigação de “tributo de sangue” que cada um “deve” ao Estado-nação. Um discurso que vem ocultar os antagonismos das classes e domesticar todos os “cidadãos” para o respeito ao patrão, aqui representado pelo Estado.

Uma das primeiras medidas republicanas tomada na instrução foi a criação da Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos¹³, assumida por Benjamin Constant. No mesmo ano, foi proposta uma reforma no Distrito Federal¹⁴, que se baseava nos princípios da laicidade, da liberdade de ensino e da gratuidade. Instituíam-se os primeiros passos para a educação liberal no país, por meio de uma reforma modelo para vários estados (JACOMELI, 1998).

Apesar de modificar as propostas feitas até então, o governo republicano decidiu manter sob responsabilidade das províncias, agora estados, a instrução pública, dando

¹³Criada pelo Decreto nº346/1890.

¹⁴Rio de Janeiro era o Distrito Federal neste momento, conforme a Constituição de 1891. “Art 2º - Cada uma das antigas Províncias formará um Estado e o antigo Município Neutroconstituirá o Distrito Federal, continuando a ser a Capital da União, enquanto não se der execução ao disposto no artigo seguinte.”(BRASIL, 1891).

continuidade ao ato adicional de 1834¹⁵, que discorria sobre a liberdade dos estados de gerir e planejar o ensino. Assim começaram a aparecer iniciativas isoladas e sem recursos em vários estados do país. Mesmo que cada estado regesse as diretrizes de sua educação, a maioria baseava-se em reformas modelo como a de Benjamin Constant de 1890.

O sistema de arrecadação dos estados era feito a partir dos impostos oriundos dos produtos que cada um exportava e importava. Como o centro da produção nacional estava localizado nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, os demais, muitas vezes, limitavam-se a fornecer matéria-prima para o desenvolvimento de sua produção. (PADIS, 1981).

Salvo estes três estados, o orçamento era precário, e uma vez que a instrução continuava sob responsabilidade destes, a construção de escolas, o desenvolvimento e expansão do ensino proclamado nacionalmente como a alternativa para resolução dos problemas econômicos enfrentados pelo país aconteceu a passos lentos e de forma pauperizada.

Dessa forma, a tentativa de unificar e padronizar o ensino perpassava pelas discussões de centralização/descentralização das ações e recursos do governo federal. Como a orientação liberal era de que a centralização do poder prejudicaria o desenvolvimento econômico, as propostas de universalização do ensino primário encontravam obstáculos em nível nacional, ficando em segundo plano.

Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a *fortiori* na República federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana (SAVIANI, 2008a, p. 171)

A reforma de Constant foi promulgada em um momento estratégico de discussões da constituinte e a objetivação das novas configurações do país pautadas no sistema capitalista. Sua proposta educacional tornou-se referência pelo contexto de despreparo e pouca estrutura física e pedagógica dos outros estados.

Dentre as propostas apresentadas por Constant estão: A educação como uma virtude que poderia se desenvolver conforme o interesse e a competência do indivíduo; o ensino

¹⁵O ato adicional de 1834 modificou vários itens da constituição de 1824 e um deles determinava da centralização/descentralização das ações do Estado. O ensino passou a ser responsabilidade das províncias.

gradual de algumas disciplinas e a ênfase nas ciências exatas; a laicidade; gratuidade sem a obrigatoriedade; liberdade de culto e consciência; retirada da exclusividade do Estado para a organização da educação e a abertura de possibilidade de planejamento e financiamento estatal para escolas privadas desde que atendam alunos pobres gratuitamente (CARTOLANO, 1994). Basicamente, os princípios liberais pensados para a educação foram:

[...] a) o controle estatal da educação, em contraposição ao domínio dos professores e ordens religiosas pertencentes à Igreja; b) educação para todos, com variações de opinião em torno da gratuidade escolar e da sua extensão: deveria-se ultrapassar ou não a escola primária universal e gratuita; c) educação orientada para as virtudes cívicas e patrióticas, conduzindo ao esclarecimento da razão, à fraternidade, à defesa dos próprios direitos, à capacitação de servir ao Estado, ao desenvolvimento do espírito nacional, da democracia e da liberdade; d) educação secular em substituição à doutrinação religiosa; e) educação compulsória, buscando igualdade absoluta, ao menos para alguns [...] (VIEIRA, 1990, p. 20).

A partir da promulgação da Constituinte de 1891, alguns princípios propostos na Reforma Constant são revogados de modo a não serem incluídos na lei nacional. A obrigatoriedade e gratuidade do ensino no país não são mencionadas na lei, porém os estados, ao basearem-se na proposta do Distrito Federal, assumem-nos em suas diretrizes.

Apesar da descentralização e falta de unidade entre as propostas educacionais dos estados, algumas tentativas se tornaram destaque entre os modelos. No estado de São Paulo, Caetano de Campos, juntamente com Rangel Pestana, elaborou uma proposta baseada nos exemplos da Alemanha, Suíça e Estados Unidos com o objetivo de reunir várias escolas em um só prédio, dividir os alunos conforme sua fase de desenvolvimento com aulas ministradas por professores que se utilizavam do método intuitivo¹⁶ ou lição das coisas. Este agrupamento de escolas foi conhecido como “grupos escolares” ou “escolas graduadas” (SAVIANI, 2008a).

Para atender toda a mudança proposta a partir da República, pensou-se um novo tipo de instituição escolar, com outro currículo, com uma nova organização e uma nova estrutura que atendessem os objetivos de modernização do país a partir da instrução, ainda que com as poucas condições financeiras dos estados. Os grupos escolares representam todo o esforço republicano de adentrar o desenvolvimento mundial capitalista.

¹⁶Método de ensino que surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores. Este, foi responsável por sistematizar os princípios do método intuitivo em seus famosos *Pareceres* e por traduzir as *Lições de Coisas*, de Calkins. (HISTEDBR, 2006).

1.3 OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

A instrução pública que vinha sendo feita até o ano de 1890 no Brasil acontecia por meio de escolas isoladas em lugares variados – campo e cidade. A casa em que funcionavam era alugada pelo professor que seria o responsável em dar o ensino de primeiras letras para cerca de 40 crianças de idades variadas. As condições eram precárias e o salário pago pelo governo do Império era pequeno e mal dava para o custeio da própria escola. Por isso, os professores não sobreviviam somente da profissão docente, tinham outras ocupações como advogados, juízes, escrivães, entre outros (SOUZA, 2006).

A criação de um único espaço que agrupasse várias escolas isoladas foi pensada na República e representaria uma alternativa financeira. Esta proposta anunciada como uma forma de inovação e modernização do ensino foi apresentada como uma alternativa às escolas isoladas, porém não significou um rompimento com o sistema que vinha sendo utilizado na instrução até o momento. (NASCIMENTO, 2006b).

As escolas isoladas e os grupos escolares existiram paralelamente durante várias décadas do século XX, o segundo atendia uma pequena parcela da população residente nos centros urbanos – classe burguesa - e a primeira, apesar do discurso de extinção, continuou existindo para atender o restante da população que residia em áreas rurais – classe trabalhadora.

A proposta republicana para a educação atendia a uma necessidade econômica e ideológica do Estado burguês. Este era constituído no Brasil por fazendeiros, profissionais liberais e militares adeptos do Partido Republicano. A reorganização da instrução pública trazia no discurso uma proposta de desenvolvimento do país que não poderia se concretizar com base na ignorância popular.

A instrução do povo é portanto sua maior necessidade. Para o Governo educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerencia dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente que tem o espírito culto, e a educação crê, avigora e mantém a posse da liberdade.[...] Não há ordem, não há progresso onde a anarquia mental, direi melhor, onde a selvageria da ignorância imperar em absoluto, sob o pretexto de que cada um tem o direito de não aprender, ou de só aprender o que elle, ignorante, julga preciso. E'[...] indiscutível que o ensino útil, positivo, lógico, sem previsões de seita ou de classes, aquelle que é julgado bom segundo a sciencia pura e a experiencia dos antepassados, deve existir em qualquer parte. Ainda mais, que para que esse ensino seja proficuo deve, quanto possível, ser completo, inteiro em todos os ramos de conhecimentos indispensáveis a vida, encyclopedico por assim dizer, já que nosso viver na actualidade envolve-nos em contingencias oriundas de toda parte de noções scientificas (SÃO PAULO, 1908, p. 103 - 105).

Caetano de Campos foi o responsável por sistematizar e aplicar a proposta dos grupos escolares republicanos neste estado. Ao defender a instrução pública para toda a população deixa evidente que a ignorância representa um obstáculo para o progresso positivista do país e que só poderá ser superada com um ensino enciclopédico voltado à formação de um homem que nasce bom e deve continuar assim.

Ele torna-se referência intelectual para a educação neste período e sua concepção é consequência de discussões sobre o desenvolvimento capitalista mundial e o lugar do Brasil neste contexto. Este é o entendimento do papel da educação pública nos primeiros anos da República, adotado por todos os estados por meio de leis e decretos que tiveram como fundamento os conceitos consolidados por este intelectual burguês.

O projeto de implantação dos grupos escolares apresentava um objetivo de difundir o ensino primário para toda a população e com isso princípios que auxiliariam no fortalecimento da República no Brasil. Entretanto, a adoção de conceitos liberais elucida que a educação servia para outros fins. Para o liberalismo clássico a educação servia de suporte ideológico para a reorganização das relações de produção e no Brasil teve o mesmo foco.

As propostas aplicadas em muitos estados como São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina basearam-se na Reforma de Benjamin Constant e na Escola Modelo de São Paulo, sistematizada por Caetano de Campos.

Os republicanos deram à educação, nos discursos, um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. Criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior do que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições de escola pública no passado imperial, com o qual o novo regime queria romper (NASCIMENTO, 2012. p. 10).

Como sede do Movimento Republicano, o estado de São Paulo foi o primeiro a implantar os grupos escolares paralelamente com a Escola Normal – Modelo, nos quais as modificações elencadas por Benjamin Constant em sua reforma de 1890 foram viabilizadas. A Escola Modelo trazia este nome justamente por ser pensada para servir de referência a outros estados e foi inaugurada em 1894 na cidade de São Paulo.

Considerando a população dos estados citados no quadro 1, no período de criação dos grupos escolares, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pode-se perceber sua ínfima abrangência de atendimento. O alcance de um grupo escolar era considerado maior do que das escolas isoladas, pois a estrutura da qual dispunham conseguia atender aproximadamente 40 alunos, sendo que o grupo escolar atingia uma média de 450

alunos, conforme relata o Inspetor Geral do Ensino do Estado de São Paulo no ano de 1908. Mas enquanto existia um grupo escolar no centro de uma cidade, existiam dezenas de escolas isoladas que atendiam crianças não residentes no perímetro urbano, ou seja, a classe trabalhadora.

Levando em consideração a população de crianças em idade escolar - 7 a 12 anos - dos estados, percebe-se que o alcance desta proposta não possibilitou a universalização do ensino conforme o discurso republicano presente neste período. O quadro a seguir demonstra o percentual aproximado de atendimento dos grupos escolares a partir do censo de 1900 e 1910. Para a estimativa da população de crianças dos anos que não estavam no levantamento foi calculado o percentual de crescimento populacional – 20% a cada 10 anos - de cada estado e aplicado no número aproximado do ano de criação do primeiro grupo escolar do estado.

Quadro 2 – Atendimento dos primeiros grupos escolares no Brasil por estado – 1900 – 1920.

ESTADO	ANO	POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS DE IDADE	% DE CRIANÇAS ATENDIDAS
São Paulo	1900	357.313	0,11
Rio de Janeiro	1900	245.427	0,16
Maranhão	1900	133.803	0,29
Paraná	1900	89.862	0,44
Minas Gerais	1905	1.052.554	0,03
Bahia	1910	682.712	0,05
Rio Grande do Norte	1910	96.092	0,41
Mato Grosso	1910	36.193	1,10
Santa Catarina	1910	102.571	0,38
Sergipe	1910	106.171	0,37
Parahyba do Norte	1915	190.734	0,20
Piauí	1920	142.210	0,28

Fonte: IGBE, 2006. Organização da autora.

O atendimento limitado dos grupos foi levantado por João Lourenço Rodrigues, Inspetor Geral do Ensino de São Paulo ao abordar o princípio de obrigatoriedade proclamado por Constant, na Reforma de 1890. Para o Inspetor não há grupos suficientes para exigir a matrícula, mas também a falta de frequência é um problema que pode ser resolvido com maior fiscalização dos diretores e inspetores.

Resta considerar o caso das escolas urbanas pouco frequentadas. Há quem sustente ser a obrigatoriedade do ensino o único recurso eficaz contra a infrequencia. Não somos deste parecer. Em primeiro lugar, a obrigatoriedade só se tornará admissível quando tivermos escolas em numero sufficiente para comportar todos os candidatos

á matricula. Em segundo lugar, a obrigatoriedade de ensino é uma lei cuja execução, dados os nossos hábitos, oferece serias dificuldades e pôde dar origem a graves injustiças.

A infrequencia no caso das escolas urbanas, só pôde ser combatida mediante um serviço de solerte proficua fiscalização escolar (SÃO PAULO, 1908, p. 40).

A solução pensada para este problema fica no âmbito da ação do Estado, pois ao contratar mais inspetores e responsabilizar os diretores, as crianças acabariam sendo obrigadas a continuar seus estudos por coação. Todavia, no mesmo relatório são demonstradas as causas da baixa frequência que acontecia somente entre os meses de julho e setembro, correspondentes ao período de colheita do café. “As porcentagens mais baixas correspondem aos meses de Julho, Agosto e Setembro, que, salvo engano, marcam a principal época da colheita do café e da plantação das roças” (SÃO PAULO, 1908, p. 40).

Esse relato demonstra que algumas crianças atendidas pelos grupos escolares paulistas advinham de famílias trabalhadoras. Entretanto, também evidencia a organização de um ensino que dificulta a frequência de alunos da classe trabalhadora. O modo de produção capitalista é pensado de forma que todas as pessoas possam ser exploradas, inclusive crianças e mulheres, as quais não faziam parte desta contagem anteriormente. O aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho permite a entrada de toda a família no processo.

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista, ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e crianças. Assim, [...] a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 2011, p. 452).

No contexto brasileiro, a inserção das crianças no processo de trabalho rural não se deu pelo desenvolvimento da maquinaria, mas pelo aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho e da divisão de funções na ocupação referida. Ao ter toda a família disponível para o serviço, o capitalista recalcula o salário dos trabalhadores, pois “[...] o valor da força de trabalho era determinado [...] pelo necessário à sua manutenção e à de sua família”. (MARX, 2011, p. 452). Como todos fazem parte do processo de trabalho, ele divide o valor total da família pelo número de trabalhadores que ela possui, aumentando assim a exploração da mais-valia.

Entre o público atendido pelos grupos escolares existiam, predominantemente, crianças da classe burguesa que residiam nos centros urbanos, porém, também frequentavam alguns filhos de imigrantes que faziam parte dos grupos econômicos dominantes. Apesar de a

proposta ser uma educação para toda a população, os grupos escolares não atingiram este objetivo.

O direcionamento do currículo enciclopédico, a instalação dos prédios nos centros urbanos e a ligação política dos professores com o governo interferiram no processo de seleção dos alunos. Os negros e a população pobre que residiam na área rural não tinham acesso a essas instituições, frequentavam somente escolas isoladas na área rural (SOUZA, 2006). Este processo evidenciou a divisão das classes sociais no Brasil.

O país estava entrando na dinâmica capitalista de desenvolvimento e os ideais liberais de individualismo e culpabilização do sujeito por sua condição de pobreza e ignorância eram anunciados nos documentos da época, conforme observado no trecho a seguir:

O grupo escolar é a reunião do curso elementar e do curso médio, o que se poderia denominar o curso preliminar. Quatro annos de educação primaria. Houve tempo em que o curso médio era de tres annos, elevando-se a cinco o periodo dos grupos. A experiencia demonstrou, porém, que, sem a obrigatoriedade efectiva, era inexequivel um nivel tão alto de ensino primario. Hoje, mesmo com quatro annos apenas, ha grupos, em cujos terceiros e quartos annos a frequencia é quasi nulla. Os paes, ou porque ainda não comprehendessem o valor do curso médio, ou porque não pudessem manter os filhos no grupo, deixam de matricula-los, para polos em serviço que lhes renda (ANNAES DA CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO, 1921, p. 242).

No fragmento acima se percebe a compreensão de que a instrução primária é necessária não só para o país, mas também para o desenvolvimento do indivíduo e a falta de frequência dos alunos é atribuída aos pais que preferem que seus filhos obtenham algum tipo de trabalho remunerado a irem à escola.

Este problema encarado como falta de clareza dos pais quanto à questão do ensino evidenciava a estratificação a partir da divisão de classes neste período. A organização dos conteúdos e das disciplinas visava a uma formação propedêutica que acabava direcionando o público a ser atendido.

A organização dos grupos escolares foi pensada por intelectuais republicanos e aplicada primeiramente no estado de São Paulo. Sua intenção era criar um espaço de ensino propedêutico em contraposição às escolas isoladas. Dentre as modificações pensadas estão: 1) organização do espaço e mobília; 2) hierarquia administrativa; 3) organização do tempo; 4) calendário escolar anual; 5) classes seriadas conforme a divisão dos alunos por idade; 6) adoção de livros didáticos; 7) formação inicial e continuada de professores; 8) construção de

prédios que comportassem mais alunos por turma; e 9) currículo definido conforme os interesses políticos e econômicos do Estado.

Os grupos escolares foram se consolidando lentamente por conta das condições adversas e do pouco investimento do Estado. Por se tratar de um projeto que reduzia custos ao agrupar várias escolas isoladas em uma, a precária condição de trabalho dos professores não se modificou e ainda produzia uma necessidade de maior mão de obra para atender o crescente contingente educacional.

Uma das frentes que diminuiu a falta de professores foi o incentivo à profissionalização das mulheres nesta área: as condições históricas de inserção das mulheres no processo produtivo capitalista, a divisão sexual do trabalho e a sua condição profissional inferior que permitiu o pagamento de baixos salários e deram condições para a feminização no magistério. Portanto, caracterizou-se em uma estratégia econômica e política para a disseminação das ideias liberais republicanas no Brasil.

Os concursos públicos para provimento das vagas de professores em grupos escolares passaram a exigir o Curso Normal, porém este não era o único critério de seleção, sendo a indicação política superior a formação do candidato.

[...] o ingresso no grupo escolar dependia de indicação do diretor e nomeação do governo. Inicialmente, o corpo docente dos grupos escolares foi formado pelos professores efetivos das escolas isoladas absorvidas pelo grupo por ocasião da reunião das escolas. Esses professores recebiam a denominação de “adjuntos do diretor”. Posteriormente, predominou o critério da livre nomeação pelo governo em conformidade com a indicação do diretor recaindo sobre os professores formados pela escola normal ou escolas complementares. [...] Dessa forma, o critério para acesso e ascensão na carreira não era a competência profissional certificada pelo concurso e sim a indicação e o privilégio político e pessoal (SOUZA, 2006, p. 73).

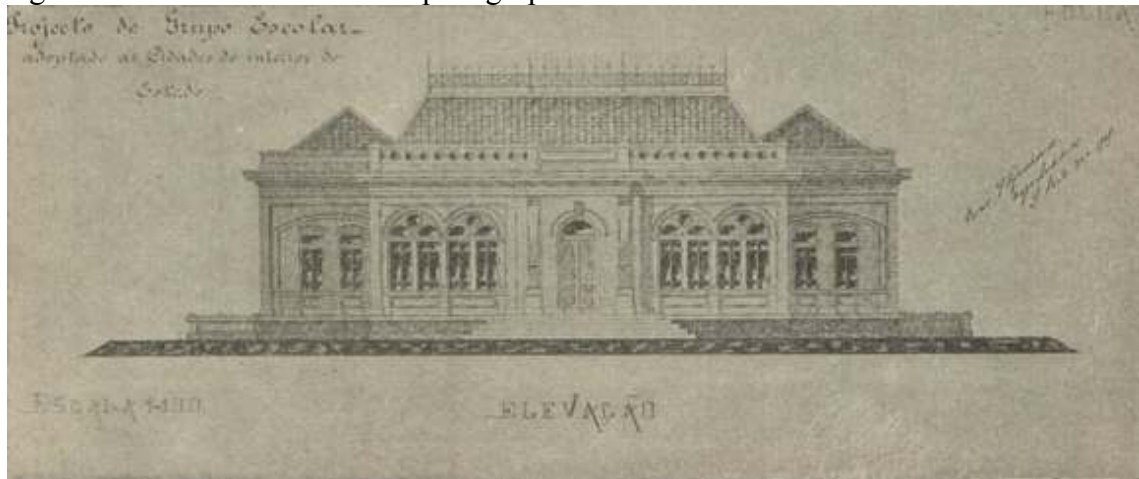
A indicação e prestígios políticos colocados a frente da formação profissional garantia que os professores que lecionavam nos grupos escolares tivessem orientações republicanas e ensinassem as crianças os ideais liberais de forma que futuramente fossem base para a continuidade do sistema.

Todas as mudanças que foram propostas para a instrução brasileira no início da república tinham orientações liberais, inclusive a arquitetura. Foi neste contexto que a construção de um prédio escolar foi se constituindo como representante do desenvolvimento econômico do país. A grandiosidade arquitetônica de um espaço público demonstrava qual era o conceito que aquela sociedade tinha sobre a atividade exercida naquele prédio. Assim, os grupos escolares tiveram uma arquitetura padrão que refletia o sentimento republicano pela

instrução pública. “[...] O edifício escolar no limiar do século 20, portanto, passou a representar um projeto político que buscou o desenvolvimento, a ordem e o progresso do País” (CASTRO, 2009, p. 124).

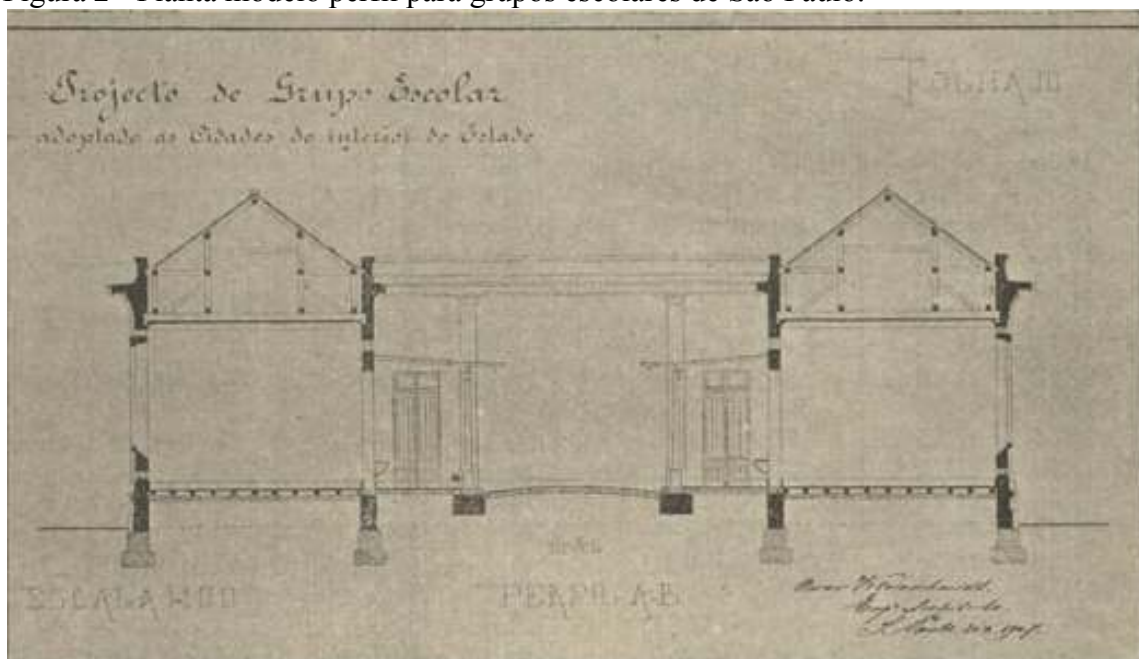
Os princípios higienistas europeus foram a principal influência no momento de planejamento arquitetônico dos grupos. Este princípio pode ser identificado por uma corrente chamada ecletismo. Esta corrente apresentava linhas sóbrias com luxo e exuberância e comprometimento com a ciência e tecnologia. “[...] Diversos estudos relacionaram esse movimento na arquitetura com o positivismo e com as correntes evolucionistas presentes no século 19.” (CASTRO, 2009, p. 127).

Figura 1 - Planta modelo frontal para grupos escolares de São Paulo.



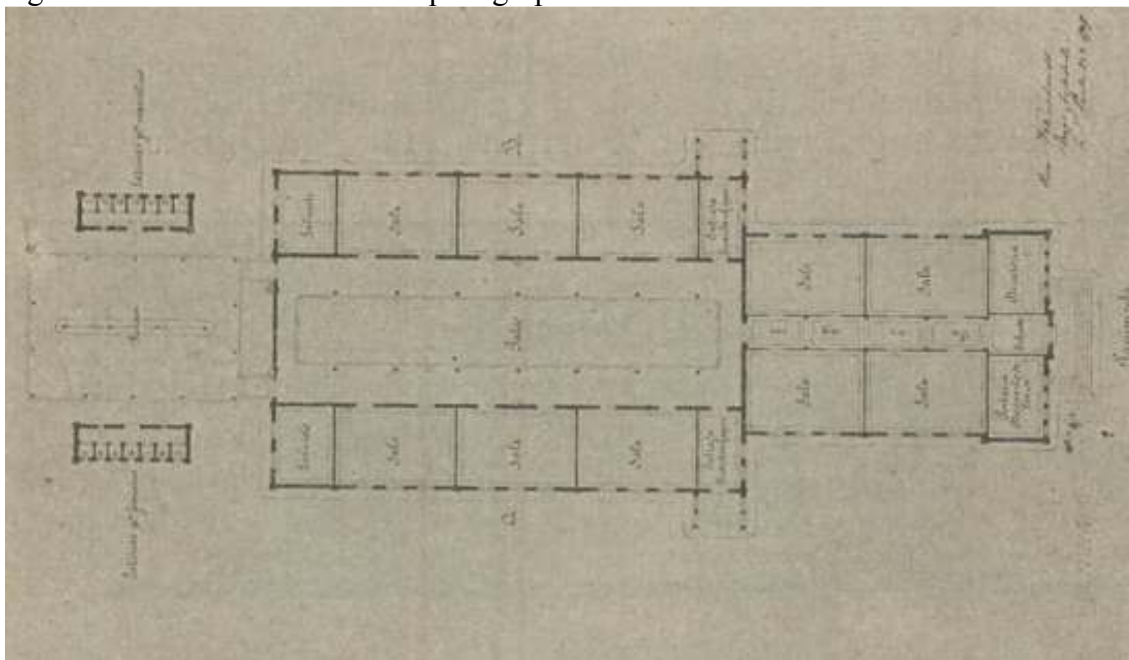
Fonte: SÃO PAULO, 1908, p. 405.

Figura 2 - Planta modelo perfil para grupos escolares de São Paulo.



Fonte: SÃO PAULO, 1908, p. 407.

Figura 3 - Planta modelo interior para grupos escolares de São Paulo.



Fonte: SÃO PAULO, 1908, p. 406.

Para garantir a adoção de traços higienistas nos edifícios escolares, o estado de São Paulo teve a iniciativa de criar plantas modelo para sua construção. Estas se tornaram modelos para todos os estados. Apesar da “grandiosidade” pensada para os edifícios onde funcionariam os grupos escolares, em muitos estados e cidades do interior a construção se dava conforme o público atendido e a importância que o local que abrigaria o grupo tinha no contexto político e econômico.

A reorganização da instrução foi uma proposta estratégica que visava difundir os ideais republicanos, porém não se efetivou conforme a expectativa da classe burguesa. Percebe-se uma superestimação da função da escola neste período, de forma que se colocou sobre a instrução uma responsabilidade que vai além de seu alcance.

Nunca se insiste demais na necessidade urgente de attenderem os Brasileiros a este negocio de instrução publica. Segundo a Constituição reformada, elle cabe na alçada dos governos provinciaes e municipaes, e pois, não ha neste ponto razão de queixa contra nenhuma pretendida centralisação governamental que prive os particulares de exercerem sua salutar iniciativa. Cada brasileiro patriota deve tomar este negocio muito a peito; deve examinar se sua Provincia progride, e si não, quaes as causas do retardamento, quaes os meios de removel-o, e, depois deste estudo, deve ele mesmo contribuir conforme puder para domas as labaredas desta terrível conflagração social que se chama ignorância popular. Nem todos podem ser professores; mas o ensino magistral não é o único meio de se promover a educação: há também o livro, o jornal, o estrado popular, a influencia pessoal, e o dinheiro; e não ha cidadão que goze de certo numero de vantagens sociaes que não possa exerver alguma ascendência, d'um ou d'outro modo (SÃO PAULO – 1908, p. 48).

A tentativa de organizar uma escola estatal que abrangesse desde sua estrutura até a proposta pedagógica voltada para a formação de um indivíduo apto a adentrar a modernidade foi amplamente difundida nas leis e relatórios da instrução pública que a regulamentava. Entretanto, em sua objetivação, a criação de escolas funcionou como uma moeda de troca político-partidária de acordo com a influência de cada estado no contexto político e econômico.

O estado do Paraná, juntamente com o Maranhão, foi o terceiro a implantar os grupos escolares, mas suas especificidades políticas e econômicas imprimiram diferentes determinantes para esse fator. O contexto deste estado e como se deu a instrução neste período serão abordados no próximo capítulo.

2 O PARANÁ REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO

2.1 POLÍTICA E ECONOMIA PARANAENSE NO INÍCIO DA REPÚBLICA

A partir do desenvolvimento do ciclo do café, estados como o Paraná, acabaram por fornecer parte de sua produção em matéria-prima a São Paulo – centro da produção - constituindo-se numa economia periférica dependente. O Paraná passou a produzir em função da procura de mercadorias para manter a produção de café, no final do século XIX e início do século XX. (PADIS, 1981).

As bases econômicas paranaenses estão fundadas na prática tropeirista¹⁷ que deu condições para o povoamento e um incipiente desenvolvimento comercial do estado. As relações sociais oriundas desta economia delinearão uma elite que traçou estratégias para a manutenção da divisão do trabalho, mesmo com significativas mudanças nas condições materiais do processo de trabalho, como a abolição da escravidão e o desenvolvimento estrutural das cidades.

Havia uma estreita relação entre os grupos econômicos que estavam ligados a essa atividade. Todas as atividades decorrentes dessa se constituíram por laços de parentesco, compadrio e amizade. Esse fator imprimiu fortes características na organização da classe burguesa no Paraná.

O tropeirismo envolvia uma série de agentes financeiros, empréstimos e créditos, como parte indispensável para sua realização. [...] envolvia a formação de sociedades entre parentes (pais, filhos, irmão, genros) e entre pessoas ligadas por relações de compadrio e de amizade. [...] Os fiadores eram sempre pessoas de posses e de liderança política, que assim também aumentavam e reforçavam a sua influência. (OLIVEIRA, 2000, p. 96).

As vantagens com a criação de muar tinham atraído fazendeiros que investiram para além do aluguel de suas propriedades para internadas, em criação e venda de cavalos, gado e mulas para as tropas. Entretanto, os grupos econômicos oriundos do tropeirismo não conseguiram dar continuidade aos seus investimentos com a crise pecuária após a construção da estrada de ferro. Muitos distribuíram suas terras como herança, outros venderam parte a imigrantes e buscaram outro tipo de investimento em variados produtos, destacando-se a erva-mate e a madeira. (MARTINS, 1995).

¹⁷ O período tropeirista iniciou no século XVIII com a travessia de muars através de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná em direção à feira de Sorocaba. Durante o percurso, as tropas que levavam os animais paravam em pousos que mais tarde acabaram por constituir muitas cidades (PADIS, 1981).

A pecuária, o cultivo de erva-mate e a produção de madeira foram as três atividades que se destacaram após o declínio do tropeirismo. Em decorrência da intensificação dessas atividades houve o desenvolvimento do processo de urbanização com o aumento do setor de comércio e serviços nos centros urbanos.

Diferentemente da atividade madeireira, a pecuária desempenhou importante papel na formação do complexo econômico. Não seria temerário dizer que, nem balanço geral, a pecuária chegou a exceder em importância, a atividade ervateira. É mesmo provável que o aspecto principal da pecuária não se refira à sua importância econômica. O papel desempenhado por essa atividade relativamente à ocupação do território paranaense, especialmente à região dos Campos Gerais, é sobremaneira apreciável. A penetração populacional e, sobretudo o surgimento de inúmeros núcleos urbanos, a que já se fez referência, em consequência da atividade pecuária, constituíram-se no principal movimento de ocupação do Paraná, até o fim da década dos trinta. Porém, além disto, a importância econômica dessa atividade foi bastante considerável, especialmente no século XVII e na primeira metade do século XVIII. (PADIS, 1981, p. 71).

O início da produção de erva-mate é anterior ao advento da República, porém é nesse momento que seu ciclo chega ao auge. No final do século XIX são introduzidas inovações industriais no processo de beneficiamento com máquinas a vapor que se encarregavam de moer, separar, torrar, secar e misturar. (LINHARES, 1969).

Diferentemente do desenvolvimento do café no Estado de São Paulo, as indústrias ervateiras baseavam-se na atividade extrativista, sendo dispensável a etapa de plantação. A erva-mate é nativa da região sul do país e no norte da Argentina. Desta árvore se extrai a folha, que passa por secagem e moimento para que se produza uma erva que pode ser tomada por infusão ou usada no chimarrão.

Para divulgação desta erva produziram-se estudos¹⁸ que apontavam as propriedades medicinais, uma vez que essa era a “aposta” de grupos econômicos para substituir e compensar os investimentos que anteriormente eram feitos na pecuária e tropeirismo.

Além disso, apresentava-se na produção do mate, “[...] uma maior modernização no processo de beneficiamento, mais integração nas operações, que já possuem um nítido caráter fabril e industrial [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 76).

Com todas as condições para a entrada no sistema capitalista, as indústrias ervateiras promoveram uma superprodução ocasionando as primeiras crises cíclicas integrantes da estrutura do capitalismo. Como alternativa para tal, um grupo de capitalistas fundou uma

¹⁸ “Para nós, a principal propriedade do mate consiste em duplicar a actividade sobre todas as formas: intelectual, motora e vegetativa produzindo facilidade, elasticidade e agilidade físicas, sensação de força e bem estar [...]. Superabundância de vida, tal é a forma em que poderemos resumir as sensações produzidas pelo mate.” (DOUBBET, s/d, apud LEÃO, 1924-25, p. 39)

associação chamada “Sociedade Propagadora da Herva-Matte” na cidade de Curitiba, que era uma junção de empresários ervateiros que negociavam com o Estado a redução de impostos de exportação ao mesmo tempo em que tinha a proposta de divulgar o produto para outros mercados ainda não conquistados.

Ao entender que a superprodução era falta da procura pelo produto e não do tipo de organização da produção, a associação propagadora da erva-mate não alcançou seus objetivos imediatos de incentivo ao consumo. Essa organização desviava as ações de seus objetivos de propagar a erva-mate para outras regiões, sendo considerada por Linhares (1969), somente uma forma de manutenção do *status quo*.

A verdade, porém, que esta se mostrava impotente para resolver o problema da superprodução. De nada tinha valido contra ela a união dos exportadores. Depois, o que significava essa união se eles sempre acabavam apelando para o Estado nos momentos de crise? Aliás, o que eles propuseram – propaganda e conquista de outros mercados – era pura desconversa, como se diz. O que no fundo pretendiam tudo indicava, não era outra coisa senão a manutenção do *status quo* quanto aos mercados tradicionais (p. 250).

O Centro de Exportadores de Erva Mate – renomeado posteriormente – se faz importante nesta análise pelo seu interesse na educação. Ao financiar a construção do Grupo Escolar Tiradentes em 1903, demonstra as intenções da classe burguesa ervateira nos direcionamentos educacionais republicanos.

Algumas características do sistema produtivo capitalista adentravam paulatinamente os engenhos de erva-mate, alguns até com poucos trabalhadores assalariados, que trabalhavam em condições precárias e representavam a fonte de renda de “[...] dois terços da população rural do estado” (LEÃO, 1924-25).

Mesmo com a introdução de novas tecnologias, como máquinas a vapor, as condições de trabalho desde a extração da planta até a sua industrialização eram precárias e continuavam sendo feitas de forma rústica. Este tipo de manufatura a qual introduz elementos da produção capitalista, porém continuou utilizando-se do trabalho manual, é identificado por Marx (2011) como um processo de manufatura heterogênea, que se diferencia da produção artesanal.

Na manufatura heterogênea “[...] as operações parciais podem mesmo ser executadas como ofícios independentes entre si.” (MARX, 2011, p. 398). Cria-se certa concorrência entre os trabalhadores isolados que fornecem a matéria-prima para a indústria de beneficiamento, o que passa a ser mais lucrativo para o capitalista neste momento do desenvolvimento das forças produtivas que equipar toda uma fábrica para a colheita da erva até sua exportação.

Apenas nas décadas de 1880 e 1890 os engenhos de erva-mate sofreram inversões em novas forças produtivas, estão mais automatizados e tecnificados e há maior controle sobre os trabalhadores da erva-mate. Somente preenchidos estes critérios, podemos nos referir plenamente à burguesia industrial da erva-mate no Paraná (OLIVERIA, 2000, p. 84).

A classe burguesa paranaense já se constituía principalmente da atividade industrial ervateira. Nesta forma de organização muitos dos financiadores/sócios eram grandes fazendeiros que, com a baixa da pecuária, migraram seus investimentos para outras áreas. A classe burguesa paranaense constituía-se de figuras que tinham investimentos simultâneos em vários ramos da economia como a erva-mate, a pecuária e a madeira. (OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 1974).

Na tabela a seguir são listadas as firmas registradas na junta comercial do Paraná no período de 1892 a 1901 com relação direta com o Estado. Todas são de famílias históricas¹⁹ que introduziram seus investimentos na produção e/ou exportação da erva-mate. Integrantes das mesmas famílias estão presentes também nas legislaturas e mandatos do governo estadual, de forma a viabilizarem as necessidades econômicas desta classe.

Quadro 3 - Empresas de Erva-Mate, famílias históricas e sua relação com o Estado no Paraná – 1892 – 1901.

	EMPRESA	FAMÍLIA HISTÓRICA	RELAÇÃO COM O ESTADO
1	Paula Xavier & Macedo	X	A família Macedo é presente no judiciário, na Associação Comercial do Paraná, 4 integrantes na Prefeitura de Curitiba, Academia Paranaense de Letras e Banestado.
2	Costa Lisboa & Loyola	X	Família do Tenente Ignácio José de Loyola e Silva. Esta família sempre esteve ligada as atividades ervateiras.
3	A. E. Leão Júnior & Cia.	X	Agostinho Ermelino de Leão (Juiz)
4	David Carneiro & Cia	X	Descendentes David Carneiro (escritor) e Newton Carneiro (Associação Comercial do Paraná)
5	M. Miró & Cia.	X	Manoel Miró. A família está no ramo da Erva-Mate desde 1818. Deputado Plauto Miró Guimarães.
6	Correa de Lacerda &	X	Senador Joaquim Correa de Lacerda (1984).

¹⁹“Mecanismos sociais de permanência de velhas estruturas, práticas sociais e estilos de exclusão são viabilizados através de um complexo de conjunto de estruturas familiares conectadas ao poder político, aos privilégios e ao controle de várias modalidades de patrimônios sociais. As unidades complexas do exercício desta realidade histórica são formadas e constituídas por grandes unidades sociopolíticas de parentesco: as famílias históricas.” (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

	Cia.		
7	A. L. Santos & Cia	X	Antonio Ricardo dos Santos, pai de José Pereira dos Santos Andrade, governador e senador na República Velha.
8	Saboia, Ribas e Cia.	X	“Os Ribas ocuparam o poder no Paraná em períodos autoritários, como na época pombalina.” (OLIVEIRA, 2000, p. 407).
9	David Carneiro & Cia.	X	Idem ao nº 4
10	Lacerda & Cia	X	Idem ao nº 6
11	Leão Correia & Cia	X	Família do Barão do Serro Azul – Ildefonso Pereira Correia, histórico fazendeiro e ervateiro.
12	Guimarães & Cia	X	Presentes na Associação Comercial do Paraná e no Banestado. Família dos Senadores Flávio Carvalho Guimarães (1947), Alô Ticoulat Guimarães (1955) e do Deputado Estadual Plauto Miró Guimarães (1994-1998).
13	David Carneiro & Cia	X	Idem ao nº 4
14	Macedo e Filhos	X	Idem ao nº 1

Fonte: Organizado pela autora com base em OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 1974.

A classe burguesa foi gestada antes da república e contava com o Estado para defender seus interesses e difundir sua ideologia. A explicitação das relações entre as famílias históricas e a ocupação do Estado neste período demonstram a estratégia da classe burguesa em designar pessoas para ocupar cargos eletivos e, em alguns casos, desvinculá-los com a imagem das empresas, como é o caso de Vicente Machado da Silva e Lima. Este, apesar de fazer parte uma das famílias históricas com mais empreendimentos, formou-se em direito e seguiu a carreira política sendo governador e senador. Como essa, muitas famílias históricas que compuseram a classe burguesa paranaense tinham um ou mais indivíduos que dedicaram sua vida ao poder público.

Os membros desses quadros geralmente eram egressos ou possuíam relações com a classe dominante. A própria seleção e a educação superior já revelaram uma distinção e parte de uma estratégia da divisão social e política do trabalho própria das classes dominantes. A sua educação e o emprego destes agentes no aparelho de Estado, quer na burocracia civil ou militar, garantiam a especificidade desse segmento no conjunto da classe dominante. (OLIVEIRA, 2000, p. 101).

Os anos de início da República brasileira foram de organização da economia capitalista. Mas para isso era necessário uma base ideológica sólida em que os princípios liberais ultrapassassem os limites da economia e da filosofia e adentrassem o senso comum.

O liberalismo pode ser considerado uma forma ideológica que corresponde diretamente às necessidades impostas pelo sistema capitalista. (WARDE, 1984). Conforme foram ocorrendo as modificações no modo produtivo em determinados contextos, modificaram-se os conceitos liberais de liberdade, igualdade, direitos civis, individualismo e laicidade.

Esses conceitos influenciavam ideologicamente, produzindo uma mistificação da exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. Enquanto ideologia, os conceitos liberais naturalizavam as diferenças de classe e objetivavam a universalização dos interesses da classe burguesa.

Os princípios de liberdade e igualdade são fundantes no pensamento liberal, no qual todas as pessoas são livres para realização de quaisquer ações e iguais em oportunidades de desenvolvimento econômico. Ao participarem de uma sociedade para proteger seus “direitos naturais” – vida, propriedade e trabalho - alienam sua liberdade a um representante político que passa a decidir quais são as necessidades daquele grupo.

A ideia de liberdade dentro desse pensamento oculta as diferenças entre as classes, produzindo um direcionamento que deu condições aos grupos dominantes de se manterem no poder independentemente do contexto adaptado. Acabou por justificar a exploração da classe trabalhadora enquanto representava uma “liberdade” de obediência à lei do Estado.

No Paraná, esse foi utilizado por variados grupos econômicos que, ao readaptarem o conceito no plano material, discursavam sobre a ideia de liberdade que foi construída na Europa. Criando uma ilusão de que a liberdade dos indivíduos era igual a anunciada pela classe burguesa paranaense, continuaram assim a ocupar o Estado de forma a viabilizar seus interesses econômicos.

O princípio de liberdade se manifestou de quatro formas: 1) Liberdade de exercer direitos civis garantidos pelo Estado; 2) Liberdade política de participar das decisões no governo em qualquer âmbito; 3) Liberdade de crença; e 4) Liberdade de realização pessoal em caráter privado. (MERQUIOR, 1991).

Não tem o governo se afastado do dever de acatar a liberdade, em sua plenitude dentro da lei, de assegurar tolerância e respeito a todas as opiniões e direitos individuais, de promover tanto quanto possível a expansão das forças econômicas do Estado, de exercer rigorosa fiscalização na arrecadação das rendas públicas, severa economia e conveniente aplicação no seu dispêndio, e preservar nesse

empenho para que, firmada a confiança nas instituições republicanas, o Estado, á sombra da paz e da tranquilidade, continúe a progredir e a desenvolver-se, aproveitando as suas immensas riquezas. (PARANÁ, 1903b, p. 2).

No trecho acima, o Governador Francisco Xavier da Silva apontou alguns dos principais direcionamentos dados para o liberalismo no Paraná, identificado por ele como presente nas instituições republicanas. Demonstrou que a liberdade assegurada pelo seu governo é somente nos limites que a lei permite o que corresponde ao apontado por Rousseau (2012, p. 29) na qual “[...] a obediência à lei prescrita é a liberdade.”.

Também podem ser identificadas outras manifestações liberais como tolerância, respeito a todas as opiniões e aos direitos individuais. Neste momento o princípio de igualdade entra no conjunto institucional, mas não claramente. O discurso da garantia de acesso a direitos civis para todas as pessoas, independente da classe que pertence, é uma das formas ideológicas de ocultar as diferenças materiais e substituí-las por uma falsa igualdade civil.

[...] quanto à igualdade, não se entenda por essa palavra que os graus de riqueza e poder sejam absolutamente os mesmos; mas que, a respeito da potência, esteja ela salva de toda violência e nunca a exerça, senão em virtude do posto e das leis [...]. É precisamente porque a força das coisas tende sempre a destruir a igualdade, que a força da legislação deve sempre tender a conservá-la. (ROUSSEAU, 2012, p. 52-53).

Igualdade não significou iguais condições materiais para todas as pessoas, mas sim uma ideia que buscava criar a ilusão de igualdade de acesso aos serviços oferecidos pelo Estado. Esse princípio era fundamental para o capitalismo, pois os trabalhadores, ao se depararem com uma organização do trabalho baseada na exploração da sua força de trabalho pela classe burguesa, eram anestesiados pela falsa ideia de que o Estado forneceria os serviços que, por suas condições financeiras, não poderiam ter.

A função do Estado como instrumento da classe burguesa para dar condições ao seu desenvolvimento econômico nesse contexto aparece na mensagem do Governador como “[...] *promover tanto quanto possível as forças econômicas do Estado* [...]”. (PARANÁ, 1903a, p. 2). O Estado, apesar de ser ocupado pela classe burguesa, nunca teve a função de produzir mercadorias como uma empresa privada, então, a única maneira de expandir a força econômica era dando suporte legal e financeiro para as empresas.

O Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal, ou capitalista), é a própria organização da dominação de classe; ou dito de outra forma

o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, e mais ou menos especializadas) que conservaram a dominação de uma classe por outra. (SAES, 1985, p. 23).

No discurso liberal, o Estado é considerado uma associação de algumas pessoas que têm a responsabilidade de pensar no bem coletivo, mas também converter sua dominação em direitos, pois “Nunca o mais forte o é tanto para ser sempre senhor, se não converte a força em direito [...]” (ROUSSEAU, 2012, p. 19).

[...] a luta prática dos interesses particulares, que constantemente de modo real chocam-se com os interesses coletivos e ilusoriamente tidos como coletivos, torna necessário o controle e a intervenção prática por meio do interesse “geral” ilusório sob a forma de Estado. (MARX; ENGELS, 2007, p. 61).

O Estado liberal é pautado em princípios que proclamam a liberdade e a igualdade das pessoas em relação às leis que devem obedecer, porém nas relações materiais em que estão inseridas não o são. Portanto, o liberalismo provoca uma falsa ideia sobre a organização da sociedade capitalista.

Como forma ideológica necessária ao sistema capitalista, o liberalismo no Paraná deu condições para que os mesmos grupos econômicos de fazendeiros, profissionais liberais e empresários do ramo ervateiro continuassem a defender seus interesses dentro do Estado, produzindo, ainda, uma falsa ideia de liberdade e igualdade de ação, de culto e de acesso aos serviços estatais entre as classes antagônicas.

Em qualquer formação social que tenha experimentado algum desenvolvimento do comércio, a dominância de relações de produção capitalistas só pode se estabelecer após a transformação superestrutural que denominamos revolução política burguesa, e, mais ainda, essa transformação superestrutural é condição necessária – embora não suficiente – para o estabelecimento da dominância das relações de produção capitalistas. (SAES, 1985, p. 184).

Toda transformação no aparelho do Estado é acompanhada por uma reformulação jurídico-política. No Brasil, a abolição da escravidão, a Proclamação da República e a Assembléia Constituinte foram etapas que propiciaram condições para a reorganização jurídica para, posteriormente, consolidar-se o Estado Burguês. Entretanto, toda reorganização superestrutural é interligada com mudanças estruturais da sociedade.

O desenvolvimento das forças produtivas no Paraná permitiu novas determinações no processo de trabalho e a adoção de alguns aspectos da produção capitalista mesmo antes da constituição deste sistema no país. A construção da Estrada da Graciosa foi propulsora da

pública, sendo consideradas “[...] dous pólos principaes, em torno dos quaes gyra todo o desenvolvimento e progresso para o aperfeiçoamento intellectual e material do povo.” (PARANÁ, 1894, p. 3).

Os princípios liberais estiveram presentes na educação do Paraná por meio de discursos de progresso da população, tais princípios serão abordados no próximo item.

2.2 PRINCÍPIOS LIBERAIS E EDUCAÇÃO NO PARANÁ.

A proposta republicana de educação paranaense no início do século XX apresentou discursos valorativos baseados, principalmente, na ideologia liberal. A partir disso houve a tentativa de criar outros significados à ideia de educação para a classe trabalhadora, que até esse momento era entendida pela elite como desnecessária no cotidiano em que estavam inseridos.

Ao adentrar o regime republicano, a classe burguesa paranaense via-se com o desafio de convencer a população a frequentar as escolas, o que, anteriormente, não era necessário para estar inserido no processo produtivo. As novas maneiras de organização da divisão do trabalho na sociedade exigiam uma forma de mascarar e universalizar os interesses econômicos burgueses.

Um dos instrumentos utilizados para a universalização dos princípios burgueses foi a instrução popular carregada de discursos valorativos de caráter liberal. A ideia de liberdade, igualdade e unidade nacional em torno do desenvolvimento do país foram os principais ideais educacionais difundidos no Paraná.

A proposta liberal de instruir minimamente a população para não demonstrar uma ameaça política à elite ocupante do Estado, mas ao mesmo tempo servir fielmente às determinações econômicas e eleitorais nele presentes, era nitidamente percebida no nome dado à secretaria de estado responsável pela educação estatal.

A Secretaria d’Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, criada no ano de 1892, demonstra o conceito de educação pensado para os trabalhadores. Não se trata de uma educação enquanto maneira de propiciar aos homens a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da história (SAVIANI, 2008b), mas sim de uma instrução que aborde somente os conteúdos necessários para o exercício da liberdade como obediência à lei e uma falsa ideia de igualdade de oportunidades no mercado de trabalho capitalista.

À instrução pública foi dado um significado burguês adaptado da Europa e dos Estados Unidos em que era considerada [...] *sol que, pelo seu calor, tonifica e estimula o cérebro humano, ao mesmo modo que, pela luz que irradia, faz desabrochar a inteligência n'uma expansão tal que póde atingir ás raias do infinito.*(PARANÁ, 1894, p. 3).

A ideia de que a instrução traria luz às pessoas que se encontravam nas trevas vem de uma tentativa de convencer a população de que somente a partir dela haveria a possibilidade de mudança das condições em que se encontravam. O desvio da causa das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista para a “falta de interesse” dos indivíduos contribuiu para a ideia liberal de igualdade e o ocultamento dos antagonismos das classes.

O discurso republicano baseado no liberalismo produziu um conceito de educação em que o grau de desenvolvimento educacional da população era diretamente relacionado ao progresso que este tipo de organização do Estado buscava.

Com effeito, cada dia mais intensamente se accentua em meu espirito a idéa de que a instrucção publica é o magno problema da actualidade, sendo mesmo questão de vida ou de morte para as sociedades modernas. O estudo desenvolve o individuo e dá brilho e destaque ás coletividades. Espargir os germens do ensino por toda parte é dos deveres primordiales da democracia. Ignorancia e republica são idéas antagonicas que se repulsam. (PARANÁ, 1906, p. 14).

Sendo tratada como um dos principais direcionamentos adotados pela classe burguesa representada no Estado, a educação era considerada um instrumento ideológico da classe para mistificar as relações de exploração existentes no contexto paranaense. Esse fato demonstra a orientação ideológica entendida como crucial para dar condições à manutenção do poder da elite naquele momento.

Effectivamente é preciso não esquecer que o objetivo social da larga diffusão do ensino por todas as classes, de accordo com o espirito do regimen republicano que adoptamos, é preparar cidadãos que possam concorrer, com igualdade de circunstancias, para o serviço do engrandecimento da nossa patria. Será necessario, em consequencia, para attinir á esse nobre desideratum, que cada um adquira a instrucção precisa, afim de que possa conhecer conscienciosamente os seus deveres cívicos e pesar as suas responsabilidades de homem livre. (PARANÁ, 1908, p. 14).

O objetivo social da instrução citada pelo Secretário de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, o Coronel Antonio Luiz Xavier, pode ser entendida como a expressão da necessidade da classe burguesa em formar o trabalhador para as novas formas de exploração do trabalho, a partir da implantação do sistema capitalista.

Como o governo paranaense era ocupado pelos representantes da classe burguesa, na sua maioria da indústria de erva-mate, a formação do trabalhador com conteúdos mínimos conforme as funções que desenvolviam, vinha ao encontro da com a modernização do processo de produção nos engenhos ervateiros.

Partindo da ideia liberal de que “[...] o ideal da escola primaria não é ensinar muito, mas ensinar bem [...]” (PARANÁ, 1903b, p. 6), as escolas estatais republicanas não tiveram grandes modificações em comparação às escolas isoladas que já existiam no estado. A proposta de “modernizar o ensino” a partir de modificações no ambiente, nos conteúdos e na formação de professores foi apenas discurso durante os primeiros anos da República no Paraná.

Entretanto, a necessidade de criar uma imagem dos “benefícios” da república em detrimento de outras formas de governo produziu um discurso de que a instrução oferecida pelo Estado Republicano tinha melhores resultados, o que caracteriza um discurso puramente ideológico de omitir a materialidade das relações sociais.

Como correspondente da ideologia do Estado, a educação oferecida nas escolas demonstrava o tipo de homem e de sociedade que se esperava criar.

[...] Que se pretende do menino? Que, como particular e cidadão trilhe caminho do dever e da virtude. Que se pretende da menina? Que seja o anjo velador do lar, a carinhosa promotora da educação da família. Pois o regimen disciplinar da escola deve ser o mais accommodado para que no menino forme-se o homem de bem e na menina a matrona exemplar. (PARANÁ, 1906, p. 18).

O trecho acima demonstra a intencionalidade de formar homens que obedecessem à lei do Estado pensada pela classe burguesa e ainda que trabalhem para o desenvolvimento econômico das empresas paranaenses, de forma a parecerem objetivos particulares. Das mulheres se esperava que cuidassem das famílias prestando um serviço necessário – trabalho doméstico e educação dos filhos – para que os homens pudessem se dedicar quase que exclusivamente para o trabalho remunerado. Nesse sentido, a escola do Estado teoricamente deveria estar de acordo com o contexto que se esperava construir, mas não ignorando o já existente.

A ideia de instrução e progresso estava ligada à ideologia liberal adotada pelos republicanos, a primeira considerada como forma de alcançar o segundo. A partir da inserção de símbolos e rotinas que davam ênfase a ideia de nação, a escola tornou-se uma ferramenta indispensável para constituição da ideia de progresso republicano.

Todos repetem que o Estado, instruindo, se propõe formar cidadãos uteis ao lado de espíritos esclarecidos; educar intellectual e moralmente, preparar no individuo as condições necessárias a realizar, na Patria, o lema de nossa bandeira: Ordem e Progresso. – Ordem garantida pela edificação moral e progresso, provável, pela aquisição dos conhecimentos das leis naturaes, afim de actuar no mundo exterior. (PARANÁ, 1908, p. 56).

O progresso apontado nos relatórios de instrução pública do estado do Paraná está relacionado ao desenvolvimento econômico juntamente à construção da ideia de nação. Em um contexto brasileiro de economia agrária dependente de países mais industrializados, o desenvolvimento econômico representava a inserção mais profunda do país na economia capitalista. Desse modo, a divisão estadual da produção agrícola dentro do país exigia de cada estado o desenvolvimento de inúmeras estratégias para cada um destacar-se economicamente.

Dessa forma, para a classe burguesa no Paraná “[...] á solidez e propagação do ensino, estão ligados o progresso e a força dos modernos povos.” (PARANÁ, 1907b, p. 16).

Quando a classe dominante falava em “progresso” ou em “melhoramento”, pensava no avanço das atividades agrárias e extrativistas, [...] acreditando que o país melhoraria ou progrediria com a expansão dos ramos determinados pela geografia e pela geologia [...]. Além disso, [...] no momento em que a divisão internacional do trabalho especializa alguns países na atividade agrário-exportadora, há uma expansão econômica cujo excedente não é investido em atividades produtivas e sim dirigido ao consumo das classes abastadas, que faziam do consumo de luxo um instrumento para marcar a diferença social e o fosso que as separava do restante da população. A essa expansão e a esse consumo, a classe dominante deu o nome de “progresso”. (CHAUÍ, 2001, p. 22).

A ideia de progresso fazia parte da ideologia republicana nacionalista na qual, a partir da laicização do Estado, transformou o sentimento sacro em sentimento patriótico. Toda a relação do Estado e Igreja foi substituída pela religião do Estado, ou seja, o nacionalismo, que por sua vez é derivado do conceito de Nação como um semióforo²⁰.

Toda sociedade necessita de semióforos que dão sustentação ideológica à dominação de uma classe sobre a outra. Existem semióforos religiosos, de riqueza e políticos. Cada religião tem seus símbolos, a propriedade privada é símbolo da riqueza e no poder político há um símbolo fundamental do qual se derivam os outros. “Esse semióforo-matriz é a nação.” (CHAUÍ, 2001, p. 9).

A ideia de nação dentro da ideologia liberal atrelou-se ao Estado como uma forma de dar aos Governos poder para auxiliar a economia capitalista caso fosse necessário. Ao partir

²⁰ “[...] um *semióforo* é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica: uma simples pedra se for o local onde um deus apareceu, ou um simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possuem um valor incalculável, não como pedra ou como pedaço de pano, mas como lugar sagrado ou relíquia heróica. Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação.” (CHAUÍ, 2001, p. 7).

da ideia de que uma nação é aquela que consegue “[...] promover à perfeição os vários ramos da produção [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 11), e para isso é necessário uma população numerosa e instruída para o processo produtivo e uma vasta extensão territorial, o Estado-Nação pode tornar-se interventor a qualquer momento em que a classe burguesa necessite. (CHAUÍ, 2001, p. 11).

Em países periféricos como o Brasil, a intenção de preencher os requisitos de Nação e de criar uma estratégia para dar continuidade à dominação de grupos econômicos tradicionais levou a elite intelectual e política a disseminar os princípios de nacionalidade na forma de “religião do Estado”.

[...] O Estado precisava de algo mais do que a passividade de seus cidadãos: precisava mobilizá-los e influenciá-los a seu favor. Precisava de uma “religião cívica”, o patriotismo. Dessa maneira, a definição de nação pelo território, pela conquista, e pela demografia já não bastava [...]. (CHAUÍ, 2001, p. 11).

O estado do Paraná, buscando seu reconhecimento político e econômico perante outros estados, difundiu amplamente a religião do Estado e contou, principalmente, com a instrução popular estatal para levar a cabo esse projeto.

Começava-se a criar semióforos paranaenses como datas, personalidades, praças e edifícios públicos que levassem os nomes de “heróis” do estado, todos detentores dos meios de produção, seus representantes, pessoas ligadas às famílias históricas ou ainda ex donos de escravos.

Na educação, o objetivo republicano quanto a qual indivíduo formar era [...] *ensinar o menino a ser homem do seu paiz, isto é, a ser patriota. Hoje meninos, amanhã cidadãos. Da formação de seu caráter dependente principalmente a grandeza da Pátria*. (PARANÁ, 1906, p. 17).

Uma das funções da instrução neste contexto era de incentivar o amor e fidelidade à Pátria, ou ao Estado que, sendo ocupado e dirigido pela classe burguesa, indiretamente, poderia levar o sentimento patriótico a uma admiração e idolatria dos próprios burgueses capitalistas.

No relatório apresentado pelo Diretor de Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, no ano de 1903, é demonstrada a importância dada pela burguesia paranaense ao sentimento patriótico, igualando-o às práticas religiosas. Para ele, as crianças devem

[...] *além do culto a Deus de seus paes, que deve prestar no lar e nos templos, deve também prestar culto ao lábaro sagrado de nossa patria; que para salvar a honra da pátria, simbolicamente representada no auri-verde pendão já por vezes*

desfraldado sob o epico estridor do hymno de tantas victorias, rompendo-se todos os diques do coração, quebrando-se os sagrados laços de familia e expondo-se a propria vida aos azares da guerra. (PARANÁ, 1903b, p. 13).

Atribuía-se à educação uma superestimação relacionada à unidade nacional. E dessa atribuição era derivada a ideia de obrigatoriedade de frequência nas escolas. A tentativa de obrigar as crianças a passarem pela instrução oferecida pelo Estado foi motivo de muita discussão entre os representantes políticos paranaenses do início do século XX. Isto por que ao mesmo tempo em que obrigar qualquer pessoa a frequentar uma escola feriria o princípio de liberdade, era necessário à classe burguesa formar um tipo específico de trabalhador para ser explorado “consentidamente” em suas empresas e, ainda, um cidadão que fosse capaz de assumir a religião do estado e até morrer por ela.

O sorteio militar obrigatório, deu-nos a União, para manter, pelas armas, assegurada a nossa existencia soberana no convívio das nações; o ensino primário obrigatorio deve ser dictado pelos Estados para assegurar sua paz interna, pelo esclarecimento das classes operárias e para garantia de nossa existencia autônoma no conflito industrial, pelo trabalho intelligentemente organizado. (PARANÁ, 1908, p. 54).

A medida de nação a partir do poder bélico e da instrução do povo pode ser identificada no trecho acima. A comparação das duas situações para o convencimento da obrigatoriedade pode produzir uma ideia de intenção de equiparação do desenvolvimento militar e educacional.

Todavia, no relatório da Comissão Estadual de Instrução Pública do Estado do Paraná, publicado no jornal A República, os integrantes apontam a concordância com a não obrigatoriedade promulgada no Regulamento de Instrução do ano de 1901 e citam a discordância de opiniões entre a própria classe burguesa liberal.

Estamos em pleno acordo com o Regulamento, embora tenhamos contra nós a opinião da maior parte dos nossos homens públicos, fanáticos pelo principio do ensino obrigatório, por verem que em muitos paizes da Europa e em alguns Estados da União Norte Americana é elle adotado. [...] A Bélgica é o paiz onde se pôde dizer que a instrucção e a liberdade não são um mytho: entretanto não se acha ali estabelecida a obrigatoriedade escolar. O mesmo acontece na Holanda, Irlanda, Servia e Russia. (A REPÚBLICA, 1903, p. 1).

Apesar de a Comissão apontar que o principal motivo para a defesa da obrigatoriedade é a intenção de seguir exemplos de países da Europa, berço do liberalismo clássico, a discussão sobre obrigar ou não uma criança a frequentar escolas tinha impulsos

ideológicos como a construção de uma imagem de nação e unidade nacional e a necessidade de formação de trabalhadores conforme as determinações do capital.

A elite do Estado no Paraná considerava que a classe trabalhadora era ignorante e que não compreendia a importância da educação para ela e nem para seus filhos e filhas. Por isso, alguns defendiam que mesmo a educação sendo um direito das pessoas, deveria ser obrigatória até que as pessoas entendessem que participar do processo instrucional era necessário, sendo entendida como a mesma situação que tenta “[...]forçar o enfermo a ingerir á dose medica que o salva da morte certa. (PARANÁ, 1906, p. 33).

De fato, no contexto dos trabalhadores paranaenses, a instrução não se apresentava como uma necessidade, pois a precariedade do trabalho nos engenhos e nas ínfimas fábricas não exigia a formação que estava sendo oferecida. A classe burguesa entendia isso e não discursava em favor da instrução dos trabalhadores adultos, mas dos trabalhadores em potencial, as crianças.

A necessidade burguesa de formar o trabalhador foi propagada a partir do princípio de direitos civis dos indivíduos. Essa ideia caracterizava o direito das crianças ao acesso à instrução, porém, como eram consideradas propriedade dos pais a partir do pátrio poder, os pais seriam obrigados a garantir sua frequência na escola sob pena de multas.

-E’ uma questão de direito natural e de direito civil.

E’ indiscutível a obrigação que todos têm de dar habitação, nutrição e educação aos seus filhos. Existiria essa obrigação mesmo quando Ella não fosse, como é, imposta por lei, como consequencia do pátrio poder. A essa obrigação é correlato o direito dos filhos; mas, como estes não podem nem devem agir contra seus paes para tornar effectivo esse direito, é forçoso que o Estado os proteja contra a incúria dos paes.[...].

Quanto á educação, o Estado coage-o a ensinar os filhos: é o que se chama a obrigatoriedade do ensino. Si o pae não pode, por si cumprir esse dever, ao Estado cumpre auxilial-o, pondo ao seu alcance uma escola gratuita, e até supprindo a creança pobre de todos os recursos para que nada a impeça de aprender. (PARANÁ, 1913, p. 15).

Apesar das discussões, a obrigatoriedade de ensino não chegou a ser efetivada como desejava a burguesia nos primeiros anos da república do Paraná. Todos os regulamentos de instrução pública expedidos desde o ano de 1889 a 1915 não alteraram a matrícula obrigatória somente para os meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 12 anos que residissem em até 3 quilômetros da instituição. (PARANÁ, 1890; 1901; 1909c; 1915b).

A estrutura estatal para o ensino era precária e ao obrigar todas as crianças em idade escolar a frequentarem escola, não haveria vagas suficientes para todos. Por isso, o Diretor Geral da Instrução Pública do ano de 1913 – Francisco Alves de Macedo – aponta que mesmo

com as discussões sobre a obrigatoriedade “[...] o que a esse respeito se fez na reforma é o melhor que se pode fazer[...]” (PARANÁ, 1913, p. 16).

A educação estatal no Paraná configurada para a classe trabalhadora tinha três frentes de atendimento, as escolas isoladas, as escolas subvencionadas e os grupos escolares.

As escolas isoladas eram anteriores ao período republicano e caracterizavam-se basicamente em um professor ensinando várias crianças de idades diversas em um mesmo local. Ao Estado competia pagar os professores, alugar salas para o funcionamento e providenciar mobílias, como uma mesa para o professor e outra para os alunos. Cada professor, com sua turma, era considerado uma escola e para isso deveria atender no mínimo trinta alunos em região urbana, vinte e cinco em região periférica das cidades e vinte em regiões rurais. (PARANÁ, 1915b).

As escolas subvencionadas eram de caráter privado e tinham um financiamento parcial do governo. Para tal, deveriam atender alguns requisitos, tais como falta de escolas estatais na localidade em questão, aprovação do professor pelo Presidente do Estado, apresentação de relatórios, assim como as escolas estatais, e ainda concessão de ensino gratuito a pelo menos vinte e um alunos pobres. (PARANÁ, 1909c).

Os grupos escolares foram propostos inicialmente como uma tentativa de seguir o modelo paulista de instrução, porém, o contexto coronelista e a adaptação dos princípios liberais delinearão outras condicionantes para essa forma de organização escolar no estado do Paraná.

2.3 ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO PARANÁ.

O processo produtivo que estava em constituição no Paraná nos primeiros anos da República deu início a uma tentativa de modificação da organização escolar de forma que atendesse às demandas do capital, a partir do Estado burguês. A proposta de criação dos grupos escolares, adaptada do estado de São Paulo, vinha ao encontro das necessidades da organização produtiva daquele momento.

Desse modo, a organização do ensino em escolas isoladas representava para a classe burguesa um atraso, uma escola que trazia consigo os valores do sistema anterior – a escravidão – e que deveria ser modificada e extinguida. As escolas isoladas eram consideradas, pelos republicanos, ultrapassadas em vários fatores para o contexto em que estavam inseridos, como os métodos pedagógicos, a formação e seleção dos professores, o

currículo, a distribuição e atendimento das instituições, conforme o Diretor de Instrução Pública Victor Ferreira do Amaral aponta em relatório.

Como director da Instrucção [...] tive ocasião de verificar a balburdia que reina geralmente não só em relação aos livros adoptados, como aos methodos e ensino seguidos pelos professores. [...] Uma das serias difficuldades para a installação das escolas nos bairros e colônias é a falta de casas apropriadas. [...] E' triste de ver-se, mesmo nos arredores da nossa capital, escolas installadas em casebres sujos, sem luz e sem ar, com grave prejuizo para a saude dos pequenos seres que as frequentam (PARANÁ, 1905, p. 50-51).

Os grupos escolares não caracterizaram uma proposta nacional, porque não partiu do governo federal republicano, mas sim, primeiramente do Estado de São Paulo como maneira de agrupar as propostas liberais para o ensino primário.

A descentralização do ensino primário promovida no governo republicano deixou a cargo dos estados a idealização e a manutenção do ensino primário, ao passo que o ensino secundário e superior²¹ era de responsabilidade do governo federal.

O Estado do Paraná buscou inspiração na proposta paulista que incentivava a seriação do ensino, adoção de métodos pedagógicos modernos, reunião de várias classes em prédio estatal e um currículo adaptado para as novas demandas produtivas do capitalismo no Brasil. *“Uma innovação que convem ser instituída entre nós e que tão bellos resultados tem dado no prospero Estado de S. Paulo, é a criação de grupos escolares, podendo-se logo iniciar estabelecendo um nesta capital.”* (PARANÁ, 1902a, p. 38).

O projeto dos grupos escolares era a representação exata dos objetivos republicanos para a sociedade. Voltados somente ao ensino primário, traziam na sua essência a ideia de educação escolar como única alternativa para “[...] incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo [...]”. (NAGLE, 1976, p.99-100).

Essa proposta era apresentada como uma estratégia de formação do homem “livre”; porque obediente às leis; “igual” porque é dotado de direitos sociais; e cidadão da República porque estaria apto às novas demandas produtivas e políticas do capitalismo. Esse discurso ideológico pautado nos princípios liberais foi usado de forma a delimitar as diferenças da instrução republicana em comparação ao período monárquico.

A intensa campanha em torno da expansão da educação primária em detrimento dos outros níveis de ensino ocorreu com base em dois principais pontos: primeiro, umas das

²¹ O ensino primário atualmente corresponde às series iniciais do ensino fundamental e o ensino secundária aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

formas de marcar a diferença entre a elite intelectual e a classe trabalhadora era, neste momento, o acesso ao ensino secundário e superior; segundo, porque “[...] é a disseminação da escola primária, nível essencial do sistema escolar, que proporciona a aquisição dos direitos políticos.” (NAGLE, 1976, p. 102).

Apesar da aparente unidade teórica entre os homens públicos responsáveis pela educação do povo, a organização da instrução escolar demonstra as contradições no plano material da sociedade.

De um lado tais ideias expressam as concomitantes educacionais do recente desenvolvimento da civilização urbano-industrial; de outro, definem o descompromisso educacional para com os velhos valores políticos ligados ao bacharelismo e ao empreguismo público. (NAGLE, 1976, p.112).

Existiu uma tentativa de transformar “[...] a escola em uma sociedade em miniatura [...]” (NAGLE, 1976, p.197), e a sociedade paranaense do início do século XX era profundamente arraigada no patriarcalismo e coronelismo. Transformar o espaço escolar em uma representação da sociedade demandou construir uma hierarquia bem definida com diferentes níveis e graus, uma divisão do trabalho com base nas desigualdades de classe e diferenças de gênero, e organizar a rotina escolar de forma que foram demarcadas as funções dos trabalhadores no sistema produtivo.

O momento político em que o Paraná começou a implantação dos grupos escolares era de fragilidade política e econômica, pois se caracterizava em um período de transição do sistema escravista para o capitalista com reorganização e disputa pela hegemonia na divisão do trabalho entre os estados do País.

No Paraná, a criação dos primeiros grupos escolares teve o direcionamento de tentar criar bases para a consolidação do novo sistema produtivo, para isso incorporou à educação uma estratégia para a concentração da população nos centros urbanos, a partir da escolha das cidades sede para os grupos escolares “[...] *onde houver suficiente condensação da população escolar* [...]” (PARANÁ, 1909b, p. 149).

O contexto político paranaense tinha base patriarcal fundada no esquema de patronagem, ou seja, a organização centrada em figuras como fazendeiros, ex-donos de escravos e profissionais liberais que direcionavam a política por comandarem a economia da região. Dessa forma, a criação dos grupos escolares foi sempre atrelada à troca de favores entre grupos econômicos que tinham seus representantes no Estado. A seleção das cidades para os grupos escolares mostrava qual a região política favorável do grupo que governava em

determinado momento e ainda o entendimento mais ou menos aprofundado do estágio de desenvolvimento produtivo do Paraná e suas necessidades.

As primeiras cidades escolhidas como sede de grupos escolares com prédios próprios foram Curitiba e Castro. Em Curitiba, foi inaugurado em 1903 o grupo escolar Xavier da Silva e em 1904 foi inaugurado o grupo escolar Vicente Machado, em Castro. Não por coincidência esses eram os nomes do Presidente do estado e seu Vice-Presidente, respectivamente, no momento de criação das instituições. Esse fato indica que a seleção das cidades se deu conforme o público votante dos dois representantes, ambos nascidos em Castro.

A maioria dos grupos escolares construídos no Paraná levou nomes de personalidades republicanas, datas ou figuras que deixaram bem claro serem os “padrinhos” que viabilizaram aquela instituição. Dessa forma, tentavam criar a ideia de que todos deveriam ser gratos aos esforços destas pessoas em levar o “progresso” para determinada região.

A exemplo do sentimento de nacionalidade fortalecido na república com a educação, no Paraná houve um movimento chamado de “paranismo”, que reproduzia discursos de amor ao local de origem e aos costumes do estado. Os discursos criados serviram para legitimar a dominação das elites sobre um povo considerado sem cultura.

Ora, o “paranismo” é uma interpretação cultural resultante de ameaças e problemas contra a classe dominante regional paranaense, em meados da República Velha. Os intelectuais que elaboraram o “paranismo” não deixaram de ser intérpretes dos receios e angústias da classe dominante paranaense, principalmente de sua fração erva-teira com a crise da erva-mate e os litígios territoriais (OLIVEIRA, 2000, p. 150).

O grupo escolar, dentro do movimento paranista, representou um semióforo da modernização da educação a partir de sua instalação em uma cidade, criava representações muito maiores do que a inauguração de uma instituição estatal. A construção de um grupo escolar representava, no plano ideológico, o progresso de uma região, oportunidades de inserção no processo produtivo, vantagem sobre outras cidades por conta da escolha ser estratégica e pontual, porém, no plano material, isso se traduzia no “investimento” da classe burguesa no desenvolvimento produtivo da região.

Apesar de um discurso que criava a imagem de maior possibilidade de atendimento educacional à população, isso de fato não ocorreu. Segundo a estimativa feita pelo Diretor de Instrução pública Francisco Ribeiro Alves de Macedo no ano de 1913, apenas

aproximadamente 20% da população em idade escolar do estado estava matriculada nas escolas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Matrículas dos alunos nas escolas públicas, subvencionadas e particulares do Estado do Paraná - 1913.

Numero	MUNICIPIOS	ESCOLAS PÚBLICAS			ESCOLAS SUBVENCIONADAS			ESCOLAS PARTICULARES			TOTAL GERAL
		H.	M.	Total	H.	M.	Total	H.	M.	Total	
1	Antonina	302	213	515	35	49	84	—	—	—	599
2	Araucaria	200	164	364	18	55	73	—	—	—	437
3	Assunguy de Cima	16	20	36	69	20	89	25	—	25	150
4	Bocayuva	74	26	100	93	29	122	—	—	—	222
5	Capital	1.181	1.518	2.699	—	—	—	1.590	680	2.270	4.969
6	C-ritiba	1.057	807	1.864	127	71	198	37	41	81	2.043
7	Castro	182	198	380	241	99	340	—	—	—	620
8	Campo Largo	385	316	701	177	130	307	45	38	83	1.091
9	Colombo	259	155	414	—	—	—	—	—	—	414
10	Campina Grande	172	103	205	60	7	67	—	—	—	342
11	Clevelandia	82	31	116	30	—	30	—	—	—	146
12	Conchas	14	16	30	25	24	49	—	—	—	79
13	Deodoro	166	120	286	30	39	69	—	—	—	355
14	Entre Rios	40	31	71	64	7	71	25	19	44	186
15	Guaratuba	58	42	100	20	5	25	—	—	—	125
16	Guarakessaba	71	31	102	74	36	110	—	—	—	212
17	Guarapuava	89	138	227	125	7	132	23	—	23	382
18	Ipyranga	54	65	119	—	23	23	—	—	—	142
19	Itaty	80	60	140	51	47	101	—	—	—	241
20	Itayopolis	80	26	106	54	14	68	—	—	—	174
21	Jaguariahyva	91	114	205	93	16	109	26	—	26	240
22	Jacarézinho	162	80	242	—	—	—	—	—	—	242
23	Jaboticabal	—	—	—	51	47	98	—	—	—	98
24	Lapa	191	85	276	130	40	170	15	46	61	547
25	Morretes	239	179	418	69	86	155	—	—	—	573
26	Porto de Cima	38	35	73	12	19	31	—	—	—	104
27	Prudentópolis	67	46	113	197	92	289	140	105	245	647
28	Ponta Grossa	301	352	653	34	25	57	311	183	494	1.204
29	Palmyra	41	43	87	—	—	—	—	—	—	87
30	Palmeira	185	103	288	156	42	198	—	—	—	486
31	Palmas	89	45	134	130	34	164	—	—	—	298
32	Pirahy	45	48	93	114	15	129	—	—	—	222
33	Paranaguá	353	249	602	115	66	181	—	—	—	783
34	Rio Negro	226	169	395	90	17	107	—	—	—	508
35	Rio Branco	130	15	145	121	4	125	—	—	—	270
36	Ribeirão Claro	71	22	93	31	12	43	—	—	—	129
37	S. Mateus	150	87	237	63	32	95	91	84	178	510
38	S. Pedro de Mallet	412	16	428	58	—	58	30	12	42	128
39	Serro Azul	69	38	107	134	38	172	—	—	—	279
40	S. José dos Pinhães	44	275	319	326	243	569	—	—	—	1.288
41	S. José da Boa Vista	60	67	127	224	53	277	—	—	—	404
42	S. Antonio da Imbituva	70	50	120	231	36	267	—	—	—	387
43	S. João do Triunpho	72	47	119	77	39	116	—	—	—	235
44	Tamandaré	217	155	372	88	91	179	—	—	—	481
45	Thomazina	—	44	44	222	27	249	—	—	—	293
46	Tibagy	129	34	163	128	41	169	—	—	—	332
47	União da Victoria	47	95	142	144	52	196	16	12	28	366
		8.064	6.576	14.640	4.331	1.759	6.090	2.377	1.223	3.600	24.330

Fonte: PARANÁ, 1913, p. 43.

O direcionamento pedagógico, político e ideológico dos grupos escolares, baseado na proposta paulista, apresentou alguns pré-requisitos para seu funcionamento. Como a intenção era a partir da seriação do ensino a “[...] realização das leis econômicas da divisão do trabalho e do maior resultado com menos esforço.” (PARANÁ, 1914, p. 11) na educação escolar, características como a fiscalização e supervisão do trabalho por espécies de chefes de

diferentes níveis hierárquicos; definição das disciplinas, da rotina do aluno e da organização do espaço conforme os preceitos do higienismo e da divisão do trabalho capitalista; a formação dos professores exclusivamente na escola normal se tornou imprescindível para uma formação do trabalhador voltada ao processo de produção industrial que se desenvolveria no país.

No Paraná, as características desta proposta educacional foram discursadas pela elite ocupante do Estado em várias situações, porém, sua adoção e desenvolvimento se deram ao longo dos anos, conforme o sistema produtivo exigia diferentes habilidades da classe trabalhadora paranaense.

Entendidos como uma iniciativa que traria economia e modernidade ao ensino paranaense, a primeira forma de marcar ideologicamente a importância dos grupos escolares para a classe burguesa foi sua comparação com as iniciativas tomadas no período do Império. Nagle (1976) aponta que essa comparação não aconteceu somente na educação, mas em todas as esferas da sociedade civil e política brasileiras como uma forma de criar para a população uma imagem positiva da República no país.

A comparação dos grupos escolares com as escolas isoladas – forma de educação escolar adotada no estado na período imperial – marcava a oposição de organização e desenvolvimento entre elas. Para os republicanos paranaenses as escolas isoladas “*[...] funcionam em casas de propriedade particular, quase sempre do próprio professor, e que custam elevado aluguel ao thezouro.*” (PARANÁ, 1903a, p. 6). Isso não poderia ser considerado uma educação para o progresso que a República representava, deste modo, a adoção da proposta paulista representou no plano ideológico uma ruptura com o atraso educacional ao qual as escolas isoladas ainda remetiam.

Na mensagem do ano de 1902, o Presidente do Estado Xavier da Silva propõe a implantação dos grupos escolares como alternativa ao desenvolvimento do estado a exemplo de São Paulo. Demonstra os direcionamentos dados e os sugere para adoção no Paraná.

*Os grupos escolares tem provado bem.
As suas vantagens sobre as escolas isoladas são intuitivas, sobresahindo entre ellas a da facilidade da fiscalização, que é constante, diária.
Adoptemos tão útil e proveitosa instituição, primeiramente na capital, reunindo em um ou mais grupos, convenientemente distribuídos, as escolas aqui existentes, confiando a fiscalização de cada um delles á um diretor ou inspetor bem remunerado, com obrigações definidas em regulamento.
Em vez de as escolas funcionarem em casas diversas, que custem alto aluguel, passarão a funcionar em um si edificio, que reúna todas as condições exigidas pela hygiene. E mais tarde, quando for possível, novos grupos se irão estabelecendo em outras localidades. (PARANÁ, 1902a, p. 5).*

Entretanto, algumas condições de funcionamento deveriam ser observadas para a instalação dos grupos escolares no Paraná. A primeira delas era prédios próprios, visto que até aquele momento as escolas funcionavam em casas particulares alugadas. Para reunir mais de duas escolas em um mesmo edifício, estes precisariam ser construídos levando em consideração o espaço ampliado para o funcionamento simultâneo.

Assim, começaram as construções de prédios escolares estatais, que era exclusividade para esta forma de organização do ensino, apontada pelo Presidente do Estado, Xavier da Silva.

Na Capital, além de um grupo, em que funcionam 5 escolas, existem as escolas Tiradentes, Carvalho, Oliveira e Bello, Cruz Machado e Jardim de Infância; uma em Castro, Ponta Grossa, Palmeira, Lapa, Antonina e 2 em Paranaguá. Nas demais localidades as escolas funcionam em casas alugadas. (PARANÁ, 1909a, p. 7).

Para a professora Carolina Pinto Moreira, designada pela Diretoria de Instrução pública para ir a São Paulo estudar o funcionamento dos grupos escolares durante 60 dias, são três as condições que determinam o grupo escolar: 1ª o prédio, 2ª o mobiliário, 3ª o corpo docente.

Os prédios – aponta - devem atender às condições de higiene do corpo e do espírito, devem ser providos de ar, luz e acomodações para não mais que 50 alunos por sala; deve ser elegante e alegre, mas não exagerada, pois as crianças pobres podem ser influenciadas pelo excesso de luxo e acabar desenvolvendo “*acções condenáveis para a satisfação da vaidade que se infiltrou na escola.*” (PARANÁ, 1907b, p. 10). Dessa forma, os prédios devem ser modestos conforme o contexto do qual cada criança advinha. O mobiliário sugerido é o modelo norte-americano que adota os preceitos do higienismo. O método pedagógico é o intuitivo utilizado e aplicado em São Paulo. Para ela as crianças entram analfabetas e saem aptas ao ginásio.

Figura 5 - Sala de aula de grupo escolar do Paraná. Sem data.



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Figura 6 - Espaço administrativo de grupo escolar no Paraná. Sem data.



Fonte: Arquivo Público do Paraná.

Os professores devem competir entre si e o Estado deve reconhecer ao melhor dando cargos administrativos e melhor remunerados a esses, pois “[...]é nos paizes onde o professorado recebe maior estímulo que se vê na instrução maior progresso e realce.” (PARANÁ, 1907b, p. 12). O estímulo era ainda feito em forma de prêmios para os normalistas que mais se destacassem para fazer intercâmbio pedagógico e aprender a serem professores em outras localidades e, ainda, trazerem suas experiências para o local de origem.

Apesar da tentativa de criar uma imagem dos grupos escolares no Paraná, de fato, algumas características somente foram viabilizadas até 10 anos após a criação do primeiro estabelecimento na Capital, como a de um diretor e toda estrutura administrativa para cada grupo criado, regulamentada somente a partir de 1915.

O grupo escolar precisa ter um diretor além dos empregados subalternos necessários para a escripturação, vigilância e aceio do edificio. Das qualidades Moraes e intellectuaes do diretor dependerá todo o sucesso que o grupo alcançar, d’ahi a conveniência de meticulosa escolha d’esse funcionário, que papel tão importante tem a representar no scenario de nossa vida educativa. (PARANÁ, 1904, p. 51).

O que se encontrava inicialmente eram várias escolas que funcionavam em um mesmo prédio, porém sem inter-relação nenhuma, diferente de como apontava a proposta inicial.

Em 1908, o secretário da instrução pública Arthur Pedreira de Cerqueira aponta que a distribuição das escolas nos grupos escolares é falha ao dar o exemplo do grupo escolar Xavier da Silva, no qual cinco escolas do mesmo grau de ensino funcionavam independentes umas das outras, sendo que a proposta era de que fossem escolas com gradual elevação de nível de uma escola para a outra. (PARANÁ, 1908).

Apesar de não ser uma discussão recente e já existirem aproximadamente 12 grupos escolares construídos pelo estado, sua proposta “modernizante” para a educação não era efetiva. As recomendações feitas pelo Secretário em 1908 remontam às sugeridas desde o início da tentativa de organização dos grupos em 1903.

[...] 1º. Provel-o do conveniente mobiliário, museo escolar e utensílios technicos; 2º dividir-se o ensino em classes, comprehendidas desde as noções elementares do programma official até o ensino das disciplinas concernentes ao 2º grão, cabendo a cada professor a direção especial de uma das referidas classes; 3º nomear-se um director incumbido da manutenção da ordem e disciplina, da distribuição regular dos alumnos pela diversas classes, conforme o desenvolvimento intellectual, e da fiscalização dos methodos didacticos seguidos pelos professores. (PARANÁ, 1908, p. 62).

Esse desenvolvimento lento e gradual das condições de funcionamento dos grupos escolares não foi causa da falta de unidade entre o que se pretendia e o que de fato se fazia, mas sim um processo que acompanhou o desenvolvimento da divisão do trabalho no estado do Paraná. Apesar da tentativa de se criar grupos como os de São Paulo, as condições produtivas exigidas para os trabalhadores eram diferentes nos dois estados.

A racionalização do sistema escolar era produto da racionalização do trabalho naquele contexto. Não por coincidência, somente após o período de forte industrialização do país, os grupos escolares se difundiram amplamente pelo Paraná. Os grupos escolares representaram o espelho do desenvolvimento produtivo capitalista no estado. Por isso algumas características como a função de diretores e a unidade gradual entre as classes em um mesmo grupo não se apresentaram como uma necessidade nos primeiros anos da República.

Até 1910 tinham sido construídos 12 prédios para grupos escolares, projeto que foi retomado somente a partir de 1912. Neste momento, somente eram considerados grupos escolares o agrupamento de quatro escolas, 2 masculinas e 2 femininas. Os prédios que tivessem menos escolas instaladas eram considerados escolas isoladas, como aponta o Presidente do Estado do Paraná em 1912, Francisco Xavier da Silva. *“Não são propriamente grupos escolares, senão escolas reunidas umas e isoladas outras, suficientes para a população escolar das localidades em que funcionam.”* (PARANÁ, 1912a, p. 13).

Quadro 5 – Primeiros grupos escolares do Estado do Paraná – 1903 – 1920.

Ano de Criação	Grupo Escolar	Cidade
1903	Grupo Escolar Xavier da Silva	Curitiba
1904	Grupo Escolar Vicente Machado	Castro
1906	Grupo Escolar Cruz Machado	Curitiba
1907	Grupo Escolar Jesuíno Marcondes	Palmeira
1908	Grupo Escolar Professor Cleto	Curitiba
1911	Grupo Escolar Izabel Branco	Jaguariaíva
1911	Grupo Escolar Professor Raposo	Jacarezinho
1911	Grupo Escolar Macedo Soares	Campo Largo
1911	Grupo Escolar Barão da Antonina	Antonina
1911	Grupo Escolar Dezenove de Dezembro	Curitiba
1912	Grupo Escolar Conselheiro Zacarias	Curitiba
1912	Grupo Escolar Presidente Pedrosa	Curitiba
1912	Grupo Escolar Dias da Rocha	Araucária
1912	Grupo Escolar Manoel Eufrásio	Deodoro (Piraquara)
1912	Grupo Escolar Professor Brandão	Curitiba
1912	Grupo Escolar Dr. Valle	Imbituva
1912	Grupo Escolar Visconde de Guarapuava	Guarapuava
1912	Grupo Escolar Professor Serapião	União da Vitória

1912	Grupo Escolar Barão de Capanema	Prudentópolis
1912	Grupo Escolar Silveira Motta	São José dos Pinhais
1912	Grupo Escolar Senador Correia	Ponta Grossa
1913	Grupo Escolar Barão do Rio Branco	Curitiba
1913	Grupo Escolar Dr. Claudino dos Santos	Ipiranga
1913	Grupo Escolar Telêmaco Borba	Tibagi

Fonte: Organizado pela autora com base em CASTRO, 2010.

A organização de grupos escolares conforme as características paulistas não ocorreram no Paraná. Conforme o desenvolvimento da produção no estado, determinados fatores foram incorporados gradativamente à proposta educacional. A seriação do ensino não foi uma realidade até o momento em que se necessitou dela, quando as indústrias já estavam organizadas pautadas na manufatura.

No relatório de 1913 o secretário Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos aponta que os grupos escolares não efetivaram da seriação do ensino, considerada como a correspondente da racionalização da produção no âmbito escolar.

Para demonstrar o grave inconveniente de estarmos jungidos à formula estagnante de um programa legal, basta o facto de por não se querer contrariar o regulamento de 1901, não se terem ainda organizado, pela seriação do ensino, os grupos escolares não obstante possuímos com esse nome casas onde funcçionam duas, quatro e ate mais de quatro escolas, que, independentes sem a mínima relação entre si, naturalmente se fazem concurrencia e se perturbam, em vez de se combinarem e se auxiliarem. (PARANÁ, 1913, p. 12).

A partir de 1915, optou-se pela diferenciação entre grupos e semi-grupos escolares, porém essa divisão era somente na quantidade de salas, o que significou que os grupos escolares como produto da racionalização do processo de trabalho no Paraná ainda não eram uma necessidade. (PARANÁ, 1915a).

A educação oferecida pelo Estado burguês é justificada pelo princípio liberal de acesso a direitos sociais. (CURY, 2005), porém, como representante dos interesses da classe burguesa, o direcionamento dado é correspondente aos imperativos do capital sobre determinada região ou organização política. Caracteriza-se então, uma educação estatal e não pública.

O Estado – e, por consequência, a educação estatal, com sua “autonomia relativa” ou em decorrência das complexas relações que estabelece com a sociedade – pode, portanto, agir não necessariamente em função dos interesses comuns, já que estes, numa sociedade capitalista, jamais serão universalmente comuns. [...] O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada pois não é do interesse comum, do público, mas do privado. (SANFELICE, 2005, p. 179).

A educação liberal viabilizada pelos grupos escolares no Paraná, levou a cabo um projeto de reorganização produtiva a partir da consciência dos trabalhadores, porém, ao mesmo tempo em que tentou criar condicionantes para a consolidação do capitalismo, foi condicionada pelo lento desenvolvimento dessa forma de organização do trabalho por estar profundamente interligada a conceitos e valores de uma elite que tentava manter relações políticas e econômicas opostas aos preceitos liberais.

Os grupos escolares condicionaram e foram condicionados diretamente pelo estágio de organização do trabalho capitalista da região, ambos precarizados, ideológicos e em um constante movimento de contradições.

No sentido de analisar melhor essas contradições, no próximo capítulo serão abordadas estas relações em um âmbito mais restrito: a cidade de Castro e o segundo grupo escolar do Paraná: Vicente Machado. Contudo, isso não significa que são exclusividades somente deste contexto, mas sim uma análise em escala reduzida a fim de identificar as relações entre o desenvolvimento produtivo da cidade e a organização deste grupo escolar

3 O GRUPO ESCOLAR VICENTE MACHADO: PROJETO REPUBLICANO

3.1 OS CAMPOS GERAIS E A CIDADE DE CASTRO

A cidade de Castro, localizada no estado do Paraná, era estritamente rural, porém condicionantes políticos, econômicos e territoriais fizeram dela a segunda cidade, após a capital Curitiba, a ter o projeto de implantação de grupos escolares realizado.

A seleção da cidade como representante do ideário republicano nos Campos Gerais-PR se deu por conta do desenvolvimento histórico, político e econômico, como as condições geográficas e naturais para a pecuária, as relações político-partidárias da classe burguesa com o estado de São Paulo e o desenvolvimento das forças produtivas da região. Tais características produziram uma cidade símbolo das ideias republicadas e liberais no Paraná.

Castro pertence a uma divisão denominada Campos Gerais-PR, em que fazem parte as cidades do 2º Planalto do Paraná. No mapa abaixo, podem ser identificadas as cidades que, no início do século XX, faziam parte dessa divisão territorial. Dentre elas estão as cidades de Castro, Ponta Grossa, Irati, Tibagy, Pirai do Sul, Jaguariaíva e Lapa.

O tropeirismo foi a principal atividade econômica dos Campos Gerais-PR durante os séculos XVIII e XIX, sendo que a maioria das cidades é oriunda de fazendas de criação de muar ou invernada. As vilas próximas às fazendas se tornaram centros de comércio e trocas tanto para os que residiam ali como para os tropeiros que passavam à procura de pouso (MACHADO, 1962).

A fazenda de criar, nos campos de Curitiba e nos Campos Gerais, se tornou a "empresa" fundamental da economia da comunidade paranaense, durante todo o século XVIII e grande parte do seguinte. Concomitantemente, a família fazendeira adquiriu o mais alto status da sociedade, inclusive o poder político depois da Independência, e acentuadamente depois da criação da Província, em 1853. (MACHADO, 1962, p. 134).

Para além de referência econômica, o modo de vida patriarcal das fazendas influenciava na maneira de organizar o Estado e a política do local. A organização urbana funcionava em torno das necessidades e demandas das fazendas. Em Castro, o centro urbano tinha uma localização geográfica favorável à circulação das mercadorias que vinham da região rural, conforme pode ser observado na imagem abaixo.

domésticos, suas relações com os patrões representavam ligeiras alterações do patriarcalismo brasileiro. Com suas famílias, moravam em casas de madeira ou ranchos, espalhados pelos campos das fazendas; mantinham relações de compadrio com seus patrões; suas filhas e os filhos menores, alguns deles, eram criados pelos fazendeiros nas casas dêstes, onde executavam serviços domésticos. Não se chamavam mucamas nem moleques, mas cumpriam a mesma função. Eram castigados pelo padrinho com castigos corporais nos raros momentos de rebeldia. E fugiam de casa, como os escravos, sendo necessário às vezes a polícia para os reconduzir. Quando cresciam, eram os camaradas, assalariados, mas presos por certos laços de lealdade que não se rompiam facilmente (MACHADO, 1962, p. 141).

Assim como no Paraná, a região de Castro era dirigida por uma classe burguesa detentora da propriedade privada, de influência política com membros interligados por laços de sangue e compadrio. Esse processo foi se desenvolvendo a partir das relações remanescentes do período escravista já estabelecidas entre os fazendeiros e seus empregados.

Castro caracterizava-se pela dependência econômica de um grupo seletivo de famílias fazendeiras descendentes das sesmarias²² com atividade econômica inicialmente pecuária. A partir do final do século XIX, com a crise da pecuária oriunda da baixa do ouro em Minas Gerais, investiu-se na extração da erva-mate e da madeira (MOTIM, 1987).

A sociedade formada a partir das atividades do tropeirismo era representada por grupos sociais com força política e econômica. Estes grupos, mesmo após o declínio dessas atividades, conservaram grande parte da riqueza obtida, onde a terra foi o bem mais valioso (MOTIM, 1987, p. 119).

A construção histórica e social da organização do poder foi gestada pelas mesmas famílias que se encontravam no local no início da República, pois “Em grande parte, os fazendeiros dos Campos Gerais eram descendentes de primeira geração de portugueses vindos para o Brasil durante a grande imigração peninsular do século XVIII [...]” (MACHADO, 1962, p. 142).

Para tal, o tropeirismo foi a atividade econômica que permitiu a consolidação da dominação política e econômica desses grupos. Identificado pelos burgueses como o “[...] impulso extraordinário de muitos núcleos nos Campos Gerais [...]” (CASTRO, 2008, p. 13), era dentro dessa atividade que se desenvolveram as práticas patriarcais e escravistas, posteriores bases para o desenvolvimento capitalista.

Após a proclamação da República, com o impulso econômico para a entrada do país no sistema capitalista, muitos fazendeiros investiram ou migraram para outros ramos como a

²²Como exemplo podemos citar a família de Pedro Taques de Almeida que “[...] requereu das autoridades de Portugal uma grande área na região e trouxe consigo outros criadores de gado.” (FERNANDES, 2007, p. 75).

extração de erva-mate e a agricultura. No início do século XX, a pecuária, a agricultura e a extração de erva mate eram as principais atividades econômicas da região.

A agricultura, a pecuária e a industria extractiva estão em adiantado grãos de prosperidade, concorrendo esses três ramos da actividade humana para os surtos de progresso que se notam por todos os ambitos da cidade e do município (ALBUM DO PARANÁ, s/d).

Uma das particularidades da região de Castro foi um grupo de imigrantes que veio ao Brasil por conta da construção da estrada de ferro. Pessoas de nacionalidades alemã, holandesa, polonesa, belga e italiana foram contratadas no seu país de origem pela “*Brazil Railway Company*” para os serviços na construção da via-férrea. A empresa comprou propriedades nas redondezas de Castro e revendeu a esses trabalhadores (BORBA, 1986).

Os imigrantes não tinham origem camponesa e vinham de regiões chamadas de “chômeurs”, onde estavam agrupadas pessoas remanescentes das fábricas alemãs, ou seja, os desempregados. Em Castro, a empresa revendeu a eles algumas terras, porém, como não eram camponeses, após o término das obras, muitos passaram a prestar serviços à Câmara Municipal e, ainda, organizaram-se em pequenas indústrias (BORBA, 1986).

Nos Campos Gerais, os imigrantes de diversas etnias foram se organizando e fundando pequenas indústrias, de acordo com os conhecimentos que traziam. Iniciava-se a construção de jardins, pontes e a colocação de iluminação nas ruas das cidades, vilas e colônias. (NASCIMENTO, 2008, p. 108).

Dos imigrantes que se estabeleceram na região, alguns criaram laços familiares com as famílias tradicionais em busca de estabilidade e inserção na economia e na política locais. Apesar disso, os grupos dominantes não se modificaram consideravelmente. Houve algumas modificações de caráter partidário e de inclusão de outras atividades econômicas trazidas pelos imigrantes, mas basicamente a estrutura patriarcal e as relações de compadrio se mantiveram. Nesse sentido “Há uma continuidade expressa pela participação dos filhos e netos dos principais tropeiros e fazendeiros, na esfera política” (MOTIM, 1987, p. 118).

A região era marcada pela concentração de terras por consequência do sistema oligárquico que constituiu, no início do desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil, uma classe burguesa caracterizada, basicamente, de fazendeiros históricos.

A organização que pertencia às fazendas, o poder privado dos patriarcas, foi transferida ao Estado como uma maneira de dar continuidade à dominação política e econômica na cidade.

O poder privado extrapola os limites da família e domina a sociedade, em suas diferentes esferas. Assim sendo, o status social decorre, principalmente, da posse ou propriedade da terra, de gado e/ou de escravos. A concentração da propriedade revela o status da classe dominante. O jogo de poder representa a busca de equilíbrio e afirmação de uma determinada camada social, no domínio político, social e econômico, seja através de associações ou casamentos, compra de votos, manipulação do poder judiciário, ou ainda, da compra de terras. Seria a tentativa da camada dominante, de perpetuar-se enquanto tal (MOTIM, 1987, p. 132).

As famílias que permanecem no poder político em Castro, após a passagem do período monárquico para o republicano são, em sua maioria, descendentes de tropeiros, criadores de gado e ervateiros.

Para entender melhor a concentração de terras e a distribuição do trabalho em Castro, Motim (1897) apresentou dados que demonstravam, basicamente, que as propriedades consideradas “mini” eram utilizadas para atividades agrícolas de subsistência, as “médias” tinham como principal atividade a invernagem e a criação de bovinos e as “grandes” e “muito grandes” tinham atividades como criação de gado, invernagem, extrativismo de erva-mate e calcário. No quadro 6, pode-se observar a grande concentração de terra em Castro, fator que pode ser considerado a base que constituiu a classe burguesa da região.

QUADRO 6 – Número de imóveis e área compreendida em cada estrato: Castro – 1893-96

ESTRATOS DE ÁREA	NÚMERO DE IMÓVEIS		ÁREA EM HA.	
	Nº	%	Nº	%
Mini	49	13,42	1.043	0,81
Pequeno	56	15,34	9.572	7,40
Médio	17	4,66	12.878	9,95
Grande	6	1,64	17.150	13,25
Muito Grande	11	3,01	88.748	68,59
Não determinado	226	61,93	-	-
TOTAL	365	100	129.391	100

FNTE: MOTIM, 1987, p. 165.

As grandes propriedades ocupavam aproximadamente 69% da região, sendo que as pequenas não abrangiam nem 1%. Esses dados demonstram que a cidade de Castro tinha sua economia, sua política e toda a organização da cidade em torno dos interesses dos grandes fazendeiros, os quais dominavam no plano material e, conseqüentemente, no intelectual.

As famílias históricas que constituíram oligarquias, como os Macedo, Machado, Taques, Xavier, Marcondes, Lamenha, Carneiro, Camargo, Lemes e Pinheiro estiveram presentes na política local desde antes do período republicano.

No plano político estadual os jornais desse período alinhavam-se praticamente todos ao Partido Republicano Paranaense, o qual era comandado por um castrense, Vicente Machado. No plano político local, a oligarquia Macedo, a mais presente no poder, raramente sofreu alguma crítica por parte dos letrados jornalistas (LEANDRO, 1995, p. 24).

Por ter relações mais estreitas com o estado de São Paulo devido a sua proximidade territorial, a classe burguesa castrense era uma referência política tanto para os conservadores quanto para os liberais. Esse fato é decorrente “[...] dos laços resultantes das atividades econômicas desenvolvidas com o comércio de gado [...]” (MOTIM, 1987, p. 78).

Segundo Borba (1986), os grupos de Castro, e também do Paraná, não contribuíram no processo de passagem do Império para a República, somente acompanhavam os movimentos ideológicos pelos jornais. Eram partidários do Antigo Regime, por isso dissolveram a Câmara de Castro em 1890 com a criação da Intendência²³ sendo que as eleições aconteceram somente no ano de 1892.

O povo que habitava os Campos Gerais acordou republicano, passando pelo século XX sem se dar conta da mudança do regime político. As cidades, que passaram a ter um perfil urbano, ainda tinham sérias dificuldades quanto à educação e outros serviços essenciais. (NASCIMENTO, 2008, p. 115).

As opções políticas dos burgueses de Castro se deram pela necessidade de manter as estruturas do poder. Para isso “[...] procuravam, muitas vezes, manter-se neutros em relação aos conflitos, visando obter o apoio do governo para os objetivos que procuravam atingir. [...]” (MOTIM, 1987, p. 140).

Com a construção da estrada de ferro, o impulso econômico que atingiu a região, exigiu desses grupos novas formas de organização do trabalho pautadas no sistema capitalista, que começava a se consolidar.

A cidade é uma das mais antigas do Estado, havendo tido o seu progresso um tanto paralisado por algum tempo, mas, depois da passagem pela cidade da linha férrea de São Paulo-Rio Grande, qua liga o Rio Grande so Sul com São Paulo e a metropole do paiz, Castro há progredido visivelmente nestes últimos tempos. (ALBUM DO PARANÁ, s/d).

Apesar de ter sido considerado um fato que trouxe o progresso para a cidade, este houve a consequência da produção de pobreza tanto na região rural quanto na região urbana,

²³Com a Proclamação da República, na cidade de Castro institui-se uma Intendência composta por Francisco Xavier da Silva, Olegário Rodrigues de Macedo, Antonio José Madureira, Veríssimo Duarte de Camargo, Cândido Pereira Marques e Constante da Rocha Camargo (BORBA, 1986).

com os ex-escravos que ficaram sem terras, sem fonte de renda ou de subsistência e com os imigrantes que, após o término da obra da estrada de ferro, ficaram desempregados.

A mobilidade de mercadorias proporcionada pela via-férrea, juntamente com as novas práticas para o trabalho trazidas pelos imigrantes e a representatividade política da cidade de Castro nos Campos Gerais e, consecutivamente, no Paraná, produziu uma cidade representante dos ideais republicanos, caracterizando-a como segunda cidade a ter o projeto de implantação dos grupos escolares no estado.

Falar da liberdade para eles e como utilizaram a instrução como instrumento para alcançar o desenvolvimento capitalista a partir do discurso liberal da liberdade de escolha nesse novo modo de organização da sociedade.

3.2 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DE CASTRO

A instrução na cidade era vista como um serviço secundário, não há registros de muitas escolas nos relatórios de instrução pública do Estado do Paraná, pelo contrário, há constantes pedidos para maior quantidade. Isso deixa nítido como a maior preocupação republicana neste momento não era a difusão do ensino, mas sim uma manutenção do *status quo* a partir da criação de instituição com a “marca” republicana.

Seguindo a morosidade da implantação do regime republicano, “[...] a primeira escola²⁴ isolada para meninos no interior do Município foi aberta no bairro de Santa Quitéria, em 1º de outubro de 1891 [...]” (BORBA, 1986, p. 104), enquanto as escolas privadas de imigrantes e confessionais já funcionavam com o subsídio do Estado. Exemplo disso foi a escola fundada pela Sociedade União Alemã em 1896 “[...] a qual duraria quarenta e quatro anos.” (LEANDRO, 1995, p. 21).

A propaganda republicana era de oferecer instrução a todas as pessoas com o objetivo de diminuir o analfabetismo, impulsionar o desenvolvimento e difundir os conceitos de liberdade que eram a base ideológica necessária para a consolidação do sistema capitalista no país.

O analfabetismo é um semióforo que representa o atraso, o oposto do progresso almejado pelos republicanos. Estar em condição de analfabeto significava não ser cidadão, ser ignorante, a semelhança de um animal que não sabe o que faz ou pensa.

²⁴ Apesar de serem classes femininas e masculinas, a denominação utilizada era denominadas escola do sexo feminino, escola do sexo masculino e escola mista.

Em um artigo do jornal “O município” da cidade de Castro é feita uma defesa da instrução pública da cidade. No texto de 1906, a finalidade da educação é construída como o fim do analfabetismo, o qual é tratado como uma praga.

O analfabetismo é um dos males mais perigosos nas sociedades, por ser uma espécie de vírus que aos poucos corroe a segurança dos governos, comprometendo a evolução e firmeza dos Estados. Pensamos que nos tempos que correm, nunca devemos deixar de ampliar a instrução, visto que sem ella o homem ignora todas as prerogativas a que tem direito, dando nenhuma importância a sua liberdade com a deturpação dos bons costumes. Disse alguém que “um povo instruído é um povo forte”, porque nos homens ignorantes encontraram-se as maiores fraquezas espirituaes e vacilações deprimentes. (O MUNICÍPIO, 1906, p. 1).

No discurso republicano, uma pessoa somente poderia ser considerada cidadã, ou pertencente à Pátria, se participasse do processo eleitoral. E para isso, deveria ser alfabetizada. Portanto, as pessoas analfabetas eram consideradas pessoas sem Pátria, sendo que a criação de mais escolas permitiria que a cidade pudesse chegar ao “progresso”.

Em um artigo do jornal da cidade de Castro chamado “A palavra”, pode-se perceber como as pessoas que não eram alfabetizadas, e principalmente as crianças, eram consideradas “cidadãos em potencial” uma vez que poderiam tornar-se ao frequentarem as escolas.

Ao pedir a nomeação de um professor para o bairro de Catanduvras, localizado no interior de Castro, o texto menciona o termo “futuros concidadãos” como se as pessoas que não passaram pela instrução pública ainda não fossem consideradas paranaenses e que poderiam vir a ser.

Estamos certos que o ex.º Sr. Dr. Presidente do Estado, não se recusará em nomear um professor para reger a cadeira d’aquelle povoado, em virtude de seo amor á grandeza do Paraná, especialmente, pela diffusão do ensino popular aos nossos futuros concidadãos. (A PALAVRA, 1912, p. 1).

A estratégia tomada pelos republicanos foi a intensa propaganda de valorização da instrução a partir da criação de mais escolas. As instituições de ensino passaram a ter um caráter de responsabilidade pelo progresso da cidade. Essa propaganda foi amplamente difundida pelos jornais locais.

Todos traziam colunas referentes à instrução pública, à defesa da criação de escolas e dos métodos modernos de ensino, por sua vez marcas republicanas implantadas ideologicamente.

Apesar de ser uma forma de massificar a ideia republicana, o jornal “Gazeta de Castro” faz citações em francês, demonstrando o caráter e o público a quem se destina o jornal, ou seja, os burgueses. No início do século XX, a maioria da população era analfabeta,

o que torna o acesso ao jornal limitado a um pequeno grupo de intelectuais. O fato de colocar citações em outra língua restringe ainda mais o alcance das notícias e textos publicados neste semanário da cidade.

No texto abaixo, escrito por J. Albuquerque, o conceito de instrução e de escola pode ser notado de forma clara quanto às intenções de utilizar a educação como um instrumento para atingir o desenvolvimento capitalista.

Sobre os dias da humanidade pesa, fatalmente, o principio da educação dir-se-ia opprimindo as forças de cada homem.

E, realmente, a constituição humana, no caso de enfraquecer ao sopro de qualquer trabalho, não aterra o sacrificio por meio de qual é dado chegar-se aos pontos notáveis da instrucção popular.

É tal a grandeza dos elementos educadores, que o espirito eivado pela falta de coragem e de sacrificio, amolesta-se infallivelmente, cáe para não mais se erguer ao peso incalculável da entidade que produz a Idea.

A ignorância tem-se installado no terreno da fraqueza; é ahi que nós vemol-a esteril e esterilizando os campos onde se abriga, constituindo ou erigindo sua tenda inútil como uma affronta ao poderio dos homens que, si se agglomerassem á sombra de um só pendão, - o patriotismo e do esforço, - bem poderiam curar da fraqueza de todos os espíritos.

Não interpretamos sómente em sua lata accepção este vocabulário – ignorância – estudemos os seus effeitos acuradamente e seremos os homens horrorisados ante a nossa decadência moral, social e política.

Sim! Ninguém é capaz de duvidar que a ignorância seja essa única exclusiva e poderosa causa de nossa decadência.

Os que caminham na verdadeira senda do progresso: os que buscam fortalecer o espirito da mocidade, é porque conhecem as consequências da ignorância e é por isso que trabalham para della salvar essa mocidade.

Feliz de um povo em cujo coração pulsa esse sentimento de gloria e de patriotismo.

Esse, transporá as barreiras dos preconceitos e da inépcia e chegará triumphante á méta de um caminho glorioso. (ECHO DE CASTRO, 1916, p. 1).

O texto acima constrói a ideia de que a ignorância da população é a causa da região não ter se desenvolvido economicamente até aquele momento. Essa afirmação produz dois significados promotores de segregação social, acentuando a divisão de classes. O primeiro significado aponta a classe trabalhadora como maior responsável pelo fracasso das indústrias burguesas. Toda a desigualdade de classe é colocada como fator individual passível de superação a partir do esforço individual. Os males sociais não são tratados como problema do próprio sistema que se instalava e acentuava as contradições entre as classes, mas como consequência da ignorância das pessoas.

O princípio do individualismo é uma das bases ideológicas do capitalismo, a partir do liberalismo. Essa é uma das formas com a qual as ideias liberais são retratadas na educação republicana.

O segundo significado é a tentativa de explicitar a divisão de classes, caracterizando a classe trabalhadora como ignorante com a finalidade última de deixar essa condição e se aproximar cada vez mais do modelo de cidadão representado pelo burguês intelectual.

O professor deve ser habilitado para poder ensinar um pouco mais do que é absolutamente necessário ao homem do povo saber para os misteres sobre a vida material. E isto porque, um menino de ínfima classe, por decidida vocação e com os conhecimentos adquiridos na escola, podendo por si mesmo fazer o seu adiantamento para elevar-se a uma esfera superior, entrará logo em contato com classes sociais de educação e costumes mais apurados e no meio delas aprenderá com os elementos que já possui, o segredo de conhecer todos os vícios, de praticar as regras do decoro e de alimentar nobres aspirações ao melhoramento de sua condição (A CAMPANHA, 1895 *apud* CARDOSO FILHO, 2009, p. 52).

Nesse sentido, a proposta de instrução republicana é apresentada como a única forma desse modelo ser alcançado a partir do contato das pessoas com a ciência pensada, selecionada e manipulada pela classe burguesa.

*A instrução é um alimento; a escola – uma officina.
A infância precisa de ar, de luz, de nutrição; dê-m-lhe tudo isso, mas também o ensino.
A mocidade é bella, mas falta-lhe a instrução; seja Ella obrigada a entrar para essa grande officina – a escola – e teremos perfeitos obreiros do progresso e dá civilisação universaes.
Distribua-se a instrução; distribua-se a sã moral e teremos uma sociedade melhor constituída que a atual.
Quando a infância tiver deante de si – o livro – esse thesouro de superambulantes riquezas, veremos estirpada a ociosidade; o vicio não medrará, os crimes diminuirão e a probidade será o característico da humanidade!*
-
*Tratando passageiramente da instrução publica, devemos acrescentar que os nossos governos são os únicos culpados de atrazo em que Ella ainda se acha, mesmo a despeito do muito que temos caminhado, porque deixam a politicagem nella se envolver.
É necessário que ao menos este ramo do serviço publico, seja expurgado das absurdas tutelas a que se prende, segundo os caprichos partidários.
Ora, de forma em que vamos, nunca teremos escolas convenientes, nem instrução regular.*
-
*Nos Estados-Unidos, registram-se actualmente, nas escolas publicas, quase **dose milhões** de alumnos e nas escolas primarias e particulares **setecentos mil**.
Ha naquelle paiz, calculadamente, **dous mil e quinhentos** estabelecimentos de alta instrução, com, seguramente, **desseseis mil professores e treze mil e oitocentos** alumnos.
Isto sim é animador! (CORREIO DE CASTRO, 1916, p. 1).*

Apesar de o texto abordar a ignorância da população como causadora das desigualdades sociais, a intenção velada por esse discurso é a necessidade de formação de mão-de-obra para a consolidação do sistema capitalista.

Estabelecendo bases solidas para a educação cívica deste infeliz povo, da qual tanto necessita, com as suas benéficas e salutareis disposições relativas às noções

elementares dos direitos e deveres dos cidadãos, sociologia e moral, procura sem divida enraisar no organismo do adolescente os santos princípios da nossa liberdade, e assim prepará-lo, quando homem, no amor da patria, no respeito ás leis e para os fins humanitários. (A EVOLUÇÃO, 1899, p 2).

A intenção era de imortalizar a instrução republicana a partir da criação de grupos escolares que tinham como objetivo trazerem todas as qualidades de um “ensino para a Pátria” em comparação à educação que estava sendo oferecida até então. Em Castro, todas essas expectativas em relação ao ensino modelo da República foram depositadas no primeiro grupo escolar construído na região, o grupo Vicente Machado.

3.3 O GRUPO ESCOLAR VICENTE MACHADO

No início do século XX, a instrução é vista como correspondente ao progresso da nação. Sallustino Lamenha, intelectual e burguês de Castro, diz que sua intenção em escrever textos sobre a instrução no jornal “A evolução” é “[...] *demonstrar o erro no methodo de ensino que tem tido a nossa mocidade.*” (A EVOLUÇÃO, 1899, p. 2), como uma forma de diferenciar a educação que vinha sendo oferecida no Império antes e enaltecer a proposta republicana dos grupos escolares.

Com a mudança do modo de produção, a instituição escolar foi modificada em função da adaptação ideológica e, por consequência, comportamental, das pessoas. O novo modo de produção resultou em novos determinantes na educação, de modo que a mesma passou a auxiliar na instrução de um trabalhador apto para a exploração consentida.

Nesse contexto, o grupo escolar Vicente Machado foi inaugurado em 29 de novembro de 1904 e anunciado em vários jornais da região como uma festividade que significava a chegada de um tempo de modernidade. Todos os aspectos anunciados como um diferencial de instrução eram reflexos das idéias “[...] dentro dos moldes de modernidade e racionalização do trabalho pedagógico exigido na primeira República para atender as necessidades de instrução não só de Castro, mas de uma grande parcela da região dos Campos Gerais.” (NASCIMENTO, 2004 p. 30).

No trecho abaixo, o jornal “A República” descreve a inauguração de forma romântica. As festividades iniciaram no dia anterior e findaram-se com a inauguração do prédio do grupo escolar às dez horas da manhã do dia 29 de novembro de 1904. O caráter majestoso que se tentou dar à ocasião remete ao significado da instituição escolar, neste momento, entendida como um templo do conhecimento, responsável por formar os futuros cidadãos da região.

Chegamos hontem aqui á 17 da tarde, sendo recebidos pela população entre aclamações entusiasticas. A cidade está garridamente ornamentada, ostentando arcos, retos e bandeiras em profusão. O exm. Dr. Presidente do Estado hospedou-se na casa do Dr. Antonio Carneiro, que foi por toda á sua disposição. O Sr. Dr. Xavier da Silva e o coronel Olegário de Macedo dirigiram-se as festas de recepção. O dr. Xavier da Silva hospedou a comitiva e duas bandas de música. Hontem effectuaou-se grande banquete em honra ao emx. Dr. Presidente do Estado, proferindo seu importantíssimo discurso salientando os serviços do dr. Xavier da silva como governador do Paraná. Respondeu o dr. Xavier exaltando os serviços do actual presidente em relação á questão de limites, instrucção publica e saneamento da capital. Também fallaram os srs. Salustino Ritta Junior, Nestor de Castro, Domingos Nascimento e dr. Vieira de Alencar. O brinde de honra foi erguido pelo exm, Sr. Dr. Vicente Machado ao dr. Rodrigues Alves, presidente da República. O banquete correu cordealíssimo. A' noite realizou-se espectáculo de gala no theatro, sendo apresentada linda apothese em homenagem ao Chefe de Estado. Os camarotes e platéia achavam-se repletos de povo. Hoje ás 10 horas inaugurou-se a casa escolar, estando presentes o Sr. Presidente e diversas auctoridade e grande massa popular. No acto inaugural fallou o Sr. Dr. Vicente Machado. A' cerimônia seguiu-se logo ao almoço. Seguimos á 1 hora directamente para a Palmeira. (A REPÚBLICA, 1904, p.2).

Uma das estratégias republicanas para permanecer nas mentes populares e dar continuidade no poder exercido no Estado desde o período imperial é a intensa propaganda feita em torno dos eventos promovidos pelos seus representantes. A supervalorização da construção do grupo escolar na cidade de Castro pode ser percebida com na ênfase dada as personalidades presentes, principalmente a figura do castrense e, no momento, governador do estado, Dr. Vicente Machado.

A tentativa foi de fortalecer uma idéia que já vinha sendo disseminada de que a construção de prédios escolares levaria a região à maior atendimento educacional e, por consequência, ao progresso intelectual e científico. Fato esse que não ocorreu em Castro, visto que as mesmas quatro escolas que funcionavam no perímetro urbano foram somente agrupadas no novo prédio e passaram a ser denominadas grupo escolar. Nos primeiros anos o grupo escolar nada mais foi do que um agrupamento de escolas que já existiam, ou seja, escolas reunidas.

As escolas isoladas que existiam em Castro no ano de inauguração do grupo escolar eram sete entre a cidade e a área rural, desde o período imperial. Cada escola permitia a matrícula de 40 a 50 alunos, dependendo das instalações. No ano de 1904, as quatro escolas que foram reunidas no prédio chamado “casa escolar” eram dos professores Agostinho José Pereira e Carlos de Carvalho nas cadeiras masculinas e Paula Augusta Machado Cercal e Adelina Machado Marins nas cadeiras femininas. No perímetro rural eram três, sendo uma

masculina ocupada por Eloi Rodrigues de Andrade em Catanduvas, uma promíscua em São Lourenço e uma masculina em Socavão, ambas sem professores. (PARANÁ, 1904).

Mesmo sem seguir integralmente a proposta paulistana da organização dos grupos escolares, o significado da criação dessa instituição na região foi crucial para o fortalecimento do grupo republicano representado principalmente por Vicente Machado e Xavier da Silva. Por ser o berço de figuras reconhecidas nacionalmente “[...] era solicitado que a cidade de Castro acompanhasse o desenvolvimento educacional do Estado e os modernos conhecimentos da pedagogia.” (NASCIMENTO, 2004 p. 35).

Assim, a proposta pedagógica que o grupo escolar trazia era “[...] o rompimento com a antiga ordem imperial, que era representada pelas escolas isoladas [...]” (NASCIMENTO, 2004, p. 31). A educação, anteriormente oferecida com base nos métodos tradicionais, foi pensada para atender as demandas da sociedade capitalista, porém com uma organização didático-pedagógica que ainda remetia ao decreto imperial de 1827, conforme afirma Nascimento.

O grupo escolar foi organizado em dois graus de ensino para atender as crianças de 7 a 13 anos de idade. Essa reforma foi solicitada no país por Benjamin Constant, porém a lei, mais tarde, foi alterada. O ensino oferecido de “primeiras letras” de acordo com o Decreto Imperial de 1827, permanecia na primeira República com a organização didático-pedagógica apenas ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, para as escolas públicas republicanas. (NASCIMENTO, 2004 p.35).

Como o projeto nacional era de alfabetizar a maior quantidade possível de pessoas para que aumentasse o contingente de votantes e votar era uma idéia implantada como ápice dos direitos de um cidadão republicano, a criação de uma instituição que prometia proporcionar mais alfabetizados na cidade representava uma perspectiva de modernização para a população.

Uma promessa de um possível progresso que foi ligado diretamente à figura de Vicente Machado não somente pela iniciativa de construção na sua cidade natal, mas por eternizar isso na população castrense colocando seu próprio nome na escola.

Figura 8 – Alunos do grupo escolar Vicente Machado, s/d.



FONTE: CASTRO, 2010, p. 195.

Apesar de a proposta republicana ser de promover novos métodos de ensino, no início de seu funcionamento, o grupo escolar Vicente Machado abrigou as quatro escolas isoladas existentes da cidade em um só prédio, conforme o Relatório apresentado pelo inspetor da 2ª Circunscrição escolar²⁵, Ismael Alves Pereira Martins, no ano de 1906.

Grupo Escolar Dr. Vicente Machado

Visitei-o em 24 de novembro; nelle funcționam 4 escolas, duas para o sexo masculino e duas para o feminino. O estabelecimento porem encontrei fechado. Soube por particulares, que os professores já tinham uma semana antes, realizado os exames, encerrando em seguida as aulas, o que vae de encontro ao art 61, que diz: As férias escolares começa em 1º de Dezembro de cada anno e terminam a 15 do mez seguinte. Informaram-se também que por ocasião da installação do Collegio de religiosas que existe naquella cidade, foram, devido á intervenção de influentes politicos, emprestados ás ditas religiosas 8 bancos carteiras que até agora não foram restituídos. O prédio e o jardim têm sidos tratados com cuidado. (PARANÁ, 1906, p. 126).

Cada uma das escolas instaladas no grupo escolar continuou a funcionar independentemente até o Regulamento de Ensino do Estado do Paraná de 1909, no qual é regulamentada, então, a função de Diretor escolar. Apesar de outros grupos escolares já serem referidos nos relatórios de Instrução Pública com o nome de seus diretores, o grupo escolar Vicente Machado, por vezes, nem é citado. A proposta previa o funcionamento perante a

²⁵Os município que pertenciam a 2ª Circunscrição escolar eram: Pirahy, Jaguariaiva, São José da Boa Vista, Espírito Santo Itararé, Thomazina, Ponta Grossa, União da Victoria e Castro. (PARANÁ, 1906).

organização e responsabilidade do diretor, que seria um dos professores que atuava na escola. Alguns grupos, principalmente privados, já haviam criado a função de diretor mesmo não sendo regulamentada, todavia, somente a partir de 1909 que passa a existir obrigatoriamente em todos os estabelecimentos de ensino.

A representação que a figura do diretor produzia na organização pedagógica do ensino era da fiscalização e referência estrutural da escola. (NASCIMENTO, 2004). O diretor trabalhava como um gerente de uma fábrica, observando e direcionando o trabalho para um rendimento conforme o solicitado pelo Estado. Seu papel era, principalmente, a fiscalização do trabalho dos professores e a correspondência com os inspetores de suas respectivas entrâncias. No Regulamento de Ensino de 1909, *“O cargo de diretor de cada grupo escolar será exercido por um dos professores respectivos, designado pelo Governo, sem remuneração especial, servindo como auxiliar e substituto, um outro professor nas mesmas condições.”* (PARANÁ, 1909 p. 19).

Segundo Carneiro (2004) o registro do primeiro diretor do grupo escolar Vicente Machado é de José Cit, o qual exerceu o cargo nos anos de 1920 a 1922. Todavia, levando em consideração que a função foi regulamentada em 1909 e que *“[...] o diretor do grupo será sempre o presidente das bancas examinadoras [...]”* (PARANÁ, 1909 p. 19), o jornal “Echo de Castro” apresenta os exames escolares do ano de 1916 *“[...] sob a direcção do Professor Agostinho José Pereira.”* (ECHO DE CASTRO, 1916, p. 2).

Figura 9 – Professores do Grupo escolar Vicente Machado – primeiro prédio, 1920.



FONTE: CARNEIRO, 2004, p. 164

Deste modo, os professores do grupo escolar estiveram sob a direção do professor Agostinho José Pereira desde a criação da função de diretor escolar em 1909 até o ano de 1915. Trabalho identificado nas pesquisas de Carneiro (2004, p 46) como

[...] uma direção escolar autoritária e de um quadro docente portador de uma educação de cultura geral, cujo objetivo da Escola Normal era o ensino para proveito individual do aluno na formação de sua personalidade e, ao mesmo tempo, preparava-o para uma educação profissional: os estudos desenvolviam a praticidade da futura profissão.

A partir deste mesmo regulamento de ensino, em 1909, passou a ser obrigatório para os professores do estado a apresentação do diploma de normalista. (NASCIMENTO, 2004). Esse fator acarretou muitas transferências entre os professores de diversas cidades e um período de escassez de inscritos para o concurso, o que levou a inúmeros decretos de nomeação logo após as formaturas do Curso Normal ofertado na cidade de Curitiba. Assim, a indicação de pessoas conhecidas e, principalmente, partidárias foi uma constante nos primeiros anos da república no Paraná. Mesmo que, “Paralelamente a esta questão, durante a primeira metade do Século XX, havia ainda as professoras, que embora efetivas no cargo não detinham o grau de Normalistas, por isso prestavam “exames de suficiência” em Curitiba.” (CARNEIRO, 2004 p. 46).

Pode-se perceber que entre a rotatividade dos professores que lecionaram no grupo escolar Vicente Machado, alguns tiveram parentesco como é o caso de Augusta Machado Cercal com Adelina Machado Marins e João Alves da Conceição com Balbina Siqueira B. Conceição. Isso demonstra a tentativa em deixar a instrução dos castrenses sempre entre as mesmas famílias burguesas.

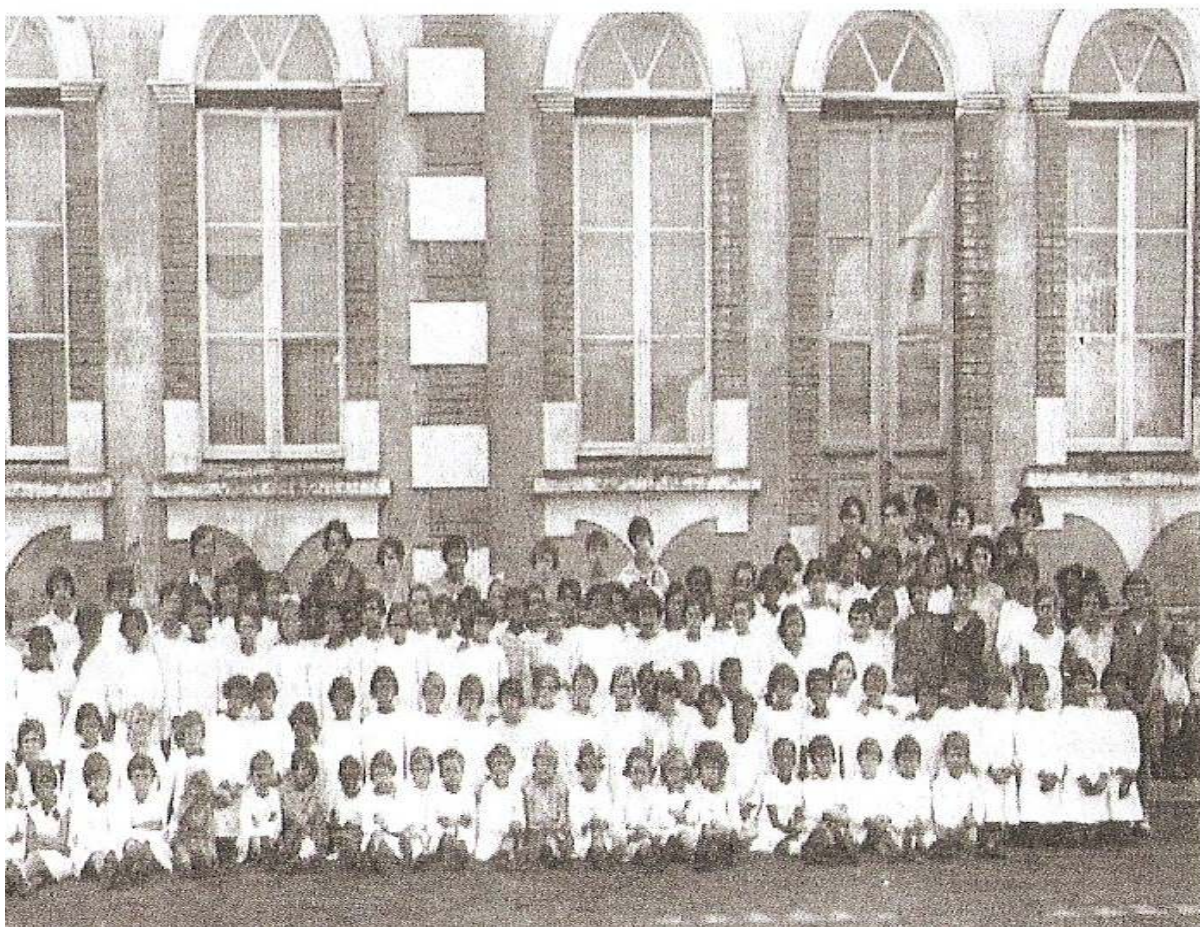
Quadro 7 – Professores do Grupo Escolar Vicente Machado – 1904 a 1915.

ANO	PROFESSORES
1904 -1905	Agostinho José Pereira; Paula Augusta Machado Cercal; Carlos de Carvalho; Adelina Machado Marins
1906	Agostinho José Pereira; Paula Augusta Machado Cercal; Cândido Natividade da Silva; Adelina Machado Marins.
1907	Agostinho José Pereira; Paula Augusta Machado Cercal; Adelina Machado Marins.
1908	Agostinho José Pereira; Paula Augusta Machado Cercal; Balbina Siqueira B. Conceição, João Alves da Conceição.
1909 -1915	Agostinho José Pereira Paula, Augusta Machado Cercal; Balbina Siqueira B. Conceição; João Alves da Conceição e Adelina Machado Marins.

FONTE: Organizado pela autora com base em PARANÁ, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915.

As diferenças entre a proposta e a efetivação são grandes nos primeiros anos de funcionamento dos grupos escolares no Paraná. Basicamente, na cidade de Castro, o grupo serviu como uma medida econômica que também, como consequência, produziu uma imagem positiva sobre os republicanos da região.

Figura 10 – Professores e alunos do Grupo escolar Vicente Machado, instalações do primeiro prédio.



FONTE: CARNEIRO, 2004, p. 163.

O primeiro²⁶ prédio construído para o grupo escolar trazia elementos que remetiam à “[...] instituição responsável pela formação da sociedade e pela consolidação do regime republicano.” (NASCIMENTO, 2004, p. 31).

²⁶“O colégio funcionou durante trinta anos no mesmo prédio, que foi posteriormente demolido para a construção da sede da Prefeitura Municipal de Castro, localizada na praça Pedro Kaled. No Governo do Estado de Manoel Ribas [...] a escola foi transferida para uma nova instalação, à praça Manoel Ribas [...]”. (NASCIMENTO, 2004, p. 40).

Figura 11 – Prédio do Grupo Escolar Vicente Machado – s/d.



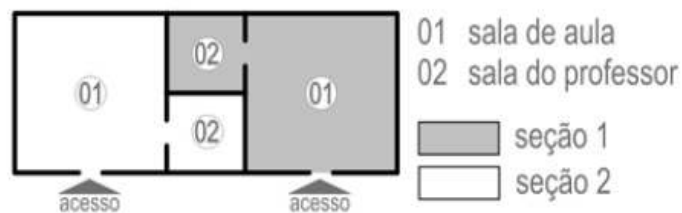
FONTE: Acervo gráfica Kluger, 2013.

A arquitetura do prédio demonstrava a imponência das ações republicanas com o objetivo de marcar as diferenças em relação ao período imperial. A proposta arquitetônica dos grupos escolares paulistas apresentada pela professora Carolina Pinto Moreira em relatório do ano de 1908, indica que

Na construção de casas escolares devem de preferência ser atendidas as condições de hygiene, quer da hygiene do corpo, quer da do espírito; [...]. Ar, luz e accomodações convenientes para um dado numero de alumnos, nunca maior a 50, são as principaes condições de uma boa casa escolar, que deve também ser elegante e alegre. (PARANÁ, 1908 p.10).

Segundo Castro (2010), os primeiros grupos escolares do Paraná não seguiram o modelo paulista de salas de aula, museus e sala de direção por serem somente escolas isoladas reunidas em um único prédio funcionando independentemente, conforme pode ser observado na figura X.

Figura 12 – Planta esquemática do pavimento térreo do Grupo Escolar Vicente Machado, em Castro.



FONTE: CASTRO, 2010, p. 195.

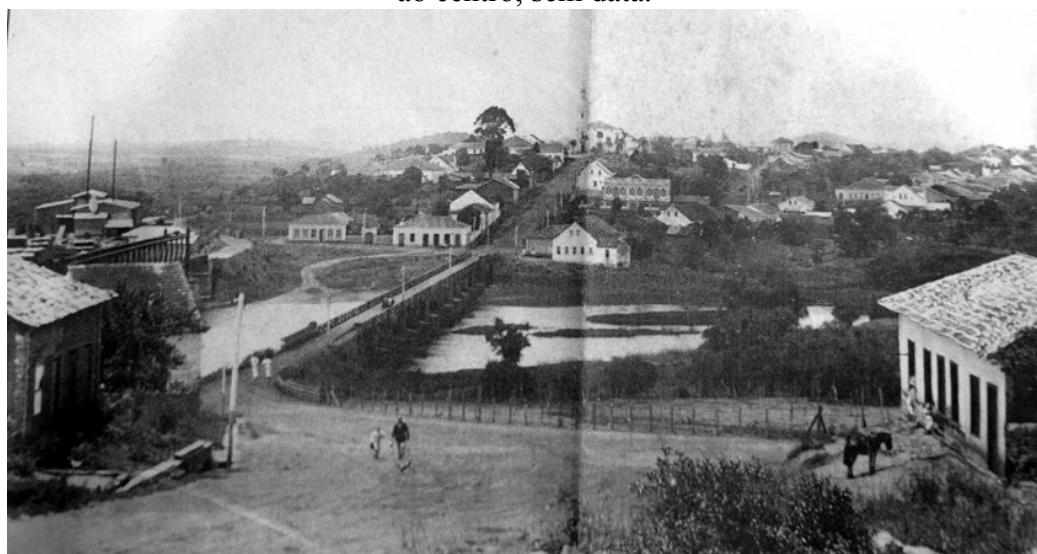
Porém, algumas indicações de adaptação e consideração de alguns pontos da proposta podem ser identificados no prédio do grupo escolar Vicente Machado como jardins que remetem à alegria do ambiente, salas de aulas separadas para manter a moral e os bons costumes relativos à época, arejadas e ventiladas para auxiliar na aprendizagem dos alunos e algum luxo para levar as crianças apreciar a beleza e as artes produzidos pela burguesia.

Para além de uma escola, o prédio escolar era utilizado para outros fins, pois sua arquitetura permitia comportar muitas pessoas e remetia à idéia do progresso republicano, conforme afirma Nascimento (2004, p. 31).

O grupo escolar foi palco de muitos acontecimentos culturais, pois a cidade não possuía espaços para abrigar muitas pessoas ao mesmo tempo. Dentre esses acontecimentos estavam eventos culturais, esportivos e cívicos. A escola promovia também apresentação de peças teatrais.

Na figura abaixo, pode-se perceber como o prédio do grupo escolar, ao centro, difere-se em tamanho e estética dos outros prédios e casas da cidade.

Figura 13 – Vista parcial da cidade de Castro com prédio do Grupo Escolar Vicente Machado ao centro, sem data.

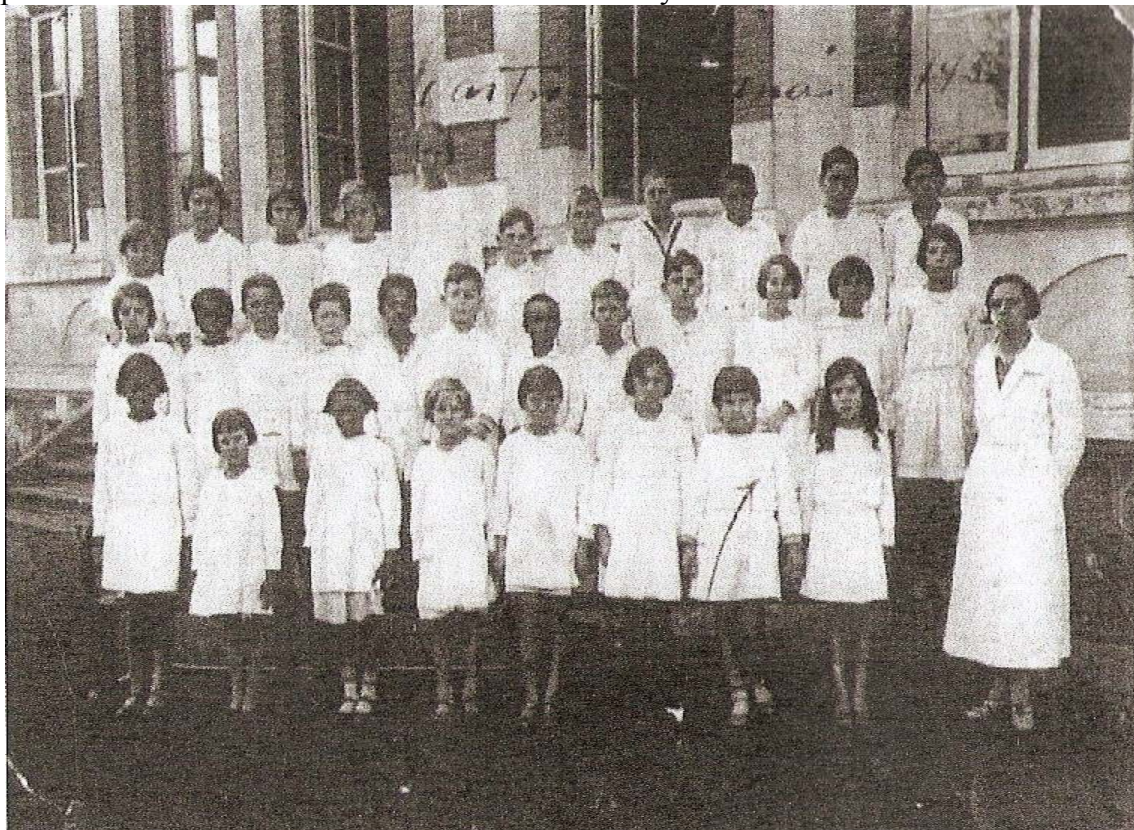


FONTE: Museu do Tropeiro, 2012.

A representação ideológica que o grupo escolar Vicente Machado produziu era de um semióforo de progresso. “O simbolismo presente na arquitetura escolar, no início do período republicano, onde os mesmos espaços físicos eram freqüentados pelos alunos de ambos os sexos da escola, porém separados por alas idênticas.” (NASCIMENTO, 2004 p. 32).

A arquitetura que o colocava em evidência, todo o planejamento era feito conforme os padrões higienistas e ainda prezando a separação entre as classes, fator que demonstra novamente que os professores eram independentes ao lecionar, compartilhando somente do uso do prédio.

Figura 14 – Instalações do primeiro prédio do grupo escolar Vicente Machado - Turma da professora Dalila Ayres - 1933



FONTE: CARNEIRO, 2004, p. 166.

Apesar de o grupo escolar ter sido organizado somente como uma escola agrupada, a representação ideológica que criava demonstrava o prestígio político da burguesia da região. “O grupo escolar Vicente Machado era reconhecido como uma grande casa de ensino, de onde saíam os cidadãos dos quais a cidade se orgulharia.” (NASCIMENTO, 2004 p. 39).

E ainda, a escolha dessa cidade como a primeira sede de um grupo escolar depois da capital Curitiba, deixou evidente a posição política e econômica da cidade no contexto paranaense.

[...] Vicente Machado da Silva Lima inaugurou em 29 de novembro de 1904, a primeira escola republicana dos Campos Gerais do Paraná em Castro, cuja cidade sendo a mais antiga desses campos paranaenses e detentora de uma sociedade tradicional campeira colocava-se na liderança política dos ideais da República brasileira. (CARNEIRO, 2006 p. 1673).

A criação do grupo escolar na cidade de Castro representava a tentativa de consolidação do ideário liberal na região a partir da adoção de métodos de ensino, organização do tempo e espaço escolares, arquitetura, seleção dos professores, todos fatores pautados nos princípios liberais.

O contexto econômico e político exigia da classe burguesa estratégias para se manter no poder, consolidar o modo de produção capitalista e convencer a classe trabalhadora de que a exploração do trabalho é uma condição imutável. Assim, a escola teve “[...] a função estratégica de transmissora das formas de justificação da divisão do trabalho vigente e de persuasão à aceitação da condição de exploração das classes dominadas.” (XAVIER, 1980, p. 123).

No projeto republicano de educação, os grupos escolares tinham o objetivo de oferecer o ensino a toda a população como um serviço ofertado pelo Estado. Todavia, o Estado burguês utiliza-se de instrumentos para atingir os objetivos da classe dominante. Na cidade de Castro, desde as negociações para a criação do grupo até as crianças que passaram a frequentá-la depois eram oriundas da classe dominante.

[...] Embora escolas diferentes, o Grupo Escolar e o Colégio São José surgiram por iniciativa de um mesmo conjunto de cidadãos, o grupo hegemônico do Partido Republicano, que, portanto, compartilhavam dois projetos de instrução diferentes: o ensino público primário para a população em geral, dentro das propostas republicanas vigentes e o confessional, para as moças, de forma complementar (CARDOSO FILHO, 2009, p. 47).²⁷

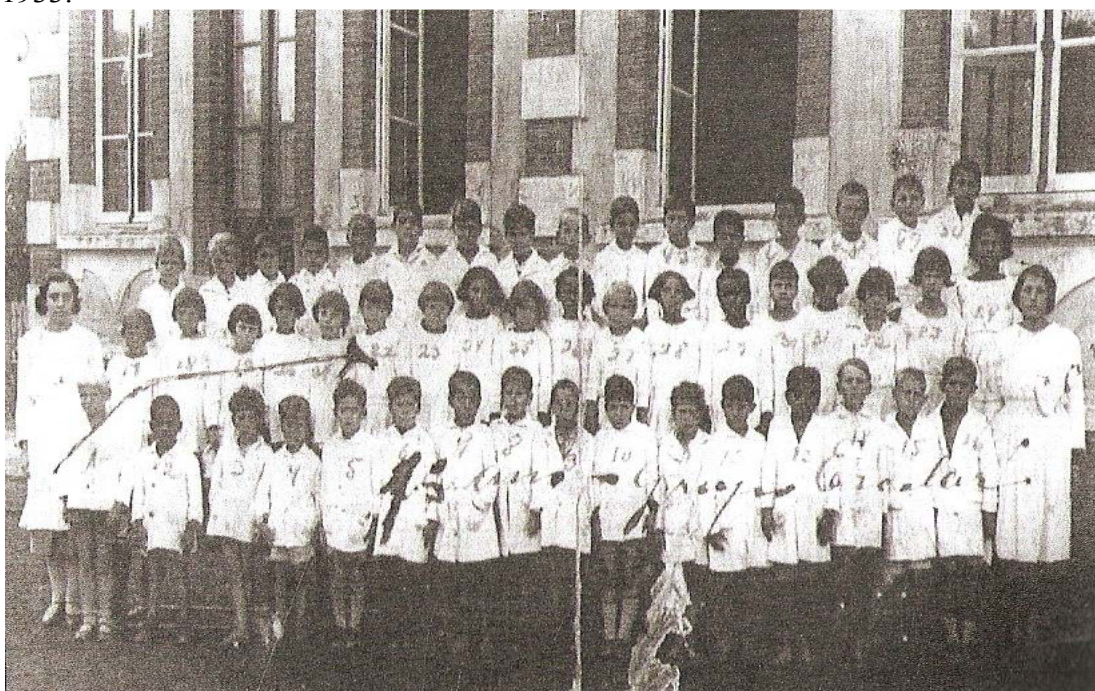
O grupo escolar iniciou suas atividades oferecendo instrução somente para os filhos da elite castrense. O contexto da região imprimiu características no atendimento desta instituição, quais são: a percepção política de Vicente Machado sobre o significado da criação do grupo na cidade de Castro, o contexto histórico oriundo do tropeirismo que intensificou o

²⁷ O Colégio São José foi inaugurado no mesmo ano que o grupo escolar. Era um colégio privado, confessional e somente para meninas. Este mesmo colégio que, em trecho anterior, é citado no relatório do inspetor escolar como o que, por influências políticas da cidade, emprestou carteiras do grupo escolar e não devolveu.

incentivo à feminização da profissão docente para as filhas da burguesia local e a necessidade da instrução rápida e em massa para a população devido à mudança no modo de produção.

Esses fatores culminaram em uma instituição de ensino pensada e produzida pelas elites com tendências aos preceitos “modernos” de organização do trabalho pedagógico e tendências mecanicistas de ensino com base no treinamento das crianças. Fato esse que foi intensificado com o aumento do número de crianças atendidas pelo grupo escolar nos primeiros anos da República.

Figura 15 – Fachada do primeiro prédio do grupo escolar Vicente Machado com alunos – 1933.



FONTE: CARNEIRO, 2004, p. 165.

As contradições presentes nos primeiros anos de funcionamento do grupo escolar foram produto da construção histórica que a instituição escola teve desde sua criação até aquele momento. Ao tentarem essa imposição como alternativa ao “modelo escolar fracassado” que vigorava no império, os republicanos iniciaram um processo de redefinição da função da escola no ideário da classe trabalhadora.

Esse processo utilizou da ideologia para persuadir a classe dominada em direção à uma exploração consentida mistificando das relações de trabalho na sociedade capitalista.

O seu sucesso enquanto aparelho ideológico está justamente na sua capacidade de dissimular as suas verdadeiras funções e aparentar independência em relação às condições contextuais a que serve. [...] Ao invés de denunciar as injustiças dessa ordem e evidenciar os obstáculos que impõe a promoção do homem, atribui-os todos à própria escola, em especial à tradicional, e proclama a nova escola como

instrumento de equalização de oportunidades e, portanto, de justiça social. [...] As desigualdades sociais passam assim, a ser interpretadas como desigualdade de oportunidades educacionais, que é o que se propõe superar a nova escola. (XAVIER, 1980, p. 124).

A criação do grupo escolar Vicente Machado foi entendida como expressão do progresso, da definitiva entrada da cidade na ideia de nação e todos os elementos necessários à ascendência ideológica liberal estavam presentes desde a sua arquitetura, sua localização até as propostas pedagógicas.

Està, pois, inaugurado esse templo da instrucção publica, onde nossos futuros concidadãos terão de receber os princípios elementares da civilização, dos conhecimentos da vida pratica e civica para o bem commum da família paranaense. É n'esse templo que irão receber os reflexos das primeiras luzes do saber, d'essa luz benéfica que nos illumina o espirito no caminho do dever e da pratica de todas as nossas acções virtuosas perante a sociedade (GAZETA DE CASTRO, 1904, p. 1).

O significado de uma instituição pública inaugurada primeiramente em Castro produzia a ideia de superioridade da região e marcava politicamente a população para a idolatria dos atuais chefes de estado.

[...] Não podemos, ante factos tão grandioso como este que vimos de apreciar, deixar de levantar bem alto o nome d'esses dois grandes Paranaenses, Drs. Xavier da Silva e Vicente Machado, cujos espiritos altruísticos poêm em evidência seos interesses pela causa da instrucção de nossos pequenos patricios. [...] Esse dois distinctos Paranaenses terão seos nomes gravados como uma reminiscencia consoladora, no coração de nossos futuros praticios, que cheios de gratidão saberão bem dizel-os e acatal-os com veneração, por que a historia das boas acções não exprimem-se por palavras, - sente-se n'alma (GAZETA DE CASTRO, 1904, p. 1).

Essa estratégia adotada pelos republicanos em todo o Brasil tinha o objetivo de marcar as figuras heróicas da República em cada região. Não somente as escolas foram nomeadas com esses personagens, mas também praças, nomes de ruas e monumentos levaram sempre um nome ou uma data que relembresse a população de quem eram os burgueses a serem idolatrados.

Além disso, uma das funções da escola liberal, representada pelo grupo escolar na cidade, era servir de instrumento para o convencimento das massas sobre a essa imaculização da República e seus personagens dentro da instrução.

Uma vez implantada e generalizada, a escola liberal tornará a sociedade uma sociedade aberta, onde os indivíduos, embora divididos em classes, as constituirão de acordo com as suas qualidades pessoais manifestadas no processo educacional. Embora admita a “igualdade perante a lei”, e não exatamente a “igualdade social”, a ideologia liberal repudia, através dessas perspectivas pedagógicas, qualquer

privilégio de nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são instrumentos legítimos de ascensão social: parte do pressuposto de que o indivíduo pobre, que tenha talento e trabalhe, pode adquirir propriedade e riqueza. E é justamente a escola que desenvolve os talentos e prepara para o trabalho. E isso a torna um instrumento de reconstrução social que independe da ordem iníqua e que a tornará aos poucos uma ordem justa (XAVIER, 1980, p. 124).

A implantação dos grupos escolares no Paraná, iniciando pelas cidades que foram referência política e econômica – Curitiba e Castro – deu início a um projeto de educação liberal que serviu de base para a consolidação do capitalismo e se modificou conforme as necessidades e o contexto em que estava inserida. Foi uma condição indispensável para o funcionamento e manutenção do sistema, utilizando-se do discurso de maior acesso à instrução e ideologicamente dominando a classe trabalhadora para que não lutasse contra as desigualdades produzidas pelo sistema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de grupos escolares no Brasil, no início do século XX, fez parte de um projeto de sociedade com o objetivo maior de criar bases ideológicas, econômicas e sociais para a consolidação e legitimação do modo de produção capitalista.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, as condições objetivas permitiram uma re-significação das condições subjetivas a partir da ideologia liberal que, por sua vez, foi amplamente difundida por meio de instituições estatais como a escola.

O problema de pesquisa caracterizou-se na identificação das contradições presentes no movimento de constituição das primeiras escolas públicas paranaenses, especificamente do grupo escolar Vicente Machado. Assim, objetivo foi fazer uma reconstrução histórica do primeiro grupo escolar dos Campos Gerais: o grupo escolar Vicente Machado, com a tentativa de reproduzir, no plano do conhecimento, o máximo de relações em que o grupo escolar estava inserido materialmente. Desse modo, o esforço teórico da pesquisa foi em apresentar elementos que partissem do universal para o singular.

Ainda que a pesquisa tenha sido sobre um grupo escolar, não foi feita de forma isolada, de modo que o levantamento de fontes e pesquisa teórica aconteceram simultaneamente em um constante movimento de ir e vir. Novos elementos foram incorporados à pesquisa conforme se foi constatando a escassez de fontes sobre o objeto de estudo. O período selecionado trouxe dificuldade em relação ao levantamento de fontes, visto que a escola mudou duas vezes de prédio e muitos documentos como livros de chamada, registro de alunos e de professores foram perdidos.

Muitas fontes que foram utilizadas já faziam parte do acervo do grupo de pesquisas Histedbr – Campos Gerais por conta do levantamento feito dentro do projeto “Reconstrução histórica das instituições escolares dos Campos Gerais na primeira metade do século XX”, e outras foram adicionadas e disponibilizadas para futuras pesquisas, visto que é impossível esgotar um objeto de pesquisa, mesmo que se busque identificar e analisar ao máximo possível as relações em que está inserido.

A tentativa de trabalhar com a categoria de totalidade permitiu construir novos caminhos de pesquisa para um mesmo objeto, visto que são muitas as condicionantes que produzem uma instituição escolar atrelada profundamente a um determinado contexto histórico, político e social.

Nesse sentido, a primeira parte tratou sobre o contexto brasileiro para a criação dos grupos escolares. Com o movimento histórico que culminou na abolição da escravidão, as

relações de produção se modificaram substancialmente, porém, as condições subjetivas para a consolidação do sistema capitalista ainda estavam frágeis.

Os embates entre os grupos que disputavam as novas formas de poder se manifestavam no imaginário da população, que acompanhava as discussões a favor e contra as reformas republicanas, criando opiniões diversificadas sobre um mesmo tema.

Os grupos dominantes traçavam estratégias para seduzir o povo, neste momento, necessárias para legitimar a dominação de uma classe sobre a outra. A partir da república, o sufrágio universal produziu mais tensões entre as camadas nas quais se dividia a burguesia brasileira, uma vez que para continuar ocupando o Estado, passaram a necessitar do voto dos alfabetizados.

A escola, neste contexto, representou um importante instrumento de convencimento das massas. Como a lei previa que somente eram cidadãos aptos a votar aqueles que fossem alfabetizados, as campanhas e os esforços da classe burguesa em alfabetizar a maioria da população foram representados no projeto de criação dos grupos escolares.

Contudo, o discurso prometido nunca se igualou à realidade. As idéias liberais de liberdade, igualdade e direitos civis foram repetidas e adaptadas conforme a necessidade econômica da classe burguesa de exploração do trabalho. A promessa de uma instituição escolar estatal que atendesse um maior contingente da população não se efetivou da forma que foi proclamada e se resumiu em moedas de troca entre os representantes da burguesia que se candidatavam ao governo.

O Estado do Paraná foi o terceiro estado a implantar o projeto dos grupos escolares no ano de 1903. Apesar da tentativa de agilizar o processo de criação dessas instituições, não seguiu a proposta inicial de São Paulo, na qual havia se baseado. Os grupos escolares paulistas eram uma instituição que funcionava a partir de uma metodologia pedagógica, de uma serialização do ensino dentro dos parâmetros higienistas e modernos.

Os primeiros grupos escolares do Paraná não seguiram a proposta paulista na íntegra. Até o regulamento do ano de 1909, não existia o cargo de diretor escolar, figura importante nesta nova organização do ensino, pois representava o patrão ao qual todos deveriam aprender a obedecer e respeitar. As classes não eram seriadas, sendo que se assemelhavam às escolas agrupadas.

O grupo escolar Vicente Machado em Castro, o primeiro construído nos Campos Gerais, foi inicialmente uma reunião de quatro escolas isoladas da cidade. Durante os primeiros anos, essas escolas funcionavam de forma independente, porém em um prédio construído para essa finalidade.

Antes de oferecer um ensino pautado nas pedagogias modernas, o grupo escolar Vicente Machado, era uma representação da imagem e ideologia que a República tentava implantar na região. Sua arquitetura arrojada, as festividades de inauguração e a marca do nome de um Presidente do Estado republicano deixam evidente a utilização desta instituição como instrumento de manobra político-partidária.

Os Campos Gerais era constituídos de várias cidades, sendo que as que se destacavam economicamente no início do século XX eram Ponta Grossa, Palmeira e Castro. A seleção da cidade de Castro como sede do primeiro grupo escolar da região se deu por questões partidárias e ideológicas. Além de Vicente Machado e Xavier da Silva – Presidentes do Estado no período – serem castrenses, a cidade tinha uma proximidade territorial com São Paulo, o que produzia relações estreitas entre os fazendeiros de ambas as regiões.

Juntamente com desenvolvimento das forças produtivas, a região era representada pela classe dominante como uma referência do desenvolvimento capitalista e do progresso almejado pelos republicanos.

A tentativa da caracterização da classe burguesa paranaense demonstrou que desde antes do período republicano algumas famílias dominaram e deram continuidade ao poder econômico utilizando-se do Estado e estratégias de manutenção do poder e *status quo*, como o casamento entre as famílias mais ricas e a ampla difusão das idéias de trabalho livre, igualdade de oportunidades, amor à pátria e idolatria a todos os personagens, figuras e datas que correspondessem à República a partir de jornais financiados pela própria classe burguesa.

Os grupos escolares paranaenses, como o grupo Vicente Machado, foram utilizados pela classe burguesa como instrumento de manipulação ideológica para darem condições ao desenvolvimento capitalista com a intensificação da exploração da classe trabalhadora.

A educação sempre foi vista como importante na construção da subjetividade dos sujeitos. A escola, ou a organização da educação, tornou-se cada vez mais necessária e disputada por vários grupos por influenciar diretamente a construção da subjetividade dos sujeitos. A construção pode levar a legitimação do capitalismo – como ocorreu com os grupos escolares – ou a sua superação.

O movimento de desenvolvimento histórico, político, social e econômico foi modificando as estratégias de dominação ideológica da classe burguesa. O discurso de que todos têm direito ao acesso à escola, a aplicação de métodos liberais de ensino e seu próprio processo de institucionalização pelo Estado foram essenciais às bases do desenvolvimento capitalista no início do século XX.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS da Conferência Interestadual do Ensino Primário - 1921. In: **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, V. 13, p. 147-252, abr. Pelotas, RS: 2003.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. *Diário Oficial*, 24-02-1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> Acesso em: 13/11/2012.

BORBA, O. B. **Os iapoenses**. 2ª Ed. Editora lítero-técnica: Curitiba, 1986.

CARDOSO FILHO, R. **São José, o colégio de Castro**: 1904-1994. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009. (Tese de doutorado).

CARNEIRO, C. F. G. Memória dos professores do primeiro grupo escolar republicano “Dr. Vicente Machado” da região dos Campos Gerais do Paraná, Castro: 1904 – 1954. In: **Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de história da educação**: percursos e desafios da pesquisa e do ensino da história da educação. Uberlândia: MG, 2006. páginas 1670 – 1682.

_____. **Biografias e memória em 100 anos do Grupo Escolar “Dr. Vicente Machado” de Castro – Pr.**: 1904 – 2004. Curitiba: Chain, 2004.

CARTOLANO, M. T. P. Benjamin Constant (1890). E hoje? In: **Pró-posições**: revista quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP. Vol. 5, nº 3 [15], nov, 1994.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO. **Tropeirismo**. Amigos do Museu do Tropeiro. Castro, PR: 2008.

CASTRO, E. A. de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 90, n. 224, p. 122 – 148, jan/abr. 2009.

_____. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853 – 1955)**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010. (Tese de doutorado).

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 22 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. 2ª edição. 2001. Revisão. Mauricio Balthazar Leal. Disponível em :<<http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/analisedeconjuntura/analisedeconjuntura/Mito%20Fundador%20e%20Sociedade%20Autorit%20ria.pdf>> Acesso em: 15/05/2013.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 8ª Ed. rev. e ampliada. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. – (Coleção memória da educação).

FERNANDES, V. B. **O Paraná é assim**. 3ª Ed. rev. e atualizada. V. B. Fernandes: Curitiba, 2007.

HISTEDBR. Navegando na história da educação brasileira. UNICAMP, 2006. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em 17/12/2013.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, RJ: 2006. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/seculoxx.pdf>. Acesso em: 26/03/2012.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução primária em Mato Grosso do Sul na Primeira República: 1891-1927**. Campinas, SP: 1998. (dissertação de mestrado).

LAZIER, H. **Paraná: terra de todas as gentes e de muita história**. Editora GRAFIT: Francisco Beltrão, 2004.

LEANDRO, J. A. **Palco, tela e modernização em Castro**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1995. (Dissertação de mestrado).

LEÃO, E. A. de. **A história política do Paraná**. São Paulo – SP: Capri e Olivero: Empresa editorial do Brazil, 1924-25.

LINHARES, T. **História econômica do mate**. Rio de Janeiro – RJ: José Olympio, 1969.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

MACHADO, B. P. **Contribuição ao estudo da história agrária do Paraná – I: Formação da estrutura agrária tradicional dos Campos Gerais**. Anais do II Simpósio de professores de história do ensino superior – ANPUH. Curitiba, PR: 1962.

MARTINS, R. **História do Paraná**. 3ª Ed. Curitiba, PR: Guaíra, 1995. (Série Farol do Saber).

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 29ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo – SP: Martin Claret, 2007.

MERQUIOR, J. G. **Liberalismo: Antigo e Moderno**. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro – RJ: Nova Fronteira, 1991.

MOTIM, B. M. L. **Estrutura fundiária do Paraná tradicional: Castro 1850-1900**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1987. (Dissertação de Mestrado).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira república**. 2ª ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

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

_____. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – Pr**. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2008.

_____. Formação de Professores Perspectivas para a Pesquisa em Educação. **In: SCHELBAUER, A. R.(orgs.). Educação e Debate: Abordagens Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

_____. Grupos escolares na região dos Campos Gerais (PR). *In: VIDAL, D. G. (orgs). Grupos escolares: a cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006b.

_____. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. *In: Revista HISTEDBR online*. Campinas, n. 28, p. 181 – 203, dez, 2007.

NASCIMENTO, M. I. M.; PADILHA, L. M. de L. (orgs). **Reconstrução histórica das instituições escolares públicas dos Campos Gerais – PR (1904 – 1950)**. Projeto minha escola, meu pedacinho de chão. Curitiba – PR: Editora Lisegraff, 2012.

OLIVEIRA, M. C. de. **Estudo da Erva-Mate no Paraná: 1939 - 1967**. UFPR: 1974 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, R. C. de. **O silêncio das Genealogias: classe dominante e estado no Paraná. (1853-1930)**. Campinas: 2000. (Tese de doutorado).

PADILHA, L. M. de. **Ideário republicano nos Campos Gerais: a criação do grupo escolar conselheiro Jesuíno Marcondes (1907)**. Ponta Grossa, PR: 2010. (dissertação de mestrado).

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo, SP: HUCITEC; Curitiba, PR: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

PARANÁ. **Coletânea de mapas históricos do Paraná**. Instituto de terras, cartografia e geociências, 2013. Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/livro/mapas_itcg.html> Acesso em: 28/12/2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: organização escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social: ou princípios do direito político**. São Paulo – SP: Martin Claret, 2012. (Coleção obra-prima de cada autor).

SAES, D. **A formação do Estado Burguês no Brasil: 1888-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. – (Coleção memória da educação).

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Campinas, SP, 1996. (tese de doutorado).

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**./ Maria Isabel Moura Nascimento [et al.]; (org) – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação)

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: Investigação sobre sua natureza e suas causas. Volume II. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996. (Coleção Os economistas)

SOUZA, R. F. de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. [et.al.] **O legado educacional do século XIX**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TRINDADE, M. E. de C.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná - SEED, 2001.

VIEIRA, E. A. O republicanismo e a educação. In: **Pró-posições**: revista quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP. Vol. 1(2), julho, 1990.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo, SP: Editora Cortez: Autores Associados, 1980.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

WARDE, M. J. **Liberalismo e educação**. São Paulo – SP: PUC – SP, 1984. (tese de doutorado).

6 FONTES PRIMÁRIAS

JORNAIS

A EVOLUÇÃO. Castro - PR, 21 de abril de 1899.

A PALAVRA. Castro – PR, 19 de maio de 1912..

A REPÚBLICA. Curitiba - PR, p. 1, 16 de abril de 1903

_____. Curitiba – PR, 29 de novembro de 1904.

ALBUM DO PARANÁ.Curitiba – PR, s/d.

CORREIO DE CASTRO. Castro – PR, 14 de maio de 1916.

ECHO DE CASTRO. Castro – PR, 25 de junho de 1916.

GAZETA DE CASTRO. Castro – PR, 20 de Março de 1904.

O MUNICÍPIO. Castro – PR, 02 de Junho de 1906.

RELATÓRIOS DE GOVERNO

PARANÁ. Código de ensino do estado do Paraná. Arquivo público do Paraná, 1915b.

_____. **Mensagem do Presidente de estado à Assembléia Legislativa do Paraná:**Francisco Xavier da Silva. Curitiba: PR, 01 de fev. 1902a.

_____. **Mensagem do Presidente de estado à Assembléia Legislativa do Paraná:**Francisco Xavier da Silva. Curitiba: PR, 01 de fev. 1903a.

_____.**Mensagem do Presidente de estado à Assembléia Legislativa do Paraná:** Vicente Machado da Silva e Lima. Curitiba: PR, 01 de fev. 1907a.

_____. **Mensagem do Presidente de estado à Assembléia Legislativa do Paraná:**Francisco Xavier da Silva. Curitiba: PR, 01 de fev. 1909a.

_____. **Mensagem do Presidente de estado à Assembléia Legislativa do Paraná:**Francisco Xavier da Silva. Curitiba: PR, 01 de fev. 1912a.

_____. **Mensagem do Presidente de estado à Assembléia Legislativa do Paraná:**Carlos Cavalcanti de Albuquerque. Curitiba: PR, 01 de fev. 1915a.

_____. **Regulamento de instrução pública do estado do Paraná.** Arquivo público do Paraná, 1890.

_____. **Regulamento de instrucção pública do estado do Paraná** Arquivo público do Paraná, 1901.

_____. **Regulamento orgânico do ensino público do estado**. Arquivo público do Paraná, 1909c.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Alberto Caetano Munhoz. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1894.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Alberto Caetano Munhoz. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1896.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Octavio Ferreira do Amaral. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1903b.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Octavio Ferreira do Amaral. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1904.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Bento José Lamemha Lins. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1905.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Bento José Lamemha Lins. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1906.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Bento José Lamemha Lins Amaral. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1907b.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Bento José Lamemha Lins, Curitiba – PR: Typographia d'A República, 1908.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Bento José Lamemha Lins. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1909b.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Dr. Marins Alves de Camargo. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1912b.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1913.

_____. **Relatório do Secretário d'Estado dos Negócios de Obras Públicas e Colonização** – Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Curitiba – PR: Imprensa Paranaense, 1914.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP: Typ. Augusto Siqueira & C. 1908. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19080000.pdf>> acesso em: 23/12/2012.

7 APÊNDICES

APÊNDICE A – SECRETÁRIOS E DIRETORES GERAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DA SECRETARIA DE NEGÓCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ- 1893 – 1914.

ANO	SECRETÁRIO	ANO	DIRETOR GERAL DE INSTRUÇÃO
1893	Caetano Alberto Munhoz	1893	Victor Ferreira do Amaral e Silva
1894		1894	
1896	Antonio Augusto de Carvalho Chaves	1896	Joaquim Dias da Rocha
1897		1897	Antonio Custodio Moreira
1898		1898	
1900	Octavio Ferreira do Amaral	1900	Victor Ferreira do Amaral e Silva
1901		1901	
1902		1902	
1903		1903	
1904		1904	
1905	Bento José Lamenha Lins	1905	Arthur Pedreira de Cerqueira
1906		1906	
1907		1907	
1908		1908	
1909		1909	
1910	Luiz Antonio Xavier	1910	Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos
1911	João Ferreira Leite (Interino)	1911	
1912	Marins Alves de Camargo	1912	Francisco Ribeiro Alves de Macedo
1913	Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos	1913	
1914		1914	

Fonte: Organizado pela autora com base em PARANÁ, 1894; 1895; 1896b; 1897; 1898; 1900; 1901a; 1902b; 1903b; 1904; 1905; 1906; 1907b; 1908; 1909b; 1910; 1911; 1912b; 1913; 1914.

8 ANEXOS

ANEXO A – TRABALHADORES DA ERVA-MATE NO PARANÁ – 1924.

Trabalhadores no sertão pesando fardos de erva mate.
Fonte: LEÃO, (1924-25, p. 39).



Barbaquá para preparo de erva mate
Fonte: LEÃO, (1924-25, p. 39).



Cabana – depósito de erva mate, em pleno sertão.
Fonte: LEÃO, (1924-25, p. 39).



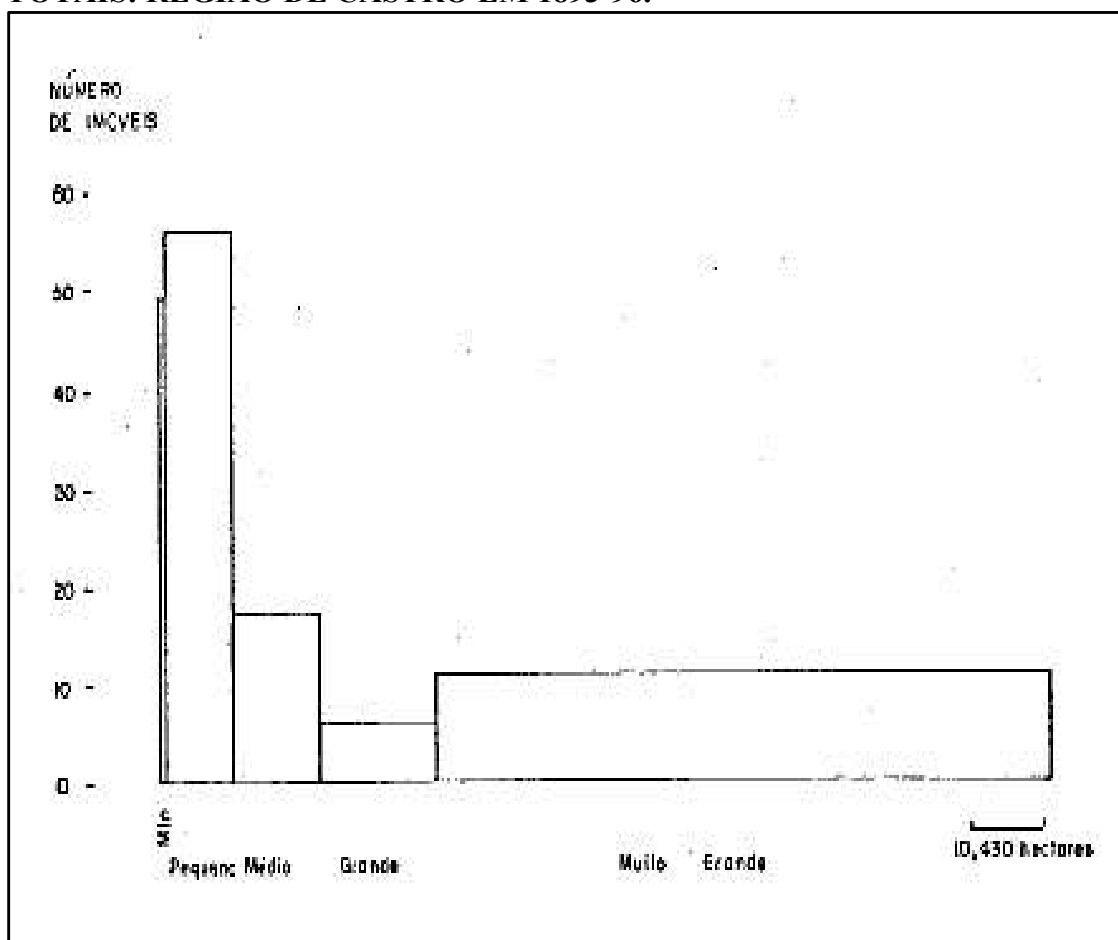
A erva mate do barbaquá passa para o engenho.
Fonte: LEÃO, (1924-25, p. 39).

**ANEXO C - LISTA DE CONSTRUÇÕES DE PRÉDIOS ESCOLARES DO PARANÁ
LICITADOS EM 1912.**

Localidades	Salas
Capital – Rua Silva Jardim	4
Capital – Montevideo	4
Capital – S. Mathilde	4
Capital – Boulevard F. Peixoto	2
Capital – Rua Graciosa	2
Capital – Portão	2
Capital – Rua Silva Jardim – Jardim de Infância	1
Jaguariahyva	4
Jacarezinho	4
Ponta Grossa	4
Imbituva	2
Prudentópolis	4
Guarapuava	4
Barracão, fronteira Argentina	1
União da Vitória	4
S. Matheus	2
Rio Negro	4
Balsa Nova	2
Araucária	2
S. José dos Pinhães	4
Vila Deodoro	2
Roseira, povoado	1
Campo Largo	4
Balbino Cunha, colônia	1
Colombo	2
Campina Grande	2
Bocayuva	2
Serro Azul	2
Colônia Faria	1
Colônia Affonso Penna	1

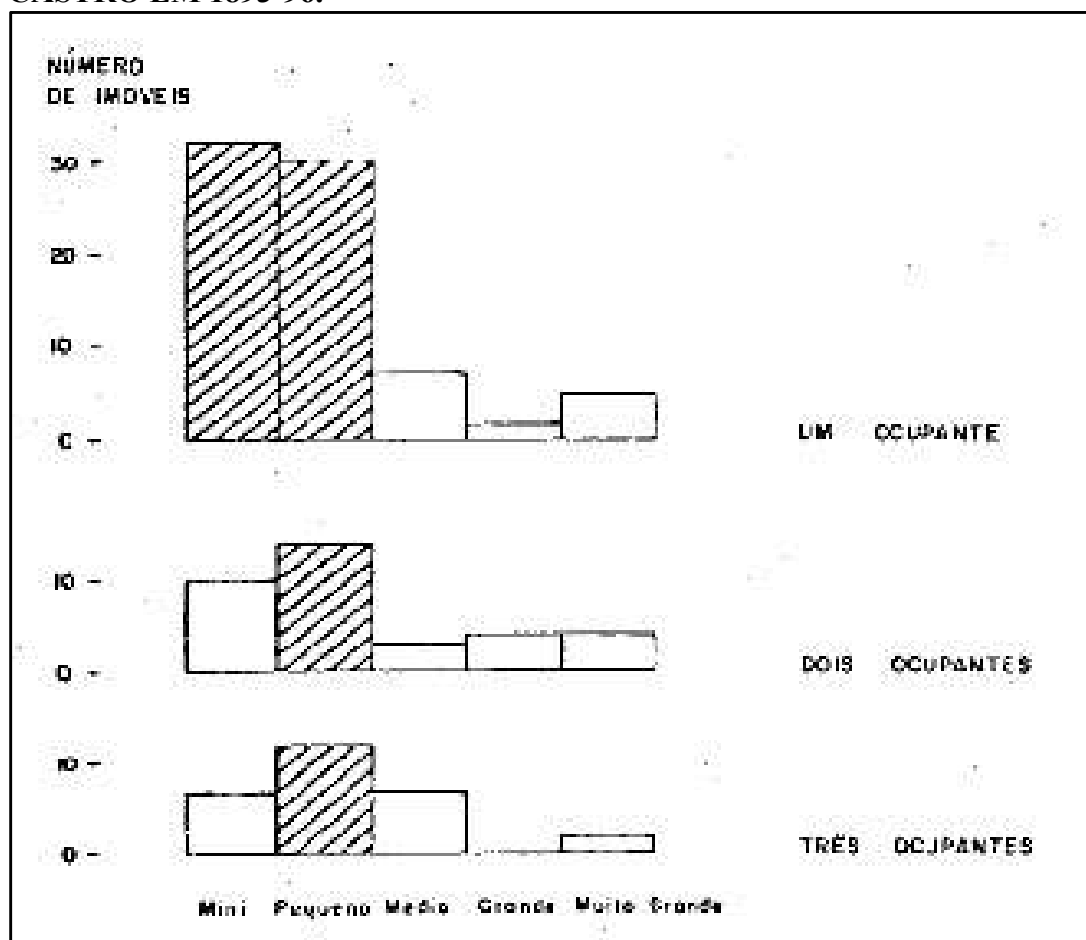
Fonte: PARANÁ, 1912.

**ANEXO D - QUANTIDADE DE IMÓVEIS SEGUNDO TAMANHO E ÁREAS
TOTAIS: REGIÃO DE CASTRO EM 1893-96.**



FONTE: MOTIM, 1987, p. 88.

ANEXO E – IMÓVEIS SEGUNDO O NUMERO DE OCUPANTES: REGIÃO DE CASTRO EM 1893-96.



FONTE: MOTIM, 1897, p. 88.

ANEXO F – IMAGENS DA PONTE DA ESTRADA DE FERRO SOBRE O RIO IAPÓ, CASTRO, 1910.



Ponte da Estrada de Ferro dos o Rio Iapó – Castro, s/d
Fonte: Acervo da Gráfica Kluger, 2013.



Trabalhadores imigrantes na construção da Estrada de Ferro em Castro, 1910.
Fonte: Acervo da Gráfica Kluger, 2013.