

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS
AGRÍCOLAS NOS CAMPOS GERAIS, PR**

**VERA LUCIA MARTINIAK
Orientador: José Luis Sanfelice
Co-Orientadora: Maria Isabel Moura Nascimento**

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VERA LUCIA MARTINIAK

**PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS
AGRÍCOLAS NOS CAMPOS GERAIS, PR**

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação, História e Filosofia.

Orientador: José Luis Sanfelice

Co-orientadora: Maria Isabel M. Nascimento

CAMPINAS

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS
ESCOLAS AGRÍCOLAS NOS CAMPOS GERAIS/PR

Autora: Vera Lucia Martiniak

Orientador: José Luis Sanfelice

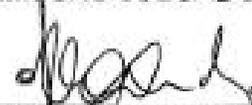
Co-orientadora: Maria Isabel Moura Nascimento

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Vera Lucia Martiniak e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 02/02/2011

Assinatura Orientador:

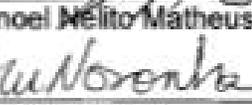
COMISSÃO JULGADORA:



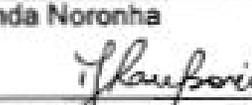
José Claudinei Lombardi



Manoel Nélio Matheus Nascimento



Olinda Noronha



Teresa Jussara Luporini

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M366p	<p>Martiniak, Vera Lúcia. Processo histórico da institucionalização das primeiras escolas agrícolas nos Campos Gerais-PR / Vera Lúcia Martiniak. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: José Luis Sanfelice. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. História. 2. História da educação. 3. Instituições escolares – História. 4. Ensino agrícola. I. Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	11-089/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Process historical the constitution of the first agricultural schools from Campos Gerais in Paraná

Keywords:

History
Education History
Scholar institutions – History
Agricultural teaching
Agricultural production

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

José Luis Sanfelice (Orientador)
José Claudinei Lombardi
Manoel Nelito Matheus Nascimento
Olinda Maria Noronha
Teresa Jussara Luporini

Data da defesa: 08-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: veramartiniak07@yahoo.com.br

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, pelo apoio incondicional durante estes anos.

A minha mãe Josefa, pela compreensão e esforço para concretização deste objetivo.

Ao meu marido Claiton, companheiro em todos os momentos.

Aos meus queridos e amados filhos Gabriel e Ana Letícia, razões de meu esforço para concluir esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso do doutorado, muitas pessoas fizeram parte – de diferentes formas – da construção deste trabalho. Conteí com o apoio de inúmeras pessoas e, como é impossível nomeá-las, deixo o registro de minha profunda gratidão. Destaco aqui algumas pessoas especiais nesta caminhada.

Primeiramente ao meu orientador, professor José Luis Sanfelice, meu agradecimento e sincero respeito e admiração. Agradeço pela sua presença neste processo, sua dedicação e paciência, sempre contribuindo com a pesquisa.

À Maria Isabel, muito mais do que co-orientadora, dispensou seu carinho e atenção no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Nelito, agradeço pelo aconchego do acolhimento em sua casa e pelas sugestões de leitura e material para a pesquisa.

Aos professores Dr. José Claudinei Lombardi e Dra. Teresa Jussara Luporini, pelas valiosas considerações por ocasião do exame de qualificação. Meus sinceros agradecimentos pelos ensinamentos.

À professora Olinda Noronha, que tão gentilmente aceitou o convite para participar da banca de defesa. Obrigada pelas considerações valiosas e pela generosidade intelectual que demonstrou na apreciação deste trabalho.

Agradeço a todos os funcionários das instituições nas quais pesquisei: Biblioteca Pública do Paraná, Arquivo Público do Paraná e colégios agrícolas.

Aos diretores das instituições pesquisadas, pela disponibilidade e acesso aos documentos.

Às colegas do grupo HISTEDBR-Campos Gerais,PR, pelas contribuições ao trabalho e às discussões que suscitaram questionamentos. Agradeço não só as contribuições acadêmicas, mas principalmente, a amizade e o respeito.

Por último, o agradecimento mais importante: à minha família, minha mãe Josefa, meu esposo Claiton, meus filhos Gabriel e Ana Letícia: agradeço pelo apoio amoroso em todos os momentos e principalmente durante minhas ausências. O incentivo constante foi essencial para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de pesquisa as escolas agrícolas da região dos Campos Gerais do Paraná, e teve como objetivo analisar, dentro de uma perspectiva histórica, o seu processo de constituição e o modelo de ensino oferecido por estas instituições. As escolas de trabalhadores rurais, no Paraná, foram criadas durante o governo de Getúlio Vargas e visavam qualificar a mão de obra para a agricultura. As escolas eram destinadas aos filhos de agricultores, entretanto, sua gênese reside na criação dos patronatos e abrigos para menores que tinham como objetivo atender a infância desvalida do estado. Assim, o ensino agrícola tinha um duplo sentido: a formação da mão de obra para os filhos de agricultores e a consequente melhoria da produção agrícola com o uso de técnicas e máquinas modernas; e segundo, sob a égide do assistencialismo, o trabalho agrícola nestas instituições passou a ser utilizado como disciplinador do futuro trabalhador. O estudo está delimitado no período de 1910 a 1961, abrangendo, portanto cinco décadas de história. O ano de 1910 é o marco inicial do ensino agrícola, com a criação do Ministério da Agricultura, onde o ensino técnico passou a ser subordinado a este órgão, passando somente à responsabilidade do Ministério da Educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A pesquisa partiu da análise das partes envolvidas na relação trabalho e educação, demandando a necessidade em analisar o desenvolvimento histórico do capitalismo do Brasil e os desdobramentos para o desenvolvimento econômico, político e social da região. Para compreender a institucionalização das escolas agrícolas na região dos Campos Gerais, problematizou-se a partir da análise desta conjuntura, baseando-se em três categorias fundamentais: o singular, o particular e o universal. Os resultados da pesquisa apontam que para o processo de modernização da agricultura se fez necessário formar profissionais com o domínio de conhecimentos básicos sobre a agricultura e manejo de máquinas e insumos agrícolas. No entendimento que resulta desta pesquisa, as instituições agrícolas criadas na região dos Campos Gerais, tinham um caráter mais regenerador do que propriamente profissionalizante. O caráter profissionalizante foi se alterando conforme o avanço nas relações capitalistas, forjando um novo trabalhador pronto para atender os interesses do capital.

Palavras-chave: História da Educação, História das Instituições Escolares, Ensino Agrícola, Relações de produção.

ABSTRACT

This thesis objected to research the agricultural schools from Campos Gerais Region in Paraná, and aimed to analyze its constitution process and the teaching model offered by these institutions in a historical view. The country-side worker schools, in Paraná, were created during Getúlio Vargas' government and aimed to qualify the manpower for the agriculture. The schools were destined to the agriculturist's children, although its genesis reside in the creation of patronages and shelters for under ages which objective was to assist the state's devalued childhood. So, the agricultural teaching had two senses: the manpower formation for the agriculturalists' children and the consequent improvement of the agricultural production with the usage of modern techniques and machines; and in the second place, under the aegis of the welfarism, in these institutions, the agriculture worker started to be used as a future-worker's discipliner. This study is delimited from 1910 to 1961, which covers five decades of the history. The mark of the beginning of the agriculture teaching is 1910, with the creation of Ministério da Agricultura, where the technical teaching became subordinated to this organ, being a responsibility of the Ministério da Educação, with the National Education's Lei de Diretrizes e Bases promulgation in 1961. The research started with the analysis of the parts involved in the relation between work and education, demanding the necessity of analyzing the historical development of the capitalism in Brazil and the procedures for the region's economical, politic and social development. In order to understand the institutionalization of the agricultural schools in the Campos Gerais region, it was problematized considering the analysis of this situation taking into consideration three principal categories: the single, the private, and the universal. The research results show that it is necessary to graduate professionals who dominate basic studies about agriculture and agricultural input and machines dealing for the agricultural modernization process. The understanding of the research portraits that the agricultural institutions created in the Campos Gerais region had a more regenerating character than a professionalizing one. The professionalizing character had been altering according to the advances in the capitalist relations, forming a new worker which was ready to supply the capital concerns.

Key words: Education History, Scholar Institutions History, Agricultural teaching, Production relations.

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Entrada de imigrantes no Paraná	69
Figura 1 - Escola de Trabalhadores Rurais “Olegário Macedo”	92
Figura 2 – Escola de Trabalhadores Rurais “Augusto Ribas”	98
Tabela 2 – Disciplinas do Curso Agrícola Profissional	106
Tabela 3 – Quadro de funcionários, conforme o regulamento de 1939	109
Tabela 4 – Instituições Escolares fundadas até o início de 1940	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. AS PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL	33
1.1 As primeiras iniciativas do estado para o atendimento aos órfãos e desvalidos.....	40
1.2. A emergência do trabalho assalariado.....	46
1.3. O ensino agrícola e a civilização das crianças desvalidas.....	52
1.4. A regeneração da infância pobre: os aprendizados e patronatos agrícolas.....	59
2. AS INICIATIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO PARANÁ.....	63
2.1. O ensino agrícola: da regeneração da infância à formação de trabalhadores rurais.....	70
2.2. Os Campos Gerais do Paraná.....	68
2.3. O patronato agrícola e o atendimento aos menores.....	78
3. ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS: do assistencialismo à formação do trabalhador.....	87
3.1. A primeira iniciativa para organização do ensino agrícola nos Campos Gerais: A Escola de Trabalhadores Rurais de Castro, PR.....	89
3.2. A criação da escola de trabalhadores rurais em Ponta Grossa, PR..	93
3.3. A criação da escola de trabalhadores rurais em Palmeira, PR.....	99
3.4 A organização didático-pedagógica das instituições escolares agrícolas.....	103
3.4.1. O regulamento de 1939 e a organização curricular.....	105
3.4.2. A estrutura diretiva e administrativa das escolas de trabalhadores rurais conforme o regulamento de 1939.....	107
3.5. A formação do trabalhador: de escola de trabalhadores rurais à escola agrícola.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objeto de pesquisa as escolas agrícolas da região dos Campos Gerais, no Paraná, e pretende analisar, dentro de uma perspectiva histórica, o processo de constituição dessas instituições e o modelo de ensino por elas oferecido. No Paraná, as escolas de trabalhadores rurais foram criadas durante o governo de Getúlio Vargas e tinham como objetivo qualificar a mão de obra para a agricultura. Essas escolas eram destinadas aos filhos de agricultores, entretanto, sua gênese reside na criação dos patronatos e dos abrigos para menores, cujo objetivo era atender à infância desvalida do Estado. O ensino agrícola tinha, portanto, um duplo sentido: o primeiro seria a formação da mão de obra para os filhos de agricultores e a consequente melhoria da produção agrícola, em virtude do uso de técnicas e máquinas modernas; e o segundo, sob a égide do assistencialismo, seria a utilização do trabalho agrícola como um disciplinador do futuro trabalhador.

Diante disso, procurou-se responder à seguinte questão sobre o ensino agrícola: *como as transformações nas relações de produção impactaram o processo de criação das primeiras escolas agrícolas na região dos Campos Gerais, no Paraná?*

Os escassos estudos sobre o ensino agrícola e, principalmente, sobre as instituições que ofertam esta modalidade de ensino, fizeram com que se optasse por delimitar esta pesquisa entre os anos de 1910 a 1961, abrangendo, portanto, cinco décadas de história. O ano de 1910 é considerado o marco inicial do ensino agrícola, com a criação do Ministério da Agricultura, ao qual o ensino técnico passou a ser subordinado. Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, foi que esse ensino passou a ser da responsabilidade do Ministério da Educação.

O Ministério da Agricultura, cuja criação se deveu ao movimento ruralista que visava promover o desenvolvimento da agricultura no país, cuidou, durante muito tempo, do ensino agrícola, apesar das sucessivas reformas educacionais implementadas durante a Primeira República e o período do Estado Novo. A delimitação desse quadro histórico permite a esta investigação reconstruir o ensino

agrícola tendo como parâmetro o início e o término do ciclo que tem como baliza a sua subordinação ao Ministério da Agricultura.

Ao delimitar o período estudado e o objeto de estudo, definiram-se os seguintes objetivos:

- Compreender as transformações nas relações de produção na conjuntura da sociedade brasileira na transição da sociedade agrícola de trabalho escravo para a sociedade agrícola de trabalho assalariado;

- Compreender as primeiras iniciativas para a organização do ensino agrícola no Brasil e em especial nos Campos Gerais, Paraná, e o papel desempenhado pelo ensino das instituições escolares, no período estudado;

- Analisar a relação entre o processo histórico de institucionalização das escolas agrícolas e a demanda por mão de obra qualificada na região dos Campos Gerais – PR.

O interesse crescente pelo estudo das instituições escolares tem suscitado diversas pesquisas para a reconstrução histórica do objeto em foco. Dentre as pesquisas selecionadas, apresentam-se as produções que estão centradas na análise da história das instituições escolares agrícolas, encontradas durante o processo de investigação da temática. No percurso da pesquisa, definiram-se como ponto de partida os estudos realizados a partir do ano de 2000, que enfocavam as instituições de ensino agrícola no país.

Conforme o período delimitado, destaca-se a tese de doutorado de Milton Ramon Pires de Oliveira (2000), que enfoca o processo de constituição dos Patronatos Agrícolas, enquanto instrumentos de assistência à infância e adolescência pobres, durante a Primeira República. Nesse estudo, Oliveira (2000) analisa a criação dos patronatos, subordinados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, integrando o conjunto de ações e representações que sustentavam a atuação governamental no meio rural. A pesquisa detém-se no período histórico da criação e da extinção dos patronatos, procurando compreender, dentro desse contexto, o atendimento da infância pobre, aliado à formação do trabalhador rural e às novas relações sociais de produção na agropecuária.

Dentre os estudos que enfocam a reconstrução histórica das instituições escolares no início da Primeira República, Marly Perecin (2002) buscou os “passos do saber” empreendidos pelo Estado de São Paulo na modernização da agricultura, entendida, na última década do século XIX, como recurso salvacionista à economia do País. O setor agrícola passou a ser encarado como prática social e como processo de produção na área do trabalho livre, envolvendo técnicas agronômicas e conhecimentos científicos em favor da acumulação capitalista, da racionalização do trabalho, do abastecimento do mercado interno e das novas alternativas para a exportação.

Para Perecin (2002), as transformações ocorridas na segunda metade do século XIX foram acompanhadas de mudanças na mentalidade em favor da agricultura científica, contra os métodos rotineiros e o empirismo praticados pelos agro-senhores do Oeste Paulista. Nessa perspectiva, a autora analisou três projetos de ensino técnico, concebidos na última década do século XIX: o pioneiro, de Luiz Vicente de Souza Queiroz, o do engenheiro agrônomo Léon Alphonse Morimont e o oficial, baseado no Decreto nº 683/1899, que regulamentou o ensino agrônômico no Estado de São Paulo. Os projetos para o ensino técnico no Estado de São Paulo, no início do século XX, não obtiveram sucesso devido às dificuldades econômicas, políticas e sociais, além da ausência de orientação metodológica e da falta de um programa para a instalação efetiva do ensino técnico, o qual passou por reformulações a partir do trabalho do educador norte-americano Clinton Dewit Smith, desenvolvido entre 1908 e 1912, que assegurou o êxito do ensino profissional no Estado.

Tendo como objeto de pesquisa, os patronatos agrícolas, Cláudio Koller (2003) faz uma reconstrução histórica do modelo político pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS. Para a análise dessa instituição, o autor considerou os principais fatores que influenciaram na definição do seu modelo político pedagógico, na organização didática e na funcional. Procurou, ainda, identificar o modelo tecnológico de produção agropecuária adotado e a sua influência no índice de regresso dos alunos formados às propriedades agrícolas de origem. Koller (2003) teve como ponto de partida, para sua análise, a criação, no início do século XX, dos primeiros Patronatos Agrícolas Federais, de cunho assistencialista, cujo objetivo era compensar os efeitos sociais negativos existentes no período. A partir dos anos de 1940, com o modelo de

desenvolvimento urbano industrial capitalista assumido pelo Brasil, o ensino agrícola passou a ter uma nova função. Para isso, sofreu diversas modificações em busca de uma metodologia eficiente para a difusão das tecnologias que pretendiam integrar o setor agropecuário ao modelo industrial capitalista. Dessas experiências, originou-se o modelo político pedagógico denominado Sistema Escola-Fazenda, implantado no ensino agrícola no início da década de 1970, com forte influência e financiamento internacional. Em 1993, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, na região do Alto Vale do Itajaí, resultado de um amplo movimento regional que justificava a sua criação como uma importante ação para que fosse minimizado êxodo rural entre os jovens. Koller (2003) concluiu que o modelo tecnológico de produção agropecuária utilizado pela EAFRS, de maneira hegemônica, era remanescente da década de 1970 e do modelo político pedagógico implantado pelo Banco Mundial, para difundir as tecnologias da Revolução Verde e introduzir o capitalismo no setor agrícola nacional.

Ainda na região Sul, Paulo César Claro (2004) realizou uma análise sobre o processo de constituição e desenvolvimento da Escola Agrícola Florestal e Ambiental (E.M.A.F.A.) do município de Ilópolis, RS. A pesquisa de Claro (2004) consistiu em examinar, num primeiro momento, o processo da emergência e do desenvolvimento da Escola Agrícola Florestal e Ambiental, e, num segundo momento, identificar em que medida a instituição, efetivamente, delineia suas ações educativas por meio da Educação Ambiental. No estudo, o autor reconstruiu o contexto sociopolítico em que se consolidou a construção dessa escola ambiental no município, discorrendo, posteriormente, sobre a organização regimental da Escola, suas características e proposições, as disciplinas que compunham a grade curricular e a relação entre os conteúdos e o mote *ambiente*. Diante da análise realizada, Claro (2004) concluiu que as orientações pedagógicas desenvolvidas na instituição estão muito distantes das ações educativas propostas pela educação ambiental.

Os estudos sobre o ensino agrícola também têm sido objeto de análise de outras áreas, como mostra a tese de doutorado em Sociologia, de João Batista Queiroz, defendida em 2004. A pesquisa analisou a criação e o desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional que surgiram, no Brasil, no final da década de 1960, no Estado do Espírito Santo. Em seu estudo, Queiroz (2004)

apresenta uma contextualização da relação entre agricultura familiar e educação no Brasil, o movimento de articulação por uma educação do campo e a implantação da pedagogia da alternância, a partir da criação dos Centros Familiares de Formação por Alternância, que tiveram como referência experiências francesas e italianas. O autor concluiu que as instituições inauguraram, no Brasil, uma formação de jovens agricultores familiares em alternância, de maneira integrada e unitária, contando com uma crescente participação e responsabilidade dos familiares, o que contribuiu para o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar.

Na perspectiva de reconstrução histórica da instituição agrícola, Abimael Marques (2005) analisou o Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra", criado na década de 1940, no Estado do Mato Grosso. A instituição agrícola, com regime de internato, visava educar, instruir e capacitar tecnicamente os filhos dos agricultores, bem como prover o Estado de trabalhadores especializados na área. Na análise, Marques (2005) constatou que o aprendizado agrícola procurou fazer a diferença na formação desse trabalhador mato-grossense, uma vez que era a única escola agrícola federal no Estado de Mato Grosso. Dessa forma, a instituição escolar foi o divisor de duas épocas para esse Estado: a primeira, anterior à criação da escola, é caracterizada por uma agricultura de caráter rudimentar, e a segunda, após sua criação, pelo emprego de critérios técnicos e por pesquisas na área agrícola.

Embora a maioria das pesquisas tenham se detido no período histórico do início da Primeira República, Adlene Arantes (2005) enfocou a Colônia Orfanológica Isabel, criada na segunda metade do século XIX pelos Missionários Capuchinhos. Sua análise procurou compreender a educação, a instrução e os possíveis destinos pensados para os meninos negros, brancos e índios atendidos pela Instituição. O ensino oferecido era dividido em aulas, nas quais se ensinavam os conteúdos morais, religiosos e os conteúdos voltados à leitura, à escrita e à matemática. Nas oficinas, os alunos aprendiam os conhecimentos práticos, voltados à agricultura, à indústria e ao comércio. O destino dos colonos dependia do comportamento por eles apresentado no interior da Instituição: para os disciplinados, buscava-se garantir o direito de concluir uma educação voltada à agricultura e uma possível colocação no mercado de trabalho; já

para os incorrigíveis, o destino era a expulsão da Instituição ou o encaminhamento para as instituições da Marinha ou do Exército.

Retomando a reconstrução das instituições escolares no período pós-getulista, Julinete Castelo Branco (2006) analisou as histórias e as memórias do Colégio Agrícola de Teresina, a partir da criação da Escola Agrotécnica, em 1954, até a sua incorporação à Universidade Federal do Piauí, em 1976. Na pesquisa, a autora destacou três importantes momentos da Instituição: o primeiro que tratou da construção dos discursos de modernização do campo e da expectativa acerca da criação da escola Agrotécnica; o segundo que se referiu ao início do funcionamento e às dificuldades encontradas no projeto agrícola dos anos de 1960, e o terceiro, quando a instituição educativa foi transferida para o Ministério da Educação, sendo incorporada, posteriormente, à UFPI.

A reconstrução histórica dos Patronatos Agrícolas esteve presente também nas pesquisas de Marco Arlindo Nery (2006), que procurou compreender o processo de implementação, os objetivos e as práticas educativas do Patronato Agrícola de Sergipe, criado pelo Presidente do Estado, Maurício Graccho Cardoso, no ano de 1924. Nesse estudo, Nery (2006) ressaltou os personagens que fizeram parte da história da Instituição, as práticas educativas, como: o ensino primário, as aulas de Educação Física e o Escotismo, as oficinas profissionalizantes (marcenaria, ferraria e sapataria) e o ensino agrícola. Com base em tais aspectos, o autor constatou que o Patronato de Sergipe possuía um duplo objetivo: a regeneração dos menores e a formação de mão de obra agrícola, sobressaindo-se, ao longo do seu funcionamento, a correção moral.

Além da função de regeneração que prevalecia nas instituições agrícolas, também destacava-se o caráter religioso na formação dos adolescentes, o que foi constatado na pesquisa de Thiago de Andrade (2006). Em seu estudo, o autor investigou a criação da Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), tendo por base a teoria institucional, que afirma ser a organização um ente social que cria e sedimenta cultura entre seus membros. A Escola Superior Agrícola de Lavras tem sua gênese em 1908, quando o Reverendo norte-americano Samuel Rhea Gammon decidiu criar uma escola que ensinasse agricultura aos jovens da região, sob um ideário protestante. Por isso, a referência teórica do trabalho é a leitura dos clássicos do

pensamento reformista, como Martinho Lutero e João Calvino, e a forma como ela aparece na memória coletiva da fundação da Escola Agrícola de Lavras, posteriormente, Escola Superior de Agricultura de Lavras (ANDRADE, 2006).

O mapeamento das pesquisas também revelou que, entre as instituições pesquisadas, a análise das instituições escolares tem sido foco também de outras áreas das Ciências, tais como a Sociologia, a História, a História Social, a Educação Ambiental e os Agroecossistemas.

Com base no levantamento dessas pesquisas, salienta-se a necessidade de ampliarem-se os estudos sobre a História das Instituições Escolares, assim como o fará o desenvolvimento desta pesquisa, que pretende contribuir para a reconstrução histórica das instituições de ensino agrícola, fortalecendo e abrindo o leque das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação dos Campos Gerais, PR¹. Cabe, ainda, registrar que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito dos estudos sobre a História de Instituições Escolares, procurando fomentar e consolidar a produção do conhecimento sobre a temática, principalmente no GT Campos Gerais, da qual origina-se este estudo.

A análise da criação das instituições escolares agrícolas dos Campos Gerais, no Paraná, insere-se no debate histórico em que a investigação é reforçada “[...] em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo, e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (SAVIANI, 1998, p. 11-12).

Toda instituição escolar possui sua singularidade e, por isso, não pode ser analisada de forma isolada do contexto.

Mergulhar no interior de uma instituição escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca de suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos, (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular institui? O que ela

¹ No GT Campos Gerais são poucas as pesquisas que analisam o ensino técnico. Entre elas, destaca-se a dissertação de mestrado de Maristela Iurk Batista, *Mãos e Mentes na Arte de Aprender: A Memória da Escola Profissional Ferroviária Prof. Cel. Tibúrcio Cavalcanti de Ponta Grossa (1940-1973)*, orientada pela professora Teresa Jussara Luporini, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2002.

institui para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? (SANFELICE, 2006, p. 24).

A presente análise implica o desvelamento dos interesses ideológicos que desencadearam a institucionalização dessas escolas agrícolas, compreendendo o movimento de sua articulação com o contexto nacional e as relações com os países centrais. Assim, entende-se que a educação expressa as condições sociais dos diferentes momentos históricos pelos quais passou, não sendo possível compreendê-la sem se compreender o movimento do capital.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual (MARX, 1991, p. 29-30).

Nesse sentido, na história dos homens, ao se definir a concepção de trabalho também se redefine a concepção de educação, estando, portanto, trabalho e educação intrinsecamente relacionados. Compreendendo-se as relações de produção, compreende-se de que modo a educação expressa as condições sociais dos diferentes momentos históricos. A educação possui um caráter mediador, situando-se na relação entre as classes como mascaramento da realidade (CURY, 1992).

Por isso a educação torna-se instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação. Esse movimento de dar uma aparência uma ao que é diverso ganha sentido quando incorporado pelos agentes frente ao que se pretende ocultar e perenizar: o processo de acumulação sustentado por relações sociais de exploração (IBID, 1992, p. 65).

Por meio da mediação², a educação visa formar o trabalhador para inseri-lo nas relações de produção, neste caso, as instituições de ensino agrícola, que formam a

² Considerar a educação como mediadora, embora em graus diferentes, pode funcionar tanto como “[...] afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular” (CURY, 1992, p. 66).

mão de obra necessária para o setor agrícola, buscando racionalizar a produção e ampliar a lucratividade.

Para a condução deste estudo, elegeu-se como categoria de análise o “trabalho”, entendido como

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

Na sociedade capitalista, porém, o trabalho, como meio de vida e criação, reduz-se à força de trabalho, alienação de vida, que exacerba e, ao mesmo tempo, aprofunda as contradições no capitalismo. A consolidação do capitalismo se deu em virtude da expropriação dos trabalhadores dos meios com os quais realizavam a produção, que passaram a dispor apenas de sua força de trabalho. Esta expropriação transformou a força de trabalho em mercadoria, a qual poderia ser levada ao mercado e trocada livremente. Com isso, a sociedade capitalista dividiu-se em duas classes sociais distintas: uma que é proprietária dos meios de produção e a outra, cuja única fonte de subsistência é a venda ou a troca de sua força de trabalho. “Com a divisão do trabalho, dá-se a distribuição desigual, tanto do trabalho quanto dos produtos” (MARX; ENGELS, 1984, p.7).

A apropriação da força de trabalho pelo capitalista expropriou o trabalhador do domínio do processo, instalando a fragmentação e a especialização do trabalho. Para atender às demandas do capitalismo, o trabalhador passou a ter o domínio somente de uma função, alienando-se, portanto, do processo do trabalho, que assume, nas relações capitalistas de produção, uma forma determinada, sendo dominado e modelado pelos interesses do capital.

Para o trabalhador, a única alternativa que resta é vender a sua força de trabalho como meio de sobrevivência. Já o capitalista, proprietário dos meios de produção, emprega essa força de trabalho que torna possível a expansão do capital.

No Brasil, percebe-se a divisão do trabalho ainda no Período Colonial, quando as relações sociais eram constituídas entre os senhores que representavam a família patriarcal, os agregados, que mantinham uma relação de dependência com o senhor da

casa-grande, e os escravos. Era em torno da família patriarcal que se organizavam as instituições sociais e políticas, fazendo do Estado a extensão de seus interesses. Nesse período, as relações de produção centravam-se no senhor e no escravo compondo-se, assim, estrutura econômica da sociedade

No fim do século XIX, com a transição de uma organização social de trabalho escravo para uma organização de trabalho assalariado, começaram a surgir, em vários locais do Brasil, núcleos de pequenas propriedades agrícolas de base familiar. Para suprir a demanda de mão de obra nas grandes fazendas surgiram os núcleos de colonização estrangeira, principalmente no Sul do país³. Nesse contexto, as relações de produção centradas no senhor e no escravo são substituídas pela relação entre o capitalista e o empregado, os quais passaram a constituir a nova estrutura econômica da sociedade que edifica a superestrutura capitalista (SINGER, 1980).

As relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas. No capitalismo, a mais fundamental dessas relações é a propriedade que a burguesia tem dos meios de produção, ao passo que o proletariado possui apenas a sua forma de trabalho (BOTTOMORE, 1988, p. 157).

As relações de produção se consolidaram, ao longo do século XX, com a expansão da indústria e a conseqüente modernização do setor agrícola. A indústria brasileira ocupou uma posição subordinada à economia agroexportadora, posição que se alterou com a crise de 1929-30, com a evolução de uma economia industrializada, voltada para a substituição de importações. Na sociedade capitalista, a agricultura transforma-se em ramos da indústria e torna-se dominada completamente pelo capital (MARX, 1982).

Nesse cenário, a educação passou, então, a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país, e deveria ser estendida à população, com o intuito de promover o aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Entretanto, a instabilidade política, vivenciada pelo país nesse período, e o domínio das oligarquias regionais acentuaram as desigualdades sociais e impediram uma mudança qualitativa na educação. A União ampliou o ensino médio e superior nas

³ Este assunto será tratado mais adiante.

regiões urbanas do país, porém, a formação técnico-científica ficou abandonada, apesar do relativo crescimento industrial.

Esse crescimento industrial, tão lento e incipiente que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção no país, acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava (XAVIER, 1990, p. 62).

Com a crise mundial de 1929 ocorreu o declínio das oligarquias rurais e no ano seguinte, a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Esse momento foi caracterizado pela intervenção estatal na vida econômica e social do país, nacionalizando as atividades e as fontes de riqueza nacional. A Constituição de 1937 ampliou o ensino técnico e vocacional, e estabeleceu a cooperação entre a indústria e o Estado, incumbindo às empresas de criarem escolas de aprendizes para os filhos de seus operários e associados.

Nesse mesmo ano, a Reforma Francisco Campos, de 1931, reestruturou o ensino no país, reformulando o ensino superior, secundário e profissional. A Reforma foi “[...] marco da arrancada centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional” (IBID, 1990, p. 84), e efetivou-se por meio de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior, secundário e profissional.

Na legislação, a preocupação voltava-se para o ensino secundário e superior, pois o primeiro era considerado uma etapa de preparação para a matrícula nos cursos superiores. O ensino secundário caracterizou-se por sua função meramente preparatória e propedêutica, que valorizava provas e exames. Com essa reforma, a formação técnica e a escola estavam subordinadas ao avanço das relações de produção vigentes na sociedade e admitiu-se o “[...] extremo atraso do país no campo econômico e conseqüentemente na área tecnológica ou dos meios de produção” (IBID, 1990, p. 101).

Para acompanhar as exigências desse novo período, as classes trabalhadoras urbanas, à medida que avançavam as relações de produção e a sociedade se complexificava, “[...] passavam a ver na instituição escolar um mecanismo de acesso às novas relações de produção” (MIGUEL, 1997, p. 17).

A partir do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento da demanda social por escola, juntamente com a mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão educacional. A necessidade de educação não era percebida como fundamental e foi, portanto, relegada a segundo plano pelo poder político, induzindo profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado (XAVIER, 1990).

Em 1939, em meio à Segunda Guerra Mundial e ao desenvolvimento do capitalismo, a educação manteve-se à margem da necessidade de formação para o trabalho, pois as atenções estavam voltadas para a defesa nacional. Com o avanço da industrialização, os modelos tecnocráticos da administração empresarial foram incorporados aos contextos econômico, político e social – e, conseqüentemente, à educação. Esse avanço da industrialização exigiu um trabalhador diferente daquele que trabalhava na agricultura, provocando uma expectativa maior sobre sua formação educacional. Nesse contexto histórico, as instituições agrícolas paranaenses foram criadas e disseminadas pelo Estado, destinadas exclusivamente à formação técnica de adolescentes, no intuito de maximizar a produção agrícola para amenizar os esforços despendidos durante a Guerra. Considera-se, nesta pesquisa, que a criação das instituições agrícolas se deu no bojo de um processo de reestruturação do setor agrícola, com o emprego de máquinas e de técnicas, integrando-se num projeto de desenvolvimento nacional.

Para formar a força de trabalho⁴ necessária para realização desse projeto, foram implementadas Reformas na educação, que se deram na forma de Decretos-leis, denominadas Leis Orgânicas do Ensino⁵, que trataram individualmente de cada nível ou

⁴ Como parte das iniciativas para formação do trabalhador, no período getulista, cabe destacar ainda a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público, foi gerido pelos organismos sindicais patronais, que teve como primeiras estruturas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (1943).

⁵ De 1942 a 1946 são decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema, que regulamentaram, por meio dos seguintes decretos: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Criou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (RIBEIRO, 1989).

ramo de formação profissional, ordenando o ensino primário, o secundário, o industrial, o comercial, o normal e o agrícola. Em prosseguimento à organização do ensino, iniciada por Francisco Campos, a Reforma Capanema “[...] organizou nacionalmente, pela primeira vez no país e em resposta a reivindicações sociais e pressões políticas de já há duas décadas, o ensino técnico-profissional” (IBID, 1990, p. 111). Por meio dessas Legislações foi regulamentado o ginásio, com duração de quatro anos, o colégio com duração de três anos, com dois cursos diferenciados: o científico e o colegial.

O período do Estado Novo foi caracterizado pela ditadura e pelo autoritarismo, o que fortaleceu o Estado no que diz respeito aos interesses do capitalismo em sua política de controle das classes subalternas. A educação foi configurada pela tecnocracia e pela falta de unidade nacional, não se caracterizando por uma política educacional abrangente e democrática. As Leis Orgânicas do Ensino, contudo, cumpriram, de certa forma, com a função norteadora da educação, garantindo o controle da administração das escolas do ensino primário, ginásial e secundário.

De 1930 até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), observa-se um cenário de descaso com esse nível de ensino, que foi mantido exclusivamente pelo Governo Federal e, em algumas regiões, pelo Estadual. As práticas escolares foram permeadas pelo assistencialismo e pela regeneração da população desvalida e órfã, principalmente com a criação de instituições como os Patronatos e os Aprendizados Agrícolas (PANDINI, 2006).

Buscando analisar a institucionalização das escolas agrícolas nos Campos Gerais, PR, abordou-se o objeto da pesquisa utilizando o método de investigação proposto por Marx e Engels.

Com esse método partimos sempre da relação primeira e mais simples que existe historicamente de fato; portanto, aqui, da primeira relação econômica que encontramos. Logo, iniciamos a sua análise. No simples fato de tratar-se de uma relação já vai implícito que há dois lados que se relacionaram entre si. Cada um desses dois lados é estudado separadamente, de onde logo se depreende a sua relação recíproca e a sua interação. Encontramos contradições que exigem uma solução. Mas, como aqui não seguimos um processo abstrato de pensamento que se desenrola apenas na nossa cabeça, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em alguma época, ou que ainda continuam ocorrendo, essas contradições terão também surgido na prática e nela terão também encontrado, provavelmente, a sua solução. E se estudarmos o caráter desta solução, veremos que esta se verifica criando uma nova relação, cujos dois lados contrapostos precisaremos desenvolver em seguida e, assim, sucessivamente (ENGELS, s/d, p. 310).

Nesse sentido, a pesquisa partiu da análise das partes envolvidas na relação entre trabalho e educação, demandando a necessidade de outras análises como: o desenvolvimento histórico do capitalismo do Brasil e seus desdobramentos para o desenvolvimento econômico, político e social da região. Para compreender a institucionalização das escolas agrícolas na região dos Campos Gerais, partiu-se da análise dessa conjuntura, baseando-se em três categorias fundamentais: o singular, o particular e o universal. A singularidade de uma determinada instituição escolar se expressa pelos elementos internos, como a constituição jurídica, os objetivos sociais, as representações políticas etc. “[...] que a distinguem das outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos dessa instituição e não de outra qualquer” (BITTAR; FERREIRA Jr., 2009, p. 501). Por outro lado, nenhuma instituição existe por si mesma, mas possui uma conexão com outras instituições e com outros fenômenos sociais, portanto a singularidade de uma instituição revela-se nas relações que se travam no âmbito de um determinado contexto histórico, exprimindo-se pela categoria do universal.

A categoria do particular estabelece a mediação entre o singular e o universal. Desta forma, o particular “[...] é uma formação relativamente isolada, uma instituição (um fenômeno educacional), um processo ou, até mesmo, um acontecimento” (IBID., 2009, p. 502).

Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa (SANFELICE, 2009, p. 198).

A reconstrução histórica das instituições escolares destinadas ao ensino agrícola nos Campos Gerais implica o reconhecimento do seu caráter durável, inserindo-as, de forma interativa, no quadro mais amplo do sistema educativo. A reconstrução do conhecimento do objeto corresponde ao instituído, à institucionalização/representação e à instituição/apropriação (MAGALHÃES, 2004).

Para a realização desta pesquisa, foi feito o levantamento e a coleta de fontes documentais nas seguintes instituições: Arquivo Público de Curitiba; Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas; Bibliotecas da Universidade Estadual de Ponta

Grossa-UEPG; Biblioteca Pública do Paraná; Biblioteca Pública de Ponta Grossa; Casa da Memória-PR; Museu Campos Gerais-PR e arquivo do Setor de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Nessas instituições, foram coletados os seguintes documentos:

1. Leis, Pareceres, Resoluções, que regulamentaram o ensino agrícola no Paraná;
2. Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais e os Decretos que tratam da criação destas escolas;
3. Mensagens dos Governadores;
4. Relatórios dos Presidentes da Província.

A partir do material levantado e coletado, procedeu-se à seleção dos documentos pertinentes à temática. Para destaque das fontes primárias, optou-se por manter, no decorrer do texto, as citações em fonte itálica e na grafia original. Cabe salientar, ainda, que se utilizou o termo “desvalidos” para referir-se às crianças pobres e órfãs, que perambulavam pelos centros urbanos, e eram consideradas desprotegidas e desamparadas pela própria família, conforme o contexto histórico abordado na pesquisa. Naquele momento, em que há o predomínio do caráter assistencialista e regenerador, os documentos legais (mensagens, relatórios e leis) assim se referem às crianças e aos jovens brasileiros.

O resultado da pesquisa está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo abordam-se as primeiras iniciativas para organização do ensino agrícola no Brasil. Entre as primeiras iniciativas estão as Instituições Agrícolas voltadas para a escolarização e profissionalização da população, como os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas, criados no início da República. As poucas iniciativas que visavam à organização do ensino agrícola estavam submetidas às circunstâncias políticas, sem que se configurasse como questão importante para o cenário social e econômico, pois havia a crença de que um país agrícola é um país atrasado.

No segundo capítulo, procurando articular as iniciativas de organização do ensino agrícola no Brasil, discute-se a instrução pública como possibilidade de promover a reconstrução da sociedade e de difundir os ideais republicanos. No Paraná, durante o regime ditatorial, o interventor Manoel Ribas promoveu medidas para

expandir o ensino primário e profissional, criando as escolas de trabalhadores rurais, que habilitavam os alunos ao trabalho agrícola.

A criação de instituições especializadas no ensino agrícola, como o Colégio Agrícola “Augusto Ribas”, em Ponta Grossa, o Centro Estadual Educacional “Getúlio Vargas”, em Palmeira, e o Centro Estadual Educacional Professor “Olegário Macedo”, em Castro, são discutidas no terceiro capítulo deste trabalho. Essas instituições têm, em sua reconstrução histórica, a marca do assistencialismo e da formação por meio do trabalho, preparando o trabalhador rural com os conhecimentos básicos sobre as técnicas agrícolas que atendessem às novas relações do capital.

Ao esboçar as considerações finais, procura-se retomar a questão inicial respondendo como as transformações nas relações de produção impactaram o processo de criação das primeiras escolas agrícolas na região dos Campos Gerais, PR.

1. AS PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

As primeiras iniciativas para organização do ensino agrícola no país têm como ponto de partida a vinda da família real para o Brasil, e as tentativas, na área educacional, para adequar a Colônia às necessidades da Corte portuguesa. A vinda da família real, em 1808, foi um marco no Período Colonial, impulsionando expressivas mudanças no país. Entretanto, permaneceu a continuidade da estrutura econômica mantida no regime colonial, “[...] quanto ao fluxo da renda para o exterior, até pouco mais ou menos a metade do século XIX, [...]” (SODRÉ, 1997, p. 45).

A vinda da Corte portuguesa para o Brasil deu-se pelas ameaças de Napoleão Bonaparte que culminaram com a invasão de Portugal pelas tropas francesas. D. João VI, com o apoio da Inglaterra, transferiu a Corte portuguesa, formada por nobres e comerciantes, para o Brasil.

Em 1807, para forçar a adesão de Portugal ao bloqueio continental decretado contra a Inglaterra, os exércitos napoleônicos invadem e ocupam o Reino. O Regente D. João, que governava em nome de sua mãe demente, a Rainha D. Maria, resolve, depois de longas hesitações entre a adesão ao sistema napoleônico e a fidelidade à sua aliança tradicional, a Inglaterra, emigrar para sua colônia americana (PRADO JUNIOR, 1986, p. 126).

As mudanças expressivas no país, que de Colônia passou à sede da Coroa Portuguesa, estavam diretamente ligadas às demandas administrativas produzidas pela Corte. A ruptura do pacto colonial foi também marcada por mudanças econômicas e políticas, pela abertura dos portos às nações amigas e pela revogação do alvará que impedia a instalação de manufaturas no Brasil. A abertura dos portos brasileiros foi uma decisão tomada emergencialmente, como maneira de unir o país a outras nações, tirando-o do isolamento (IBID, 1986).

Além da abertura dos portos brasileiros, D. João VI firmou outros acordos econômicos e, assim, o Brasil passou a constituir-se como uma “[...] província econômica e financeira da Inglaterra” (SODRÉ, 1975, p. 39). Essas medidas fizeram com que o Brasil ficasse ainda mais economicamente dependente da Inglaterra, que,

aos poucos, foi alargando seu domínio sobre o reino aliado, explicitando a que “[...] ponto chegara a subserviência do soberano português e o predomínio da Inglaterra nos negócios da monarquia” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 129).

A Inglaterra, amparada fortemente por uma indústria nacional e por uma marinha mercante, não teve opositores que impedissem sua expansão. Portugal, por sua vez, submetido aos Tratados assinados com a Inglaterra, manteve-se com seus poucos recursos financeiros, enquanto que o Brasil mandava boa parte dos seus recursos para outros países, estimulando as necessidades e o consumo internos. A presença da Corte, e do seu soberano, no Rio de Janeiro, transformou a cidade que passou a centralizar a vida política, administrativa e econômica da Monarquia. A ampliação de relações com outras colônias latinas, principalmente com Buenos Aires e Peru - que se constituíram como nações -, fizeram circular, no país, uma grande quantidade de pesos espanhóis (IBID, 1986).

Com o crescimento econômico do país, além de outros atrativos - que fizeram com que os portugueses se identificassem com a terra -, a Corte portuguesa aqui permaneceu por treze anos. O próprio soberano não escondeu sua preferência pelo país e somente partiu “[...] quando a revolução portuguesa⁶, vitoriosa em 1820, abalou os fundamentos do trono e lhe pôe em risco a coroa” (IBID, 1986, p. 130). Sua permanência no Brasil foi vista com certo descontentamento pelos súditos portugueses, que enfrentaram crises em diversos setores, além da crise do setor mercantil, desencadeada pela Revolução Industrial em curso na Europa, que colocou os produtos portugueses em situação de inferioridade em relação aos estrangeiros. A crise que afetou Portugal tinha caráter internacional, pois seus produtos não estavam em condições de competir com os produtos de outros países. “Para os portugueses, no entanto, todos os males pareciam advir da permanência da Corte no Brasil e da autonomia concedida à colônia” (COSTA, 2007, p. 41).

O descontentamento dos portugueses refletia essa situação e o desejo que seu Rei retornasse ao país. Enquanto isso, no Brasil, a permanência da Corte delineou um quadro formado tanto por opositores - que defendiam o restabelecimento do Pacto

⁶ A insatisfação do povo português diante do abandono do território para os ingleses e a demora do regresso da família real desencadeou a Revolução Constitucionalista, iniciada na cidade do Porto (RIBEIRO, 1989).

Colonial – quanto por aqueles que desejavam a manutenção do comércio livre (IBID, 2007).

Nesse clima de tensões, no Brasil e em Portugal, a Coroa foi surpreendida, em 1820, pela eclosão da Revolução do Porto, em que os revoltosos exigiam a promulgação de uma Constituição, nos moldes da Constituição espanhola, e o retorno do rei a Portugal.

A revolução portuguesa repercutiu em terras brasileiras, onde comerciantes, fazendeiros, funcionários da Coroa e militares a ela aderiram pelos mais diversos motivos, entre os quais, a esperança pelo restabelecimento do Pacto Colonial, apoiado por comerciantes e militares portugueses. Em contrapartida, fazendeiros, comerciantes e funcionários da Coroa apoiavam a Revolução com vistas à queda do Absolutismo, dos monopólios e dos privilégios, que ainda eram mantidos. Com isso, ampliaram-se as oportunidades para fazer valer os interesses da colônia.

Diante da situação conflituosa, D. João VI decidiu, “[...] a contragosto, a voltar a Portugal, onde sabia esperá-lo uma Assembléia hostil e reivindicadora” (COSTA, 2007, p. 45), porém, seu filho, D. Pedro I, permaneceu no Brasil como Príncipe Regente. Não tardou a manifestação de conflitos entre portugueses e brasileiros, surgidos a partir da tomada de diversas medidas para restringir a autonomia administrativa da Colônia e limitar a liberdade de comércio, com o restabelecimento do monopólio entre Portugal e Brasil.

Com isso, fortaleceram-se os grupos políticos que possuíam interesses próprios, entre eles, os portugueses que não desejavam a separação entre Portugal e Brasil. O segundo grupo, formado por brasileiros, era composto por proprietários de terra que almejavam uma monarquia dual, e o terceiro grupo, que defendia a independência política entre Brasil e Portugal. Os embates políticos entre esses grupos culminaram com a Independência⁷ do país, declarada por D. Pedro, que contou com o apoio do grupo brasileiro, embora tivesse sofrido restrições por parte de conservadores, dispostos a lutar pela preservação de estado anterior.

⁷ Após a Independência do Brasil, a fase imperial compreende as seguintes divisões: Primeiro Reinado (1822 a 1831), Período Regencial (1831 a 1834), Regência Una de Diego Feijó (1835 a 1837), Regência Una de Araújo Lima (1837 a 1840) e Segundo Reinado (1840 a 1889).

A ruptura política entre Brasil e Portugal foi o resultado de um processo que se iniciou em 1808 com a vinda da família real para o Brasil, constituindo-se como precursor imediato da independência brasileira (PRADO JUNIOR, 1986). Porém, a estrutura econômica manteve-se a mesma do período colonial, ou seja, a produção em larga escala de alguns produtos agrícolas, produzidos pelo trabalho escravo e que se destinavam ao mercado externo (SODRÉ, 1975). A Independência ocorreu graças à articulação dos interesses da elite brasileira juntamente com os interesses econômicos da Inglaterra que buscavam tornar o Brasil mais livre para explorá-lo e controlá-lo. A estrutura econômica do Brasil continuava centrada no modelo agroexportador, que sobreviveu por meio da exploração da mão de obra escrava.

Nessa estrutura econômica, predominava ainda, uma classe constituída pelos “altos e poderosos senhores”, cuja medida de riqueza se baseava na quantidade de escravos que possuíam e na extensão de terra que detinham. No outro extremo, estava a uma população que carecia de condições para participar das decisões tomadas pela minoria que formava a classe dominante. A Constituição, outorgada em 1824, afirmou, em seu texto, a igualdade de todos perante a lei, assim como assegurou o direito à propriedade, à liberdade de pensamento e de expressão, porém, na prática, a tradicional estrutura econômica, que ocultava a escravidão e a miséria em que vivia a maioria da população brasileira, permaneceu (COSTA, 2007).

Na Carta Constitucional de 1824, os direitos da população foram usurpados, ao passo que os poderes outorgados ao Imperador eram exacerbados, o que aumentou a revolta de grupos de elites regionais contra o soberano. Em vários pontos do país, como Ceará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas a população se rebelou contra as injustiças, porém as revoltas foram contidas, pois não alcançaram os objetivos propostos, e os revoltosos, condenados à morte.

A insatisfação continuou durante o período Imperial e, em 1826, formaram-se dois grupos políticos distintos no Brasil: os liberais e os conservadores. Os primeiros defendiam um sistema de educação livre do controle religioso, uma legislação agrária e a descentralização das províncias e municípios, sendo que o outro grupo postava-se no polo oposto,

A legislação constitucional não conseguiu harmonizar os interesses das elites brasileiras com os interesses do Imperador, que, diante de tal insatisfação, viu-se forçado a abdicar em nome de seu filho, em 1831.

As disputas entre liberais e conservadores encontraram um consenso com a promulgação do Ato Adicional, em 1834, que contemplava a supressão do Conselho de Estado, mas mantinha a vitaliciedade do Senado e a permanência do Poder Moderador. Outras medidas também foram tomadas como a transformação dos Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas, a discriminação de rendas e a divisão dos poderes tributários. Os municípios permaneceram subordinados ao Governo Provincial, em que o Presidente era nomeado pelo Governo Central. “Até certo ponto, o código de Processos e o Ato Adicional representavam uma vitória dos setores mais liberais” (IBID, 2007, p. 156).

Mesmo depois da promulgação do Ato Adicional, persistiu o clima de desordem em diversas partes do território brasileiro; a autoridade do Governo Central via-se reduzida em todo o país e as dificuldades econômicas criaram um clima de insatisfação⁸ na população.

As províncias do norte – Bahia, Pernambuco e Maranhão – atravessam um momento de sérias dificuldades econômicas. Os preços do açúcar caem persistentemente na primeira metade do século, e os do algodão, ainda mais acentuadamente. Na Bahia e em Pernambuco, e em especial no Maranhão, a renda per capita deve haver declinado substancialmente durante esse período. Na região sul do país as dificuldades econômicas se acumularam como reflexo da decadência da economia do ouro, principal mercado para o gado produzido no sul (FURTADO, 2007, p. 146-7).

Em virtude das dificuldades econômicas das províncias e do declínio de algumas culturas (açúcar e algodão) surgiu uma nova cultura que passou a ocupar um lugar de destaque. Em meio às dificuldades econômicas, surgiu o café como nova fonte de riqueza para o país, bem como se fortaleceu a base parlamentar dos Conservadores. O Parlamento, na esperança de apaziguar as revoltas e trazer a paz para a nação decidiu outorgar a maioria do Príncipe Regente. Aproveitando-se da situação, os Conservadores aprovaram várias leis que favoreceram o poder do governo

⁸ Entre 1831 e 1848, a retórica liberal radical foi utilizada pelos revolucionários para justificar a rebelião, embora nem sempre a adesão a esses movimentos ocorresse por motivos ideológicos (COSTA, 2007).

central, entre elas a reorganização da Guarda Nacional, que teve seus oficiais substituídos por outros nomeados pelo governo central, eliminando o processo eletivo. Essas medidas propiciaram ao Governo maior controle e poder de cooptação sobre os proprietários rurais.

Entretanto, a aclamação de D. Pedro II como Imperador do Brasil não apaziguou os conflitos⁹ no país, que continuou palco de movimentos revoltosos, como as revoltas liberais deflagradas em São Paulo e Minas Gerais, em 1842, e a Rebelião Praieira ocorrida em Pernambuco, em 1848.

Com o fim da revolta em Pernambuco, liberais e conservadores serviram juntos nos mesmos ministérios, estabelecendo-se, desta forma, a “Política de Conciliação” que permitiu, durante quase dez anos, um período de cooperação entre esses grupos. “Durante esse período, as palavras liberal e conservador converteram-se em meras etiquetas” (COSTA, 2007, p. 160). Também nesse período aconteceram algumas reformas importantes para o país, como a criação da lei que abolia o tráfico negreiro, a criação da Lei de Terras e a instituição do Código Comercial do Império do Brasil.

Todavia, tornou-se impossível prosseguir com a “Política de Conciliação”, pois a falta de comprometimento ideológico, as mudanças econômicas e sociais, e as constantes divisões internas entre os dois grupos, acirraram novamente a disputa pelo poder. Nos anos de 1860, ocorreram mudanças políticas, como a fundação da Liga Progressista, cujo discurso liberal reacendeu a discussão sobre a forma de organização do Estado. Dessa Liga Progressista originou-se o Partido Progressista, composto por liberais históricos e conservadores dissidentes. Em 1868, em pleno conflito com o Paraguai, D. Pedro II substituiu o Ministério liberal por um Ministério conservador, desencadeando um manifesto do Partido Liberal em favor da descentralização, da abolição da vitaliciedade do Senado, do voto de pessoas não católicas, da educação independente do Estado, da liberdade religiosa e libertação gradual dos escravos (COSTA, 2007).

⁹ Nesse período ocorreram várias revoltas populares, tais como: a Sabinada (Bahia) que iniciou em 1837, a Balaiada (Maranhão) com início em 1838, a Cabanagem (Pará) em 1835 e a Farroupilha (Rio Grande do Sul) em 1835.

Não contentes com o Manifesto, um grupo de dissidentes do Partido Liberal fundou o Partido Republicano, o qual formulou um documento com base em denúncias sobre a ordem que estava posta.

Uma análise desses três documentos revela que, excetuando-se as diferenças óbvias entre republicanos e monarquistas, todos tinham os mesmos objetivos: minar as estruturas de poder que sustentavam as oligarquias tradicionais, limitar a influência do governo no setor privado e incrementar a autonomia provincial. Apenas a facção radical do partido liberal propunha a imediata abolição da escravidão (IBID, 2007, p. 165-6).

Vários grupos políticos e a própria elite brasileira percebiam a necessidade de reformas o que com que o Imperador designasse um Ministério conservador, liderado pelo Barão do Rio Branco, para implementar as reformas propostas pelo Partido Liberal. Em 1871, a Câmara aprovou a Lei do Ventre Livre, contra a vontade de boa parte da bancada conservadora, formada por aristocratas rurais do Rio de Janeiro. “A Lei do Ventre Livre foi votada graças ao apoio dos representantes de outras áreas do país, sobretudo do Nordeste, onde o trabalhador livre vinha substituindo os escravos” (IBID, 1997, p. 41).

O tema abolicionista passou a fazer parte da bandeira política dos partidos, devido à popularidade crescente das ideias antiescravistas. A década de 1880 assistiu a manifestações e rebeliões de escravos, que sob o olhar indiferente do Exército, não se mobilizou para capturar os fugitivos. “O abandono das fazendas se torna diuturno; os abolicionistas, organizados em sociedade e agrupamentos fortemente constituídos e ramificados em toda parte, estimulam e protegem as fugas” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 181). Diante dessa situação, em 1885, os cativos acima dos sessenta anos foram libertados, mediante compensações financeiras aos seus proprietários.

É uma lei muito clara em seus dispositivos: os escravos sexagenários permaneceriam na posse de seus senhores ainda por cinco anos se estes, os senhores, optassem pelo trabalho livre em suas propriedades. A lei obrigava os trabalhadores a residirem por cinco anos no local onde trabalhavam. Eram libertados imediatamente os escravos com mais de 65 anos de idade (SODRÉ, 1997, p. 53).

As fugas em massa de escravos das fazendas desestabilizaram o trabalho e forçaram os fazendeiros a aceitarem o inevitável fim da escravidão, e, assim, restabelecer a ordem nas fazendas. Medidas adotadas pelos fazendeiros como a

alforria de escravos para forçá-los à prestação de serviços por mais alguns anos não foram suficientes para impedir a sua fuga.

Não fossem, portanto, as mudanças na estrutura econômica e social que tornaram possível a utilização do trabalho livre, não tivessem os fazendeiros de café e de açúcar encontrado alternativas para o trabalho escravo, não tivesse o parlamento passado uma legislação emancipadora que condenava a escravidão a desaparecer gradualmente, não tivesse a campanha abolicionista convencido amplos setores da população da injustiça do cativo e da legitimidade do protesto do escravizado e a revolta dos escravos teria, de modo provável, sido violentamente reprimida, como sucedera tanta vezes durante o período colonial (COSTA, 1997, p. 44).

A ação dos abolicionistas foi muito importante para que, em 1888, se extinguisse definitivamente a escravidão no Brasil. “A Abolição representou uma etapa do processo de liquidação da economia colonial no país, envolvendo uma ampla revisão dos estilos de vida e de valores da nossa sociedade” (IBID, 2007, p. 344).

O desenvolvimento da economia cafeeira manteve o país submetido às correntes industriais e capitalistas internacionais. A abolição do trabalho escravo foi uma medida mais política do que econômica, pois se tratava, principalmente, de uma questão relativa ao sistema de poder, muito mais que uma questão de organização produtiva - uma vez que, ao ser extinto, não houve grandes mudanças na formas de produção e nem na distribuição da renda (FURTADO, 2007).

As sucessivas crises vivenciadas durante o Império, como a prisão de bispos, a abolição da escravidão – que levou os fazendeiros a se posicionarem contra o Imperador – e a questão militar, que se agravou desde a Guerra do Paraguai, fizeram com que aumentasse o descontentamento dos militares, que começaram a tramar o fim da Monarquia e a Proclamação da República em 1889.

1.1. AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DO ESTADO PARA O ATENDIMENTO AOS ÓRFÃOS E DESVALIDOS.

Para criar condições de competitividade do Brasil com outras colônias, D. João VI criou uma série de medidas que permitiram que aqui se instalasse sua Corte. Entre

essas medidas, estava a intenção de se criar uma escola de ensino agrícola, voltada para o incentivo e o aprimoramento das técnicas de produção e superação da defasagem produtiva do setor agrícola brasileiro. “E assim, embora com certa timidez, pode-se dizer que é nessa época que se encontram as origens do ensino agrícola brasileiro” (ROSA, 1980, p.16). Na Carta Régia, enviada ao Governador da Capitania da Bahia, Conde de Arcos, em 1812, o Príncipe Regente expôs sua intenção de estabelecer um curso de agricultura, sob os seguintes argumentos:

[...] Sendo o principal objecto dos meus vigilantes cuidados o elevar ao maior grao da opulência e prosperidade, de que forem susceptíveis pela sua extensão, fertilidade e vantajosa posição, os meus vastos Estados do Brazil; attendendo a que a agricultura, quando bem entendida e praticada, é sem dúvida a primeira e a mais inexaurível fonte da abundância, e da riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos próprios deste importantíssimo ramo das sciencias naturaes não teem prosperado no Brazil algumas culturas já tentadas, são desconhecidas ou desprezadas outras, de que se poderia colher considerável proveito, e se não tira toda a possível vantagem ainda mesmo daquellas que se reputam estabelecidas, e por serem muitas dellas inferiores na qualidade, e superiores em preços às homogêneas dos paizes estrangeiros, já por falta dos bons princípios agronomicos, já por ignorância dos processos e machinas ruraes, que tanto servem para brevidade e facilidade de mão d’ obra, e para a toda multiplicação e variedades das producções da natureza, não podendo por taes motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa; tendo resolvido franquear e facilitar a todos os meus vassallos os meios de adquirirem os bons princípios de agricultura, que sendo uma das artes que exige maior número de conhecimentos diversos, não tem sido até agora ensinada publica e geralmente; mas antes aprendida por simples rotina, do que provem o seu tão vagaroso progresso e melhoramento. Portanto, principiando a por em prática estas minhas paternaes disposições; hei por bem que debaixo de vossa inspecção, e segundo as instrucções provisórias, que com esta baixam assignadas pelo Conde de Aguiar, do meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Brazil, e Presidente do meu Real Erário, se estabeleça immediatamente um Curso de Agricultura na Cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de norma aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitancias dos meus Estados. [...]
(*CARTAS DE LEI ALVARÁS DECRETOS E CARTAS RÉGIAS, 1812, p. 42-3*)

A necessidade da criação de uma instituição responsável pelo ensino agrícola superior teve um papel importante na racionalização da produção agrícola, principalmente na descoberta e utilização de novas riquezas naturais, e na aplicação de métodos, instrumentos e máquinas para serem empregadas na lavoura e nas fábricas. Entretanto, a racionalização e o emprego de instrumentos serviram para manter as elites agrárias no poder.

A região baiana possuía vastas áreas de terra de boa qualidade, favorecidas pela proximidade com o mercado externo, por causa da localização de seus portos, que, após a vinda da família real, passaram a ter ligação com o comércio internacional. O povoamento concentrou-se na faixa litorânea, com núcleos coloniais, sendo de grande importância o de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. A economia brasileira forneceu ao comércio internacional alguns produtos tropicais de alto valor mercantil, metais e pedras preciosas, explicitando, assim, nesse período, sua autonomia política e administrativa (PRADO JUNIOR, 1986).

Entretanto, as primeiras instituições de ensino, criadas por D. João VI, foram destinadas ao ensino superior, que ofereciam cursos de cirurgia, anatomia e medicina, no Rio de Janeiro, e, na Bahia (1809-1813), uma cadeira de economia, um curso de agricultura, de química e de desenho técnico (1808-1817). A criação desses cursos voltou-se para a formação de pessoal especializado na guerra, na produção de mercadorias e na prestação de serviços. Esses cursos visavam à formação de “[...] quadros de alta qualificação para a produção e a burocracia do Estado [era] sua finalidade principal. Essa posição era reforçada pela natureza exclusivamente propedêutica dos níveis inferiores” (CUNHA, 2005a, p. 70).

Além da criação de cursos, D. João VI também proibiu o monopólio do exercício das atividades das corporações, por meio da adoção de uma política econômica com princípios do liberalismo, permitindo a qualquer pessoa vender mercadorias pelas ruas, desde que tivesse efetuado o pagamento dos impostos devidos. Essa política foi um “[...] golpe mortífero na organização corporativa do trabalho manufatureiro” (CUNHA, 2005a, p. 55).

Com a forte campanha da Inglaterra a favor da abolição dos escravos, o país necessitou de mão de obra para suprir a necessidade em algumas ocupações, com isso estabeleceu o ensino compulsório de ofícios às crianças e aos jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres desvalidos.

A formação profissional, no Brasil, sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, aqueles que necessitavam se engajar de imediato na força de trabalho e que não tinham acesso à escolarização básica regular (CORDÃO, 2005, p. 44).

O ensino e o trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram internados e trabalhavam durante alguns anos até se tornarem livres e pudessem escolher onde, como e para quem trabalhariam. Posteriormente, o ensino de ofícios e o trabalho passaram a acontecer no interior dos estabelecimentos industriais: em 1809 foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio das Fábricas¹⁰ voltado para o atendimento dos órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva ao Brasil.

Em 1824, após a Independência do Brasil, a Constituição outorgada contemplou uma legislação especial sobre a instrução pública com base nos ideais liberais da Revolução Francesa, porém, o ensino de ofícios preservou a mentalidade conservadora construída ao longo do Período Colonial, ou seja, manteve-se a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite.

Nessa época, existiram poucas fábricas, em virtude da pequena disseminação de máquinas a vapor e da incipiente divisão do trabalho entre escravos e homens livres. A utilização de força de trabalho assalariado foi gerada gradualmente com o ingresso de crianças, jovens órfãos e delinquentes no mundo do trabalho e com a imigração de mestres operários europeus. A mão de obra escrava entrou em processo de declínio, no final do século XIX, com as pressões da Inglaterra para que fosse posto fim ao tráfico.

Se a pressão externa foi um elemento de grande importância na extinção do tráfico, daí por diante ficou cada vez mais difícil pretender a legitimidade da escravidão diante das forças sociais e políticas que a combatiam internamente. Em consequência, os partidários daquele tipo de exploração da força de trabalho passaram para a defensiva (CUNHA, 2005a, p. 83).

A intensificação do combate ao tráfico de escravos e a sua gradual abolição desencadearam e estimularam novas organizações no setor agrícola. Em vista da decadência das lavouras, o governo ofereceu alternativas, que visavam à preparação, tanto de trabalhadores quanto da burguesia rural, para as novas demandas produtivas do modelo capitalista. Em 1859, sob a influência dessa revolução científico-tecnológica na agropecuária, foi criada na Província da Bahia, a primeira instituição agrícola no

¹⁰ A instituição compreendia dez unidades escolares que ministravam cursos nas áreas de tecelagem, serralharia e carpintaria. As atividades do Colégio das Fábricas cessaram em 1812.

Brasil: o Imperial Instituto Baiano de Agricultura¹¹. Logo após, em 1861 foi criado o Instituto Pernambucano de Agricultura e, em 1877, a Imperial Escola Agrícola da Bahia.

Além desses Institutos, foram criados outros no Rio Grande do Sul, Pelotas; em São Paulo, na cidade de Campinas e no Vale do Piracicaba, além daqueles que já haviam fracassado antes, como o de Pernambuco, o de Sergipe e o do Rio Grande do Sul. Os institutos tinham por objetivos fundar escolas agrícolas, introduzir máquinas e instrumentos agrícolas e estudar, por meio de comissões técnicas, as causas permanentes ou transitórias da decadência da agricultura, animando-as com prêmios e facilitando o transporte e a venda dos produtos agrícolas.

Com essas instituições, o Governo tentava, ainda, resolver o problema causado pelos menores desvalidos que perambulavam dispersos pelas ruas das grandes cidades¹².

As autoridades continuaram a se queixar do grande número de “menores vadios, maltrapilhos e quase incorrigíveis que infestam as ruas da cidade”. Nas décadas de 1880 e 1890, no auge da discussão sobre repressão à vadiagem, as elites baianas voltariam a insistir na reclusão dos menores desvalidos. Especialmente quando a total extinção do trabalho escravo se mostrou inevitável, a infância se apresentou como a fase da vida estratégica na formação de homens e mulheres laboriosos e morigerados (FRAGA FILHO, 1996, P. 132).

No Brasil, o ensino agrícola voltou-se para a formação de profissionais em nível superior e as insuficientes instituições fundadas, que ofertaram o ensino secundário, procuraram civilizar a população e assim diminuir o risco potencial de criminalidade que ofereciam à sociedade. A discussão em torno da educação para o trabalho teve como objetivo civilizar e regenerar a população para que os desvalidos fossem ajustados às novas exigências da sociedade, cuja base se assentava no trabalho assalariado. Vários debates sobre a instrução ocorreram nos Congressos Agrícolas¹³ do Recife e do Rio de

¹¹ Para aprofundamento da história da instituição e do curso de agronomia no Brasil consultar a dissertação de ARAÚJO, Nilton de Almeida. A Escola Agrícola de São Bento das Lages e a institucionalização da agronomia no Brasil (1877-1930). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

¹² Sobre o assunto consultar a dissertação de CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. “O aprendizado da liberdade” educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia. Universidade Federal da Bahia, 2007.

¹³ Para aprofundamento do tema, consultar a dissertação de mestrado de: SIMÃO, André Luciano. Congressos Agrícolas de 1878: um retrato do reformismo ao final do século XIX. UNICAMP, 2001.

Janeiro¹⁴, com o objetivo de discutir a possibilidade de oferta do ensino agrícola para a educação dos ingênuos – filhos das escravas nascidos após a Lei do Ventre Livre – e dos filhos libertos¹⁵ das mulheres escravas.

Para ofertar o ensino profissional seria necessário que as instituições orfanológicas fossem adaptadas para ministrar o ensino agrícola, já que o intuito era tornar os ingênuos mão de obra qualificada para o progresso almejado. O ensino agrícola foi entendido como fator importante na instrução dessa parcela da população em função do papel que poderia assumir no desenvolvimento econômico e social do país. “E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda a expressão ‘colônias-orfanológicas’” (SAVIANI, 2008, p. 163).

Em Pernambuco, destacou-se a criação da Colônia Agrícola Industrial Orfanológica Isabel, em 1874, à qual se seguiram outros estabelecimentos semelhantes, como o Asilo Agrícola de Santa Isabel, de 1886, no Rio de Janeiro, e a Colônia Cristina, de 1880, no Ceará. A Colônia Isabel, cujo nome foi dado pelo Presidente da Província em homenagem à Princesa Isabel, era dirigida pelos Missionários Capuchinhos e abrigava meninos negros, brancos e índios, os chamados Colonos Isabel, que recebiam conteúdos escolares de educação moral e religiosa, as instruções literárias, as agrícolas e artísticas (as artes e os ofícios).

O governo assumiria a tarefa de educar os nascidos livres e realmente houve uma movimentação neste sentido em meados de 1870, quando subvenções foram feitas com colônias agrícolas e institutos profissionais para o recebimento dos meninos (nenhuma palavra com relação às meninas foi encontrada). As instituições subvencionadas atenderam, na verdade, aos meninos livres desvalidos, pois, no país inteiro, somente 113 filhos de escravas haviam sido entregues ao governo em 1885 [Fonseca: set/2000, p. 111]. Alguns deles foram atendidos em instituições para desvalidos, como o Asilo de Meninos Desvalidos (Rio de Janeiro, 1875) e a Colônia Orfanológica Isabel [Pernambuco, 1875] (RIZZINI, 2004, p. 28).

¹⁴ O evento foi organizado pelo Governo Imperial, na cidade do Rio de Janeiro, em julho de 1878, e reuniu agricultores das principais regiões brasileiras produtoras de café: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. O objetivo do congresso era encontrar formas de auxiliar a lavoura e impulsionar seu desenvolvimento.

¹⁵ Kowarick (1994) salienta a existência da exploração compulsória dos escravos nas senzalas e por outro lado a formação de uma massa marginalizada formada pelos libertos. “Sistema duplamente excludente, pois a um só tempo cria a senzala e gera um crescente número de livres e libertos, que se transforma nos desclassificados da sociedade” (KOWARICK, 1994, p. 58).

As instituições agrícolas que receberam os órfãos tinham como missão torná-los hábeis no manuseio dos instrumentos e nas práticas agrícolas, assim, a iminente crise da falta de mão de obra na lavoura cafeeira poderia ser solucionada com o trabalho dos ingênuos.

O processo de abolição, que se deu de forma progressiva, por meio de vários mecanismos e leis¹⁶, como a proibição do tráfico de escravos¹⁷, a Lei do Ventre Livre e, finalmente, a substituição do trabalho servil pelo trabalho livre, foi o golpe decisivo para a Proclamação da República. Esse período foi marcado pela

[...] diferenciação e complicação crescente das sociedades urbanas, fragmentadas já em grande número de grupos; a marcha progressiva das idéias liberais e a própria centralização que, não se opondo à complicação social, longe de lhe ser contrária, preparava à democracia, já vinham alargando caminho ao curso da corrente republicana (AZEVEDO, 1996, p. 184).

A transição do trabalho escravo para o trabalho livre constituiu-se uma medida de caráter político e econômico, havendo um deslocamento do poder político com a decadência da oligarquia tradicional que apoiou a Monarquia. Com a Proclamação da República, uma nova classe social emergiu neste contexto e controlou o poder político durante a primeira fase da República.

1.2. A EMERGÊNCIA DO TRABALHO ASSALARIADO

Os ideais que inspiraram a Proclamação da República e a organização da nova Constituição apoiaram-se na doutrina liberal, na qual as bases do pensamento clássico

¹⁶ Em 1810 o Príncipe Regente assinou um Tratado de Aliança e Amizade com a Inglaterra, no qual concordava em cooperar com a abolição da escravatura, adotando medidas mais eficazes para acabar gradualmente com o tráfico de escravos em todos os seus domínios. Em 1830, em troca do reconhecimento da independência e do empréstimo fornecido ao Brasil para indenizar Portugal, o governo brasileiro aboliu o tráfico de escravos. Em 1859 a lei Eusébio de Queiroz encerrou o comércio de escravos que durou mais de três séculos e foi responsável pelo transporte de cerca de milhares de africanos para o Brasil.

¹⁷ Em 2005 o Arquivo Público do Paraná lançou o “Catálogo Seletivo de documentos referentes aos africanos e afrodescendentes livres e escravos”. O documento apresenta passagens da história paranaense no período imperial, a partir de 1853, onde suscita novas leituras acerca da proibição do tráfico de escravos para o Brasil e do seu impacto sobre a escravidão.

eram favoráveis à existência de um Estado defensor da propriedade. O indivíduo proprietário transferia seus poderes individuais para o Estado, que passava a ser controlado pela maioria, a qual, por meio do consentimento de cada indivíduo, constituía uma comunidade, com o poder de ação que se dá por meio da vontade e da resolução de seus membros.

E assim todo o homem, concordando com outros em formar um corpo político sob um governo, assume a obrigação para com todos os membros dessa sociedade de submeter-se à resolução da maioria conforme a assentar; se assim não fosse, esse pacto inicial, pelo qual ele juntamente com outros se incorpora a uma sociedade, nada significaria, deixando de ser pacto, se aquele indivíduo ficasse livre sob nenhum outro vínculo senão aquele em que se achava no estado de natureza (LOCKE, 1978, p. 71).

Para a doutrina liberal, os indivíduos nascem com potencialidades distintas, devendo posicionar-se, na sociedade, de acordo com sua motivação e não com a posição ocupada pelos pais. Nesse sentido, o papel da escola é oferecer as posições na estrutura social, de modo que as diferenças entre os homens não sejam acentuadas, mas que os indivíduos sejam suficientemente motivados a competir por tais posições.

Os princípios da doutrina liberal – individualismo, liberdade, igualdade, propriedade e democracia –, influenciaram expressivamente a organização da sociedade brasileira na Primeira República. Essa influência deu-se, principalmente, no setor educacional, o qual foi um dos responsáveis pela transmissão e manutenção da ideologia da classe dominante.

Com o estabelecimento da República e a organização do novo regime, as oligarquias cafeeiras consolidaram-se na forma denominada “Política dos Governadores” e começaram a exigir o controle do Estado. Quando ocorreu a eleição para Presidente civil do país, em 1894, que elegeu o paulistano Prudente de Moraes, as oligarquias regionais se fortaleceram, atuando como forças sociais tanto na esfera Estadual quanto na Federal. A “Política dos Governadores” ou a “Política dos Estados” foi “[...] responsável pela aglutinação no plano nacional das forças representadas pelo coronelismo” (NAGLE, 1974, p. 4).

Os Governadores poderiam eleger o Presidente da República, conforme seus interesses, condição que durou pouco tempo, pois logo os Estados de São Paulo e Minas Gerais passaram a designar os candidatos à Presidência de acordo com o

rodízio por eles estabelecido. Tal política foi denominada, mais tarde, “Política do Café-com-leite”¹⁸, tendo sido interrompida com a candidatura de Getúlio Vargas.

Já no setor econômico, a lavoura do café tornou-se uma nova fonte de riqueza, despertando a atenção e os investimentos dos órgãos públicos. Essa política de valorização do café representou uma saída para a crise da economia colonial, além de reafirmar a concentração dos lucros nas mãos da camada senhorial, também chamada de “burguesia agrário-exportadora”. O sucesso da cafeicultura brasileira deveu-se a dois fatores: um de ordem externa, traduzido no crescimento do consumo do produto no mercado europeu; e outro interno, uma vez que as terras férteis do interior paulista propiciaram sua expansão. O desenvolvimento da economia cafeeira foi possível também devido à construção de estradas de ferro – financiadas pelo capital mercantil nacional e pelo capital financeiro inglês – que diminuíram os custos dos transportes e melhoraram a qualidade do café.

A presença do capital cafeeiro e a do capital estrangeiro, que consubstanciavam as formas específicas da dominação imperialista no Brasil da época e ainda as relações específicas que essas formas expressavam, determinaram as contradições particulares do avanço do capitalismo no Brasil, rumo à constituição de uma ordem econômico-social capitalista plenamente configurada (XAVIER, 1990, p. 28).

Entretanto, a rápida expansão da economia cafeeira desencadeou um sério problema: a escassez de mão de obra. Para contornar as dificuldades encontradas, o Governo iniciou uma campanha de atração de imigrantes estrangeiros para trabalharem nas lavouras de café, substituindo, assim, o trabalho escravo e acelerando o crescimento da cafeicultura, o que também contribuiu para o fim da escravidão. A lavoura cafeeira influenciou diversos setores da sociedade brasileira e a própria industrialização, que se desenvolveu em virtude do crescimento dessa cultura.

No setor econômico, o país herdou do Império uma forte crise financeira devido à escassez de moeda e à falta de um sistema de organização que equilibrasse o volume monetário e as necessidades financeiras do país. Essa crise foi resolvida pelos republicanos, graças a amplas emissões sobre lastro-ouro e aos títulos da dívida

¹⁸ O regime republicano recorreu às forças representadas pelos coronéis, desencadeando o desenvolvimento das oligarquias regionais, que atuaram como as principais forças sociais no âmbito Federal e Estadual. A força política transformou-se na política de dois grandes Estados, Minas Gerais e São Paulo, que se alternavam no exercício da presidência do país (NAGLE, 1974).

pública interna, concedidos a vários bancos – medida que trouxe sérias consequências à economia brasileira, pois tais emissões descontroladas provocaram a desvalorização da moeda nacional e a suspensão de remessas de novos capitais externos para o Brasil. Aliado a esses problemas, o preço do café sofreu quedas e os estoques começaram a acumular-se. “Os estoques de café, que se avolumam ano a ano, pesam sobre os preços, provocando uma perda permanente de renda para os produtores e para o país” (FURTADO, 1991, p. 178-9).

Assim, o Governo iniciou uma política de valorização¹⁹ do produto com o objetivo de restabelecer o equilíbrio entre a oferta e a procura, por meio de empréstimos estrangeiros e do desencorajamento da expansão das plantações. Essas medidas permitiram que o país equilibrasse sua vida financeira, porém mantiveram-se os quadros tradicionais da economia brasileira, a qual apenas se ajustou ao novo ritmo de crescimento.

Os fazendeiros do café diversificaram seus investimentos, aplicando recursos na atividade comercial e, principalmente, nas empresas ferroviárias, incentivados, também, pelas grandes correntes migratórias. “Desde cedo, é certo, manteve interesses ligados à atividade comercial. Foi, no entanto, com a empresa ferroviária que ele assumiu a feição própria de empresário capitalista [...]” (SAES, 2002, p. 187).

A política de valorização do café permitiu que o produto se mantivesse estável até 1909, elevando sua produção no período de 1910 a 1912, que decaiu a partir de 1913, com a iminência da Primeira Guerra Mundial. “A ameaça da guerra promoveu uma corrida às importações e, ao mesmo tempo, uma queda dos preços internacionais do café, acarretando um déficit inédito” (MELLO, 1988, p. 141). Durante esse período, com os estoques de café aumentando nos portos brasileiros, o Governo do Estado de São Paulo recorreu a um empréstimo da União, para a retirada do café do mercado.

Com o fim da Guerra e com o restabelecimento da normalidade na Europa, o consumo do café se expandiu no mercado externo, tendo seus preços elevados. Apesar

¹⁹ O Convênio de Taubaté constituiu-se como uma política de valorização/proteção do preço do café. O convênio foi celebrado em Taubaté, entre os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, e consistia em restabelecer o equilíbrio entre oferta e procura de café, comprando os excedentes. O financiamento dessas compras se faria por meio de empréstimos estrangeiros, e o serviço desses empréstimos seria coberto com um novo imposto cobrado em ouro sobre cada saca de café exportada, a fim de solucionar o problema a longo prazo, os Governos dos Estados produtores deveriam desencorajar a expansão das plantações (FURTADO, 1991).

das crises cíclicas que a produção cafeeira atravessou e das intervenções federais para valorização do produto, criou-se, em São Paulo, o Instituto do Café, cujo objetivo era controlar o comércio exportador do produto e equilibrar a oferta e a procura.

Nas primeiras décadas do século XX, o crescimento da produção cafeeira foi reforçado por uma política governamental bastante favorável aos interesses do setor, a qual garantiu crédito, formação de estoques e intervenções no câmbio para compensar as eventuais baixas dos preços internacionais. Essas medidas tiveram um reflexo positivo, pois mantiveram o crescimento da cafeicultura, possibilitando aos fazendeiros investirem parte de suas rendas em atividades comerciais e industriais, e, com isso, dinamizar a economia urbana. Em contrapartida, no final da década de 1920, a produção interna cresceu muito mais do que a demanda externa.

O crescimento do mercado interno foi provocado pela depressão mundial de 1929, que desencadeou a transição de uma economia capitalista exportadora para uma economia capitalista industrial, e o eixo da economia passou a ser a produção voltada para o mercado interno, tendo, no plano central, a indústria (MELLO, 1988).

Como consequência da crise da economia mundial de 1929, as exportações brasileiras reduziram-se violentamente, em especial do café, impondo restrições às importações de bens e produtos para consumo da sociedade brasileira. Desta forma, a redução das exportações restringiu a entrada de moeda estrangeira e afetou a nossa capacidade de pagamento das importações. A crise interna gerada se tornou fator motivador para a produção interna de bens de consumo, acelerando, desta forma, a expansão da industrialização brasileira voltada para atender o mercado interno (NASCIMENTO, 2009, p. 102).

Depois de 1930 e da crise econômica mundial, iniciada nos Estados Unidos em 1929²⁰, o Governo Vargas manteve o apoio ao setor cafeeiro por meio do Departamento Nacional do Café, ao mesmo tempo em que decidiu impulsionar a

²⁰ As altas taxas de juros dos EUA, aliadas a uma política deflacionista, atraíram às Bolsas Americanas investimentos de todo o Mundo, resultando um surto de especulação financeira que atingiu proporções desmedidas. O custo das ações ultrapassou muito o seu valor real, levando à criação de sociedades fictícias. Simultaneamente, a progressiva automatização permitiu taxas de produtividade mais elevadas, e promoveu campanhas de venda a crédito para escoamento do produto. A publicidade conseguiu incitar o consumo em massa, mas a oferta continuou muito superior à procura, levando à saturação do mercado. Em 1929, explodiu a crise começando com a quebra da bolsa de Nova Iorque. A crise foi causada pelo autodesenvolvimento atingido pelos EUA após a Primeira Guerra. Em Nova Iorque, todos correram para vender suas ações, que já não valiam mais nada. A crise era de natureza econômico-financeira: com o mercado internacional desorganizado, as cotações oscilavam constantemente e havia sucessivas falências nos centros mais adiantados. Em 25 de outubro, jornais brasileiros anunciavam o crack da bolsa de Nova Iorque. Cotações de produtos caíram a zero, desvalorizando os estoques de café brasileiros.

industrialização brasileira. Para reduzir a oferta e melhorar os preços, mandou queimar o café estocado e erradicou os cafezais, pagando uma pequena indenização aos produtores. Essas medidas permitiram que o café alcançasse preços internacionais mais elevados, pois as desvalorizações a que o produto foi submetido atuaram como mecanismo de defesa, diminuindo a queda dos preços internos (MELLO, 1998). A longo prazo, a produção e a exportação de café estabilizaram-se sob a supervisão do Instituto Brasileiro do Café, porém a soberania do produto chegou ao fim na economia brasileira. A cafeicultura e toda a atividade agroexportadora tiveram um poderoso rival: o setor industrial, o qual, na segunda metade do século XX, foi o carro-chefe do desenvolvimento econômico nacional. Por meio das especificidades apontadas, o capitalismo consolidou-se no Brasil, que encontrou “[...] a oportunidade e as condições históricas necessárias para superar a crise da economia agroexportadora e alterar as formas tradicionais de dominação capitalista, por meio da industrialização” (XAVIER, 1990, p. 30). As transformações ocorridas na sociedade brasileira foram decorrentes do:

[...] grande impulso que tomou a imigração mediterrânea; a prosperidade que se instalou no sul, com a monocultura latifundiária, baseada no trabalho livre, e permitiu a inversão de capitais brasileiros na indústria; o afluxo em maior escala, do capital estrangeiro, e as próprias crises do café; de que resultou, entre outros efeitos, o transbordamento, dos campos para as cidades, do excessit (sic) de colonos, tudo isto concorreu vigorosamente para determinar, a partir de 1920, o maior surto industrial que registra a história econômica do país (AZEVEDO, 1996, p. 180).

Entre as características marcantes desse processo, a imigração teve grandes repercussões na esfera social, sendo um elemento importante na alteração do mercado de trabalho: ela “[...] representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista” (NAGLE, 1974, p. 24). A população estrangeira contribuiu para o processo de urbanização e industrialização do país, mas a participação mais importante foi a dos movimentos reivindicatórios desencadeados durante a Primeira República, que fizeram desenvolver a “[...] consciência de classe do operariado urbano – como ocorreu com a ampla participação de estrangeiros na estruturação do movimento anarco-sindicalista no Brasil – o imigrante continua a auxiliar a luta antipatriarcalista” (IBID, 1974, p. 24).

1.3. O ENSINO AGRÍCOLA E A CIVILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DESVALIDAS

Após a Proclamação da República, com o avanço das relações capitalistas e a influência da ideologia liberal, as preocupações educacionais se intensificaram e tornaram-se mais fortes os apelos em torno da reforma do ensino e de sua difusão. Entretanto, a forma de organização do novo regime, consolidado na “Política dos Governadores”, no “voto de cabresto²¹”, nas fraudes eleitorais e no federalismo – que garantiu o domínio das oligarquias regionais –, em nada favoreceu a ampliação das oportunidades educacionais ou as mudanças qualitativas da educação. A pressão social pela difusão do ensino foi absorvida pela elite defensora da “redenção” pela escola, que se incumbiu de respaldá-la no ideário adequado e de pressionar o Estado.

Essa mobilização em torno de reivindicações educacionais era oportuna num período em que a crise da atividade agro-exportadora e o ensaio dos primeiros passos rumo a uma rearticulação econômica mais profunda ameaçavam a privatização do poder e, por essa via, a própria concentração de riqueza. Do ponto de vista das classes dominantes cumpria, como sempre o fizera no passado e o faria freqüentemente no futuro, a função de canalizar as insatisfações sociais face um estado crônico de carência e exploração, sempre incompreendido e nunca resolvido (XAVIER, 1990, p. 63).

Nesse contexto, o sucesso e a incorporação dos pressupostos educacionais liberais decorreram sobre a miséria das camadas subalternas; do discurso das camadas médias, sequiosas de participação nos privilégios e da manutenção da estrutura que as sustentava e da retórica da elite dirigente, que alimentava essas ilusões.

Com a reorganização do Estado e a promulgação da Constituição, em 1891, a instrução pública mereceu destaque por parte do novo governo republicano. Em seu artigo 70, parágrafo primeiro, essa Constituição preconizava que somente poderiam participar das eleições os cidadãos maiores de 21 anos, sendo proibido o alistamento das pessoas analfabetas, dos mendigos e das mulheres. Assim, a educação tornou-se prioridade para os governantes, como forma de difundir as letras e civilizar a população. A influência da filosofia positivista esteve presente nessa Constituição, pois “[...] era a

²¹ Os grandes fazendeiros manipulavam os votos da sua região para legitimar e manter o poder por meio de ameaças e intimidações.

forma de tentar implantar e difundir tais idéias por meio da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890” (RIBEIRO, 1989, p. 68). O modelo escolar que surgiu neste período preocupou-se em civilizar as crianças desvalidas, tirando-as do estado de indigência, impondo novos hábitos culturais e, ao mesmo tempo, preparando-as para o trabalho.

A incorporação do ideário liberal na educação deu-se por meio do pensamento da Pedagogia Nova, pois atendia perfeitamente aos interesses da classe dominante. Essa pedagogia propunha um modelo de escola destinado a “[...] reformar uma sociedade que, já se admitia a produzir privilégios e iniquidades, embora não fosse, dados os seus princípios organizatórios, inerentemente injusta” (XAVIER, 1990, p. 63-4).

Basicamente, esse período foi marcado por várias reformas, cujo intuito era o de elaborar uma nova política educacional para o país. Dentre os projetos destacados, distinguiram-se os liberais, que expressaram o anseio de um país solidificado em bases urbano-industriais democráticas e defendiam uma educação regida pelas ideias da Pedagogia Nova. A Escola Nova opôs-se à escola tradicional ao procurar substituir a rigidez dos velhos programas, a memorização e os exames desnecessários, priorizando a colaboração e a solidariedade entre os alunos. Assim como acontecia nos primeiros tempos da manufatura, em que o patrão agrupava os seus operários no mesmo local para economizar espaço, luz, etc., também os técnicos da nova didática o fizeram, apropriaram-se dessa ideia para reunir os alunos ao redor de “centro de interesses”, associando-os mediante trabalhos em comum.

Mas, da mesma forma que a socialização do trabalho industrial não se reduziu a uma simples coletivização do trabalho dentro de cada fábrica, mas impôs formas cada vez mais complexas da solidariedade, assim também a coletivização do trabalho dentro de cada grau escolar sugeriu a possibilidade de associar o trabalho de um grau com o de outro, de modo que a criança, ao invés de permanecer encerrada no seu grau, pudesse sair dele para entrar em contato com os demais graus ou grupos, mediante planos comuns e trabalhos coletivos (PONCE, 1982, p. 157).

Os ideais de Dewey inspiraram o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova”, cujo ponto fundamental foi a luta pela escola pública e obrigatória, laica e gratuita. Apenas uma pequena parte da população tinha acesso à instrução – a elite –

do outro lado estava a parte analfabeta, sem participação política, com pouca qualificação, e era essa parcela da população que iria atuar nas indústrias.

Nesse cenário, com a industrialização crescente e a transformação das formas de produção no campo, a mudança de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo econômico urbano-industrial, surgiu a necessidade de formação de mão de obra para os setores secundários e terciários da economia.

Com a instituição do sistema federativo de governo, a União reservou-se o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal e, coube aos Estados a organização e a manutenção da instrução primária.

Essa determinação consagrou o dualismo na educação brasileira e oficializou a separação entre a educação para a classe dominante e a educação para o povo. Entretanto, a estrutura social, à qual se destinava a instrução pública primária e profissionalizante, encontrava-se mais complexa do que antes, na sociedade escravocrata. A composição social popular abrangia uma divergência de interesses, origens e posições. Existia uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais, a classe militar, uma burguesia industrial em ascensão e um contingente de imigrantes que, na zona urbana, ocupava-se de diferentes profissões e, na zona rural, dedicava-se à agricultura.

A situação da agricultura nesse período também se diferenciava do anterior, devido à utilização de trabalhadores livres, predominantemente imigrantes que se deslocaram para as plantações de café. A preocupação com a formação da mão de obra para o meio rural deu-se por meio da vinculação do ensino agrícola ao Ministério da Agricultura, que foi criado pelo movimento ruralista, formado por um grupo de representantes da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)²², cujo objetivo era instituir uma agência governamental.

Em 1910, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) organizou o ensino agrícola por meio do Decreto nº 8.319, concebido a partir do modelo norte-

²² A SNA atuou como grupo de pressão em favor da modernização agrícola. Possuía dois integrantes que reivindicavam junto à Câmara dos Deputados as suas demandas: Ignácio Tosta (Bahia) e Christino Cruz (Maranhão). A partir de 1901, iniciou uma campanha em favor de uma agência que representasse seus interesses dentro do Estado e, em 1902, o projeto de criação do MAIC foi levado à Câmara Federal para aprovação, conseguindo ser aprovado apenas em 1906 (MENDONÇA, 1997).

americano, que tinha por finalidade ser a “mola propulsora” da “modernização” agrícola. Esse modelo de organização do ensino agrícola, seguindo os padrões de países hegemônicos, explicita as carências existentes no país, as quais poderiam ser compensadas por meio da educação (CUNHA, 2005b).

O Decreto assinado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha, ordenou o ensino agrícola no país, dividindo-o em ensino superior, médio e primário. É importante enfatizar que assim que foi criado, o MAIC passou a fiscalizar o ensino agrícola no país, que estava subordinado a esse órgão (BRASIL, 1910, Art. 1º). O ensino agrícola foi, então, dividido em ensino superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas.

O ensino superior estaria a cargo da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e seria destinado à formação de engenheiros agrônomos e médicos veterinários. O curso de engenharia agrônômica tinha como finalidade promover o desenvolvimento científico da agricultura, formando profissionais aptos para o ensino agrônômico e preparados para os cargos superiores do Ministério. Já o de medicina veterinária seria destinado à constituição de um corpo de profissionais para o exercício da medicina e do magistério (BRASIL, 1910, Art. 1º).

Além do ensino superior, o ensino agrícola seria composto, ainda, por outras modalidades, como o ensino médio ou o teórico prático, voltado à educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais. Estas instituições deveriam atender aos ramos da indústria rural e possibilitar o desenvolvimento das necessidades comuns à região onde se localizavam. O curso de ensino médio teria duração de três anos e essas escolas poderiam ser anexadas à fazenda experimental, ao posto zootécnico, à estação agrônômica e aos Aprendizados Agrícolas, em caráter de internato ou externato. Para os alunos que concluíssem o ensino primário, e optassem pela profissão agrícola, poderiam continuar seus estudos no ensino prático (BRASIL, 1910, Art. 1º).

Os Aprendizados Agrícolas, por sua vez, utilizavam o método de ensino exclusivamente prático e era destinado aos filhos de pequenos agricultores e aos

trabalhadores rurais. O ensino nos Aprendizados Agrícolas era voltado para as artes manuais e as mecânicas relacionadas à agricultura, à exploração do solo, ao manejo dos instrumentos agrícolas e às práticas de criação de animais domésticos (BRASIL, 1910, art. 269). Para o ingresso nas instituições que ofereciam o aprendizado agrícola, o aluno deveria ter no mínimo quatorze anos e não poderia apresentar nenhum defeito físico ou doença contagiosa (BRASIL, 1910, Art. 1º).

Com essa estrutura proposta pelo MAIC, organizou-se o ensino agrícola desde o ensino regular até a divulgação informal, com as Conferências Agrícolas. A população brasileira residente no campo formaria a mão de obra qualificada para a agricultura, formada por meio da utilização de técnicas de produção modernas e racionais, aliando, desse modo, a racionalização e a máxima produção.

Modernização, racionalidade e, sobretudo, o binômio mecanização/diversificação produtiva, eram as idéias-força desse projeto idealizado, que dizia ser possível superar a crise em que vivia imersa a agricultura do país e, por extensão, seu agricultor (MENDONÇA, 2002, p. 177).

O ensino agrícola emergiu juntamente com a República, vinculado a um modelo importado de educação e, ao mesmo tempo, serviu aos interesses das oligarquias rurais. O modelo transplantado dos Estados Unidos para o Brasil mostrou a “[...] falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo” (RIBEIRO, 1989, p. 74). A proposta educacional para o ensino agrícola atendia aos interesses dos cafeicultores, com a formação de quadros no ensino superior, bem como o domínio de técnicas para racionalizar a produção e manter, na zona rural, os pequenos produtores. A pequena agricultura, que se mantinha em situação de atraso, era composta, na maioria das vezes, por descendentes de ex-escravos, que eram considerados pelo governo como incapazes de dominar as técnicas de cultivo. A solução encontrada pelo governo seria o ensino prático, o aprender vendo ou fazendo, que geraria uma nova tecnologia agrícola que precisava ser dominada e difundida, em prol da diversificação da agricultura (MENDONÇA, 2000). Não se trata de incapacidade dos ex-escravos, mas estes não tiveram as mesmas condições e recursos que foram disponibilizados aos imigrantes.

Durante o início do século XX, poucas mudanças ocorreram no ensino agrícola devido, principalmente, à escassez de investimentos financeiros tanto do Governo

Estadual quanto do Federal. As inquietações decorrentes da Primeira Guerra Mundial desencadearam um “[...] sentimento de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas” (ROSA, 1980, p. 86) suscitando, no país, uma consciência nacionalista e possibilitando novas perspectivas de trabalho na indústria.

Neste contexto em que fermentavam ideias nacionalistas, surgiu um movimento reformador da cultura e da educação, que passou a pressionar o Governo para que oferecesse mais educação. Infelizmente esse movimento renovador, “[...] ensaiando modificações globais ou parciais, não conseguiu alargar-se além da esfera do ensino primário e de seus problemas fundamentais” (IBID, 1980, p. 87). Os poucos investimentos aplicados na área educacional não chegaram ao ensino agrícola, fazendo com que sua oferta fosse precária, tanto pela falta de estímulo e como pela ausência de profissionais para atuarem no setor. Paralelamente a esse descaso, desencadeou-se um movimento denominado de “ruralismo pedagógico”²³, que pretendia responder à “questão social” provocada pelo inchaço das cidades e pela dificuldade de absorção de mão de obra disponível no mercado, e ressaltava o sentido rural da educação, que visava fixar o homem na terra. O ruralismo constituiu-se como

[...] um movimento de institucionalização, em nível da sociedade civil e da sociedade política, da diferenciação dos interesses agrários no Brasil, ocorrido entre o fim da escravidão e as duas primeiras décadas do século atual, [século XX] unificado pelo fim último de restaurar a vocação agrícola do país, mediante a diversificação da agricultura nacional [...] (MENDONÇA, 1997, p. 27).

A organização do ensino agrícola não correspondeu às necessidades da sociedade e constituiu-se em um ensino precário pela falta de recursos materiais, financeiros e pedagógicos, além da falta de profissionais habilitados. O Ministério da Agricultura propôs poucas alterações para o ensino agrícola, dentre elas, o novo regulamento²⁴ da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (Niterói/Rio de Janeiro), que passou a oferecer os cursos para formação de engenheiros agrônomos e de médicos veterinários, com duração de quatro anos cada um, e o curso de química industrial agrícola com duração de três anos.

²³ Para aprofundamento do tema, consultar o Capítulo I da tese de doutorado de BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

²⁴ Decreto nº 14.120, de 29 de março de 1920.

Continuavam surgindo tentativas em favor do ensino agrícola nacional, sempre desvinculadas umas das outras, esparsamente, ao sabor do momento, em pontos diferentes do País, sem coesão ou vínculo entre si, e por isso mesmo destituídas daquela força e autoridade que a união logra obter (ROSA, 1980, p. 97).

As tentativas para organização do ensino agrícola no país não passaram de iniciativas fragmentadas, que refletiam os interesses do grupo hegemônico. As medidas apresentadas pelos grupos intelectuais da época suscitaram discussões e debates que se estenderam por muitos anos, como foi o caso da proposta apresentada por Fidelis Reis, em que tornava obrigatório o ensino profissional no Brasil e extensivo a todos, independente de classe – proposta aprovada cinco anos mais tarde, em 1927, com alterações no texto inicial. A proposta de Reis suscitou polêmicas, pois:

Para incentivar a procura pelos cursos profissionais, o projeto determinava que seu certificado fosse condição (ao lado das então existentes) de ingresso nos cursos superiores civis e militares, tanto nos oficiais quanto nos equiparados. Além disso, em igualdade de condições, teriam preferência na nomeação para os cargos públicos os candidatos que tivessem concluído cursos profissionais (CUNHA, 2005b, p. 204-5).

Para atender à demanda por esses cursos, Fidelis Reis propôs o aumento do número de escolas de aprendizes artífices, dos aprendizados agrícolas e das escolas de artes e ofícios. Também pretendia habilitar o candidato ao curso superior ou a cargo público, que não havia concluído um curso profissional, mas que tivesse aprendido um ofício por outros meios, como, por exemplo, pela submissão a provas de habilitação perante as bancas constituídas para esse fim.

O descaso na formulação de políticas educacionais para a organização e difusão do ensino agrícola, na Primeira República, refletiu a busca de legitimação política do regime republicano além da conformação e disciplinarização da força de trabalho para o setor agrícola. Dentre as instituições criadas na Primeira República, os Patronatos Agrícolas e os Aprendizados Agrícolas, buscaram, por meio da oferta do ensino secundário, regenerar e qualificar a mão de obra para o meio rural.

1.4. REGENERAÇÃO DA INFÂNCIA POBRE: os Aprendizados e Patronatos Agrícolas

Uma das formas defendidas por integrantes da elite econômica e política, assim como pelos intelectuais de integração do país à modernidade e ao cenário internacional capitalista, naquele momento, seria a escolarização da população analfabeta. Para tanto, foram criadas, no período inicial da República, instituições agrícolas voltadas para a escolarização e profissionalização da população, como os Aprendizados e Patronatos Agrícolas.

Como visto anteriormente, em 1910, o Decreto nº 8.319 instituiu a criação dos Aprendizados Agrícolas, para oferecer o curso elementar com dois anos de duração, destinados a promover a aprendizagem dos métodos racionais do tratamento do solo, bem como as noções de higiene e a criação animal, além de transmitir instruções para o uso de máquinas e de implementos agrícolas. Os Aprendizados mantinham, ainda, um curso de primeiras letras, teoricamente destinado a aprimorar a "qualidade técnica" de seu público-alvo: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores.

Os Aprendizados poderiam funcionar, também, sob regime de internato, estando situados numa propriedade agrícola, com condições para a realização de aulas práticas. Os alunos deveriam receber uma remuneração pelos serviços, mediante uma diária tutelada pelo diretor da instituição, juntamente com o produto da venda dos gêneros agrícolas produzidos para as comunidades vizinhas. Os Aprendizados concentraram-se nas áreas açucareiras e de cotonoculturas do Norte e do Nordeste, outros se encontravam nos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Alagoas, Pará e Maranhão.

Para o aluno ser matriculado na instituição deveria ter no mínimo 14 anos de idade e, no máximo, 18 anos; ter boa conduta e constituição física que o tornasse apto para o trabalho no campo, ser vacinado e estar isento de doenças infectocontagiosas. Os alunos internos, além da alimentação, recebiam, gratuitamente, o ensino. As instituições de aprendizados agrícolas tinham um currículo voltado para a prática agrícola e uma estrutura material que procurava atender às necessidades desse nível

de ensino. O ensino agrícola secundário foi destinado aos adolescentes considerados desvalidos, enquanto que as atenções da elite se voltavam para ensino superior - período em que se percebem as diferentes destinações do ensino no Brasil: a formação em nível superior destinada às elites e a formação técnica destinada às classes dos trabalhadores, para qualificação da mão de obra para o meio rural.

O Aprendizado Agrícola articula-se com o Patronato quanto à sua finalidade e ao seu papel formativo e assistencialista. O Aprendizado foi instituído oficialmente em 1910, por intermédio do Decreto nº 8.319, ao passo que o Patronato em 1918, por meio do Decreto nº 12.893 – e ambas as instituições estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). O Patronato tinha o objetivo de atender, exclusivamente, às classes pobres, visando à educação moral, cívica, física e profissional dos menores desvalidos, e daqueles que, por incapacidade de a família oferecer-lhes educação, fossem postos à disposição da instituição.

Os patronatos agrícolas foram investimentos voltados para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos, objetivando uma agricultura racionalizada; foram inscritos; também, enquanto um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural (OLIVEIRA, 2003, p.24).

Desta forma, os Patronatos Agrícolas atenderiam os menores abandonados ou sem meio de subsistência, oferecendo o curso primário e o profissional, obedecendo à legislação que

[...] estabelecia que seu ensino destinar-se-ia às classes pobres, visando à educação moral, cívica e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, fossem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Na verdade, constituíam-se numa instituição de proteção, assistência e tutela moral aos menores, recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural (ROSA, 1980, p. 85).

O regulamento do Patronato Agrícola, de 1919, no artigo 2.º, definia que a assistência, proteção e tutela moral dos menores seriam dadas por meio do trabalho agrícola, com o intuito de dirigir e orientar, até incorporá-los ao meio rural, oferecendo o curso primário e profissional. Para atender aos anseios da população

[...] o ensino técnico-profissional é organizado com o objetivo expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. Figurava, portanto, menos como um programa educacional, e mais como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública”; o seu objetivo inequívoco – muitas vezes, explicitamente proposto - era o da regeneração pelo trabalho (NAGLE, 2001, p. 213).

Os menores, entre 10 a 16 anos de idade, eram admitidos perante a apresentação do atestado de indigência e de boa conduta, atestado de sanidade comprovando que o aluno não sofria de moléstia infectocontagiosa, ou de qualquer lesão ou anormalidade que o incapacitasse para os serviços agrícolas.

Ainda, estava previsto no Regulamento que os alunos que concluíssem o ensino profissional receberiam, ainda, um lote de terras e uma quantia em dinheiro para sua subsistência. O ensino agrícola cumpria a função de fornecer mão de obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; de aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; “[...] de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correcional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta” (SIQUEIRA, 1987, p.29).

O ensino agrícola, no Brasil, possuía duas vertentes explicativas: a primeira diz respeito ao âmbito jurídico, em que o debate foi direcionado para as definições de menoridade e aspectos que embasariam a aplicabilidade da legislação, e a segunda vertente refere-se à incorporação dos menores ao mundo da produção fabril. Assim, o ensino profissional atingia seu duplo objetivo, o de regenerar a infância pobre e formar mão de obra para o meio rural (PIRES, 2003). O atendimento aos desvalidos e a formação desses trabalhadores rurais esteve presente no discurso presidencial de Epitácio da Silva Pessoa, em 1921:

A instrução agrônômica não pode, em realidade, afastar-se da sistematização pedagógica adotada em todos os ramos de ensino: será superior, média e elementar, e abrangerá nestes amplos limites a escola superior, as escolas médias, os aprendizados agrícolas, os cursos ambulantes de agricultura e indústrias rurais, os cursos, práticos e abreviados, destinados à formação de operários, e, paralelamente com esse conjunto, embora constituindo serviço especial, a assistência prestada à infância desvalida, objetivo a que se propõem os patronatos agrícolas (BRASIL, 1921, p. 74).

A proposta para criação dos Patronatos Agrícolas, pelo governo republicano, baseou seu discurso no oferecimento de assistência aos desvalidos e órfãos para, assim, torná-los indivíduos úteis à sociedade, aliando, desta forma, trabalho e educação com assistência e regeneração. Nessa instituição, “[...] onde se transformam em elementos úteis à sociedade centenas de menores retirados da ociosidade e do vício” (BRASIL, 1921, p. 77) e regenerados por meio do trabalho e da educação. Os Patronatos ampliaram-se e, em 1923, havia quinze em funcionamento no país e três em construção, atendendo, aproximadamente, 2105 alunos.

A parte da população, formada pela mestiçagem de portugueses, negros e ameríndios, era uma massa de analfabetos e miseráveis que viviam sob a condição de explorados pelos donos de fazendas. As camadas populares “[...] repeliam qualquer tipo de ensino prático entendendo que a velha rotina dos antepassados valia mais que a ciência dos moços experientes (ROSA, 1980, p. 106)”. Para eles, as noções agrícolas eram transmitidas de pais para filhos sem que houvesse a necessidade de escolas para esse fim.

Outra questão que dificultava o ensino agrícola era a falta de articulação desse nível de ensino com os demais e as raras medidas para diminuir esse abismo educacional. As matrículas nas escolas agrícolas eram pouquíssimas; predominavam os meninos e jovens do sexo masculino, pois o trabalho braçal era considerado apropriado aos pobres do sexo masculino. O trabalho leve era almejado por aqueles que desejavam seguir carreira de bacharéis, daí se deduz a dificuldade em formar mão de obra especializada para o meio rural.

A formação para o meio agrícola não era vista como necessária para a população que vivia na zona rural, pois ela se satisfazia com um mínimo necessário para a sobrevivência o que não justificava a qualificação do trabalhador rural.

As poucas iniciativas para organização do ensino agrícola estavam submetidas às circunstâncias políticas, sem que se configurasse como questão importante para o cenário social e econômico, pois a crença era a de que um país agrícola é um país atrasado (ROSA, 1980).

2. AS INICIATIVAS PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO PARANÁ

Ao longo do século XVIII e em parte do século XIX, a sociedade paranaense estruturou-se com o progresso da pecuária e do tropeirismo, o que fez com que as fazendas de criação se tornassem auto-suficientes e seus proprietários acumulassem grande capital. As propriedades possuíam autonomia econômica: produziam sua própria alimentação, seu vestuário, seus móveis, seus instrumentos de trabalho, o material para a construção de suas casas, entre outros (IANNI, 1988). A estrutura familiar era marcada por uma dupla estrutura, uma formada pelo núcleo central do casal e seus filhos e outra, periférica, formada pelos escravos, agregados (brancos livres e pobres, bem como libertos), índios, negros e mestiços, concubinas e filhos ilegítimos do senhor, construindo um “novo mundo social, econômico e humano” (IBID, 1988). Os agregados trabalhavam nas terras das fazendas exercendo as funções de capatazes, feitores, capangas e vigilantes das invernadas mais longínquas. O escravo era força propulsora da atividade pecuária, mas também estava presente na mineração, na agricultura de subsistência, no cultivo da erva-mate e do café.

Ao lado da pecuária, o tropeirismo também foi responsável pelo desenvolvimento econômico do Paraná, pois se constituiu como atividade econômica de integração entre a região sul e o restante do país. Em decorrência dessa atividade surgiram vários povoados no percurso do “caminho das tropas” que saía do Rio Grande do Sul com destino à Sorocaba, SP com o objetivo de comercializar o gado nas feiras que serviriam para abastecer várias regiões com o alimento e o transporte.

A abertura desses caminhos foi realizada por via terrestre, por meio de mulas e carroças, que fizeram os primeiros sinais de ligação de Curitiba à colônia do Sacramento e à pecuária do Brasil meridional. Essas cidades, aos poucos, foram se definindo economicamente como produtoras de “gado muar,” pois era o caminho das tropas para a feira de Sorocaba, em São Paulo, onde esse gado que era comercializado bem abaixo do valor real [...] (NASCIMENTO, 2004, p. 17).

O tropeirismo tornou-se a atividade econômica mais lucrativa da época, fazendo surgir a necessidade de abertura de caminhos por onde deveriam transitar os animais.

Diversos caminhos foram abertos para passagem dessas tropas²⁵: no litoral do Paraná, pela Estrada da Graciosa, pelo Caminho do Itupava, pelo Caminho do Arraial e pela Estrada de Palmas, e também pelos caminhos que cortavam os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo – Caminho do Viamão e o Caminho das Missões. Conforme os caminhos iam sendo abertos, surgia a necessidade de se estabelecerem locais para que os tropeiros pudessem descansar e, assim, inúmeras vilas foram sendo fundadas ao longo do percurso.

Para transportar o gado da região para o mercado de consumo, foi aberta, em 1728, a primeira estrada ligando Viamão (RS) a São Paulo. Nesta época, todo o planalto catarinense pertencia à Província de São Paulo, o que isentava os comerciantes de gado de qualquer imposto interestadual. Entretanto, o gado não foi suficiente para abastecer o mercado interno, fazendo com que os comerciantes procurassem outras regiões, como a região de Vacaria do Mar e nos campos do Rio Grande de São Pedro do Sul. A ampliação do mercado possibilitou a integração da região Sul com o restante da colônia, que se intensificou uma vez que essa estrada, conhecida como Caminho do Viamão, passou a ligar as terras gaúchas às paulistas, atravessando os Campos Gerais do Paraná (TRINDADE, 2001).

Com a comercialização do gado, a região Sul passou a fazer parte do restante do país como uma área privilegiada para a sua criação, destacando-se economicamente e atraindo muitos imigrantes. Além da economia ligada à agropecuária, o Estado também desenvolveu outras atividades econômicas, como a exploração da erva-mate e, posteriormente, a da madeira. Com a decadência do tropeirismo, a economia do Paraná passou a basear-se no extrativismo da erva-mate, arbusto nativo da região, sendo que sua exploração impulsionou a economia paranaense e enriqueceu muitos produtores, os quais aproveitaram o sucesso do comércio exportando para outros países, monopolizando todas as atividades do litoral e do primeiro planalto do Paraná (SANTOS, 2001).

A economia paranaense também se desenvolveu com a utilização da mão de obra escrava na produção do mate, desde a colheita até o preparo e o fabrico da erva,

²⁵ Tropa é um termo antigo, tanto na língua castelhana quanto no português; porém, a sua associação a uma porção de animais agrupados e postos em marcha por grupos de homens denominados de 'troperos' – signo de uma profissão, de uma ocupação – nasceu na região do Prata. (TRINDADE, 1992).

realizando as tarefas mais árduas e enfrentando longas jornadas de trabalho. Aos poucos, foram implantadas novas técnicas de beneficiamento do mate, as quais melhoraram a sua qualidade e possibilitaram, assim, conquistar os mercados internacionais, como a Argentina e o Uruguai, deixando o Paraguai fora da competição.

É muito possível que o satisfatório crescimento da exportação desse produto tenha beneficiado duplamente a economia de subsistência da região paranaense, pois as populações do interior puderam aumentar sua renda real, dedicando-se à extração da erva, enquanto a urbana, de Curitiba e do litoral, viu expandir, pelo efeito multiplicador, o mercado interno (PADIS, 2006, p. 80).

Com a mecanização dos engenhos e a utilização do motor a vapor, a mão de obra escrava foi gradativamente diminuindo. Para o trabalho no engenho era necessário que o trabalhador tivesse domínio da máquina e de seu funcionamento para o adequado manuseio, porém, aos poucos, os postos de trabalho foram sendo ocupados por imigrantes europeus, pois os negros não possuíam conhecimento técnico para manusear aquele instrumento de trabalho.

Enquanto os esforços e recursos foram empregados na atividade ervateira, as demais atividades, como a pecuária, entraram em decadência. Em 1881, o Presidente da Província, João José Pedrosa, salientou a necessidade de instruir o “caipira²⁶” com instrumentos e processos aperfeiçoados para que pudesse tirar melhor proveito da terra, utilizando também a agricultura como meio de subsistência.

- Quaes os ramos da industria que os paranaenses devem explorar, tendo em vista as condições da terra, os gastos da producção e os mercados consumidores?

- eis ahi problemas complexos, para cuja solução tornam-se precisos certos conhecimentos, certa instrucção que os nossos lavradores ainda não possuem, e que só irão adquirindo à proporção que o nível intellecutal da província for subindo.

Trabalharemos, pois, de modo a propagar o ensino, dando as novas gerações dos districtos ruraes uma boa instrucção agrícola à par da rudimentar, distribuindo-se pelas escolas bons compêndios de agricultura e não apenas os cathecismos, {...}

Favoreçamos a entrada de bons immigrantes, agricultores adiantados, que com o exemplo e resultado do seu trabalho aperfeiçoado, estimulem os nossos lavradores a explorarem novas producções e a abandonarem o seu systema rotineiro, penoso e pouco proficuo (PARANÁ, 1881, p. 32)

²⁶ Termo utilizado nas mensagens dos presidentes da província para designar o trabalhador livre que retirava da natureza os meios de sobrevivência, considerado como um indivíduo preguiçoso (Saint-Hilaire, 1979).

Em um contexto marcado pela crise do regime escravo e pela dificuldade de suprir a ausência de mão de obra livre nas lavouras, o incentivo à imigração europeia²⁷ passou a ser discutida pelos governantes como solução para esses problemas. O descrédito na força de trabalho nacional oportunizou aos fazendeiros a importação de trabalhadores europeus, que vinham ao Brasil, desprovidos de bens materiais e dispostos a prestar serviços a preços aviltantes.

Na segunda metade do século XIX, com a crescente produção agrícola e redução de escravos disponíveis para o trabalho, os fazendeiros passaram a substituir os trabalhadores escravos por trabalhadores imigrantes, que foram introduzidos no Brasil num processo de absorção das sobras do subproletariado europeu, geradas nas crises econômicas e sociais europeia (NASCIMENTO, 2009, p. 115).

A chegada dos imigrantes, de vários países, provocou um aumento populacional, relegando a segundo plano um exército de trabalhadores livres e libertos, que, mais uma vez, foram excluídos dos núcleos dinâmicos da economia (KOWARICK, 1994).

Com as transformações do sistema econômico, no qual estão inseridas direta ou indiretamente as comunidades brasileiras, e com as alterações da estrutura demográfica, devidas à interrupção do tráfico, a política imigratória etc., o trabalhador escravo se torna economicamente oneroso, ou inadequado às novas exigências (IANNI, 1988, p.164).

Os governantes paranaenses também incentivaram a vinda de imigrantes para a região como meio de aumentar e de renovar a população corrompida pelo contato com a escravidão e preencher os espaços desabitados do território (TRINDADE, 2001).

A imigração para o Brasil foi incentivada pelo Governo, particularmente como substituição da mão-de-obra escrava. Assim, a maior parte dos imigrantes foi encaminhada para as lavouras de café, as quais, em razão da sua importância econômica, tinham a maior necessidade de braços para o trabalho. Um número menor de imigrantes foi estabelecido como pequenos proprietários nos núcleos coloniais etnicamente homogêneos, em especial nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo (NASCIMENTO, 2008, p. 41).

²⁷ O estímulo à imigração europeia na Província do Paraná foi incentivada, desde cedo, com o primeiro Presidente da Província, Dr. Zacarias de Góes e Vasconcelos, conforme Lei nº 29, de 21 de março de 1855: “*Fica o governo autorizado a promover a imigração de estrangeiros para esta província, empregando neste sentido os meios que julgar mais convenientes*”.

O Paraná, ao ser desmembrado da Província de São Paulo, em 1853, possuía duas cidades, sete vilas e seis freguesias, e contava com cerca de 60 mil habitantes. Logo após adquirir sua autonomia política e administrativa, o Governo passou a implementar e a incentivar o programa de imigração, com objetivo de colonizar as regiões mais afastadas do território paranaense. A Lei de Terras, de 1850, em seu artigo 18, estabelecia que o Governo poderia custear, anualmente, a vinda de grupos de imigrantes para serem empregados em estabelecimentos agrícolas, nos trabalhos dirigidos pela Administração pública, ou na formação de colônias²⁸.

Em virtude dos fracassos dos primeiros núcleos coloniais, o Governo determinou que as novas colônias deveriam se estabelecer próximas aos centros consumidores e às estradas para facilitar o escoamento da produção, além disso, era necessário informar aos colonos a respeito das condições das terras oferecidas, bem como, nas localidades mais distantes, poderiam ser construídas uma escola e uma igreja.

Essas medidas facilitaram e permitiram a fixação dos novos imigrantes, porém, foi necessário um incentivo para o povoamento de regiões mais afastadas, como os Campos Gerais, Palmeira e Lapa. Os primeiros grupos de imigrantes que se estabeleceram, encontraram dificuldades para sua permanência, em virtude do distanciamento dos centros urbanos e das terras improdutivas, o que ocasionou o abandono das colônias. As repercussões desse fracasso chegaram à Europa e a imigração, no Paraná, sofreu uma diminuição considerável, sendo retomada somente em 1885, com a política de sociedades de imigração para estimular o processo migratório, que se centrava num discurso de que a atração à região não era suficiente, mas era essencial localizar convenientemente esses imigrantes (PARANÁ, 1884).

Para incentivar a vinda de imigrantes foram criadas sociedades de imigração em onze localidades da Província: Paranaguá, Curitiba, Superagui, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Campo Largo, Lapa, Ponta Grossa, Castro e Guarapuava.

Essas associações atuaram de modo eficiente e variado na promoção de serviços de imigração, inclusive na propaganda das terras do Paraná para a colonização. Em virtude, aliás, da intensificação da publicidade, realizada

²⁸ Na província havia somente duas colônias de imigrantes, uma no litoral, a do Superaguy, e outra no interior, a de Thereza, próxima ao rio Ivaí (PARANÁ, 1854).

também pelas companhias concessionárias das construções de ferrovias, da abolição da escravidão e da proclamação da República, intensificou-se, nesse período, a entrada de imigrantes no Brasil, oportunidade em que são atingidas as quotas anuais mais elevadas, com mais de duzentos mil imigrantes por ano (BALHANA, 1969, p. 183).

O incentivo à imigração europeia teve um duplo objetivo: a ocupação do vasto território por uma população livre e branca, com a utilização de modernas técnicas agrícolas, e o paulatino “branqueamento”²⁹ da população brasileira (NASCIMENTO, 2008). Assim, o Estado esperava construir uma nação por meio do aumento da população branca e da miscigenação entre esses imigrantes e a população local, promovendo a melhoria dos hábitos e costumes.

Portanto, pode-se afirmar que os objetivos desse incentivo - fosse para a substituição do braço escravo na grande lavoura, fosse para a colonização - , complementavam-se, pois se esperava que o imigrante permanecesse no país como colono ou como trabalhador urbano, engrossando, desse modo, o contingente de “operários” nas fábricas das cidades.

A política oficial de incentivo à imigração permaneceu até 1896 e consistiu no subsídio para o custeio da passagem, no transporte para o local da colônia, na doação de lote e no auxílio para manutenção nos primeiros meses. A partir de 1896, apenas o terreno deveria ser adquirido por preço pequeno com pagamento a longo prazo.

Infere-se que a imigração, no Brasil, assumiu aspectos diversos, dependendo da região em que se desenvolveu, dos fins a que se propôs, do sistema de produção, das iniciativas e dos financiamentos. Por todas essas características, a imigração no Sul do país assumiu um caráter especial, que a diferenciou do processo de imigração na região Sudeste.

O processo de colonização no Paraná obteve bons resultados, uma vez que as repercussões desse processo redundaram na construção de uma economia diversificada, principalmente na região dos Campos Gerais.

A maioria dos imigrantes dedicou-se à agricultura e à exploração de produtos nativos, como a madeira e a erva-mate, mas muitos também trabalhavam com a

²⁹ As teorias do branqueamento estavam baseadas na convicção de que o elemento considerado racionalmente superior - ou seja, o branco - predominaria nos processos de mistura de raças. O processo de imigração européia foi um meio de oferecer o processo de branqueamento biológico e cultural da futura população brasileira (VAINFAS, 2002, p. 618).

pecuária e com o comércio rural e urbano. Os primeiros núcleos imigratórios passaram por dificuldades quanto à localização de suas terras. A falta de vias de acesso para os centros urbanos e a grande distância entre as cidades e as colônias foram alguns dos fatores responsáveis pelo insucesso da colonização. Outro empecilho foi o solo improdutivo, de aspecto ácido e arenoso, que provocou o deslocamento das famílias de colonos para os centros urbanos.

A entrada de imigrantes, no Paraná, no período de 1829 a 1934, destacou-se pelo volume de estrangeiros, assim distribuídos:

Tabela 1 – Entrada de imigrantes no Paraná

ETNIA	QUANTIDADE
Poloneses	47.731
Ucranianos	19.272
Alemães	13.319
Italianos	8.802
Franceses	2.469
Austríacos	1.559
Espanhóis	1.344
Russos	1.330
Ingleses	1.019
Suíços	1.006
Holandeses e outros	450

Fonte: BALHANA, 1991.

O Paraná recebeu muitos imigrantes de origem polonesa³⁰, que escolheram seu território para implantar suas colônias em virtude não apenas da propaganda feita no exterior, mas também pelo favorecimento do clima e do solo que aqui encontravam, muito semelhantes ao do sul da Europa.

O estabelecimento de colônias no interior da Província garantiu a preservação do espaço territorial, e criou, ainda, novas rotas de abastecimento além da formação do mercado interno. O atendimento à demanda do mercado interno, com a produção dos núcleos coloniais, influenciou na diversificação de produtos e na busca de novos meios

³⁰ Por tratar-se de história de instituições escolares cabe indicar a obra de Ruy Wachowicz sobre a educação polonesa no Paraná. WACHOWICZ, Ruy. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: **Anais da comunidade brasileiro-polonesa**. Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa no Paraná, 1970, p. 13-110.

de transportes. A construção de ferrovias tornou-se essencial para que se adentrasse ao território ainda não colonizado no Paraná, favorecendo também a expansão do comércio madeireiro (BALHANA, 1969). A implantação de ferrovias na Província do Paraná iniciou nos anos de 1880, com as obras de construção da Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá, que atravessava a Serra do Mar.

A indústria madeireira teve grande impulso com o aparecimento de outras ferrovias que ligavam as regiões da Mata de Araucárias aos portos de Paranaguá, com destino a São Paulo. Com o avanço das estradas de ferro o transporte com mulas foi desaparecendo, e a economia voltou-se para a pecuária e para a exploração da madeira.

2.1. O ENSINO AGRÍCOLA: da regeneração da infância à formação de trabalhadores rurais.

No Paraná, assim como em todo o país, o regime republicano foi aceito com indiferença pela população. Os motivos da passagem do regime monárquico para a República foram: a velhice do monarca, o isolamento da monarquia no Brasil (era a única nos países sul-americanos), e a abolição da escravatura, que prejudicou os grandes proprietários de terras - quadro que facilitou a difusão das idéias republicanas (WACHOWICZ, 2001). Por tais motivos,

[...] explica-se o fato de não existir, praticamente, qualquer reação da população ao novo regime; o povo paranaense permaneceu indiferente, recebendo a República sem manifestações e alheio às transformações políticas que se seguiram (WACHOWICZ, 2001, p. 163).

O ambiente político na província era de calma e tranquilidade. Governava a província o representante do Partido Liberal, Conselheiro Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, que contava com a maioria de deputados na assembléia provincial, por isso, a instalação da República se “[...] fez no Paraná sem qualquer resistência ou incidentes, como se fora apenas mais uma troca de Ministério, com a inevitável derrubada dos políticos da eventual situação” (BALHANA, 1969, p. 186).

Com a Proclamação da República, a situação política do Paraná não se alterou muito, mesmo com a nomeação de vários governadores provisórios, porém, delinearam-se duas correntes políticas: os republicanos e os conservadores. Apesar das transformações instituídas como a laicidade de ensino, a separação entre o Estado e a Igreja, a criação da República Federativa e a estruturação dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), essas transformações não propiciaram a paz nem a estabilidade política na vida dos brasileiros. Ao assumir o governo no lugar de Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto enfrentou fortes resistências. A corrente liberal do Rio Grande do Sul considerava o governo central autoritário, e esse descontentamento gerou disputas entre os grupos locais e conflitos entre os defensores do governo – os florianistas –, e os opositores – os revoltosos –, situação que redundou na Revolução Federalista³¹.

A participação do Estado do Paraná foi fundamental nessa Revolução:

O Paraná desempenhou um papel decisivo e de relevo nesta revolução sangrenta. Proporcionou ao governo central do Marechal Floriano, na época o símbolo da República e da legalidade, o tempo suficiente para a aquisição no estrangeiro de uma esquadra, bem como para a organização, em São Paulo, das forças necessárias para deter e repelir o avanço federalista. A prolongada resistência da Lapa foi decisiva na concretização destes planos e impediu o ataque ao Estado de São Paulo, o qual desta forma teve o sossego e o tempo necessário para mobilizar-se (IBID, 2001, p. 165).

Os primeiros anos da República, no Paraná, até a eleição do Presidente civil, Prudente de Moraes, foram marcados por disputas de poder entre o Partido Liberal (representantes das camadas médias e urbanas) e o Partido Conservador (representantes da aristocracia rural). O cargo de governador foi oficializado por meio de eleições, que foram consideradas uma luta desigual e uma estratégia por parte do Governo, e, apesar das críticas recebidas, a população aceitou os nomes indicados³².

³¹ O movimento conhecido como Revolta Federalista começou no Rio Grande do Sul, passou para Santa Catarina e invadiu o Paraná. O plano consistia em atacar Paranaguá, Tijucas e Lapa, concentrando-se depois em Curitiba, antes de tentar conquistar São Paulo. Porém, na Lapa os federalistas (maragatos) encontraram forte resistência dos legalistas (pica-paus), chefiados por Gomes Carneiro. Esse episódio ficou conhecido como o Cerco da Lapa. Os planos de invadir São Paulo não foram concretizados e em 1894 terminou a revolta, com a vitória dos legalistas. Esse assunto pode ser aprofundado em: CARNEIRO, David. **O cerco da Lapa e seus heróis**. Rio: Bibliex, 1991.

³² Foram eleitos para presidente Generoso Marques e para vice-presidente Joaquim Inácio Silveira da Mota.

No início da Primeira República, o Paraná testemunhou um movimento das camadas pobres da população contra a ordem vigente. Em virtude do crescimento econômico do Estado, estabeleceu-se uma economia de subsistência mantida por famílias, dispensadas das grandes fazendas, que se apossavam de terras devolutas. Os posseiros eram, frequentemente, desinstalados de suas propriedades e “empurrados”, cada vez mais, para o sertão pelos fazendeiros, situação que se agravou a partir da aquisição de terras para a construção da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande pela companhia Lumber, desabrigando milhares de famílias.

Assim, em 1912, iniciou-se a Guerra do Contestado³³, um movimento armado de sertanejos devotados ao “monge” José Maria de Santo Agostinho, um curandeiro tido como santo, que pregava o retorno à Monarquia. A denominação de “Contestado” deu-se pelo fato de os conflitos terem se iniciado nessa região, disputada entre Paraná e Santa Catarina. Enquanto os latifundiários e as empresas norte-americanas, como a Brazil Railway Company, passaram a controlar a economia local, formou-se uma camada composta por posseiros e por caboclos, caracterizados pela extrema pobreza, e submissos ao mandonismo dos coronéis e à rígida estrutura fundiária. Essa população pobre e carente de escolarização era “[...] presa fácil de qualquer pregação mística que lhes acenasse com melhores dias, tanto na terra, como no céu” (BALHANA, 1969, p. 200).

Além das questões religiosas, incorporaram-se ao movimento, liderado por José Maria, o descontentamento social, a crítica ao coronelismo e o repúdio à violência da expropriação praticada pela ferrovia. “Quatro anos duraram as guerrilhas do Contestado, sendo necessárias grandes forças armadas para levá-las de vencida, tal o ardor dos sertanejos fanatizados pela miséria e pelo desejo de melhores dias” (BALHANA, 1969, p. 206).

Após os conflitos, o sistema político do Estado acompanhou a mesma linha de evolução da conjuntura nacional, por meio do Governo oligárquico, apoiado pela política paternalista dos coronéis. Uma crise política estabeleceu-se no país, o que agravou os

³³ A história sobre a Guerra do Contestado, apresentada nesta tese, reflete a interpretação do historiador e um determinado ponto de vista. Para aprofundamento do tema e conhecimento acerca do ponto de vista do historiador da região de Santa Catarina, sugere-se consultar a tese de doutorado de THOMÉ, Nilson. A formação do homem do Contestado e a educação escolar – República Velha. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

descontentamentos com o Governo Federal, marcado pela corrupção. No Paraná, além dessa crise, ocorreram manifestações de cunho social de trabalhadores que eram obrigados a submeter-se a longas jornadas de trabalho, sem direito a salário mínimo nem estabilidade no emprego.

A crise do capitalismo mundial e suas consequências para a economia brasileira provocaram rupturas no modelo econômico e político do Brasil, contribuindo para o fim do domínio político da oligarquia agro-exportadora. Foi o início do período do governo de Getúlio Vargas com a Revolução de outubro de 1930. Nesse contexto, as burguesias agrária e comercial ligadas ao setor externo perderam o controle exclusivo do poder político para as classes urbanas emergentes {empresários industriais, classe média, militares, operários} (NASCIMENTO, 2009, p. 115).

Getulio Vargas assumiu o poder em 1930, implantando, em 1937, com o apoio da burguesia, o Estado Novo. Nesse período, foi adotada uma política de industrialização, que regulamentou o mercado de trabalho urbano, limitou algumas importações e direcionou investimentos estatais para a indústria de base nacional (SAES, 1989).

No campo político, essa mudança de fase no desenvolvimento da economia implicou, entre outras coisas, a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representantes dos latifúndios, em particular dos cafeicultores paulistas; a sujeição política das classes trabalhadoras, e particularmente dos operários, seu setor mais organizado e avançado; a eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado, os “tenentes”; o aumento do poder da burocracia industrial; a centralização, sem precedentes, do aparelho de Estado; a repressão às expressões políticas da sociedade civil; a montagem de um regime político autoritário, uma espécie de fascismo sem mobilização de massas (CUNHA, 2005c, p. 17).

A crise mundial de 1929 propiciou mudanças estruturais no setor econômico com o fortalecimento da burguesia industrial e o declínio das oligarquias rurais, porém, Vargas ainda manteve seu interesse pelo setor rural (FRANCO, 1984). Durante o período em que governou o país, primeiro como chefe do Governo Provisório (1930 a 1934), depois como Presidente eleito (1934 a 1937) e, mais tarde, como ditador, no Estado Novo (1937 a 1945), Vargas deixou claro seu interesse em fortalecer a industrialização no país.

Uma das características do governo getulista foi a centralização do poder. Para tanto, dissolveu o Congresso Nacional e o Legislativo Estadual, nomeando interventores em todos os Estados. No Estado do Paraná foi nomeado interventor

Federal, Manoel Ribas, que atuou no cargo de 1932 a 1934 e de 1937 a 1945 e, como Governador, de 1935 a 1937. Ao assumir o cargo, Ribas incentivou o setor agrícola do Estado como uma alternativa para o desenvolvimento da economia. Os investimentos na agricultura amenizaram os reflexos da crise de 1929 no Paraná, devido à expansão agrícola que ocorreu com a política intervencionista. O Paraná, com Manoel Ribas, acompanhou as diretrizes gerais do Estado Novo em alguns eixos de modernização burocrática e com o início de políticas industrializantes. No período, o Estado assistiu, ainda, à formação do Norte cafeeiro com o padrão fundiário característico da época, o que correspondeu à decadência da burguesia da erva-mate e à ascensão dos novos interesses cafeeiros do Norte do Paraná (OLIVEIRA, 2004).

O interesse pelo desenvolvimento da produção agrícola do Estado e a superação da crise refletiam-se nos discursos de Manoel Ribas, que se norteavam pela necessidade de amparar a população rural com orientações sobre as práticas agrícolas, visando aumentar a produção do Estado para que viesse a ocupar a posição que lhe cabia no país (PARANÁ, 1937). Os interesses de Manoel Ribas aliavam-se aos interesses hegemônicos quanto ao incentivo à formação de mão de obra para o setor agrícola, gerando um trabalhador extremamente necessário para o país, que contribuiria para a retomada do desenvolvimento econômico.

Nessa direção, Manoel Ribas investiu na criação de escolas rurais com o intuito de formar trabalhadores com conhecimentos básicos para o setor agrícola. Assim, foram criadas, no Paraná, oito Escolas de Trabalhadores Rurais e duas Escolas de Pescadores, por meio do Decreto nº 7.782, de 3 de dezembro de 1938.

A Escola de Pescadores “Antonio Serafim Lopes” localizava-se na Ilha das Cobras em Paranaguá, e tinha capacidade para atender 100 alunos, oferecendo ensino regular e correccional aos menores que eram recolhidos.

As instituições criadas para o atendimento da educação profissional deveriam atuar no ensino dos filhos de pescadores e de agricultores, e seriam instituições voltadas à Preservação. Existiam, ainda, as instituições que abrigavam crianças menores abandonadas, chamadas de escolas de Reforma, onde teriam a educação básica e aprenderiam um ofício.

Com a institucionalização das escolas de trabalhadores rurais, os alunos internados no Abrigo de Menores, na seção masculina, foram transferidos para a “Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti”, em Curitiba. Os investimentos na criação das instituições profissionalizantes agrícolas enfatizaram a vocação tradicional do Estado voltada à agricultura e tornava-o o “Celeiro do Brasil”.

O ensino agrícola e industrial e a aprendizagem das artes mecânicas são as necessidades mais palpitantes para as colectividades modernas.

As escolas agrícolas, sobretudo, são de evidente necessidade.

A agricultura foi, é, e será por muito tempo, o principal fundamento da nossa riqueza. Devemos portanto, voltar atenção para esse factor de prosperidade geral.

É bem verdade que, em determinados pontos do paiz, a lavoura passa por sua phase áurea de abundancia, a ponto de apresentar, ás vezes, plethora de productos.

Mas, nem por isso, devemos descuidar de animar o ensino agronomico.

Com a instituição das granjas técnicas, o Estado proporcionará, nas cidades e villas, o ensino profissional aos filhos das classes trabalhadoras. E isso é objecto de preocupação do Governo, que o considera excellente factor da riqueza publica. Cumpre nobilitar a lavoura por meio do ensino theorico e pratico, pois é notório que o agricultor nacional, com raras excepções, é mais ou menos refractario aos processos modernos prescriptos pela sciencia (PARANÁ, 1930, p. 54).

Manoel Ribas seguiu os ditames do Governo Federal e, assim, o ensino técnico, tão difundido nos discursos políticos, destinou-se ao atendimento dos filhos das classes trabalhadoras, assumindo o caráter assistencial que já existia por meio dos Patronatos e Asilos de menores. A preocupação voltou-se para a preparação de trabalhadores, instrumentalizando-os, por meio do ensino teórico e prático, para desempenharem suas atividades e, com isso, desenvolver o meio rural – ação que gerou, na década de 1930, a criação das primeiras escolas de trabalhadores rurais na região dos Campos Gerais do Paraná.

2.2. OS CAMPOS GERAIS DO PARANÁ

A região dos Campos Gerais, durante o século XVIII, tornou-se paragem obrigatória para os tropeiros que vinham do Rio Grande do Sul, o que ocasionou o

surgimento de pequenas povoações ao longo do caminho das tropas. Com o aumento do fluxo de circulação de tropeiros e tropas, uma comunidade se formou em torno da colina da Igreja, surgindo, desordenadamente, casas residenciais e comerciais.

Destacando-se pelo espaço geográfico privilegiado, a região dos Campos Gerais mereceu destaque nos relatos dos viajantes que passaram pela Província do Paraná: ao descreverem as riquezas da região, exaltaram a beleza dos rios e riachos, cujas águas corriam com aspecto límpido, e o solo era propício para todo tipo de cultura. A região distinguia-se “pelo seu aspecto e pela natureza de seus produtos e de seu solo, onde deixam de existir as características que deram à região um nome particular” (SAINT-HILAIRE, 1995).

Os fazendeiros e políticos dos Campos Gerais venderam à Província as terras improdutivas.

Já após a primeira plantação revelaram serem totalmente impróprias. Entre os aproximadamente 3.800 russos-alemães que aportaram ao Paraná, cerca da metade abandonou a província. Em levas de grupos famintos, a pé, dirigiam-se a Paranaguá a fim de abandonar o Brasil (WACHOWICZ, 2001, p.153).

Os poucos imigrantes russos-alemães que permaneceram na região dedicaram-se ao transporte da erva-mate do interior até os Portos de Antonina e Paranaguá. Além dos italianos, o Paraná foi ocupado por imigrantes japoneses, que fundaram núcleos importantes como o de Uraí, Assai, Londrina e Bandeirantes, após a Primeira Guerra Mundial. Nos Campos Gerais, os holandeses fundaram, em 1911, o núcleo de Carambeí³⁴, no município de Castro, e também a colônia de Castrolanda.

A região dos Campos Gerais, com o caminho das tropas, integrou-se ao movimento de expansão socioeconômica, evidenciando mudanças perceptíveis tanto na estrutura econômica quanto na estrutura social da cidade. Simultaneamente à estruturação política das lideranças municipais, ocorreram mudanças nas estruturas econômica e social, implementadas por meio do desenvolvimento da economia

³⁴ A dissertação de Sonia Valdete Aparecida Lima Cordeiro analisa a constituição da escola holandesa nos Campos Gerais, abordando o contexto econômico e social da imigração, e a organização do grupo na colônia de Carambeí. Para aprofundamento do tema, consultar: CORDEIRO, S. V. A. L. A constituição da Escola Evangélica de Carambeí: Uma Instituição Educacional da Imigração Holandesa na Região dos Campos Gerais PR. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado, 2007.

ervateira, e, conseqüentemente, do aumento da população na região urbana. A base econômica ligada à atividade criatória foi substituída pelo comércio da erva-mate³⁵. A economia da região passou por um processo de transformação estrutural e pela diversificação de produtos comercializáveis, que propiciou a formação de uma classe composta, principalmente, por produtores ligados à economia ervateira.

O ensino profissional técnico foi organizado, no Estado do Paraná, com o propósito inicial de atender aos desvalidos e órfãos, configurando-se como uma proposta de regeneração pelo trabalho, muito mais do que um programa propriamente educacional (NAGLE, 1974). A situação do ensino profissional agrícola exibia a mesma estrutura e as mesmas características do Império, e, mesmo com o advento da República, manteve-se a situação precária da instrução pública no Estado do Paraná.

Destaca-se, na leitura e análise dos relatórios dos Presidentes da Província³⁶ a precariedade da instrução pública paranaense, permanecendo essa situação durante o período republicano. Os Governadores paranaenses são unânimes em apontar a necessidade e a importância da instrução para a população, porém, lamentavelmente, a precariedade anunciada nos documentos oficiais permaneceu no âmbito dos discursos, mas não avançou de forma efetiva no atendimento educacional à população.

Para solucionar parte das dificuldades, sugeriu-se a criação de asilos para educar a infância desvalida, obrigando-a, mais tarde, a dedicar-se ao magistério e a outros ofícios. Com isso, retiravam-se das ruas os menores, que eram abrigados em uma instituição especializada, onde se oferecia a formação profissional. A intenção de recrutar pessoas compulsoriamente entre os indigentes retratou a forma pela qual era vista a instrução pública: “[...] um bem necessário, que o governo deveria providenciar para a sociedade sob a forma de tutela, uma vez que a população não reconhecia seus benefícios” (WACHOWICZ, 1984, p. 46).

Sob a égide do atendimento e da assistência à pobreza, foram criadas instituições com a justificativa de retirar das ruas os menores abandonados por suas

³⁵ A erva-mate é um arbusto característico de planta de sub-bosque. As folhas são ovais, com as bordas providas de pequenos dentes. Medem de oito a dez centímetros de comprimento por quatro a cinco de largura. Encontra-se em uma região típica do sul do Brasil, conhecida como “formação de araucária”.

³⁶ A emancipação política do Paraná ocorreu em 1853, por Lei sancionada pelo Imperador D. Pedro II. Entretanto, o Governo paulista, prevendo o crescente movimento de emancipação, deixou de investir no Paraná, ocorrendo o abandono das instituições existentes, como as escolas (WACHOWICZ, 1984, p. 40).

famílias ou os órfãos. No Paraná, em 1920, seguindo o movimento nacional, foi criado na capital o Patronato Agrícola³⁷, destinado ao atendimento dos pobres e menores desvalidos, com a finalidade de regenerá-los e orientá-los.

A criação do Patronato Agrícola foi uma das primeiras tentativas do Governo paranaense para o atendimento aos menores desvalidos, oferecendo desde o ensino primário até a formação para a agricultura. A ação moralizadora e civilizadora da população delinquente tornou-se uma das metas do governo republicano, atingida por meio do atendimento educacional. A ideologia presente nas ações e nos discursos dos governantes, e definida pelas mudanças na produção, fez acreditar que o progresso podia ser alcançado, “[...] pois as carências nacionais são modificáveis intencionalmente, em especial pela educação escolar” (CUNHA, 2005b, p. 20).

2.3. O PATRONATO AGRÍCOLA E O ATENDIMENTO AOS MENORES

No início do período republicano, a educação desempenhou o papel de promover a reconstrução da sociedade, e as transformações que ocorreram na esfera política, econômica e social causaram efeitos imediatos na organização da estrutura educacional. No setor político, o sistema coronelista foi o “[...] formador da base da estrutura do poder no Brasil e [...] sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República” (NAGLE, 1974, p. 3), atingindo seu auge com a “Política dos Governadores”. No final da Primeira República, houve um esforço para romper com o sistema vigente, entretanto as forças situacionistas frustraram qualquer modificação na estrutura política, constituindo-se o “[...] domínio do campo sobre os valores industriais e urbanos em expansão” (NAGLE, 1974, p. 6), que, com auxílio do voto³⁸, se tornou um forte instrumento de “compromisso coronelista”. A manutenção da estrutura vigente

³⁷ O Patronato Agrícola foi criado pelo Decreto nº 943, de 1920, na capital do Estado, e destinava-se ao atendimento de menores desvalidos e àqueles que foram postos à disposição da Escola Agrônômica. Configurou-se, assim, como uma instituição de assistência, proteção e tutela moral dos menores, que, por meio do trabalho agrícola, atingia seus objetivos de regenerar a infância.

³⁸ O direito de votar era privilégio de poucas pessoas. Pobres, mendigos, mulheres, menores de idade e os membros de ordens religiosas não tinham direito ao voto.

fortaleceu economicamente o grupo ligado ao café, principal produto da época, tornando-se instrumento de domínio da burguesia. “A influência da lavoura cafeeira, contudo, não atingiu apenas a economia nacional como um todo; influenciou, também, os mais diversos setores da sociedade brasileira [...]” (NAGLE, 1974, p. 14).

A produção cafeeira desencadeou o desenvolvimento da industrialização, que se tornou uma esperança para superação da economia colonial. Os recursos empregados na cafeicultura, advindos do aumento das exportações, “[...] acabavam por beneficiar, também, o desenvolvimento industrial” (CUNHA, 2005b, p.9), porém, as elites oligárquicas tentaram reforçar a ideologia de que o Brasil era um país essencialmente agrícola e a produção industrial deveria ser deixada para outros países. Os empecilhos à industrialização do país foram, pouco a pouco, superados e, no período entre 1920 a 1929, as indústrias instaladas “já podiam lutar mais abertamente no sentido de satisfação de suas exigências” (NAGLE, 1974, p. 16).

O surto industrial alterou a estrutura vigente, os fazendeiros tornaram-se empresários, surgindo a burguesia industrial, bem como as camadas médias³⁹ e o proletariado industrial. Os imigrantes foram atraídos para os centros urbanos-industriais, ampliando-os. Esse fluxo de imigrantes para os centros urbanos contribuiu para mudanças no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas, que exigiram novos padrões de comportamento entre proprietários e trabalhadores (IBID, 1974).

Nessa perspectiva, conforme as exigências dos ideais republicanos, a educação atuou como agente transmissora de ideais proclamados na nova fase de reconstrução da identidade nacional. Em decorrência do crescimento urbano, do surgimento de novos padrões de vida, iniciou-se, a partir da República, um período no qual a população exigia uma educação que as inserisse no processo de modernização do país. Assim, o Governo ampliou a oferta de ensino no nível médio e superior; todavia, enquanto isso, o ensino primário ficou relegado a segundo plano. As transformações econômicas, que ocorreram nesse período, estavam em consonância com as novas exigências do capitalismo e corresponderam ao aparecimento de diferentes camadas urbanas, à abolição da escravatura, à adoção do trabalho livre, à

³⁹ Jorge Nagle (1974) utiliza o termo “camadas médias” devido a dificuldade de identificá-las como classe, pois nesse período o coronelismo determinava as relações e atividades sociais e impedia qualquer formação classista.

ascensão da burguesia agrária, ligada aos novos pólos dinâmicos da economia e à vinda dos imigrantes para a implementação das atividades agrícolas e para a ocupação do território paranaense.

No início da Primeira República, a produção agrícola brasileira adquiriu um novo contorno que mostrava, basicamente, a utilização de mão de obra de trabalhadores “livres”, majoritariamente imigrantes europeus – atraídos pelos incentivos oferecidos pelo governo brasileiro –, bem como de fazendeiros que necessitavam de trabalhadores para manterem suas lavouras (WACHOWICZ, 1984).

Apesar de o Paraná, ainda possuir um vasto território⁴⁰ desocupado, havia a preocupação com o atendimento aos menores que perambulavam pela capital e pelas cidades circunvizinhas e que viviam da caridade dos seus moradores. A mensagem enviada ao Congresso Legislativo, pelo presidente do Estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo, salientava a necessidade de atendimento assistencialista e regenerador para a infância e a adolescência desvalida.

Os poderes públicos do Estado necessitam estudar o problema já agora inadiável da protecção à infancia desvalida e moralmente abandonada. Posta de lado toda a preocupação de ordem sentimental, os ensinamentos que colhemos na experiência da vida econômica nos mostram que o equilíbrio moral das gerações futuras assenta na defesa social da infancia desprotegida. E, como a 'creança, entre os seres humanos, é aquelle que menos aptidão possui para defesa própria, a sociedade ampara a sua fraqueza, dando-lhes protecção systematica e organizada. A função tutelar, consolidada nos seus proprios fundamentos e constituindo uma grande força de cohesão, evita a morte prematura, a enfermidade e a corrupção moral, salvando existencias úteis e augmentando a cooperação poderosa dos factores economicos (PARANÁ, 1920, p. 35).

Em 1920, na Mensagem enviada ao Congresso Legislativo, o Presidente do Estado declarou o interesse da criação do Patronato para atendimento à infância.

*A protecção dispensada pelo governo, á infancia desvalida e a assistência aos menores viciósos, constituem um dever de espírito christão e de ordem social, que assiste aos poderes públicos.
O primeiro será perfeitamente attendido, em nosso meio, ampliando-se o Azylo S. Luiz⁴¹ e Orphanato do Cajuru, o segundo ampliando-se igualmente o*

⁴⁰ No início do século, em 1900, a população do estado contava com cerca de 330 mil habitantes, sendo que mais da metade residia na área rural e nos municípios circunvizinhos da capital (IBGE, 1908).

⁴¹ O Asilo São Luiz, mantido por uma instituição religiosa na cidade de Curitiba, foi criado para acolher inicialmente os menores que ficaram órfãos após a epidemia de gripe espanhola na capital paranaense. Sobre a criação do Asilo São Luiz, consultar a dissertação: SILVA, Silvana Cristina Hohmann Prestes da.

Patronato Agrícola, a par da criação do internato de uma escola profissional. Parece-me preferível dar o caracter de ensino profissional ao estabelecimento que o de instituto disciplinar, para afastar qualquer ideia de pena (PARANÁ, 1921, p. 88).

Assim, os menores abandonados eram atendidos e assistidos pelo Governo nas instituições que buscavam, por meio do ensino primário e agrícola, corrigir as mazelas sociais. Primeiramente, com a criação do Patronato Agrícola fundado por Lysimaco da Costa, pelo Decreto nº 943, de 1920, que funcionava em Curitiba junto ao Instituto Agrônômico do Bacacheri, e foi destinado, exclusivamente, a atender às classes pobres, por meio da educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, foram postos à disposição da Escola Agrônômica (PARANÁ, 1920, art. 1º). No Decreto de criação, explicitou ainda, a sua função de instituto de assistência, proteção, tutela moral de menores desvalidos, recorrendo ao trabalho agrícola para atingir seus objetivos de instituição regeneradora, e, assim, incorporá-los ao meio rural.

Recebem ahi esses menores, gratuitamente, alimentação, vestuário, calçado, cuidados médicos, instrução primária, ensinamentos de moral e religião, sendo ainda sujeitos ao ensino profissional agrícola, em que se applicam a maior parte do dia (PARANA, 1921, p.51).

No primeiro ano de funcionamento, o Patronato Agrícola atendeu vinte e dois alunos, encaminhados pela Repartição Central de Polícia que receberam “[...] *instrução primaria, militar e profissional agrícola*” (PARANÁ, 1922, p. 55), sendo que, nos anos seguintes, esse número aumentou para vinte e cinco. Os menores atendidos por esse Patronato, além de exercerem as atividades agrícolas, também auxiliavam os alunos do curso de agronomia no campo experimental.

Apesar do atendimento aos menores desvalidos, realizado pelo Patronato, surgiu a necessidade de uma instituição que atendesse aos menores abandonados por suas famílias ou que tivessem sido encaminhados pelo juizado. Assim, em 1924, esses menores passaram a receber atendimento no Abrigo de Menores, na capital do Estado, que foi criado pela lei nº 2295 de 1924 e atendia tanto meninos quanto meninas, em

De órfãos da gripe a trabalhadores. O Asilo São Luiz de Curitiba, 1918-1937. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2010.

alas separadas e, provisoriamente, no seu espaço funcionavam as Escolas de Reforma e de Preservação (PARANÁ, 1925, p.87).

Com a instalação dos Abrigos de Menores e das Escolas de Preservação e de Reforma para os dois sexos, realizada com toda solemnidade no dia 25 de janeiro preterito, resolve o Paraná satisfatoriamente o momentoso problema de assistência aos menores abandonados e delinquentes, preparando-lhes com todos os requisitos de modelar estabelecimento de instrução e de educação, um verdadeiro abrigo em que o Estado prodigalizará às criaturas desvalidas a protecção moral e o amparo material de que precisam (PARANÁ, 1926, p. 141).

Conforme o Relatório do Juizado de Menores, no ano de 1926, foram internados, no abrigo, 93 alunas e 105 meninos, sendo que cinco deles foram encaminhados para a seção masculina da Escola de Preservação. As escolas de Preservação e de Reforma atendiam a ambos os sexos: a primeira para menores abandonados e a segunda para delinquentes capturados pela polícia ou encaminhados por intermédio de Juízes. Dessa forma, o Estado do Paraná adequou-se aos novos modelos de urbanidade e civilidade abrigando os menores nessas instituições e mantendo-os com trabalho e alimentação para que, mais tarde, se transformassem “[...] em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, 2002, p. 80).

Com a criação, no país, do “Juizado de Menores”, em 1923, a infância passou a receber atendimento diferenciado em relação ao adulto, e, em 1927, com o Decreto nº 17.943, que instituiu o Código de Menores, mudou a forma de atendimento, que de punitiva passou à protetora. O primeiro artigo do Código de Menores explicitava que o menor, abandonado ou delinquente, que tivesse menos de 18 anos de idade, receberia assistência e proteção. “O Código de Menores de 1927, o primeiro da história do Brasil, veio a dar um novo tratamento jurídico aos indivíduos com menos de 18 anos” (CUNHA, 2005b, p. 43).

Quando se analisam os artigos dessa legislação, percebe-se a concepção de infância que permeou este contexto histórico, onde é possível perceber que as crianças eram consideradas ora como infratoras ora como carentes, que necessitavam de medidas de proteção e assistência. Os menores⁴² de 18 anos eram considerados abandonados quando não tinham residência certa, meios de subsistência, que tinham

⁴² Termo utilizado no Código para definir crianças e adolescentes em situação de abandono ou delinquentes.

pais ou tutores incapazes de cumprir com seus deveres para com o filho, ou que praticassem atos contrários à moral e aos bons costumes. Também eram aqueles que se encontravam em situação de vadiagem, de mendicidade ou libertinagem. Os menores abandonados e delinquentes eram encaminhados, pelo Juiz, aos Abrigos, que eram compostos de duas divisões, uma masculina e outra feminina. Conforme o Decreto, os menores deveriam receber aulas de leitura, escrita, cálculo, lições de *cousas*⁴³ e desenho, trabalhos manuais, ginástica e jogos desportivos no Abrigo.

No desenvolvimento do processo de industrialização e de urbanização, tal medida autorizava o Governo a retirar das ruas delinquentes, pobres, órfãos e abandonados que colocavam em risco o projeto da sociedade burguesa, e, por meio de sua internação em instituições especializadas, procurava oferecer disciplina para garantir a moralidade e a docilidade do trabalhador, e com isso, a reprodução do modo capitalista. O ensino profissional tinha essa dupla intenção, enquanto instrumento preventivo propiciou o “[...] disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era evidentemente o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica” (CUNHA, 2005b, p. 24). Por outro lado, como instrumento correccional – o trabalho seria o remédio para combater os desvios dos menores que já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

A ideologia da sociedade capitalista se concretizou nas propostas para criação de instituições⁴⁴ voltadas à educação para o trabalho, no início da Primeira República, no Paraná, que tinham como propósito regenerar e civilizar crianças e jovens, e, assim, integrá-los a sociedade.

O Estado do Paraná atendia a esses menores por meio do Abrigo e do Patronato Agrícola que funcionou juntamente com a Escola Agrônômica, em Curitiba-PR. O Patronato manteve seu funcionamento em caráter de internato oferecendo ensino primário e agrícola, alimentação, vestuário, cuidados médicos e educação moral. Esta

⁴³ Método de ensino intuitivo que por meio de manuais orientavam e conduziam as aulas do professor (SAVIANI, 2008).

⁴⁴ No início do século XX, existiam, em Curitiba, apenas algumas instituições de assistência aos menores, como o Hospício Nossa Senhora da Luz, a Instituição Protetora da Infância, o Orfanato Cajuru e a Assistência aos Necessitados, porém, nenhuma delas estava voltada à profissionalização dos menores (PANDINI, 2006).

instituição ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Agricultura, justificando a formação para o trabalho, por meio do ensino agrícola, para regenerar a infância e formar cidadãos úteis à sociedade. Assim, adotou-se o discurso de que a educação poderia cumprir o papel de disciplinamento dos menores abandonados e delinquentes, auxiliando na construção de uma sociedade solidária e humana.

Mesmo com a criação do Abrigo de Menores, o Patronato Agrícola continuou mantendo seus serviços de assistência aos menores abandonados, além da instrução primária e do ensino agrícola elementar, em regime de internato, para cerca de vinte menores no ano de 1925 (PARANÁ, 1926). Entretanto, no final da década de 1920, a Instituição fechou suas portas e os internos foram transferidos para o Abrigo de Menores, em Curitiba. Com a criação da primeira “Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti”, em 1935, que começou a funcionar em 1937, na capital do Estado, os internos foram novamente transferidos e, nessa instituição, passaram a receber “[...] *o ensino preciso e pratico que os habilitará a exercerem a profissão de trabalhadores ruraes*” (PARANÁ, 1935, p. 34).

O controle ideológico produzido pelo discurso do trabalho como meio para o homem alcançar a dignidade humana e a sua cidadania esteve presente no discurso dos grupos hegemônicos do país. No discurso governamental expressou-se a satisfação com a criação e com o atendimento do Patronato e do Abrigo, pois eles cumpriam o discurso ideológico de modernização do Estado.

São estabelecimentos que honram o Paraná, collocando-o na primeira plana entre os Estado da União, que cogitam do serviço de assistência aos menores abandonados e delinquentes. Foram inteiramente satisfactorios os resultados colhidos no primeiro anno do seu funcionamento. Os menores recolhidos a esses Abrigos e Escolas receberam o amparo moral e a protecção material que o Estado se propoz dispensar aos pequenos desprotegidos da sorte, creando esta instituição.

A par da instrução e da educação cívica e moral que recebem os menores, é-lhes ministrado o ensino profissional, de accordo com as aptidões de cada um. Nas escolas para o sexo masculino acham-se já installadas officinas de sapateiro, de marceneiro e de carpinteiro, que são frequentadas regularmente pelos alumnos e já produziram confecções de certo valor.

As escolas para o sexo feminino estão com as suas aulas de trabalhos perfeitamente organizadas, como as de costuras, bordados, malharia, pintura e flores, com notavel aproveitamento das alumnas, demonstrando na magnífica exposição com que encerraram o anno de 1926. (PARANA, 1927, p. 171-172).

Os alunos internos, além de receberem educação cívica e moral, também deveriam complementar sua formação com o aprendizado de ofícios, predominando os de emprego artesanal como sapateiro, marceneiro e carpinteiro. No Paraná, assim como pelo Brasil, foram poucas as instituições de ensino profissional que possuíam “[...] oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado como mecânica, tornearia e eletricidade” (CUNHA, 2005b, p. 71). Para o Governo, seria menos dispendioso que as instituições pudessem automanter-se com a produção do seu trabalho, como indica o Relatório acima, no qual se enfatizava que “[...] *já produziram confecções de certo valor*” (1927, p. 172).

Na tentativa de adequar a sociedade à nova ordem econômica, foram implementadas reformas políticas com o intuito de reestruturar o país. Em 1931, o Ministro da Educação, Francisco Campos, inspirado no fascismo italiano, propôs a reestruturação do ensino no país, reformulando o ensino superior, secundário e profissional. A Reforma foi o “[...] marco da arrancada centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional” (XAVIER, 1990, p. 84), e efetivou-se por meio de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior, secundário e profissional.

Na legislação, a preocupação centrou-se no ensino secundário e superior, pois o primeiro era considerado uma etapa de preparação para a matrícula nos cursos superiores. O ensino secundário caracterizou-se, também, pela sua função meramente preparatória e propedêutica, que valorizava provas e exames. A reforma empregada no ensino secundário e na formação técnica estava subordinada ao avanço das relações de produção vigentes na sociedade. Estava “[...] admitido o extremo atraso do país no campo econômico e conseqüentemente na área tecnológica ou dos meios de produção” (XAVIER, 1990, p. 101).

A instrução pública tornou-se centro de interesse do governo, pois se acreditava que por meio dela fosse possível promover a reconstrução da sociedade e difundir os ideais republicanos. O discurso liberal de escola como promotora de progresso individual favoreceu a ampliação do sistema educacional, para atender à população analfabeta. Entretanto, as políticas educacionais empreendidas não passaram de tentativas frustradas para sanar o mal do analfabetismo brasileiro.

No Paraná, o interventor Manoel Ribas esteve à frente do governo e promoveu diversas medidas para expandir o ensino primário, como construção e reformas dos grupos escolares. A ampliação das instituições escolares foi peça essencial na Campanha de Nacionalização, principalmente na integração dos estrangeiros aos valores nacionais.

O meu governo não tem medido sacrifícios em prol da elevada obra do combate ao analfabetismo.

Atendendo ao patriótico appello do Governo Federal, deu-se, grande incremento á educação physica nas escolas, designando-se para o seu ensino, um professor para cada estabelecimento da capital.

Agora que o Estado já possui organização mais ou menos perfeito de ensino primário, normal secundário e superior, tenciono tratar com grande interesse do profissional, que será, sem nenhuma duvida, de notavel proveito para nossa gente.

É, portanto, de grande conveniencia que autorizeis a criação de escolas profissionaes masculinas e femininas nesta capital e no interior (PARANÁ, 1930, p. 31).

Durante seu governo, foram criadas dez Escolas de Trabalhadores Rurais, as quais habilitavam os alunos ao trabalho agrícola. No discurso governamental, a criação das Escolas Rurais e Escola de Pescadores constituíram-se como instrumentos eficientes para a preparação dos homens, tornando-os aptos para a vida em sociedade. Em virtude disso, Manoel Ribas determinou a construção de duas escolas de trabalhadores rurais, uma em Ponta Grossa e a outra em Castro, para abrigar 60 alunos em regime de internato e 60 alunos em regime de externato. Mais tarde, em 1941, fundou a Escola de Trabalhadores Rurais no município de Palmeira, todas elas localizadas na região dos Campos Gerais, PR. A construção dos prédios se deu em um local afastado do centro urbano, a fim de dificultar possíveis fugas, apesar dos municípios estarem próximos à capital do Estado.

A criação de instituições especializadas no ensino agrícola, como o Colégio Agrícola “Augusto Ribas”, em Ponta Grossa, o Centro Estadual Educacional “Getúlio Vargas”, em Palmeira, e o Centro Estadual Educacional “Professor Olegário Macedo”, em Castro, criadas inicialmente como escola de trabalhadores rurais, serão discutidas com o intuito de desvelar os interesses e as ideologias do Governo paranaense.

3. ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS: Do assistencialismo à formação do trabalhador

A propagação do ensino agrícola, além do caráter assistencialista, também pretendia manter o homem no campo. Com a crescente industrialização no país, conseqüentemente, ocorreu a expulsão do homem do meio rural para as cidades, que se modernizavam e expandiam-se. A criação de escolas voltadas para o ensino agrícola formaria mão de obra preparada para exercer as atividades agrícolas e auxiliaria a fixação do homem no campo.

A preocupação do Governo Estadual⁴⁵ em oferecer o ensino agrícola aos menores desvalidos pode ser compreendida por meio da noção de que a solução para os problemas do Estado viria do progresso da agricultura nacional. Expresso nos Relatórios dos governantes estaduais, o Estado do Paraná era considerado “*celeiro do Brasil*”, onde “[...] a fertilidade de suas terras attrahe diariamente a acção dos capitalistas e a corrente de imigração [...], por isso a preocupação constante com “[...] essa nova e extraordinaria fonte de receita publica [...] (PARANÁ, 1924, p. 48).

No Estado do Paraná, assim como em todo o país, a preocupação era o atendimento aos menores, principalmente devido ao crescimento da população nos centros urbanos, onde se buscavam melhores condições de vida e de trabalho. Com o crescimento dos centros urbanos, houve um aumento considerável de mão de obra ociosa: desocupados, mendigos, menores abandonados e delinquentes perambulavam pelas ruas da cidade.

Ao solucionar a formação de mão de obra, por meio da educação profissional, o Governo também resolveria, parcialmente, a questão do aumento da pobreza nas

⁴⁵ A defesa do ensino agrícola também se apresentou veementemente no discurso do Presidente do país, Arthur Bernardes, durante a inauguração da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), em 1926. Em seu discurso, Bernardes defendeu a vocação agrícola do país e afirmou que a solução das dificuldades estaria no aumento da produção agrícola. Para aprofundamento, consultar a dissertação de Mestrado de Silva (2007), páginas 97 a 102, onde o autor faz uma análise sobre o discurso do presidente Arthur Bernardes, justificando o destino essencialmente agrícola do Brasil.

idades com a criação das instituições de assistência e de disciplinamento dos menores.

A região dos Campos Gerais não ficou indiferente às políticas sociais implementadas no país. Seguindo, também, um movimento internacional de atendimento à infância, o Interventor Manoel Ribas, nos primeiros anos de sua administração, procurou criar escolas que atendessem aos filhos de agricultores e às crianças desvalidas.

[...] quando assumi a interventoria, verifiquei a existência apenas da Escola Agrônômica do Paraná, destinada à formação de agrônomos de curso superior, não havendo um estabelecimento onde as crianças do campo e a infância desvalida pudessem receber instrução profissional para, no futuro, se tornarem trabalhadores rurais – unidade de valor econômico incontestável para o progresso da agricultura racional. (PARANÁ, 1932, p. 59).

Por isso, implantou no Estado a educação profissional para a formação técnica,

[...] onde os meninos desprotegidos, órfãos ou abandonados, bem como os filhos de lavradores pobres, tivessem instrução indispensável para tornar-se trabalhadores eficientes, com a posse de conhecimentos que tornam capaz o agricultor (PARANÁ, 1932, p. 60-1).

A preocupação com as questões sociais foi solucionada pelo setor educacional que procurou disciplinar a força de trabalho, servindo como instrumento de solidificação da sociedade capitalista. O ideário republicano centrou-se na civilização e formação de um cidadão voltado para o projeto nacional, atribuindo ao ensino à formação necessária para o desenvolvimento da nação.

Nas iniciativas empregadas pelo Governo, tanto Federal quanto Estadual, manteve-se presente um dualismo educacional, que se refletiu em uma educação para o povo – a educação para o trabalho –, e uma educação para a elite, voltada para a formação cultural. “A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições de segundo grupo” (CUNHA, 2005b, p. 172).

Com a preocupação voltada para a urbanização do Estado e para seu crescimento econômico, foram criadas as escolas de trabalhadores rurais e, em 1935, teve início a construção do prédio que abrigou a primeira “Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti”, em Curitiba, PR. As escolas rurais foram instituídas em

1935 e regulamentadas pelo Decreto nº 7.782, de 03 de dezembro de 1938. Em 1937, foi criada a “Escola de Trabalhadores Rurais Olegário Macedo”, no município de Castro, a primeira da região dos Campos Gerais do Paraná. Assim, se procederá a apresentação das escolas, objeto de estudo, primeiramente situando o município e contextualizando a instituição no processo histórico.

3.1. A PRIMEIRA INICIATIVA PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NOS CAMPOS GERAIS: a Escola de Trabalhadores Rurais de Castro, PR.

A cidade de Castro desenvolveu-se no início do século XVIII ligada à ocupação, cujo cerne foi a criação e a comercialização do gado, ao longo do “caminho das tropas”, onde foram se estabelecendo as primeiras fazendas. A primeira denominação recebida foi Pouso do Iapó e estava ligada ao rio onde os tropeiros pernoitavam às suas margens. Em 1820, Castro era uma das regiões da Província mais desenvolvida. “Tinha aproximadamente cinco mil habitantes, distribuídos em torno de algumas casas construídas de pau-a-pique, as quais se encontravam em péssimo estado de preservação [...]” (NASCIMENTO, 2009, p. 33-4).

A estrutura social estava centrada na família do colonizador que, com auxílio dos escravos, desbravaram os caminhos dos sertões e aumentaram a criação dos rebanhos de gado.

Toda a estrutura social e econômica, naturalmente, se compunha tendo como centro a classe senhorial. Em grande parte, os fazendeiros dos Campos Gerais eram descendentes de primeira geração de portugueses vindos para o Brasil durante a imigração peninsular do século XVIII, imigrantes que primeiro se estabeleceram como comerciantes nas vilas, como militares no tempo das guerras platinas, e que depois, pelo casamento nas antigas famílias ou aquisição de terras com o capital conseguido no comércio, inclusive no comércio de tropas, se estabeleceram como fazendeiros (BALHANA, 1969, p. 94).

Com o crescimento econômico da região, Castro foi elevada à categoria de Freguesia, em 1774, recebendo a denominação de Freguesia Nova de Sant’Ana do Iapó. Em 1789, como forma de homenagear Martinho de Mello e Castro, Secretário dos

Negócios Ultramarinos de Portugal, tornou-se Vila Nova de Castro. Somente em 1854, tornou-se Comarca e, três anos mais tarde, foi elevada à Cidade de Castro. Com a criação da Província do Paraná, em 1853, cuja sede do governo estabeleceu-se em Curitiba, Castro tornou-se Comarca no ano de 1854, contando com cerca de seis mil habitantes (PARANÁ, 1854)

Com a construção da estrada de ferro no Paraná, a economia voltou-se para a produção da erva-mate, que se tornou uma nova fonte de riqueza (NASCIMENTO, 2004). O transporte de mercadorias pelas ferrovias agravou a situação do transporte de muares na região, fazendo com que o comércio de tropas diminuísse ano após ano. Concomitante ao desenvolvimento da ferrovia, “[...] o gado paulista vinha concorrer dentro dos próprios mercados paranaenses [...]” (BALHANA, 1969, p. 153), forçando muitos fazendeiros a vender suas propriedades e procurar outras fontes de renda. Os fazendeiros que possuíam poucos recursos dirigiram-se para os centros urbanos em busca de outros meios de vida, já aqueles que possuíam melhores condições financeiras, passaram a arrendar suas terras e a se adaptar às novas exigências do mercado.

A partir do século XIX, a cidade transformou-se em ponto de passagem de mercadorias e de pessoas, desaparecendo o antigo modo de vida formado em torno do tropeirismo. A construção das estradas de ferro, que ligavam o interior ao Porto de Paranaguá, revelou-se uma nova perspectiva de trabalho para os imigrantes, bem como “[...] eixos de penetração para o povoamento do território não desbravado do Paraná, em uma conjuntura em que declinava a economia do comércio do gado” (BALHANA, 1969, p. 181) e expandia o comércio da madeira.

Impulsionado pelo desenvolvimento das ferrovias e pela necessidade de mão de obra, o Governo paranaense incentivou o processo de imigração e colonização do interior, por intermédio de companhias de colonização que organizavam a vinda de determinados grupos étnicos. Em Castro, foi criada uma associação de imigração, em 1886, sob a presidência de Olegário Macedo. O estabelecimento de imigrantes, principalmente holandeses, no Paraná, foi incrementado pela Companhia Brazil Railway Company. Esses imigrantes fundaram, no início do século XX, a Colônia de

Carambeí⁴⁶, a vinte quilômetros de Castro. As famílias holandesas dedicaram-se à pecuária e à produção de laticínios e criaram, em 1925, a Sociedade Cooperativa Holandesa de Laticínios, que originou, mais tarde, a primeira cooperativa do Brasil, a “Cooperativa Mista Batavo” (CORDEIRO, 2006).

Castro destacou-se pelo desenvolvimento da pecuária em sua região; entretanto, em virtude da diminuição do transporte de muares e da ampliação do transporte ferroviário, ocorreu uma estagnação no seu desenvolvimento econômico. Sua vocação para a pecuária e para a invernada de gado tornou-se os pontos fortes da região, deixando de lado os investimentos na agricultura. As terras eram improdutivas e desestimulavam os imigrantes que chegavam, pois estes eram colocados em “[...] terras infecundas e à míngua de qualquer recurso” (BALHANA, 1969, p. 180).

O processo de modernização da sociedade paranaense iniciou-se a partir da industrialização da erva-mate e da exploração madeireira por parte de fazendeiros oriundos de outros estados. A sociedade dos Campos Gerais transformou-se a partir da vinda dos imigrantes holandeses para as colônias de Castrolanda e Carambeí (WACHOWICZ, 2001), que investiram na criação bovina e na mecanização da agricultura. No decorrer da década de 1950, um grupo de imigrantes holandeses se estabeleceu na região de Castro e fundaram a colônia de Castrolanda, constituindo-se como um desdobramento da experiência holandesa em Carambeí. Com o sucesso da colonização recente na região de Castro, as colônias se uniram e formaram a Cooperativa Central de Laticínios do Paraná, que elaborou um projeto para expansão territorial para a instalação de cem novas famílias (BALHANA, 1969). Os imigrantes dedicaram-se à “[...] produção leiteira, cultivo do arroz, trigo e soja, além de fruticultura” (BALHANA, 1969, p. 229).

Neste contexto de transformações da sociedade castrense, a educação desempenhou um papel importante na formação da sua população. Anteriormente ao século XX, o município contava apenas com ensino oferecido pelas escolas privadas, sendo que a primeira escola pública⁴⁷ foi criada em 1904, seguindo os “[...] moldes de excelência de Colégio Republicano, de modernização da sociedade castrense e o

⁴⁶ A colônia de Carambeí foi emancipada de Castro em 1995.

⁴⁷ Para aprofundamento sobre a instituição, consultar a obra de: NASCIMENTO, M. I. M. Primeira Escola Republicana nos Campos Gerais – Dr. Vicente Machado, 1904 -2004. Curitiba: Chain, 2004.

compromisso de melhorar as condições de ensino da população [...]” (NASCIMENTO, 2004, p. 33).

Com o declínio das oligarquias rurais e o fortalecimento da burguesia industrial, o ensino profissional atendeu aos interesses da burguesia em ascensão transformando a educação num mecanismo de consolidação da hegemonia burguesa. Em 1937, o Interventor do Estado Manoel Ribas anunciou a construção dos prédios que abrigariam as escolas profissionais, atendendo nos mesmos moldes da escola de Curitiba, sendo que uma delas se localizava em [...] *Ponta Grossa, que abrigará sessenta alunos internos e quantidade igual de externos, e outra em Castro com a mesma capacidade*” (PARANÁ, 1937, p. 79).

No município de Castro iniciou-se a construção de um prédio para abrigar, em 1938, a primeira Escola de Trabalhadores Rurais “Olegário Macedo”, nos Campos Gerais. O prédio da escola foi construído em uma região afastada do centro urbano e possuía uma arquitetura diferente das demais escolas.

FIGURA 1 – Escola de Trabalhadores Rurais “Olegário Macedo”.



Fonte: PARANÁ, Relatório, 1939.

3.2 A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS EM PONTA GROSSA,PR

A formação da sociedade ponta-grossense teve características comuns às demais do país: por um lado, seu pilar de sustentação foi a igreja católica e por outro, a família patriarcal, ligada à figura do fazendeiro – autoridade absoluta sobre suas propriedades e sobre todos que com ele trabalhavam (LAVALLE, 1996).

A formação do município ponta-grossense caminhou paralelamente à formação do município de Castro, pois, até 1855, Ponta Grossa pertencia à Comarca de Castro. Em 1796, os moradores do bairro de Ponta Grossa começaram a se preocupar com sua transformação em Vila e, somente em 1823, o Bairro de Ponta Grossa foi elevado à categoria de Freguesia. Com o aumento da população, incentivado também pela vinda de imigrantes, a Freguesia foi elevada à categoria de Município, desmembrando-se de Castro, e recebendo o nome de Ponta Grossa⁴⁸.

O município tem uma localização privilegiada:

Ponta Grossa, literalmente transposta, oferece perfeitamente no seu nome a semelhança de altura em que a cidade está construída, sobretudo quando vista do lado de Curitiba. É uma cidade nem velha nem grande. Sua origem pode ser remontada a muito poucas gerações atrás, ao tempo em que era apenas um aglomerado de chácaras e construções pertencentes a um homem, proprietário de toda a região circunvizinha, então fazenda de criação de gado. Fica assim explicada facilmente a situação elevada em que está a cidade. Todas as casas das grandes propriedades eram, na época, e ainda continuam a ser, construídas nos mais altos locais, com o fim de ser obtida uma vista de todo o vasto território que lhes pertencia (BIGG-WITHER, 1974, p. 120).

A cidade “princesina” possuía, ao final do século XIX, poucas casas de alvenaria e algumas lojas de secos e molhados. Nessa época as propriedades rurais ficavam dispersas pelo campo, em contraste com a região urbana.

Com o crescimento da cidade, impulsionada inicialmente pelo tropeirismo e depois pela economia ervateira, começaram a surgir os primeiros indícios de progresso,

⁴⁸“A Lei nº. 281, de 15 de abril de 1871, determinou que a cidade passasse a denominar-se Pitanguí; entretanto, a 5 de abril de 1872, voltou à sua denominação original – Ponta Grossa” (LUPORINI, 1997, p.86).

como calçamento e luz elétrica. Mas o crescimento não se limitou às atividades de extração da erva-mate; outros fatores contribuíram para a evolução do processo econômico, como a instalação de casas comerciais, indústrias madeireiras e olarias.

À medida que o século XIX avançava, a economia provincial passava de um aspecto de subsistência para uma fase de comércio. A produção para exportação substituiu quase que por completo a produção de subsistência da própria comunidade. Dois negócios passaram a dominar: a exportação de erva-mate e o comércio de tropas muars, compradas no sul, invernadas no Paraná e vendidas nas Feiras de Sorocaba. (BALHANA e WESTPHALEN, 1969, p. 130).

Com o esgotamento da atividade tropeira, a economia voltou-se para o extrativismo da erva-mate e da madeira. A construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá originou-se da imposição do intenso comércio de exportação ervateiro e da instalação do primeiro engenho de erva-mate em Ponta Grossa, fatores esses que impulsionaram o comércio paranaense. A construção da ferrovia também agiu como elemento facilitador do êxodo da zona rural para a zona urbana, intensificando o deslocamento da população, que acreditava em uma vida melhor nos centros urbanos.

O comércio da erva-mate destinou-se, inicialmente, ao abastecimento interno, porém, em meados do século XIX, intensificou-se esse comércio: a erva-mate era vendida principalmente para Argentina e Uruguai.

No século XX, ao final dos anos de 1920, o comércio da erva-mate iniciou seu período de decadência, devido à expansão da produção argentina e à intensa atividade ervateira, que tornou os produtores dependentes do mercado para obter gêneros alimentícios, ocasionando, assim, a desarticulação dessa economia.

Em face da desvalorização da erva-mate, o município de Ponta Grossa investiu no setor madeireiro, incentivado pelo desenvolvimento da rede de transporte ferroviário e pela demanda interna por madeiras em virtude do processo de crescimento das cidades.

A extração da madeira e as indústrias correlatas (papel, papelão, mobiliário etc.) integraram-se na economia de grande número de municípios paranaenses, os quais empregavam a maior parte dos trabalhadores na indústria, ao mesmo tempo em que se disseminava a industrialização pelo interior do Paraná.

Concomitante à construção do entroncamento ferroviário na região, ela se tornou o destino de imigrantes europeu, graças ao intenso comércio ervateiro, e, posteriormente, à expansão da indústria madeireira. A partir de 1877, os imigrantes russos-alemães foram encaminhadas aos municípios da Lapa, Palmeira e Ponta Grossa. “Os políticos e proprietários desses campos, entretanto, venderam à província as piores terras, imprestáveis para a agricultura. Já após a primeira plantação, revelaram ser totalmente impróprias” (WACHOWICZ, 1984, p. 147).

A vinda de imigrantes ocasionou um quadro de transformações que lançou as bases para o surgimento de uma classe média rural e urbana, que contribuiu para o desenvolvimento de um ciclo rodoviário próprio com a utilização do ‘carroção eslavo’⁴⁹ e da ‘carroça polaca’⁵⁰. Com esses imigrantes recuperou-se, ainda, a dignidade social do trabalho braçal tanto na agricultura como no meio urbano, pois esse trabalho deixou de ser considerado vergonhoso e de baixo “status” social; originaram-se inúmeras indústrias na capital e no interior. Os imigrantes contribuíram com o fornecimento de mão de obra para a abertura de estradas da Graciosa e do Mato Grosso, para a instalação de bondes em Curitiba, e para a introdução da energia elétrica e a construção de ferrovias do interior, além de terem criado uma arquitetura característica, adaptada tanto ao cenário urbano, quanto ao rural, foram tornando a população do Paraná predominantemente branca, com majoritária influência européia (WACHOWICZ, 2001).

Na região de Ponta Grossa foi estabelecida a Colônia Octávio, subdividida em 17 núcleos coloniais, que receberam colonos russos-alemães: Tavares Bastos, Taquary, Tibagy, Dona Luiza, Moema, Eurídice, Santa Matilde, Botucuará, Itaiacoca, Guaraúna, Guarauninha, Uvaranas, Rio Verde, Santa Rita, Dona Adelaide, Trindade e Floresta (GONÇALVES, 1983). Infelizmente, nem todos os núcleos obtiveram sucesso na colonização, pois muitos imigrantes reclamavam da improdutividade do solo, fato que os levou, mais tarde, a abandonarem suas terras.

⁴⁹ Os carroções eram uma espécie de carroça de madeira puxada por três parselhas de cavalos, utilizados pelos imigrantes eslavos para transportar produtos agrícolas do interior para a capital do estado ou para o porto (WACHOWICZ, 2001).

⁵⁰ Diferente da estrutura dos carroções, a carroça polaca foi trazida para o Brasil pelos imigrantes poloneses. A carroça era puxada por dois cavalos e usada para transportar pessoas ou cargas.

Os imigrantes que não conseguiam adaptar-se às dificuldades que enfrentavam “[...] emigravam para outro país ou regressavam à Pátria de origem, levando consigo as informações negativas sobre o Brasil” (NASCIMENTO, 2009, p. 48). Outros, ainda, juntavam-se aos imigrantes de outras nacionalidades e também aos migrantes nos grandes centros urbanos e passaram a trabalhar como marceneiros, comerciantes, ou como operários na construção das estradas de ferro (GONÇALVES, 1983). Em Ponta Grossa, o alemão Henrique Thielen especializou-se no ramo da cervejaria e tornou-se proprietário da Fábrica Adriática de Cervejas. Experiência semelhante teve o italiano Eugenio Bocchi, que começou a trabalhar como gerente de uma fábrica de sabão, sabonetes e velas e, depois, em 1908, acabou comprando-a.

Apesar do fracasso inicial da colonização das terras, o Governo deu continuidade ao programa, por meio de contrato entre o Governo Municipal e a Brazil Railway Company, que teve pouca duração. A imigração subvencionada pelo Governo se estendeu até o ano de 1930: os imigrantes recebiam passagens, alojamento e trabalho no campo, comprometendo-se, por meio de contratos que definiam, inclusive, as condições de trabalho a que se submeteriam.

A formação da sociedade ponta-grossense também se deve à participação de outras etnias como os alemães, italianos, poloneses, ucranianos, russos e outros, que ergueram colônias nos arredores da cidade. Algumas comunidades organizaram-se na região já urbanizada, inserindo-se no segmento da população que tinha um trabalho vinculado às atividades consideradas urbanas, como a indústria e o comércio.

De um modo geral, pode-se afirmar que as potencialidades do município ponta-grossense foram fatores decisivos para a sua expansão econômica, política e social. Das atividades econômicas predominantes na região, até o final do século XIX, a criação de gado, o tropeirismo e o comércio mantiveram-se durante um longo período.

No início do século XX, a cidade de Ponta Grossa era a mais importante do interior do Estado do Paraná, principalmente após o processo de desenvolvimento da estrada de ferro, que transformou a cidade em “[...] ponto de entroncamento ferroviário⁵¹. Essas ferrovias vieram ampliar a possibilidade de comercialização dos

⁵¹ O desenvolvimento da rede ferroviária na cidade desencadeou a criação de uma escola destinada à formação de mão de obra especializada para o trabalho na ferrovia. Para aprofundamento do tema,

produtos” (GONÇALVES, 1983, p. 122). Ao lado do desenvolvimento ferroviário, somam-se, também, o transporte de mercadorias, ligando a cidade ao interior do Estado, e possibilitando a circulação de mercadorias, e a aquisição de matérias-primas para a fabricação de seus produtos, instalando a indústria de substituição de importações.

Mas é a partir do fornecimento de energia elétrica que a industrialização na cidade teve um grande impulso. Em 1905, a empresa Guimarães, Ericksen & Filho instalou a primeira usina de energia elétrica na cidade, com a finalidade de oferecer o serviço de iluminação. Entretanto, com o aumento populacional, a empresa não teve condições para prestar o serviço à comunidade, passando a responsabilidade para a empresa Martins & Carvalho e, posteriormente, à Companhia Prada.

Até o ano de 1920, a população ponta-grossense havia aumentado cerca de 4%, passando de 4.774 pessoas, em 1890, para pouco mais de vinte mil. As circunstâncias do aumento populacional refletiam as “[...] constantes entradas de imigrantes nacionais e estrangeiros que com suas famílias aqui se fixavam, encontrando condições propícias para desenvolver as mais variadas atividades comerciais” (GONÇALVES, 1983, p. 83).

À medida que a população crescia, no município ponta-grossense, também expandiam-se as escolas primárias, pois as pessoas deveriam ser preparadas “[...] pelos grupos detentores do poder para dar a ideia de Estado como uma só nação” (NASCIMENTO, 2009, p. 100). Foi assim que, em 1912, se inaugurou o Grupo Escolar Senador Correia⁵², sendo a primeira instituição escolar pública da cidade. A formação de docentes, para atuarem no ensino primário, ficou a cargo da Escola Normal Primária, inaugurada em 1924, com uma “[...] estrutura para formar os professores e atender aos alunos, dentro da escola, e a outras necessidades, criando-se assim outros serviços de assistência [...] ao lado dos interesses escolares” (NASCIMENTO, 2009, p. 194).

consultar a dissertação de: BATISTA, Maristela lurk. *Mãos e Mentas na Arte de Aprender: A Memória da Escola Profissional Ferroviária Prof. Cel. Tibúrcio Cavalcanti de Ponta Grossa (1940-1973)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2002.

⁵² Para aprofundamento sobre a história destas instituições escolares, consultar as obras: LUPORINI, Teresa Jussara. **Escola Estadual Senador Correia**: pioneira da instrução pública em Ponta Grossa. Ponta Grossa:Gráfica Planeta, 1987. LUPORINI, Teresa Jussara. **De Escola Normal a Instituto de Educação**: a trajetória de uma escola. Ponta Grossa: Imprensa Universitária/UEPG, 1984.

A partir de 1937, as atenções dos governantes voltaram-se para a educação profissional agrícola, como forma de maximizar a agricultura e sua produção. Assim, em 1938, iniciaram-se as atividades da escola agrícola, em Ponta Grossa, com o objetivo de atender, em regime de internato, a infância desvalida e prepará-la para a agricultura e a pecuária. Essa instituição passou a denominar-se Escola de Trabalhadores Rurais “Augusto Ribas”⁵³, com o Decreto nº 5557/1937.

FIGURA 2 – Escola de Trabalhadores Rurais “Augusto Ribas”.



Fonte: PARANÁ, Relatório, 1939.

O prédio da escola possuía acomodações para abrigar 110 menores e oferecia o ensino teórico e prático, com objetivo de formar profissionais para a agricultura com conhecimentos necessários para a lavoura e a pecuária na região. Observe-se na figura, a imponência e a grandeza do prédio, que se destacou na região, ainda distante do centro urbano da cidade Ponta Grossa, por sua característica de modernidade.

⁵³ Conforme o Decreto de 1937, a escola recebeu a denominação em homenagem ao cidadão Augusto Ribas, que prestou serviços relevantes para a sociedade paranaense.

Durante o período do Estado Novo, a arquitetura moderna⁵⁴ seguiu os conceitos de racionalidade, eficiência e economia, estendendo-se aos prédios públicos e monumentos erguidos (SUTIL, 2003).

Os alunos da escola recebiam, além de ensinamentos, alimentação, vestuário e assistência médico-dentária, assim como cursos de carpintaria, selaria e ferraria, com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos para o exercício da profissão no campo.

3.3. A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS EM PALMEIRA, PR

Assim como Castro e Ponta Grossa, a origem da cidade de Palmeira também esteve ligada ao tropeirismo. A região tornou-se passagem obrigatória para os tropeiros, que paravam para descansar em um capão de mato que ficou conhecido, mais tarde, como “capão da palmeira”. “Ao longo desses caminhos, organizavam-se ‘pousos’, currais, núcleos de arraiais que se transformavam, rapidamente, em povoados e vilas [...]” (NADALIN, 2001, p. 49). Com a movimentação das tropas, surgiu, em 1819, a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Palmeira, sendo erguida uma capela em homenagem à santa nas terras doadas pelo Tenente Manoel José de Araújo. Ao redor da igreja, foram se estabelecendo o comércio e as casas, surgindo, aos poucos, o povoado.

As bases econômicas da cidade estavam estruturadas na agropecuária e na produção da erva-mate e da madeira, sendo que esses dois produtos fizeram parte dos “ciclos” econômicos do Paraná. O tropeirismo teve grande influência para o desenvolvimento econômico da região de Palmeira, pois colocou o povoado na rota do comércio com outras localidades. Assim, como no restante do país, era o “[...] latifúndio que sustentava uma estrutura social hierárquica e definida pelo eixo senhor e escravo”

⁵⁴ Sobre a arquitetura paranaense do período do Estado Novo, consultar a tese de: SUTIL, Marcelo Saldanha. Beirais e platibandas: a arquitetura de Curitiba na primeira metade do século XX. Curitiba, 2003, p.143.

(NADALIN, 2001, p. 52). O trabalho escravo foi fortemente utilizado nas fazendas, para o cultivo agrícola e para a criação de bovinos, pois eram apenas os escravos e os indígenas que se dedicavam às atividades manuais depreciadas pelos homens livres (NADALIN, 2001).

O crescimento da população do município de Palmeira teve sua origem nos casamentos realizados entre as filhas de fazendeiros com os tropeiros que, aos poucos, foram se estabelecendo no local e formando os primeiros núcleos colonizadores (PADILHA, 2010), dando continuidade às atividades ligadas ao gado e ao comércio de erva-mate.

Além, da formação inicial da população palmeirense, também contribuiu para sua formação populacional a vinda de grandes contingentes de imigrantes, que buscavam uma vida melhor. Os imigrantes eram muito bem-vindos ao país, pois os governantes estavam preocupados, num primeiro momento, em povoar as terras ociosas a partir do trabalho familiar e livre. Além da colonização e do povoamento o imigrante deveria “[...] introduzir, no país, novas e produtivas técnicas agrícolas, ensinando-as aos habitantes da terra, junto com as virtudes do trabalho” (NADALIN, 2001, p. 65).

Em 1890, cerca de 150 anarquistas italianos instalaram-se nos Campos Gerais, no núcleo Cecília⁵⁵. Deparam-se com vários obstáculos, entre eles a dificuldade com o tipo de solo, diferentes daqueles a que eles estavam acostumados a preparar para a plantação, e com o tempo que a cultura plantada levava para atingir o período de colheita. Esses imigrantes, que eram também artesãos, tiveram que se adaptar a outras atividades para sobreviver, procurando outros afazeres fora da Colônia, como o trabalho na construção da estrada que ligava Serrinha a Santa Bárbara (AQUINO, 2007). Assim, com os salários que recebiam, auxiliavam os companheiros que trabalhavam somente na Colônia.

⁵⁵ Sobre a Colônia Cecília, consultar o livro de: MELLO NETO, C. **O anarquismo experimental de Giovanni Rossi**. Ponta Grossa: UEPG, 2000.

A dissertação de Aracely Mehl Gonçalves, intitulada Francisco Ferrer Y Guardia: Educação e a Imprensa Anarco-Sindicalista – “A Plebe” (1917- 1919), defendida em 2007, na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, examina o pensamento educacional libertário propagado no Brasil pelos anarquistas no final do século XIX e início do século XX. A pesquisa constitui-se como um dos materiais para aprofundamento a respeito da organização, no país, das escolas libertárias pelos anarquistas.

No princípio, a estratificação social não chegou a ser perceptível no interior da Colônia, onde todos participavam dentro das possibilidades pessoais e grupais. No entanto, os colonos não puderam se manter afastados das condições existenciais das comunidades, próximas e distantes, com as quais interagiram, por meio de ligações comerciais. Já no primeiro ano de assentamento, os colonos anarquistas tiveram problemas com suas terras. O governo do Estado do Paraná outorgou uma Lei segundo a qual todas as terras das colônias que fossem ocupadas, sem pagamento algum, seriam cobradas imediatamente. Como o núcleo Cecília tinha sido concedido apenas pela palavra de D. Pedro II, os moradores tiveram problemas com o Governo.

Os colonos decidiram que só pagariam a dívida se a colheita do milho rendesse algum capital. Assim, a colheita de 1893 – principal fonte econômica – seria utilizada para o pagamento da dívida colonial das terras, porém, José Gariga, que fora acolhido pela colônia, vendeu toda a safra de milho e fugiu com o dinheiro, deixando um grande prejuízo. Outro fator que contribuiu para a desestruturação da colônia foi uma epidemia de crupe⁵⁶ que atingiu várias pessoas, fazendo com que muitas abandonassem as terras e procurassem trabalho nos centros urbanos. Em 1897, a colônia Cecília já não existia mais, contando apenas com alguns moradores que não tinham para onde ir.

A ideia de uma sociedade igualitária teve pouca duração nos Campos Gerais, PR; no entanto, o ideal anarquista pode ser observado nas assembleias, nos barracões coletivos, na igual divisão de alimentos, nas multifunções que todos exerciam, na inexistência de cercas para a delimitação da área, no acolhimento de visitantes e no respeito à opinião alheia (AQUINO, 2007).

Além da tentativa de criação de uma colônia italiana anarquista, na região de Palmeira, destaca-se, ainda, a vinda de imigrantes poloneses e russos-alemães, que fundaram as colônias Sinimbu, Marcondes, Nossa Senhora do Lago, Santa Quitéria, Alegrete, Hartmann e Papagaios Novos (MARTINS, 1995). O desenvolvimento do município de Palmeira foi fortemente influenciado pela vinda de imigrantes de diferentes etnias e de diversos núcleos que, até hoje, mantêm as tradições do país de origem e de

⁵⁶ O crupe é causado por um vírus que afeta as vias respiratórias, sendo mais comum em crianças entre 6 meses e 3 anos.

seus antepassados, conferindo ao município características muito peculiares e singulares (SCHNELL, 2004).

No início do século XX, em virtude do crescimento econômico da região, uma parcela representativa da sociedade burguesa reivindicou ao Governo Estadual a criação de uma escola pública. Assim, atendendo aos interesses da sociedade republicana, criou-se, em 1907, o Grupo Escolar Jesuíno Marcondes⁵⁷.

Na década de 1920, a cidade de Palmeira ocupava a oitava posição em número de matrículas no ensino primário no Estado do Paraná, com cerca de 1200 alunos matriculados em escolas públicas e particulares (PARANÁ, 1924). Com o passar dos anos e o desenvolvimento das atividades agrícolas, na região, o número de escolas e matrículas ampliou-se gradativamente, fazendo com que a ênfase recaísse sobre a instrução do homem do campo (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001), para fornecer orientação técnica ao trabalhador rural. Desta forma, seguindo os mesmos moldes da criação das escolas de trabalhadores rurais de Castro e de Ponta Grossa, foi inaugurada, em 1941, a Escola de Trabalhadores Rurais no município de Palmeira para atender cerca de 100 alunos, recebendo o nome de “Getúlio Vargas”, como forma de homenagear o Presidente do país.

Em Palmeira, na região dos Campos Gerais, PR, a escola foi construída em um terreno doado por Carlos Margraf Junior, onde funcionava um posto de monta⁵⁸ que cuidava de animais. Após a inauguração da escola, foi designado como diretor o engenheiro agrônomo José do Carmo Guimarães Marques Ferreira.

A iniciativa do Governo Estadual em criar as escolas para trabalhadores rurais não aconteceu por mero acaso ou por altruísmo da administração, mas pela confluência de vários fatores econômicos, políticos e sociais que culminaram com o processo de formação da mão de obra para o trabalho, sob a ideologia do atendimento e da assistência aos desvalidos.

Dentre os diversos legados do Império à República, tratando-se de ordenamento jurídico-político, estavam as penas severas de prisão para os

⁵⁷ Sobre a criação do primeiro grupo escolar na região de Palmeira consultar a dissertação de: PADILHA, Lucia Mara de Lima. Ideário republicano nos Campos Gerais: a criação do Grupo Escolar Conselheiro Jesuíno Marcondes (1907). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

⁵⁸ O Posto de Monta recebia os animais (cavalos, vacas e carneiros) enviados pelo Governo do Estado e que depois eram doados aos fazendeiros da região.

vadios e mendigos. O direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico: os pobres incorreriam em pena por vadiagem, que era o próprio trabalho. Condição de vida, pena por transgressão e instrumento de ressocialização, esses eram os significados do trabalho (CUNHA, 2005b, p. 36).

Durante o período de interventoria no Estado, os Relatórios, apesar de escassos e sucintos, apontavam a preocupação com a agricultura como fator para o desenvolvimento econômico e para a pluralidade de culturas agrícolas que estavam se formando, depois do declínio da erva-mate (PARANÁ, 1935). Diante do crescimento da cultura do café e do algodão no Estado, surgiu o desafio e a necessidade de fortalecer o ensino oferecido aos agricultores, mediante a Seção de Educação Profissional, do Departamento de Agricultura do Estado.

Concomitante à preocupação com o desenvolvimento da agricultura, o Governo procurou soluções para o problema da infância desprotegida, aliando-o, de forma racional, à formação técnica nas instituições que formavam os trabalhadores rurais. A matrícula na instituição era prioritária aos órfãos e aos menores desamparados, com idade mínima de 9 anos e máxima de 18, como medida para solucionar o problema do abandono familiar, podendo ser matriculados, ainda, os filhos de lavradores. Desta forma, tentava-se solucionar o problema do abandono familiar e o da formação de trabalhadores para a agricultura.

3.4. A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES AGRÍCOLAS

O ensino proporcionado aos menores desvalidos e aos filhos de agricultores explicitou a organização didático-pedagógica e a educação que se desejava oferecer, ou seja, um ensino eminentemente prático, voltado para a formação de trabalhadores necessários para a manutenção de uma elite oligárquica no poder.

As escolas rurais ministravam o curso primário regido por professores normalistas, que obedeciam às instruções da Diretoria de Educação Pública. *“Ao mesmo tempo recebem, os alunos, ensinamentos práticos de agricultura, horticultura,*

jardinaria, silvicultura, higiene e trato dos animais, laticínios, avicultura e outros” (PARANÁ, 1932, p. 39). As aulas teóricas possuíam uma carga horária semanal de três aulas e as práticas de, no mínimo, duas horas, distribuídas de acordo com a necessidade do ensino; sugeria-se, ainda, que o ensino se desse no campo, para facilitar o aprendizado do aluno.

Após os alunos concluírem o curso primário, nas escolas de trabalhadores rurais, eram transferidos para a escola da capital, onde prosseguiam seus estudos, os quais visavam à formação de Auxiliar Prático do Agrônomo, com conhecimentos gerais de agricultura e pecuária.

As escolas rurais foram criadas com o objetivo de formar profissionais para a agricultura, pois o Governo paranaense acreditava que o homem do campo não possuía as técnicas necessárias para tirar o melhor proveito do solo. Além das orientações de cunho agrícola, os alunos recebiam conteúdos do ensino primário regular, que se dividia em três cursos:

- 1) Primário, que seguia as orientações e os programas utilizados nas escolas primárias do Estado.
- 2) Complementar, que era ministrado em dois anos e dividido em quatro semestres.
- 3) Profissional, que era ministrado em dois anos e dividido em quatro semestres, com o objetivo de formar profissionais na área.

As escolas também deveriam receber matriculas de meninas, porém, no conteúdo curricular acrescentava-se a disciplina de trabalho doméstico. No entanto, apesar da garantia da matrícula nas instituições agrícolas, a predominância de meninos era bem maior.

Para os dirigentes do Estado, o ensino agrícola atingia os objetivos propostos para a formação do homem do campo, tendo atendido, até 1938, cerca de 380 alunos nas escolas rurais. Assim, intencionou-se a “[...] *construção de mais duas Escolas Rurais, nos moldes das já existentes e em pleno funcionamento*” (PARANÁ, 1939, p. 53) para receber a população dos municípios de Guaratuba e Palmeira.

3.4.1. O Regulamento de 1939 e a organização curricular

Como forma de organização do ensino agrícola no Estado, o Governo estadual aprovou, por meio do Decreto nº 7.782/39, de 06 de janeiro de 1939, o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais, sendo criados os cursos de Primário Agrícola e Agrícola Profissional. O curso Primário tinha duração de quatro anos, sendo, na primeira fase, semelhante ao ensino elementar dos grupos escolares do Estado. Conforme o Código de Ensino⁵⁹ de 1917, ainda em vigor na década de 1930, dispunha, em seu programa, os conteúdos e os procedimentos de ensino a serem desenvolvidos em cada uma das séries. O programa para o ensino primário para os alunos das escolas de trabalhadores rurais era o mesmo do Estado, mas, simultaneamente, recebiam formação prática voltada para a agricultura e a pecuária. Poderiam ser matriculados alunos com idade entre 10 e 14 anos, bem como seriam atendidos, em regime de internato, os menores abandonados e os órfãos, conforme encaminhamento do Juizado de Menores do Estado.

O Programa para as Escolas Primárias Rurais compreendia as seguintes disciplinas:

- 1º ano – Trabalhos com instrumentos e máquinas agrícolas elementares de acordo com o físico do aluno. Serviço de lavras, destorramento e semeadeiras.
- 2º ano – Serviço de irrigação de plantações e de aplicação de adubos orgânicos e químicos. Multiplicação de plantas ornamentais. Escrituração agrícola elementar.
- 3º ano – Plantio e corte de gramados. Enxertos e podas de plantas ornamentais e de árvores frutíferas. Colheita de flores, legumes e frutos. Embalagem, conservação e acondicionamento. Multiplicação de plantas ornamentais por meio de sementes, estacas, mergulho e enxertia.
- 4º ano – Trabalhos práticos especializados em: laticínios, apicultura, sericultura, noções de redação e contabilidade agrícola; trabalhos em ferro, couro e madeira

⁵⁹ Em 1937 seria aprovado um novo Código, porém o Golpe de Estado, naquele ano, impediu sua aprovação e permaneceu em vigor o Código de Ensino de 1917.

nas oficinas; drenagem e irrigação; avicultura; emprego de inseticidas e fungicidas; zootecnia, veterinária, as sementeiras e os viveiros, podas; campos de criação, conhecimento sobre raça de animais, doenças mais comuns e tratamento, serviços de culturas em fazendas de criação. (PARANÁ, 1939, art. 8º).

Já o curso Agrícola Profissional era ministrado em três anos, distribuído em oito cadeiras, e, ao término do curso, o aluno recebia o título de Capataz Rural. Para ingresso na Instituição, o candidato deveria ter entre 14 e 18 anos de idade, ter frequentado o curso primário e o último ano do Curso Primário Agrícola e ter sido encaminhado por uma autoridade competente, neste caso, o Juizado de Menores.

O Curso Agrícola Profissional compreendia as seguintes disciplinas, divididas em dois semestres:

Tabela 2 - Disciplinas do Curso Agrícola Profissional

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
<p>1º Semestre</p> <p>Português; Aritmética; Álgebra; Geometria; Física Geral; Química Geral; Desenho Geométrico.</p>	<p>1º Semestre</p> <p>Português; Mineralogia Agrícola; Mecânica Agrícola; Botânica Agrícola; Química Orgânica e Tecnologia; Agricultura Geral; Zootécnica Geral; Geologia Agrícola; Fitopatologia.</p>	<p>1º Semestre</p> <p>Português; Agricultura Especial; Química Agrícola; Zootécnica especial; Alimentação dos Animais; Horticultura, Pomicultura, Jardinicultura, Silvicultura; Economia Rural.</p>
<p>2º Semestre</p> <p>Português; Aritmética (revisão); Álgebra; Geometria; Física Agrícola - Meteorologia; Desenho de Ornamentos; Química Orgânica. Trabalhos práticos rurais de oficinas e usinas</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Português; Construções Rurais; Máquinas Agrícolas; Zoologia Agrícola; Física e Química do solo; Agricultura Geral; Zootecnia Geral; Geologia Agrícola. Trabalhos práticos em serviços rurais, de zootecnia, indústrias,</p>	<p>2º Semestre</p> <p>Português; Agricultura Especial; Viticultura e Enologia ou outra cultura que tivesse interesse à região; Zootecnia Especial; Alimentação dos Animais; Horticultura, Pomicultura e Apicultura; Indústria de Laticínios;</p>

	oficinas e laboratórios.	Contabilidade Agrícola; Administração Rural. Trabalhos práticos em serviços rurais, de zootecnia e indústrias rurais, oficinas, usinas e laboratórios.
--	--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais, 1939.

O Regulamento explicitava os objetivos a que se destinavam as escolas de trabalhadores rurais, ou seja, eram internatos de ensino público destinado ao preparo de profissionais para a agricultura, de acordo com as necessidades técnico-práticas da lavoura e da pecuária.

Criadas e mantidas pelo Governo Estadual, essas escolas deveriam, de modo progressivo, manter-se economicamente por meio da produção da sua lavoura. As escolas ofereciam, também, o ensino agrícola para as mulheres, porém funcionavam em prédios distintos e independentes. O ensino destinado ao público feminino era acrescido de educação doméstica “[...] *a fim de torná-la ótima dona de casa rural*” (PARANÁ, 1939, artigo 6º).

Na organização das escolas eram oferecidos os seguintes serviços aos internos: assistência alimentar, higiênica, sanitária e educacional, oficinas para trabalhos com ferro, madeira e couro, campo de culturas, posto zootécnico e campo de criação.

Ressalta-se, ainda, que, no Regulamento das Escolas, de 1939, constata-se o ensino eminentemente prático, em que o aluno, por meio de várias disciplinas de teor prático, deveria aprender fazendo.

3.4.2. A estrutura diretiva e administrativa das escolas de trabalhadores rurais conforme o Regulamento de 1939.

Em se tratando das escolas de trabalhadores rurais que ofereciam atendimento em regime de internato, o quadro de pessoal era grande e variado, contando com, no mínimo, vinte e duas pessoas. De acordo com o Regulamento, nesse contingente,

deveria haver profissionais, que supervisionassem os internos, garantindo alimentação, roupas limpas, assistência médica e odontológica, além de ministrarem as disciplinas específicas do ensino agrícola.

A “equipe dirigente” das escolas, neste caso o diretor e o secretário (que poderia assumir o cargo de direção quando necessário), deveria se preocupar com a manutenção do controle disciplinar, tanto dos internos quanto dos funcionários e, para tanto, era auxiliada pelo chefe da disciplina, pelos assistentes educacionais e pelo guardião, que fiscalizavam a rotina diária das escolas.

Era atribuída ao diretor da Instituição a fiscalização de todas as condutas dos internos e dos funcionários. Conforme o artigo 16, o diretor poderia propor a admissão ou a exoneração de funcionários titulados ou não, conforme conveniência moral ou material. Adiante, explicita outra atribuição de controle, “*dirigir, orientar e fiscalizar as atividades agrícolas da escola, a prática da lavoura, orientando e fiscalizando o trato do rebanho e a aprendizagem dos internos*”.

E para garantir a disciplina e a aprendizagem dos internos, o Regulamento associou o mecanismo de controle a um sistema de trabalho que consistia na subdivisão dos alunos em grupos com, no máximo, 50 alunos, para que cada grupo fosse coordenado por um funcionário. O controle disciplinar dos internos também era auxiliado pelos assistentes educacionais, que poderiam ser professores diplomados do magistério público ou pessoas nomeadas pelo Governo, que tinham a incumbência de “*vigiar todos os passos dos educandos, acompanhando-os no estudo, nas refeições e no banho, nos recreios e no trabalho, para orientá-los com conhecimento de causa*” (REGULAMENTO, 1939, art. 29).

Além da “equipe dirigente”, a instituição contava com profissionais que desempenhavam serviços específicos no internato. Eram funcionários que exerciam as funções de cozinheira, roupeira, lavadeira e porteiro-protocolista entre outros cargos. Esses profissionais garantiriam as condições necessárias e básicas para a manutenção dos alunos nas escolas.

Já o quadro docente constituía-se de professores de ensino primário, um professor para cada uma das cadeiras de curso agrícola profissional e um instrutor de educação física. Esses professores eram auxiliados pelos seguintes profissionais: um

chefe de cultura, para cada grupo de 50 internos, e um assistente de pecuária escolar. Para as oficinas estavam previstos ainda: um mestre ferreiro, um mestre carpinteiro, um mestre seleiro e um técnico de indústrias rurais. Com a oferta do ensino primário e profissional, os professores do primeiro grupo “[...] não traziam a mínima ideia do necessitarem lecionar no ensino profissional” (CUNHA, 2005b, p. 80). Por sua vez, os mestres de ofícios ensinavam os internos sem a necessária base teórica para a aprendizagem.

Por seu regime de internato, os alunos eram assistidos por profissionais que deveriam zelar pelas condições de saúde e alimentação, como a enfermeira e o dentista, que faziam parte do quadro funcional da escola.

Tabela 3 - Quadro de funcionários, conforme o Regulamento de 1939.

diretor; secretário; almojarife; chefe de disciplina; porteiro-protocolista; uma zeladora para cada grupo de 50 internos; cozinheira e uma auxiliar de cozinha; roupeira e uma auxiliar de roupeira uma lavadeira de roupas para cada grupo de 50 internos; uma enfermeira; dentista; um assistente educacional para cada grupo de 50 alunos; um professor por classe de curso primário; um professor para cada uma das cadeiras de curso agrícola profissional; um instrutor de educação física; um chefe de cultura para cada grupo de 50 internos; um assistente de pecuária escolar; um mestre ferreiro; um mestre carpinteiro; um mestre seleiro; um técnico de indústrias rurais e, um guardião.

Fonte: Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais, 1939.

Os artigos 37 e 38 do referido Regulamento elencam os requisitos para a admissão de alunos nas escolas. Segundo esse Regulamento, além do pagamento da matrícula e das mensalidades, isentando os alunos que fossem considerados menores abandonados ou órfãos, o candidato deveria ter entre 10 e 14 anos de idade, deveria ser normal, precisaria ser aprovado na inspeção de saúde e não poderia apresentar

defeito físico que o inabilitasse para o aprendizado do ofício pretendido. Além desses requisitos, o candidato deveria, ainda, ter boa conduta e ser encaminhado pela autoridade competente, neste caso o Juizado de Menores.

Para frequentar o Curso Agrícola Profissional, o candidato deveria ter entre 14 e 18 anos de idade e ter concluído o último ano do curso primário agrícola.

Com a organização do ensino agrícola e com a aprovação do Regulamento para as Escolas de Trabalhadores Rurais, o Relatório do Interventor Manoel Ribas, enviado ao Presidente Getúlio Vargas, em 1942, apresentava um tom otimista em relação ao ensino público no Estado. No Relatório, o Interventor enaltecia a preocupação com a campanha de alfabetização e a incrementação da educação integral⁶⁰. Mais além, salientava que o ensino agrícola teve um desenvolvimento extraordinário, e, por isso, duas novas escolas foram construídas.

A demanda por escolas, no Paraná, intensificou-se, principalmente, nas décadas de 1940 e 1950, à medida que se consolidou o processo de ocupação e colonização do território paranaense; outro fator que acelerou essa demanda foram as reivindicações na participação dos bens sociais pelas classes trabalhadoras nos núcleos urbanos emergentes, que se fizeram de modo mais veemente (MIGUEL, 1992). Entretanto, o Governo paranaense atendeu às necessidades educacionais da maioria da população urbana quanto ao ensino primário, mas nas áreas rurais, devido à colonização tardia, criou-se uma demanda maior pelo ensino primário público, fazendo com que, nas décadas seguintes, as reivindicações se voltassem para os níveis profissionalizantes do ensino.

Até o início da década de 1940, o Paraná contava com dez escolas de trabalhadores rurais e duas escolas de pescadores no Estado.

⁶⁰ Entende-se por educação integral, neste período, a possibilidade de formação completa do homem.

Tabela 4 – Instituições Escolares fundadas até o início de 1940

INSTITUIÇÃO	ANO DE INAUGURAÇÃO	MUNICÍPIO
Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri	1935	Piraquara
Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti	1935	Curitiba
Escola de Pescadores Antonio Serafim Lopes	1937	Paranaguá – Ilha das Cobras
Escola de Trabalhadores Rurais Olegário Macedo	1937	Castro
Escola de Trabalhadores Rurais Augusto Ribas	1938	Ponta Grossa
Escola de Trabalhadores Rurais Getúlio Vargas	1941	Palmeira
Escola de Trabalhadores Rurais Lysimaco Ferreira da Costa	1941	Rio Negro
Escola de Pescadores de Guaratuba	1941	Guaratuba
Escola de Trabalhadores Rurais e Estação de Viticultura	1941	Campo Comprido
Escola de Trabalhadores Rurais “Faxinal de Catanduvas”	1943	Reserva
Escola de Trabalhadores Rurais Ivaí	1944	Ipiranga
Escola de Trabalhadores Rurais Franklin Roosevelt	1945	Santo Antonio da Platina

Fonte: PARANÁ, 1932, p. 30-2.

O professor Erasmo Pilloto, em uma análise sobre a educação rural no Paraná, lamentou a situação das escolas que não produziram os resultados desejados.

Lamentavelmente, o plano generoso de Manoel Ribas, por várias razões, não produziu os resultados que seriam de esperar. Foram apenas, tais escolas, na maioria dos casos, um mau abrigo de menores abandonados, com frequência de menores com desvios da conduta moral, compulsoriamente orientados muito cedo para uma atividade profissional determinada, que, de comum, não foram seguir quando deixaram a Escola, e educados sem a assistência e a técnica pedagógica que o seu caso particular requeria.

A instituição de tais internatos, naquele número indicado e com aquelas instalações está, porém, aí, para ser aproveitada dentro de um plano mais racional de educação.

Atualmente, são instituições absolutamente erradas, de um ponto de vista da crítica pedagógica mais superficial.

A boa vontade de alguns diretores, técnicos e professores, não basta para vencer os erros de plano sobre que se assentam tais escolas.

Elas estão erradas, se as considerarmos como obra de assistência social aos menores abandonados; estão erradas se as considerarmos como escolas de recuperação moral; estão erradas se as considerarmos apenas como escolas de educação comum; e estão erradas se as considerarmos como instrumentos de educação ligados aos interesses da produção de cada região e do Estado (PILLOTO, 1954, p. 104).

A análise feita por Erasmo Pilloto indicou a característica do atendimento aos menores nessas instituições, que, predominantemente, se tornaram de “assistência aos pobres e aos delinquentes”. Também fica evidente, na leitura dos Relatórios da época,

que utilizavam os termos “infância desamparada”, “menores com desvios de condutas” e “menores abandonados” para definir o público a que se destinava o atendimento nas escolas de trabalhadores rurais.

O objetivo inicial seria a formação de trabalhadores rurais, porém a assistência aos menores sobressaiu-se como solução para a pobreza em que se encontravam as famílias do interior e para amenizar o crescimento da delinquência no Estado.

Ainda em sua análise, Pilloto entendia que as condições em que funcionavam as escolas estavam erradas, pois acabavam sendo escolas mais de recuperação moral do que escolas que visassem à formação de profissionais para a agricultura, salientando-se várias contradições entre o projeto para criação e a sua concretização.

As dificuldades encontradas pelas escolas de trabalhadores rurais foram atribuídas ao fato de estarem subordinadas à Secretaria de Agricultura, à qual estiveram atreladas desde seu início. Desde a instalação da República, o ensino agrícola no país, foi vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, apesar da criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o ensino agrícola permaneceu sob a tutela do Ministério da Agricultura. Em 1940, reafirmou-se tal dependência, com a criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), órgão ligado ao Ministério da Agricultura que controlava os estabelecimentos que ofereciam o ensino agrícola.

Com a base da economia brasileira agroexportadora, o governo getulista equilibrou os interesses da classe dominante com os diferentes setores agrícola e industrial. Apesar do período conflituoso da Segunda Guerra Mundial e do desenvolvimento do capitalismo, a educação manteve-se à margem da necessidade de formação para o trabalho, pois as atenções estavam voltadas para a defesa nacional.

O Presidente da República, Getúlio Vargas, implantou o Plano Especial de Obras e Aparelhamento da Defesa Nacional⁶¹. No período conflituoso da Guerra, intensificaram-se o interesse e os acordos de cooperação técnica de algumas instituições privadas estadunidenses com o Ministério da Agricultura. Em 1945 firmou-se, entre o Ministério da Agricultura e uma agência privada norte-americana, o segundo

⁶¹ O plano visava promover a criação de indústrias básicas como a siderurgia, executar obras públicas, consideradas indispensáveis e o aparelhar a defesa nacional. Foi criado por meio do Decreto-Lei nº 1.058, de 19/01/1939.

grande acordo de cooperação técnica no âmbito da Educação Rural, materializado na Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, (MENDONÇA, 2010). Esses acordos visavam à implantação de Centros de Treinamento (CTs) destinados, exclusivamente, à qualificação profissional de trabalhadores rurais adultos; a difusão nacional de Clubes Agrícolas Escolares para infância e juventude; a formação continuada de técnicos especializados nos EUA e a preparação de “lideranças rurais”, por meio de programas educativos teoricamente capazes de inculcaram, nos trabalhadores do campo, o “amor à terra e ao trabalho”.

Essas experiências decorreram da conjuntura internacional inaugurada pelo fim da II Guerra e início da Guerra Fria, quando emergiram construtos como desenvolvimento e Terceiro Mundo, viabilizados a partir de discursos e práticas pautados pela ideia de crescimento econômico e seus supostos benefícios (MENDONÇA, 2010, 191).

O avanço do setor industrial e os investimentos financeiros no campo provocaram a modernização da agricultura e a conseqüente demanda de formação técnica, provocando uma maior expectativa sobre a formação de mão de obra para este setor.

3.4. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: de Escola de Trabalhadores Rurais à Escola Agrícola

Durante seu governo, Getúlio Vargas articulou, engenhosamente, os interesses das elites e dos setores vinculados ao capital industrial. Convém lembrar, ainda, que incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, mas, ao mesmo tempo, estabeleceu dispositivos tutelares para cercear a atuação política dos trabalhadores (MANFREDI, 2002). No setor educacional, favoreceu os interesses dos setores empresariais privados e estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares. Para adequar o ensino promoveu reformas que se deram na forma de Decretos-Leis, denominadas de Leis Orgânicas, que trataram, individualmente, de cada nível ou ramo de formação profissional, ordenando o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e

agrícola. As reformas implementadas por Gustavo Capanema iniciaram-se em 1942 e foram finalizadas em 1946, com Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Como se observa, tais Leis não seguiram uma ordem lógica, mas foram, na verdade, resultados de arranjos políticos (SAVIANI, 2007).

Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho especificada para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; e o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário (CUNHA, 2005c, p. 41).

Essas Leis, do ponto de vista da sua concepção, tinham um caráter dualista e corporativista; o primeiro porque separavam o ensino destinado às elites condutoras do ensino destinado ao povo; o segundo porque vinculava “[...] estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social” (SAVIANI, 2007, p. 269).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946, ficou estabelecida a base da organização e do regime do ensino agrícola, destinado, essencialmente, à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. O ensino agrícola objetivou formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, oferecendo aos jovens e adultos uma qualificação profissional que aumentasse sua eficiência e produtividade, bem como aperfeiçoasse os conhecimentos e as capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados e, também tinha por objetivo formar professores de disciplinas próprias desse ensino.

Conforme a Lei, o ensino agrícola seria ministrado em dois ciclos, sendo que dentro de cada ciclo, o ensino desdobrava-se em cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento. No primeiro ciclo existiam dois cursos de formação:

1. Curso de Iniciação Agrícola, com a duração de dois anos, destinado à preparação profissional necessária do trabalho de operário agrícola.

2. Curso de Mestria Agrícola, com a duração de dois anos, e sequente ao Curso de Iniciação Agrícola, cuja finalidade era a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola.

O segundo ciclo constituía-se de duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos, com a duração de três

anos. Os cursos agrícolas técnicos destinavam-se ao ensino de funções de caráter especial na agricultura, oferecendo cursos de Agricultura, de Horticultura, de Zootecnia, de Práticas Veterinárias, de Indústrias Agrícolas, de Laticínios e de Mecânica Agrícola. Já os cursos agrícolas pedagógicos destinavam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas específicas ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo, como Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Curso de Didática de Ensino Agrícola e Curso de Administração de Ensino Agrícola.

As instituições agrícolas poderiam receber a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, Escola Agrícola ou Escola Agrotécnica conforme o ensino ministrado. Também, garantiu às mulheres o ensino agrícola, desde que fossem dados em estabelecimentos de exclusiva frequência feminina, considerando a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

As Escolas de Trabalhadores Rurais da região dos Campos Gerais passaram a denominar-se de Escolas Agrícolas, pois ofereciam o curso de Iniciação Agrícola a partir de meados da década de 1950.

Apesar da ampliação das escolas no Estado, o Governo paranaense admitiu a dificuldade em manter a educação profissional.

As nossas instituições estaduais, neste sentido, carecem, por completo de ser ordenadas em um sistema. São simples unidade isoladas, sem articulação entre si e, muitas vezes, sem correspondência com as necessidades do ambiente e a feição psicológica de cada uma das idades dos escolares que as freqüentam, além de terem algumas delas uma estrutura bem apartada dos atuais conhecimentos sobre formação profissional da juventude (PARANÁ, 1948, p. 86).

Com a criação e a expansão das instituições de ensino agrícola, surgiram dificuldades de acompanhamento do ensino oferecido pelo Estado, em virtude, entre outros fatores, da vasta extensão territorial do Paraná e pelo fato de algumas regiões ainda estarem em fase de colonização; havia, ainda, a ausência de profissionais formados para direcionarem o ensino agrícola no Paraná. A solução encontrada pelo Governo foi organizar um plano orgânico para a educação profissional, articulado com o sistema da União e, assim, oferecer aos alunos conhecimentos atuais sobre o assunto.

Mesmo com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as escolas continuaram sob a competência do Ministério da Agricultura, por isso a preocupação do

Governo Estadual em manter um regime de colaboração com a União, que deveria auxiliar na manutenção dessas instituições. Afinal, para que a escola rural no Paraná “[...] *efetivamente sirva às populações onde ela estiver localizada. Melhore, efetivamente, a vida. É o lema do nosso governo, aplicado à educação*” (PARANÁ, 1950, p. 151).

Em 1948, as escolas agrícolas do Paraná passaram a oferecer o Curso de Ensino Rural Completo, que correspondia à Iniciação Agrícola, certificando o aluno, ao final do curso, com o título de “Lavrador”. O curso tinha duração de três anos e compreendia o ensino intelectual, o ensino técnico profissional de agricultura e de pecuária, além do curso primário.

Em 1951, o Relatório enviado pelo Governador do Estado, Bento Munhoz da Rocha, retratava a situação precária das escolas de trabalhadores rurais, cujas dependências não “[...] *satisfazem às necessidades do ensino (...) e nem acomodação adequada e suficiente aos funcionários neles lotados, notando-se também falta de pavilhão para máquinas, depósitos de cereais e oficinas*” (PARANÁ, 1951, p. 57). A situação tornou-se tão precária que algumas escolas não conseguiram organizar nem uma pequena horta para se manter. Também admitia a falha na formação dos seus alunos, pois muitos acabavam fixando-se nas cidades como soldados da polícia, barbeiros e engraxates, e poucos conseguiam algum trabalho no campo, devido à deficiência na sua formação. As dificuldades encontradas pelo ensino profissional refletem a falta de organicidade deste nível, pois esse “[...] tipo de ensino encontrava-se inteiramente isolado dos demais segmentos que deveriam integrar o sistema geral do ensino” (CUNHA, 2005b, p. 222).

Quanto ao ensino ofertado, a Escola de Trabalhadores Rurais Augusto Ribas, em Ponta Grossa, ofertava o curso de Lavrador, com ensinamentos práticos e duração de dois anos, e destinava-se, exclusivamente, aos filhos de lavradores que tivessem o curso primário completo. A primeira turma concluiu o curso no final do ano de 1950, sendo conferido aos alunos o Certificado de Lavrador.

As escolas também poderiam oferecer somente o Curso de Ensino Agrícola Primário, em que, concomitantemente ao ensino primário, os alunos recebiam noções de agricultura prática, como o ofertado pela Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Getúlio

Vargas, em Palmeira. E, finalmente, as escolas também poderiam ofertar um curso rápido de tratorista, com duração de quatro semanas.

Outro problema enfrentado pelo ensino agrícola no Estado foi a falta de professores habilitados que atendessem às necessidade das escolas, [...] *causando, por isso, baixa do nível de aproveitamento por parte dos educando, pois é comum ver-se classes sem professores e outras com elevado número de alunos*” (PARANÁ, 1951, p. 57).

Apesar das dificuldades enfrentadas, apontadas acima, concluíram seus estudos no ano de 1950, 592 alunos, sendo 474 matriculados nas escolas de trabalhadores rurais do Estado e 118 nas escolas de pescadores (PARANÁ, 1951).

Além das dificuldades apontadas, o Governador Bento Munhoz sugeriu, no seu Relatório, que se encerrasse a matrícula para os delinquentes, pois esses jovens deveriam ser encaminhados ao estabelecimento adequado. Quanto aos menores, sugeriu-se que fossem aceitos somente os que tivessem aptidão para o trabalho agrícola, e que, para tanto, deveriam ser selecionados por uma Escola de Triagem. Em virtude da reforma do ensino agrícola (1946) o perfil dos internos também se alterou, pois as instituições não tinham mais a função correcional dos alunos e sim, a função de qualificar mão de obra para o setor agrícola. O ensino oferecido pelas escolas de trabalhadores rurais não visava à formação das elites condutoras do país, procurando oferecer uma formação técnica ao trabalhador rural, ajustado aos moldes da produção capitalista.

Em 1955, a E. T. R. “Getúlio Vargas”, em Palmeira, por meio do Decreto Federal nº 37.959, concedeu-se a equiparação aos Cursos de Iniciação e Mestria Agrícola, funcionando de acordo com os termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Como citado anteriormente, o Curso de Iniciação Agrícola tinha a duração de dois anos e destinava-se à preparação profissional do operário agrícola. Já o Curso de Mestria Agrícola, com a duração de dois anos, e sequente ao Curso de Iniciação Agrícola, tinha por finalidade a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola. Assim, nesse mesmo ano, iniciou-se a primeira turma do Curso de Iniciação Agrícola, com quatorze alunos. Após a conclusão do curso dessa primeira turma, em 1959, iniciou-se o Curso de Mestria Agrícola, com sete alunos matriculados.

De acordo com o Artigo 14º da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, ele se articulava a outras modalidades de ensino:

I- Os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação.

II- O curso de Iniciação Agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o Ensino Normal do primeiro ciclo.

III- É assegurada ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula e curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1946, p.3)

A possibilidade de acesso a outros níveis e a outras modalidades de ensino restritos à mesma área na qual havia a formação técnica personalizou o ensino secundário como preparatório das “elites condutoras do país” e o ensino profissional ficou caracterizado em oferecer formação adequada “aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados”, aqueles que necessitam ingressar na força de trabalho.

Apesar da sistematização do ensino profissional agrícola, que articulou os níveis e as modalidades de ensino, permitindo que o aluno prosseguisse seus estudos até ensino superior, desde que na mesma área, a organização curricular do ensino profissional expressava a dicotomia existente na sociedade: uma formação geral destinada à formação da elite condutora do país e a formação técnica àqueles que seriam os trabalhadores necessários ao sistema econômico.

Enquanto em Palmeira era ofertado apenas o curso de formação do primeiro ciclo, no ano seguinte, em 1956, a E.T.R. “Augusto Ribas”, em Ponta Grossa, passou a ofertar o referido curso e continuou ofertando o Curso de Ensino Rural Complementar, sendo que, no ano de 1955, contava com 54 alunos distribuídos nas séries:

1º ano – 30 alunos

2º ano – 13 alunos

3º ano – 11 alunos

Os dados quantitativos revelam a necessidade de a população pobre buscar uma atividade remunerada, o que se percebe no número inexpressivo de matrículas e de alunos concluintes do curso de ensino rural.

Diante do cenário de transformações no contexto brasileiro, surgem questões que nos fazem refletir acerca da oferta dos cursos e da mudança no foco da concepção do ensino agrícola, que de “regeneradora” e “assistencialista” para a uma concepção racionalista de formação de profissionais técnicos ajustados aos moldes da produção capitalista.

Esse deslocamento não se deu sob a forma de ruptura, mas de uma ênfase maior no aspecto disciplinador que um sistema de ensino diversificado poderia ter sobre a distribuição desigual dos indivíduos na sociedade, procurando pré-determinar o lugar específico que cada um deveria ocupar na pauta da estratificação ocupacional, bem como a constituição de uma “cidadania” regulada pelo nível de inserção nessa pauta (NORONHA, 2004, p. 103).

Nesse contexto de reformas na legislação educacional, as Leis Orgânicas oficializaram o dualismo educacional brasileiro, que reproduziu – por meio da estrutura do sistema educacional - a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”. Assim, a “[...] política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente” (XAVIER, 1990, p. 119).

Essa política referente ao ensino brasileiro se manteve até a Constituição de 1946, a qual determinou as diretrizes educacionais que se refletiram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Durante o período de tramitação da Constituição, de 1946 até a LDB 4024/61, o país assistiu a uma crescente urbanização, forjada a partir da década de 1930, o que ocasionou um aumento na classe proletária.

A União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com a Constituição de 1946, a qual também estabeleceu que a educação era direito de todos, podendo ser ministrada pelos poderes públicos e pela iniciativa privada. Dispôs, ainda, que o ensino primário seria obrigatório e o ensino primário oficial gratuito. Com base no dispositivo constitucional, entendeu-se que a função de legislar sobre educação nacional deveria constar de um texto único. Para tal, em 1947, foi instalada

uma comissão de educadores incumbidos de elaborar um projeto para a LDBEN. A discussão do projeto provocou debates de diferentes correntes educacionais, com diferentes interesses pela educação no período que antecedeu a aprovação da LDB. Esse período de lutas e divergências envolveu estudantes, operários, intelectuais, assim como forças conservadoras que temiam a democratização da vida nacional e o acesso das camadas populares à vida econômica.

A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira a definir a finalidade da educação. Manteve a estrutura educacional organizada da seguinte forma: ensino pré-primário, escolas maternas e jardins de infância; ensino primário com duração de 4 anos, podendo ser acrescidos mais 2 anos para programas de artes aplicadas; ensino médio, subdivido em dois ciclos (ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos), ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e ensino superior.

Os debates em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ocorreram exatamente no período de redefinição dos rumos e da consolidação final da ordem capitalista lograda no país. Consubstanciou-se, com clareza inquestionável, a insatisfação das classes dominantes, tanto dos grupos tradicionais como do novo empresariado, diante dos impasses gerados pelo padrão de acumulação, nacionalista e protecionista, intentado pelo governo autoritário (XAVIER, 1990).

Para o ensino agrícola no país, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, as escolas de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola foram denominadas de Ginásios Agrícolas. Essas escolas mantiveram a emissão do certificado de Mestria Agrícola, e as escolas agrícolas do segundo ciclo passaram a denominar-se de Colégios Agrícolas, certificando os alunos com o título de Técnico em Agricultura.

Com o decorrer do tempo, as instituições de ensino agrícola receberam denominações diferentes. Com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, as antigas escolas de iniciação agrícola foram agrupadas sob a denominação de Ginásios Agrícolas, enquanto as Agrotécnicas passaram a ser denominadas Colégios Agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de Técnico Agrícola.

As instituições elencadas na pesquisa e que são destinadas ao ensino agrícola têm em sua trajetória a marca do assistencialismo e da formação por meio do trabalho, preparando o trabalhador rural com conhecimentos básicos sobre técnicas agrícolas que atendessem às novas relações do capital. Conforme o contexto da época, o atendimento aos menores foi se transformando e se adaptando para atender às exigências do capital. Com o discurso de civilizar a sociedade, a classe dominante impôs sua ideologia utilizando, como um dos recursos, a educação da população. Com isso criou-se a elitização do ensino, que se dividia em dois: um voltado para formar a classe dirigente do país e outro para formar mão de obra preparada para atuar nas indústrias e também no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido pela questão inicial de se analisar como as condições das transformações nas relações de produção impactaram o processo de criação das primeiras escolas agrícolas na região dos Campos Gerais do Paraná. A proposta da tese consistiu em reconstruir o processo histórico de constituição das primeiras escolas agrícolas, com destaque para as instituições criadas como Escolas de Trabalhadores Rurais, destinadas aos filhos de agricultores e aos órfãos desvalidos.

Com esse balizamento, inferem-se algumas considerações a respeito das transformações que ocorreram nas orientações do modelo de escola agrícola, cujas características foram voltadas, primeiramente, para o atendimento aos desvalidos e, com as mudanças nas relações de produção, para a formação de mão de obra para a agricultura.

Neste sentido, procurou-se compreender as transformações que ocorreram nas relações de produção na conjuntura da sociedade brasileira na transição da sociedade agrícola de trabalho escravo para a sociedade agrícola de trabalho assalariado. Nessa apreensão do movimento histórico, ressaltam-se as primeiras iniciativas para a organização do ensino agrícola no país, a partir da vinda da família real, as quais demonstraram o caráter assistencialista da proposta de criação das instituições agrícolas, uma vez que buscavam assistir os desvalidos e os órfãos e, assim, torná-los indivíduos úteis à sociedade.

Naquela conjuntura, a sociedade era formada pela mestiçagem de portugueses, negros e ameríndios, que constituíram uma massa de analfabetos e miseráveis, vivendo sob a condição de explorados pelos proprietários das grandes fazendas. As noções básicas sobre o cultivo do solo, os cuidados com animais e plantas, eram transmitidas de pais para filhos sem que houvesse a necessidade de escolas para tal fim. O trabalho leve era almejado por aqueles que desejavam seguir carreira de bacharéis; daí se deduz a dificuldade em formar mão de obra especializada para o meio rural.

A substituição gradual da mão de obra escrava pelo trabalhador livre demandou novas formas de organização do ensino agrícola, que pudesse atender aos filhos de escravos, os ingênuos, para os quais o trabalho manual seria capaz de diminuir a ociosidade presente nos centros urbanos. Entretanto, o ensino agrícola mostrou-se um ensino precário pela falta de recursos materiais, financeiros e pedagógicos, além de não haver profissionais habilitados para ministrá-lo.

As iniciativas para a organização do ensino agrícola, no Brasil, no período republicano, refletiram a busca pela legitimação política do regime, além da conformação e disciplinarização da força de trabalho para o setor agrícola. Dentre as instituições criadas nesse período, os Patronatos e os Aprendizados Agrícolas buscaram, com a oferta do ensino secundário, regenerar e qualificar a mão de obra para o meio rural.

A gênese do ensino agrícola, no país, tem suas raízes alicerçadas no assistencialismo, como forma de corrigir as mazelas da sociedade e de “afastar” o menor da criminalidade e da ociosidade. Foi somente a partir da década de 1930, com o desenvolvimento da industrialização e da urbanização das grandes cidades, que as preocupações do Governo se voltaram para a formação do homem do campo, para o aprendizado e o cultivo do solo e para a utilização das máquinas agrícolas.

No Paraná, o Interventor Manoel Ribas, durante o período em que esteve à frente do governo, promoveu diversas medidas para expandir o ensino primário, o ensino normal e superior, bem como o ensino profissional. A ampliação das instituições escolares foi peça essencial na Campanha de Nacionalização, principalmente na integração dos estrangeiros aos valores nacionais. Durante seu governo foram criadas as Escolas de Trabalhadores Rurais que se constituíram instrumentos para a preparação da mão de obra para o setor agrícola.

Nessa oportunidade, a propaganda disseminada pelo Governo paranaense dirigiu-se à agricultura, como forma de incrementar o desenvolvimento econômico do Estado e transformá-lo no “Celeiro do Brasil”. Nessa dinâmica, com o incremento da industrialização e com o incentivo à agricultura, houve um grande impulso nas relações entre esses setores, que estreitaram suas relações, o que pode ser explicado por dois

aspectos: a industrialização dos produtos e a utilização de insumos e de máquinas no setor agrícola (PADIS, 2006).

Para o processo de modernização da agricultura foi necessário formar profissionais com o domínio de conhecimentos básicos sobre a agricultura e do manejo de máquinas e insumos agrícolas. No entendimento que resulta desta pesquisa, as instituições agrícolas, criadas na região dos Campos Gerais, tinham um caráter mais regenerador do que propriamente profissionalizante, conforme apontam as evidências sinalizadas nos Relatórios do Governo, onde são apresentadas as razões por que essas escolas foram criadas e o motivo pelo qual os alunos ingressavam em outros ofícios. O caráter profissionalizante foi se alterando, conforme o avanço nas relações capitalistas, que forjaram um novo trabalhador apto a atender os interesses do capital.

Portanto, destacam-se, nesta pesquisa, as duas fases que caracterizaram o modelo de ensino agrícola no Paraná: a primeira fase, caracterizada pela emergência do trabalho assalariado e pela Abolição da escravidão, é marcada pela criação de instituições, como o Abrigo para menores, o Patronato e os Aprendizados Agrícolas, para o atendimento aos órfãos e desvalidos, com ênfase no assistencialismo. Nessa fase, esses menores são retirados dos centros urbanos e “abrigados” em instituições que deveriam oferecer uma educação para o trabalho.

Na segunda fase, as instituições foram remodeladas e o eixo norteador deixou de ser predominantemente assistencialista, para centrar-se na formação dos filhos dos agricultores, instrumentalizando-os com técnicas e instrumentos que favorecessem a modernização do campo. Com a Lei Orgânica, em 1946, o ensino agrícola destinou-se aos filhos de agricultores e visava à constituição da força de trabalho específica para o setor de produção agrícola, com a formação do operário agrícola e do mestre agrícola. “A industrialização da agricultura transformou as relações de trabalho no campo, ao eliminar o trabalhador individual, que cuidava do plantar ou do colher, e introduziu um conjunto de trabalhadores assalariados [...]” (NASCIMENTO, 2009, p. 110).

O desenvolvimento do ensino agrícola no país subordinou-se aos ordenamentos do Ministério da Agricultura, inclusive com a indicação de Engenheiros Agrônomos para a direção das instituições escolares. No seu interior, a rígida disciplina esteve presente na legitimação da ordem e na formação moral dos internos, porém, os

entusiasmados discursos da elite dirigente não garantiram a formação necessária para atuar no setor agrícola. As escolas de trabalhadores rurais, no Paraná, tinham uma estrutura precária, com carência de instalações e de máquinas agrícolas para o aprendizado das técnicas rurais. A intenção do Governo paranaense, ao criar essas escolas, respaldava-se no discurso da agricultura como elemento salvador da economia regional, tornando o Paraná o “Celeiro do Brasil”; mais do que isso, porém, objetivou formar trabalhadores com conhecimentos básicos sobre agricultura, que soubessem manejar o solo e as máquinas agrícolas, e fossem ajustados aos moldes da sociedade capitalista.

A escolha da região dos Campos Gerais, no Paraná, para a criação das Escolas de Trabalhadores Rurais não se deu de forma aleatória, mas pela confluência de fatores que geraram a necessidade de formação específica para o trabalho agrícola. A região dos Campos Gerais, no Paraná, possuía uma agricultura moderna, devido à organização da produção pelas cooperativas criadas pelos imigrantes, principalmente holandeses, na região de Carambeí, e que visavam à defesa deste setor em suas relações com o comércio e com a indústria (PADIS, 2006).

Outro fator importante para a escolha dessa região relaciona-se com sua localização estratégica, pois ali se fazia o entroncamento rodo-ferroviário do interior do Estado, o que possibilitava a ligação das cidades do interior com a capital do Estado. Essa ligação denotava o “[...] estabelecimento de uma produção voltada para o mercado” (PADIS, 2006, p. 24), facilitada pela ferrovia e pelo desenvolvimento das primeiras indústrias na região.

E, finalmente, um último fator não menos importante para a criação das escolas agrícolas nesse local relaciona-se ao seu período histórico, no qual o ensino profissional adquire uma nova importância no cenário nacional, a partir de 1937. Nesse período, é explícita a dualidade educacional que se assentou no ensino destinado às “elites condutoras” e nos ramos profissionais do ensino médio, destinado às ‘classes menos favorecidas’ (CUNHA, 2005b).

Cabe ressaltar, ainda, que esta pesquisa, aponta algumas questões, que poderão servir de ponto de partida para próximas investigações. Entre elas, destaca-se a análise mais aprofundada sobre a matrícula de mulheres nas instituições agrícolas,

que se deu somente a partir da década de 1970, sendo que seu ingresso já estava previsto no Regulamento de 1939. Outro aspecto a merecer destaque, seria a matrícula de alunos oriundos de outros Estados, assim como dos estrangeiros, que concluíram sua formação nas escolas agrícolas, por meio da celebração de convênios com o Paraná.

Diante de tais considerações, esta pesquisa possibilitou a reconstrução histórica das primeiras Escolas Agrícolas na região dos Campos Gerais, no Paraná, procurando evidenciar as relações entre a produção, o trabalho e a educação inseridos no movimento histórico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aluísio José. **Escolas Agrotécnicas Federais no Triângulo Mineiro: O Dogmatismo Político-Pedagógico Versus a Formação Humana e Técnica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia

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

AQUINO, Rubim Santos Leão de. **Sociedade Brasileira-Uma Historia Através dos Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ARANTES, Adlene Silva. **O Papel da Colônia Orfanológica Isabel da Educação e na Definição dos Destinos de Meninos Negros, Brancos e Índios na Província de Pernambuco (1874-1889)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: UNB, 1996.

BALHANA, A. P. et al. **História do Paraná**. Paraná: Grafipar, 1969.

_____; MACHADO, B. P. **Campos Gerais: estruturas agrárias**. Curitiba: UFPR-Faculdade de Filosofia, 1968.

BIGG-WITHER, Thomas Plantagenet. **Novo Caminho no Brasil meridional: a província do Paraná, três anos de vida em suas florestas e campos – 1872/1875**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.

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

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. [S.l. : s.n.], 1891.

_____. **Decreto nº 2.500-A**, de 1º. de novembro de 1859. In: Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1859. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1859.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República**, Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da 1ª sessão da 11ª legislatura.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. [S.l. : s.n.], 1937.

_____. **Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942**. Cria a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. **Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, RJ, 1910.

_____. **Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º. e 2º. graus.

_____. **MENSAGEM**, apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da 1ª sessão da 11ª legislatura, 1921.

_____. Código Penal. **Código de Menores**. Decreto nº17.943-A de 12 de outubro de 1927. São Paulo: Saraiva, 1970.

_____. Decreto-Lei nº 9.614, de 20 de agosto de 1946. **Disposições transitórias para execução da Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Rio de Janeiro, 1946.

CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. **Histórias e Memórias do Colégio Agrícola de Teresina (1954 a 1976)**: formando líderes para a construção do novo e para a implacável destruição do arcaico. Dissertação (Universidade Federal do Piauí), 2006.

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

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. IN: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**. Raízes Históricas e Panorama Atual. Campinas: Autores Associados, 2005.

CORDEIRO, Sonia Valdete Aparecida Lima. **A constituição da escola evangélica de Carambelí**: uma instituição educacional da imigração holandesa na região dos Campos Gerais, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2006.

COSTA, Emília V. da. **Da senzala à colônia**. 4a. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **Da Monarquia a República**: momentos decisivos, 8ª Ed. São Paulo: Editora. Fundação Unesp, 2007.

COSTA, Vilma Peres. A economia mercantil escravista e o processo de construção do Estado no Brasil (1808-1850). In: SZMRECSÁNY, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral. **História Econômica da Independência e do Império**. 2. ed. Revista. São Paulo: Hucitec, USP, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/DF: FLACSO Brasil, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/DF: FLACSO Brasil, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/DF: FLACSO Brasil, 2005c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ENGELS, Friedrich. A Contribuição à Crítica da Economia Política de Karl Marx. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega (s/d), v. 1.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. São Paulo, SP/Salvador, BA: Editora Hucitec/EDUFBA, 1996.

FURTADO. Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Maria Aparecida ; PINTO, Elisabete Alves. **Ponta Grossa**: um século de vida (1823-1923). Ponta Grossa: Kugler Artes Gráficas Ltda, 1983.

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

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2003. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/populacao/1908_12/populacao1908_12v1_076_a_077.xls. Acesso em 2 de fevereiro de 2011.

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

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994.

LAVALLE, Aída Mansani. **Germânia – Guaira: um século de sociedade na memória de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Centro de Publicações, 1996.

LUPORINI, Teresa Jussara (org). **Catálogo das fontes primárias e secundárias para a educação brasileira**, localizadas no estado do Paraná (região dos Campos Gerais: Castro, Palmeira, Piraí do Sul e Ponta Grossa). Ponta Grossa, UEPG, 1997.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARX, Karl e Engels, Friedrich. **O capital**. Col. Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **A Ideologia Alemã**. (I. Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de Edgar Malagodi... (et al). São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

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

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O Capitalismo Tardio**. Campinas: Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Grande propriedade, grandes proprietários. Velhas questões, novas abordagens (1890-1930). IN: SILVA, Sérgio S. SZMRECSÁNY, Tamás. **História Econômica da Primeira República**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. “Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura”. In: Mundo Agrário. **Revista de Estudios Rurales**, nº 1, segundo semestre de 2000. Centro de Estudios Histórico Rurales. Universidad Nacional de La Plata.

_____. Extensão rural e hegemonia norte-americana no Brasil. **História**. Unisinos Maio/Agosto 2010. p. 188-196

_____. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

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

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações**. (Coleção História do Paraná; textos introdutórios). Curitiba: SEED, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **História, trabalho e educação: relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP- Faculdade de Educação, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**, Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP- Faculdade de Educação, 2004.

_____. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**. Ponta Grossa: Editora UEPG: 2008.

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

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar Cidadãos Úteis: Os Patronatos Agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. 2000. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará

_____. **Formar cidadãos úteis:** os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Notas sobre a política paranaense no período de 1930 a 1945. In: _____. (Org.). **A construção do Paraná moderno:** políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004.

PADILHA, Lucia Mara de Lima. **Ideário Republicano nos Campos Gerais:** a criação do Grupo Escolar Conselheiro Jesuíno Marcondes (1907). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

PADIS, Pedro C. **Formação de uma economia periférica:** o caso do Paraná. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PANDINI, S. **A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná:** “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Relatório do Presidente da Província do Paraná o conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos na Abertura da Assembléa Legislativa Provincial** em 15 de julho de 1854. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854.

_____. **Relatório do Presidente da Província, Polidoro Cezar Bulamarque, à Assembléa Legislativa,** em 15/03/1867. Curitiba, Tipografia de C. M. Lopes.

_____. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa do Paraná,** em 15/02/1876, pelo Presidente da Província Adolpho Lamenna Lins – Província do Paraná – Typ. Da Viuva Lopes.

_____. **Relatório do Presidente da Província apresentado à Assembléa Legislativa do Paraná,** em 16 de fevereiro de 1881, pelo Dr. João José Pedrosa. Curitiba: Ed. Typ. Perseverança - de J. Pinheiro, 1881.

_____. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Paraná por Brazílio Augusto Machado de Oliveira,** Presidente da Província, no dia 15 de setembro de 1884. Curitiba: Typ. Perseverança, 1884.

_____. **Mensagem do governador Dr. José Pereira Santos Andrade,** ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, em 01/10/1896. Curitiba, Tipografia a Vapor “Modelo”

_____. **Leis, Decretos, Regulamentos e Deliberações.** Tomo II. Governo da Província do Paraná. 1855 –1857. Curitiba: Typographia Penitenciária. 1912.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Exmo Sr. Afonso Alves de Camargo,** Presidente do Estado, 1/02/1920. Curitiba: [s.n.], 1920.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª. Sessão da 15ª. Legislatura 1/02/1921. Curitiba: [s.n.], 1921.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª. Sessão da 16ª. Legislatura 1/02/1922. Curitiba: [s.n.], 1922.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, ao instalar-se a 1ª. Sessão da 17ª. Legislatura 1/02/1924. Curitiba: [s.n.], 1924.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, ao instalar-se a 1ª. Sessão da 18ª. Legislatura 1/02/1926. Curitiba: [s.n.], 1926.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado pelo Sr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, 1925.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado pelo Sr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, 1927.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado pelo Dr. Affonso Alves de Camargo**, Presidente do Estado, 1930.

_____. **Relatório apresentado ao Interventor Manoel Ribas**, pelo Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Obras Públicas, 1935.

_____. **Mensagem do Governador Manoel Ribas à Assembléia Legislativa**. Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, 1937.

_____. Decreto nº 7.782, de 6 de janeiro de 1939. Aprova o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais no Estado. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 6 jan. 1939.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Sr. Moyses Lupion, governador do Paraná**. Paraná: Curitiba, 1948.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Sr. Moyses Lupion, governador do Paraná**. Paraná: Curitiba, 1950.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Sr. Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Paraná**. Paraná: Curitiba, 1951.

PERECIN, Marly Terezinha Germano. **Os passos do saber**: a escola agrícola prática "Luiz de Queiroz"- (o esforço para implantar o ensino técnico de segundo grau na

agricultura, 1891-1911). 2002. Tese (doutorado em História Social). Universidade De São Paulo

PILOTTO, Erasmo. **A Educação no Paraná**. Rio de Janeiro: CILEM. MEC. INEP, 1954.

PIRES, Marcus Alexandre. **A questão do internato nas Escolas Técnicas de Agricultura e Pecuária em São Paulo** – O caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica 'Paula Souza' – CEETEPS. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo, Cortez Editora, 1982.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. 2004. Tese (doutorado em sociologia). Universidade de Brasília.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Editora: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSA, Maria da Glória de. **História do ensino agrícola no Brasil República**. Marília, Unesp, 1980.

SAES, Flávio Azevedo Marques de. Estradas de ferro e diversificação da atividade econômica na expansão cafeeira em São Paulo, 1870-1900. In: SZMRECSÁNY, Tamás; LAPA, José Roberto do Amaral. **História Econômica da Independência e do Império**. 2. ed. Revista. São Paulo: Hucitec, USP, 2002.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pela comarca de Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **História da Alimentação no Paraná**. Curitiba: Fundação Cultural, 2001.

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

SANFELICE, José Luís. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago.2006.

_____. História e Historiografia de Instituições Escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (orgs). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

_____. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHNELL, Rogério. **Educação e Memória**: a inserção da escola no contexto histórico da cidade de Palmeira - PR no século XIX. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004.

SILVA, Fabrício Valentim da. **Ensino agrícola, trabalho e modernização no campo**: a origem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920 - 1929). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico**: que interesses articulam e reforçam?. Dissertação de Mestrado – Educação– UFF, Niterói, 1987.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil: radiografia de um modelo**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

SUTIL, Marcelo Saldanha. Beirais e Platibandas: **A arquitetura de Curitiba na primeira metade do século 20**. Curitiba, 2003. Tese (Doutorado em História).

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro & ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

TRINDADE, Jaelson Bitran. **Tropeiros**. São Paulo: Editoração, Publicações e Comunicações Ltda., 1992.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

WACHOWICZ, L. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba: Ed. Gráfica, 2001.