

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

DENIZE NAIARA SANTI

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA RURAL NO PARANÁ
ENTRE 1915 E 1946 E A ATUAÇÃO DOS INSPETORES**

DENIZE NAIARA SANTI

**MARINGÁ
2021**

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA RURAL NO PARANÁ ENTRE 1915 E
1946 E A ATUAÇÃO DOS INSPETORES**

Tese apresentada por DENIZE NAIARA SANTI,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador (a):

Prof.^(a). Dr.(a).: ANALETE REGINA
SCHELBAUER

Coorientador:

Prof.^(o). Dr.(o).: ANDRÉ PAULO CASTANHA

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S235i Santi, Denize Naiara
A institucionalização da escola rural no Paraná entre 1915 e 1946 e a atuação dos inspetores / Denize Naiara Santi. -- Maringá, PR, 2021.
339 f.: il. color., figs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer.
Coorientador: Prof. Dr. André Paulo Castanha.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Escolas rurais - Paraná . 2. História da educação - Paraná. 3. Educação. 4. Inspeção escolar. I. Schelbauer, Analete Regina , orient. II. Castanha, André Paulo , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370.91734

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Analete Regina Schelbauer (Orientadora) – UEM

Prof. Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel – PUC – Curitiba

Prof. Dr^a. Cecília Maria Ghedini – UNIOESTE – Francisco Beltrão

Prof. Dr. Joao Carlos da Silva – UNIOESTE – Cascavel

Prof. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

16 de junho de 2021

AGRADECIMENTOS:

A construção dessa tese me levou a enfrentar inúmeros obstáculos que às vezes imaginava impossível transpor, porém, muitas pessoas passaram em minha vida ao longo desse momento, e através do auxílio delas foi possível superar as barreiras e chegar a esse trabalho do qual me orgulho muito. De tal modo, espero que a lembrança desses nomes possa demonstrar minha profunda gratidão a todos que me acompanharam nessa jornada, e que, além disso, sirva como um abraço, nesse momento em que o distanciamento social se tornou essencial para nos manter seguros.

Agradeço, de forma especial, aos meus pais, Romilde e Uilso, ao meu irmão Danilo e, que mais do que estarem ao meu lado, me incentivaram e me deram apoio nas horas mais difíceis.

Agradeço, ao meu companheiro Eduardo, que esteve sempre ao meu lado, acreditando em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava, que me incentivou a correr atrás dos meus sonhos e conquistar o tão sonhado título de Doutora, Amo você!

Agradeço a minha orientadora Analete Regina Schelbauer e ao meu coorientador André Paulo Castanha, por acreditarem no meu projeto e por me ajudarem a tornar possível toda esta pesquisa, incentivando e estando presente em todos os momentos que precisei, proporcionando uma orientação excepcional e fundamental para construção desta tese.

Agradeço, a Universidade Estadual de Maringá-UEM, ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEM e aos professores do PPE, por oportunizarem estrutura física e ensino público de qualidade.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa da tese que aceitaram o convite e contribuíram de forma significativa com a construção deste trabalho, suas observações foram fundamentais.

Agradeço, também, aos meus amigos de longa data que se fizeram presentes, Ana, Andrielle e Leonardo, oferecendo carinho e incentivo, além de boas risadas quando mais precisava, mesmo que às vezes a distância. E além desses, aos amigos que fiz no caminho, no início da minha carreira como docente, Aira Cristina, Aline Bruna, Luciana e Aline Bonfanti, vocês foram essenciais tanto no processo de construção da minha identidade docente, quanto nos inúmeros incentivos quando eu achava que não tinha mais forças para prosseguir trabalhando e estudando ao mesmo tempo.

Agradeço, também às duas instituições de ensino em que atuei durante o processo de construção da Tese, na Escola Municipal Nereu Ramos dos municípios de Itapejara d'Oeste, e na Escola Municipal Santa Luzia do município de Dois Vizinhos, as quais me ampararam, e me proporcionaram de diversas formas diferentes, incentivo para continuar dando o meu máximo, tanto no trabalho como nos estudos.

A todos que contribuíram de alguma forma na construção e efetivação deste trabalho e, em especial, a Deus pela vida e pela saúde.

Que a escola se espalhe por todos os recantos, não olvidando as regiões rurais, nem mesmo os sertões mais avançados e que aí, embora modestamente, executando um programa muito simples, feito e seguindo em torno da leitura e da escrita, não se desviem dos mesmos princípios acima apontados; pois que na rudeza da vida sertaneja já se encontram inteligências e corações que podem aumentar o patrimônio do saber e das virtudes morais da Pátria, riquezas que a escola deve explorar com o mesmo esforço e constância com que se procura o diamante no caldeirão fundo dos rios encachoeirados – Cesar Prieto Martinez (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 4).

SANTI, Denize Naiara. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA RURAL NO PARANÁ ENTRE 1915 E 1946 E A ATUAÇÃO DOS INSPETORES**. (268 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador(a): Analete Regina Schelbauer; Coorientador: André Paulo Castanha. Maringá, 2020.

Resumo: Esta pesquisa analisa o processo de institucionalização e expansão das escolas rurais do Paraná entre os anos de 1915 e 1946 e a relação entre a inspeção escolar e os professores nesse processo. Neste período o ensino rural passou por transformações que estiveram ligadas a múltiplos fatores, como a busca pelo melhoramento da agricultura e desenvolvimento do Paraná. Essas mudanças tiveram a participação dos inspetores, que observaram de perto as dificuldades do ensino, e além de inspecionar as escolas, tinham a tarefa de incentivar e auxiliar o professor. Assim a inspeção escolar se caracterizou em intermediária entre o governo e as escolas, se configurando na voz do Governo quando faziam cumprir a lei, e na voz do professor quando exigiam melhores condições de trabalho. O recorte temporal está ligado à legislação educacional, sendo o ano de 1915, definido como marco inicial, pela publicação do “Código do ensino do Estado do Paraná”, que apresentou pela primeira vez na legislação a denominação de escola rural. Como recorte final definimos o ano de 1946, ano em que houve a implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal, na esfera federal, mas que interferiram diretamente na organização do ensino nos estados. Definimos como recorte final, leis federais, pois no Estado não houve nenhuma legislação que modificou a educação como um todo após o Código de Ensino de 1917. A investigação englobou relatórios, leis, decretos, dentre outros documentos do período, considerados como fontes primárias, além de fazer uso de bibliografias sobre o tema e o recorte temporal. A tese está organizada em cinco sessões, nas quais evidenciamos que as escolas isoladas, em sua maioria, foram escolas rurais, mesmo que assim não fossem denominadas. Para tanto evidenciamos o contexto em que estava inserida, destacando que a política interveio especialmente na legislação, formulando diretrizes que deveriam ser seguidas, a economia nos investimentos feitos, e a questão social, envolveu especialmente a imigração, que gerou um aumento populacional e veio a incentivar a disseminação de escolas públicas como um projeto de nacionalização e alfabetização da população. Dentro dessa perspectiva identificamos cinco tipos de escolas, cada qual com a sua característica própria, porém podemos agrupá-las em dois grupos, os grupos escolares que eram escolas tipicamente urbanas, considerados o modelo de escola moderna do período, e as escolas isoladas que foram instaladas tanto na zona urbana como na rural. Apesar dos grupos escolares ganharem destaque, eram muito dispendiosos, com isso as escolas isoladas ganharam ênfase na difusão do ensino, especialmente na zona rural, porém enfrentaram inúmeras dificuldades, ocasionadas pela sua localização, falta de recursos e formação do professor, que preferiam as escolas da zona urbana. Apesar da situação precária da maioria das escolas isoladas rurais, foram elas e os sujeitos que a efetivaram, inspetores e professores, que levaram a instrução aos lugares mais distantes e isolados do estado do Paraná. Diante disso, a escola rural estava presente desde o início do período republicano, vindo numa crescente, que ganhou ênfase e destaque após 1930.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Escola Rural; Inspeção Escolar;

SANTI, Denize Naiara. **THE INSTITUTIONALIZATION OF THE RURAL SCHOOL IN PARANÁ'S STATE FROM 1915 TO 1946 AND THE ROLE OF THE INSPECTORS.** (268 f.). Thesis (Doctorate in Education) - State University of Maringá. Advisor: Analete Regina Schelbauer; Co-supervisor: André Paulo Castanha. Maringá, 2020.

Abstract: This research analyzes the process of institutionalization and expansion of the rural schools in Paraná's state from 1915 to 1946 and the relation between the school inspection and the teachers in this process. In this period, the rural education had gone through transformations related to multiple factors, like the demand of improvement of agriculture and development of Paraná's state. These changes had the participation of the inspectors, who observed closely the difficulties of education, and besides inspecting the schools, had the task of encouraging and helping the teachers. This way the education inspection was characterized by intermediating between the government and the schools, working as the Government's voice when enforcing the law on teachers, and as the teacher's voice when demanding better work conditions. The temporal cut is related to the educational legislation, being 1915 defined as the start point, due to the publication of the "Paraná's State Teaching Code", which presented for the first time in the legislation, the title of rural school. As a final time, it was defined the year 1946, year when were implemented the Organic Law of Primary Education and the Organic Law of Normal Education, in the federal sphere, but which interfered directly in the organization of teaching in the states. It was defined as final point the federal laws, because in Paraná's state there was no legislation which modified the education at all after the Teaching Code published in 1917. The investigation combined reports, laws, decrees, among other documents of the period, considered as primary sources, besides using bibliography about the theme and the temporal cut. The thesis is organized in five sessions, in which it is highlighted that the schools, themselves, mostly were rural schools, even not being denominated this way. For this purpose it is emphasized the context in which it is related, highlighting that the politics intervened, especially in the legislation, formulating guidelines that should be followed, the economy in the investments made, and the social matter, involving mainly the immigration, which created a population growth and came to stimulate the dissemination of public schools as a project for nationalization and literacy of the population. Inside this perspective, five kind of schools were identified, each one with their particular characteristics, however they could be grouped in two groups, the Group Schools which were schools typically urban, considered the modern school model of the period, and the Isolated Schools which were placed either in the urban zone as in the rural zone. Besides the Group Schools became significant, they were expensive. As a result, the Isolated Schools became important in the dissemination of education, especially in the rural zone, however they faced innumerable difficulties caused for their location, lack of resources and teachers formation, who preferred the urban zone schools. Even though the poor situation of most of the rural isolated schools, it was them and the individuals who implemented them, inspectors and teachers, who took the instruction to the farthest and most isolated places in Paraná's state. Therefore, the rural school was present since the beginning of the republican period, in a process of expansion, being emphasized and highlighted after 1930.

Keywords: Education; History of Education; Rural School; School Inspection;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Divisão da população paranaense por município entre Urbana, Suburbana e Rural no ano de 1940.....	49
Quadro 2 - População rural e urbana do Estado do Paraná no ano de 1940.	51
Quadro 3 - Quantidade de imigrantes por nacionalidade no Estado do Paraná no ano de 1940.....	57
Quadro 4 - Porcentagem de imigrantes no estado do Paraná nos anos de 1920 e 1940. ...	58
Quadro 5 Matrícula e frequência da população do Estado do Paraná em escolas primárias do ano de 1915 a 1945.....	72
Quadro 6 - População em idade escolar no Estado do Paraná nos anos de 1920 e 1945...	73
Quadro 7 - Índice de alfabetizados e analfabetos no Paraná nos anos de 1920 e 1940.	75
Quadro 8 - Índice de crescimento populacional e de pessoas alfabetizadas nos anos de 1920 e 1940 no Estado do Paraná.....	76
Quadro 9 - Conferências Nacionais de Educação 1927-1945.....	81
Quadro 10 – A Escola Rural nas teses das Conferências Nacionais de Educação - 1927 a 1942.....	82
Quadro 11 - Estatísticas das escolas existentes e distribuídas pelo Estado do Paraná entre 1918 e 1940.	112
Quadro 12 - Vencimentos dos professores do Estado do Paraná segundo o código de ensino de 1917.....	115
Quadro 13 - Resumo do quadro número 33 localizado no apêndice referente ao ano de 1917.....	126
Quadro 14 - Resumo do quadro número 34 localizado no apêndice referente ao ano de 1924.....	126
Quadro 15 - Distribuição das Escolas Isoladas e Grupos Escolares Pelo Estado do Paraná no ano de 1917 e do ano de 1927.	128
Quadro 16 - Material Escolar distribuído no Estado do Paraná nos anos de 1916, 1920 e 1921.....	138
Quadro 17 - Despesas com a Educação no Paraná entre 1920 e 1942.....	144
Quadro 18 - Orçamento das despesas com a educação no ano de 1939 e 1941 no estado do Paraná.	146

Quadro 19 - Orçamento das despesas com a educação primária e Escola Normal no ano de 1918 a 1941 no estado do Paraná.....	146
Quadro 20 - Crescimento das escolas isoladas pelo Estado do Paraná entre 1918 e 1942.	148
Quadro 21 - Matrículas no ensino público e particular no Paraná nos anos de 1919 a 1941.	151
Quadro 22 - Diretores/Inspetores Gerais da inspeção do ensino do Estado do Paraná de 1915 a 1946.	163
Quadro 23 - Distribuição dos Inspetores Regionais e Inspetores escolares por município no estado do Paraná no ano de 1928.....	175
Quadro 24 - Quadro das escolas criadas e providas entre 1909 e 1918.	189
Quadro 25 - Matrículas e conclusões de curso nas escolas de formação de professores no Paraná entre 1917 e 1936.....	197
Quadro 26 - Quadro da distribuição de professores nas escolas isoladas no Paraná no ano de 1923.	202
Quadro 27 - Quadro dos Professores distribuídos pelos Grupos Escolares do Estado em 1923.	204
Quadro 28 - Número de professores nas escolas primárias do Estado do Paraná conforme a sua formação de 1916 a 1941.	207
Quadro 29 - Disciplinas da Escola Complementar Normal do Paraná nos anos de 1925 e 1932.	214
Quadro 30 - Métodos de ensino para as escolas públicas do Estado do Paraná.	222
Quadro 31 - Comparação entre os Programas de Ensino das escolas isoladas do Estado do Paraná entre 1903 e 1932.....	228
Quadro 32 - Matérias cobradas na prova do Grupo Escolar do ano de 1932.....	238
Quadro 33 - Quadro das escolas isoladas providas do estado do Paraná, localidade, tipo de cadeira e categorias de docentes no ano de 1917	282
Quadro 34 - Quadro das escolas isoladas providas do estado do Paraná, localidade, tipo de cadeira e categorias de docentes no ano de 1924.	294
Quadro 35 - Distribuição da população por cidade do Estado do Paraná nos anos de 1920 e 1940.	319
Quadro 36 - População em idade escolar do Estado do Paraná nos anos de 1920 e 1940.	322

Quadro 37 - Distribuição dos alfabetizados e analfabetos do Estado do Paraná por município com base no Censo de 1940.	325
Quadro 38 - Comparação entre os Programas de Ensino das escolas isoladas do Estado do Paraná do ano de 1903, 1916, 1921 e 1932.	327
Quadro 39 - Programa Especial para as Escolas Ambulantes de 1916.	337
Quadro 40 - Código de Ensino de 1917: organização da escola isolada.	338
Quadro 41 - Comparação entre as atribuições dos Delegados de Ensino e Inspectores Escolares dispostas no Código de Ensino de 1917.	339

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Estado do Paraná no ano de 1924.....	120
Mapa 2 - Regiões de clima quente e regiões de clima frio do Estado do Paraná, implementado pelo Decreto n.º 8, de 8 de janeiro de 1926.	137
Mapa 3 - Inspetorias Regionais de Ensino divisão do ano de 1932.	171
Mapa 4 - Delegacias de Ensino distribuição do ano de 1938.	172
Mapa 5 - Distribuição dos inspetores pelo estado do Paraná no ano de 1928.....	174
Mapa 6 - Distribuição dos professores segundo o provimento das Escolas Isoladas do Estado do Paraná no ano de 1923.	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição do ensino rural e urbano.....	84
Figura 2 - Mapa dos Edifícios escolares urbanos projetados no Paraná com destaque para o período de 1900-1930.....	109
Figura 3 - Mapa dos Edifícios escolares urbanos projetados no Paraná com destaque para o período de 1930-1945.....	110
Figura 4 - Quadro que demonstra a construção de Grupos Escolares Rurais no Estado do Paraná no ano de 1942.....	149
Figura 5 - Organograma da hierarquia da inspeção do ensino entre 1901-1938.....	160
Figura 6 - Hierarquia da inspeção do ensino no Estado do Paraná no ano de 1941.....	169
Figura 7 - Modelo de relatório de frequência dos alunos.....	195
Figura 8 - Organograma das mudanças legislativas ocorridas na Escola Normal do Paraná entre 1923 e 1946.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CNE	Conferências Nacionais de Educação
DGDC	Diretoria de Geociências Departamento de Cartografia
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
HISTEDOPR	Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná
GEPHEIINSE	Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RDGE	Relatório do Diretor Geral do Ensino
RGE	Relatório do Governador do Estado
RIE	Relatório do Interventor do Estado
RIGE	Relatório do Inspetor Geral do Ensino
RIME	Relatório do Inspetor Médico Escolar
RPE	Relatório do Presidente do Estado
RSE	Relatório do Subinspetor de Ensino
RSENIJIP	Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública
RSFE	Relatório do subinspetor federal de ensino
S.E.	Escola Subvencionada Estadual
S.F.	Escola Subvencionada Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. O ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1915 E 1946 QUESTÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS, SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	31
2.1. QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIAIS	31
2.2. QUESTÕES ECONÔMICAS	41
2.3. COLONIZAÇÃO E IMIGRAÇÃO:	53
2.4. QUESTÕES EDUCACIONAIS:	60
2.4.1. CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	79
3. ESCOLAS ISOLADAS NO ESTADO DO PARANÁ.....	100
3.1. OS DIFERENTES TIPOS DE ESCOLA PRIMÁRIA EXISTENTES NO ESTADO DO PARANÁ ENTRE 1915 E 1946	101
3.2. ESCOLA ISOLADA NO ESTADO DO PARANÁ, RURAL OU URBANA?	118
3.2.1. CARACTERÍSTICA DAS ESCOLAS ISOLADAS	132
3.3. DO ENSINO PARTICULAR	150
4. O SISTEMA DE INSPEÇÃO DO ENSINO	156
4.1. ORGANIZAÇÃO DA INSPEÇÃO DO ENSINO.....	158
4.2. ORGANIZAÇÃO DA INSPEÇÃO MÉDICO-ESCOLAR.....	178
4.3. CONSELHO SUPERIOR E CONSELHOS LOCAIS DE ENSINO PRIMÁRIO.....	184
5. PROFESSORAS E PROFESSORES: OS AGENTES DO ENSINO!.....	188
5.1. MÉTODO DE ENSINO E PROGRAMA ESCOLAR.....	221
5.2. CONCURSO DE PROFESSOR E EXAME DOS ALUNOS.....	230
5.3. OBRIGATORIEDADE DO ENSINO E CAIXAS ESCOLARES	239

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICES	282

1. INTRODUÇÃO

Não escolhas os temas da tua investigação por catálogo ou por mera conveniência. Procura, dentro de ti, os problemas que te inquietam, aquilo que queres saber e compreender. [...] Se não encontrarmos aquilo que nos inquieta, as perguntas a que queremos responder, se não nos implicarmos por inteiro, jamais produziremos um trabalho com sentido para nós e para os outros. É por isso que cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo, até encontrar aquilo que o define e que o distingue como investigador. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. Sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a diferença na tua história. O conhecimento exige coragem (NÓVOA, 2015, p. 24-25).

Os estudos que envolvem a história da educação têm características próprias, pois a trajetória de cada pesquisador é diferente, e o olhar que cada um tem sobre determinada fonte é distinto, e deste modo, o enredo historiográfico vai se construindo a partir de diversos estudos, que se complementam, e que divergem. Considerando esse apontamento, ressaltamos que o fascínio por desvendar os diversos enredos criados ao longo dos anos por documentos e acontecimentos foi um dos principais fatores que levaram a continuar a pesquisar sobre a História da Educação. Ressaltamos a palavra continuar, pois, este é um campo em que a autora está inserida desde a graduação, vinculada ao grupo de Pesquisa HISTEDOPR – GT local do HISTEDBR, na qual desenvolveu pesquisa de iniciação científica, que incitou a pesquisa de Mestrado, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, concluída no ano de 2017.

Com a pesquisa de Mestrado, intitulada “Instrução pública na província do Paraná (1854-1871): a atuação e o legado do Inspetor Geral Joaquim Ignacio Silveira da Mota”, e impulsionada pelo desejo de conhecer mais sobre a história da educação, a autora adentrou no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Doutorado da Universidade Estadual de Maringá – UEM¹, com um projeto retomando o estudo dos inspetores do

¹ Atualmente a autora está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEINSE), da Universidade Estadual de Maringá e ao HISTEDOPR - GT local do HISTEDBR.

século XIX. Contudo, a partir das orientações analisamos a necessidade de fazer algumas mudanças no projeto inicial. Deste modo, mudamos o recorte temporal, do século XIX passando para o século XX, e incluímos as escolas rurais, que passaram a ser o foco da pesquisa, juntamente com os inspetores.

Consideramos essa mudança, pois em relação às pesquisas que tratam do tema, escola rural, percebemos por meio do levantamento bibliográfico, e da análise feita por Damasceno e Beserra, a falta de estudos “[...] sobre a história da educação rural nas diversas regiões brasileiras”, além disso, as autoras destacam a necessidades de estudos “[...] que incluam dados quantitativos e qualitativos” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 84), isso ao nível nacional. Em se tratando do Estado do Paraná, Schelbauer (2014, p. 74) destacou que as pesquisas “[...] de caráter histórico estão focalizados nas políticas educacionais para tais escolas, na formação de professores para o meio rural, escolas de trabalhadores rurais, dentre outros temas mais específicos”, evidenciamos isso por meio do levantamento bibliográfico, como demonstraremos posteriormente. Deste modo, essa pesquisa se faz relevante para História da Educação, pois pela investigação de fontes primárias, secundárias e dados estatísticos analisaremos como ocorreu o processo de institucionalização da escola rural no Estado do Paraná, entre os anos de 1915 a 1946, considerando a atuação dos inspetores nesse processo. Em relação à atuação dos inspetores no século XX, as pesquisas apresentam análises mais específicas, trabalhando com determinados inspetores, notadamente o inspetor Cesar Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa, que ganharam ênfase pelas medidas que tomaram em prol da educação no período. Porém, nenhuma pesquisa relaciona especificamente a escola rural e os inspetores.

Diante disso, a escolha do tema, escola rural atrelada aos inspetores, visa preencher lacunas na historiografia, aliando fontes primárias e secundárias com dados estatísticos, com intuito de perceber como essa escola rural se constituiu no Estado, especialmente no início do século XX. Segundo Bastos,

Adentrar esse campo de estudos, que permaneceu na sombra, permite vislumbrar as particularidades e as experiências que foram realizadas para atender a população rural no século XIX e XX, muitas vezes excluídas das políticas governamentais. A compreensão global dos problemas e desafios da educação rural, ainda hoje, expressa luta histórica pela escolarização integral de todos os cidadãos (BASTOS, 2010, p. 8).

Diante disso, destacamos que no período recortado para estudo o ensino rural passou por diversas transformações que estiveram ligadas a diversos fatores, dentre eles, a busca pelo melhoramento da agricultura e desenvolvimento do Paraná. Além disso, essas mudanças tiveram sem dúvida a participação efetiva dos inspetores, pessoas diretamente ligadas à educação, que observaram as dificuldades do ensino rural, e que, além de inspecionar as escolas, tinham a tarefa de incentivar e auxiliar o professor na melhoria das condições do ensino.

A inspeção escolar é aqui compreendida como uma instituição social, que se constituiu historicamente, sendo influenciada pelas diversas relações de poder que perpassam o ambiente escolar, além disso, os inspetores são considerados como intelectuais² do período, e diante disso, consideramos “[...] às suas ações, ideias e aos seus pensamentos” para reconstruir a história, pois eles foram “[...] emissários privilegiados de um determinado contexto histórico” (BORGES NETTO; MACHADO, 2018, p. 196).

O termo inspeção escolar se confundem com supervisão escolar na sua constituição, ambos têm como fundamento a ação de observar e assegurar a regularidade do funcionamento do ensino (SAVIANI, 2007). Diante disso, ressaltamos uma análise feita por Saviani (2007) sobre a trajetória da supervisão escolar, com intuito de compreender os pilares da inspeção escolar, e destacar a sua relevância para nosso estudo.

Saviani (2007) destaca que desde as comunidades primitivas, estava presente a ideia de supervisão, apesar da educação ocorrer de forma indireta, por meio da participação das crianças nas atividades da comunidade, elas eram orientadas e supervisionadas pelos adultos. Com o surgimento da propriedade privada e da divisão dos homens em classe, a educação surge como uma forma de preencher o ócio da classe dominante. Ainda nesse momento não havia bem definido uma ideia de supervisão em sentido estrito, mas a função supervisora se fazia presente. Com as mudanças na sociedade, houve a necessidade de generalização e institucionalização da escola, e com isso “começa a esboçar a ideia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII” (SAVIANI, 2007, p. 19). No Brasil, a ideia de supervisão tem suas bases nos jesuítas e no seu plano de estudos chamado de *Ratio Studiorum*. Segundo Saviani

² Consideramos os inspetores como intelectuais, pois eram sujeitos intermediários entre o Governo e as escolas/professores, e exerciam uma função na qual reuniam e sistematizavam informações se apropriando da realidade escolar, e a partir disso criavam propostas para modificar o ensino.

Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549 dá-se início a organização das atividades educativas em nosso país. No plano de ensino formulado pelo padre Manoel de Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no plano geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão. [...] Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraindo) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos* (2007, p. 20-21).

Observamos que naquele momento já se pensava em uma figura específica para observar e gerir o funcionamento do ensino. Depois das considerações sobre a função de supervisor no período colonial, voltamos o nosso olhar para o Império, segundo Saviani (2007) a partir da lei, de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu as escolas de primeiras letras, institui-se também o método de ensino mútuo, e nesse método o professor passa a exercer a função de supervisor. Depois disso, temos a Reforma Couto Ferraz em 1854, que vem estabelecer a função do inspetor, que seria uma pessoa específica para realizar a função de inspecionar/supervisionar o ensino. A função do inspetor na mudança do Império para a República é semelhante, porém inicia-se a discussão sobre a necessidade de separação dessa inspeção, entre técnica e pedagógica. Essa distinção entre inspeção técnica e pedagógica, segundo Saviani (2007) é o que atribui de fato a designação da função como supervisão ao invés de inspeção escolar, pois o supervisor passar a ter um “[...] papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo a competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falas e aplicar punições” (SAVIANI, 2007, p. 26). Observamos essa tendência nas legislações sobre a inspeção paranaense, na qual houve a tentativa de separação da inspeção entre técnica e pedagógica, como veremos posteriormente.

Diante da relevância, e das mudanças que a inspeção escolar passou, para compreender o papel desempenhado por esses sujeitos nas mudanças que as escolas rurais sofreram, é preciso analisar além dos seus relatórios a legislação do período, pois o estudo da legislação educacional “[...] justifica-se porque nela estão cristalizados objetivos e diretrizes da organização e dinamização do ensino. No entanto, cumpre ressaltar que a escola, o aluno e o professor constituem as variáveis fundamentais à pesquisa” (OLIVEIRA, 1989, p. 3).

É neste sentido, que o estudo do passado sobre a educação envolve sujeitos partícipes da construção educacional ao longo do tempo, constituindo-a com um caráter histórico social. Sobretudo porque “[...] compreenderemos que a educação é fruto das relações que se estabelecem na sociedade, em cada época” (ORSO, 2012, p. 47), assim além de compreender como a sociedade estava organizada no período, considerando para isso as questões econômicas, sociais, culturais e políticas, ressaltamos a necessidade de compreender como atuaram os sujeitos partícipes do processo educacional, dentre eles alunos, professores e os inspetores, especialmente porque para compreender a ação dos professores e inspetores, considerados intelectuais do período, é necessário compreender o homem no seu tempo, ou seja, “[...] inserido na totalidade, que interfere na realidade e é simultaneamente condicionado por ela” (BORGES NETTO; MACHADO, 2018, p. 198).

Evidenciamos que os inspetores se configuraram como sujeitos intermediários entre o governo e as escolas/professor. Segundo Renck (2013, p. 5) “[...] a fiscalização escolar será um dos mecanismos de coerção do Estado para que a legislação seja cumprida” neste período. Isso também pode ser observado na legislação, que apresentava formas de fiscalizar as escolas. Além disso, definia como essa fiscalização deveria ocorrer “as inspeções escolares esquadriharam o cotidiano escolar vistoriando as lições, os registros de aula e de matrícula, as condições de funcionamento e higiene da escola e a competência dos professores” (RENK, 2013, p. 5). Assim ressalta-se a relevância do estudo que envolva os inspetores, para compreender os mecanismos utilizados pelo Estado para controlar as escolas, e como uma forma de entender como essas escolas funcionavam, pois os inspetores produziam relatórios ricos em informações que levantavam durante as inspeções. Além disso, os inspetores tinham um poder de intervenção

[...] bastante amplo. Sua atuação não ficava apenas na fiscalização, eles diagnosticavam e propunham soluções, recomendavam exonerações e promoções, solicitavam material, analisavam a distribuição de escolas por região, confirmando se havia excesso ou falta de escolas e se o pedido de moradores era justo de ser atendido (MORENO, 2003, p. 37).

Essas informações apareciam nos relatórios dos inspetores, informações extremamente relevantes para compreender a organização da escola rural. Além disso, a inspeção que tinha por objetivo desempenhar um “papel de controle do trabalho escolar e docente e poderia, nestes termos, ‘fazer justiça’, como apregoava o inspetor geral do Ensino” (SOUZA, 2012, p. 65), tinham grande relevância, pois era uma forma de controle do ensino, e de motivação e formação do professor da escola rural, que estava muitas vezes

isolado naquela escola, e não tinha contato com outros professores e nem outros meios de formação. Desse modo, além dos inspetores analisaremos todos os condicionantes do trabalho do professor, que sobretudo nas escolas rurais, se defrontava com inúmeras dificuldades, porém era o responsável pela única forma de instrução da população que vivia no meio rural. Os professores quando assumiam as escolas, especialmente no meio rural, tinham responsabilidades “[...] desde obter uma casa para o funcionamento da escola, até conseguir melhores índices de frequência escolar” (WACHOWICZ, 1984, p. 6-7). A carga pelo ensino na zona rural era depositada no professor, por isso a relevância em analisar esse sujeito e os condicionantes que envolviam o seu trabalho.

Para delimitação espacial da pesquisa destaco o estado do Paraná, pois será analisado em todo Estado a organização da escola rural, do serviço de inspeção e o trabalho dos professores, e como se deu o processo de institucionalização e expansão das escolas rurais sobretudo anterior a 1930, período em que não há muitas pesquisas que tratem do ensino rural.

O recorte temporal está baseado na legislação educacional, pois como já mencionado, nela estão cristalizados as diretrizes do ensino. Para tanto, o recorte inicial é o ano de 1915, em virtude da publicação do decreto n.º 710, de 18 de outubro, intitulado “Código do ensino do Estado do Paraná”, o qual ocasionou em modificações relevantes para o ensino, e apresentou pela primeira vez na legislação do Estado a denominação de escola rural³.

Como recorte final definimos o ano de 1946, considerando duas legislações nacionais que incidiram sobre a organização do ensino no Estado do Paraná, o Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946, intitulado de Lei Orgânica do Ensino Primário, e o Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, intitulado de Lei Orgânica do Ensino Normal, que organizaram o Ensino Primário e as Escolas Normais, numa perspectiva nacional, interferindo diretamente na organização do ensino nos estados. Essas duas legislações, fazem parte da chamada Reforma Capanema, e foram reflexo da tentativa de centralização da educação, que passou, segundo Saviani (2008, p. 14) a ser tratada como

³ No Regulamento Orgânico do ensino público de 1909, o termo escola rural ainda não aparece, porém no Código do Ensino do Estado do Paraná de 1915, houve a primeira menção ao ensino rural, nos dizeres do artigo 49º “Excetuam-se da Obrigatoriedade: I As crianças que residirem a uma distância de mais de três quilômetros, da sede da escola urbana, suburbana ou rural mais próxima, ou das localidades do circuito da mais próxima escola ambulante” (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915, Código de Ensino, p.17). Diante da importância das escolas rurais para a pesquisa, ressalta-se a relevância desse recorte inicial, pois engloba a legislação, principal fonte da pesquisa.

um problema nacional, a partir da década de 1930, por conta do “[...] avanço da industrialização e urbanização do país” que intensificaram as pressões sociais em torno das questões educacionais. O recorte final foi baseado em legislações nacionais, pois no caso do Estado do Paraná, a instrução ainda continuava regida pelo Código de Ensino aprovado em 1917, que promoveu pequenos ajustes no de 1915 e se manteve com pequenas modificações ao longo dos anos seguintes. Em 1937, e o Anteprojeto da Lei Orgânica de Educação de 1949, elaborado por Erasmo Pilotto, notamos que ambos os projetos não se concretizaram no Estado, diante disso, optamos pelo recorte final no ano de 1946, com duas legislações educacionais nacionais que se consolidaram.

Diante do apresentado, o recorte está baseado na legislação, que se configura como uma das fontes primárias da pesquisa, pois como destacou Castanha (2011, p. 312) “[...] dentre as muitas fontes que podem subsidiar as pesquisas histórico-educativas, sobressai-se a legislação educacional, devido ao grande número de temas e questões que estão explícitos e implícitos nela”. Além da legislação, vamos utilizar relatórios de inspetores, professores e governantes do Paraná, livros e jornais, e outros documentos que foram encontrados e se relacionam com a educação.

Destacamos que o objetivo central da pesquisa é: compreender como a escola rural se constituiu na primeira metade do século XX, no Estado do Paraná, e a relação entre o sistema de inspeção e os professores no processo de institucionalização e expansão das escolas primárias no meio rural. Assim, essa investigação pauta-se na seguinte problemática: como se deu o processo de institucionalização e expansão da escola rural no estado do Paraná entre 1915 e 1946, considerando os condicionantes internos e externos a escola, ou seja, a relação entre o serviço de inspeção e os professores rurais? A partir da análise que incide, especialmente, nas primeiras décadas do século XX, podemos considerar que a escola rural que se organiza posteriormente a 1930, tem por base as discussões, as legislações e o modelo implementado nas décadas anteriores? E qual a influência dos inspetores e professores nesse processo, para implementação desse modelo de escola rural?

Para atender tal objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer relações entre as questões políticas, econômicas e sociais com o processo de escolarização no Paraná entre 1915 e 1946;
- Mapear as características e as formas de funcionamento das escolas primárias no Paraná entre 1915 e 1946;

- Compreender como se configurou o sistema de inspeção entre 1915 e 1946, e qual a relação com as escolas rurais;
- Analisar as condições e os condicionantes do trabalho dos professores, sobretudo nas escolas rurais.

Os objetivos foram elencados considerando algumas hipóteses que foram analisadas e esboçadas ao longo da investigação, porém a principal, e que se constitui na tese desta pesquisa, é que, a escola isolada do século XX, mesmo não sendo denominada de rural, na sua maioria assim se constituiu. Deste modo, essa pesquisa demonstra que a escola rural já existia anteriormente a 1930, momento em que ganhou ênfase nos discursos dos intelectuais do período que passaram a considerar a população que estava fora da escola, que se encontrava em grande maioria na zona rural, local onde as escolas eram criadas, mas não eram providas, ou tinha a sua disposição apenas professores leigos. Diante disso, a escola rural se constitui como objeto de pesquisa dos estudos historiográficos sobre ensino rural posterior a 1930, quando se sobressai nos discursos de época. Essa escola isolada rural foi instituída pautada numa política de nacionalização e alfabetização da população, com divergências quanto a conteúdos e métodos que deveriam ser aplicados, considerando a necessidade de formar o trabalhador rural e manter o homem no campo, e tendo como sustentáculo e meio de difusão o trabalho dos inspetores de ensino e dos professores.

Para atingir tais proposições, analisaremos fontes primárias, pois como destacou Nóvoa (2015, p.26) “[...] sem isso não é possível construir interpretações sólidas e consistentes” da história, além disso, é preciso “[...] ser capaz de trazer novos olhares sobre os «documentos» que as anteriores gerações deram a conhecer. Mas debes também partir à descoberta de novas fontes, desconhecidas ou inexploradas” (NÓVOA, 2015, p.26).

Ressaltamos a utilização do termo fontes primárias e secundárias, que na historiografia também podem ser conceituadas como diretas ou indiretas. Castanha (2011) conceitua essas fontes com base nos estudos de Aróstegui, destacando que a fonte primária ou direta é aquela registrada por uma testemunha presencial do fato, assim sendo, é a fonte original que ainda não sofreu nenhum tipo de análise, e a fonte secundária ou indireta é uma fonte mediada, é o resultado da análise da fonte primária. Porém com as mudanças nas pesquisas, Castanha (2011) destaca que as fontes adquirem um caráter de direta ou indireta perante o tipo de pesquisa que se pretende fazer. Considerando essa assertiva, nessa pesquisa utilizaremos as fontes primárias, nos referindo aos documentos de época,

dentre eles: os relatórios de presidentes, inspetores e a legislação, que encontramos disponível online no site do Arquivo Público do Paraná, no site da Câmara dos Deputados e no site da biblioteca do IBGE, também encontramos em acervo físico na Biblioteca Pública do Paraná, localizada em Curitiba. Essas fontes são recorrentes em pesquisas que trabalham com a escola primária no período. Além dessas, vamos analisar a legislação encontrada no Diário Oficial do Estado do Paraná, disponível na Biblioteca Pública do Paraná, e o Jornal Diário da Tarde⁴ disponível no site da Hemeroteca, a escolha por esse jornal em específico, se deu pois, segundo Gelbcke (2011), ele era desvinculado de partidos políticos e dedicou um espaço significativo para a questão educacional. Fontes praticamente inexploradas por pesquisas que analisam o ensino primário rural. Além das fontes primárias, faremos uso de autores que apresentam informações pertinentes para discussão, considerados para esta pesquisa como fontes secundárias.

Em relação à análise das fontes primárias, ressaltamos que é necessário o cruzamento de diversas fontes, sobretudo porque a história é “um emaranhado de nós e de cordas que se entrelaçam” (NÓVOA, 2015, p.28), assim sendo, somente analisando diversos condicionantes e discursos podemos compreender como essa escola se constituiu no início do século XX. As considerações e reflexões a respeito da documentação que foi levantada e utilizada durante o período de pesquisa e investigação partem do princípio de que “[...] as fontes ou documentos são requisitos fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento histórico” (CASTANHA, 2013, p. 45). Deste modo,

⁴ Para entender um pouco mais do que significou esse Jornal para o Estado, buscamos a análise realizada por Woitowicz (2015, p.58), na qual apresenta toda a trajetória desse Jornal. Diante disso, a autora destaca que o Diário da Tarde é “o mais antigo do Estado – acompanhou e participou de maneira significativa dos principais acontecimentos da história do Paraná desde seu surgimento, em 18 de março de 1889”. Além disso, a autora destaca que o Jornal “representou um importante veículo de informação e transmissão da cultura, sociabilidade e trajetória política da capital paranaense, servindo como porta-voz de tendências, tensões e posicionamentos da sociedade em momentos distintos da vida pública” (WOITOWICZ, 2015, p.58). Entretanto, não eram somente membros da elite que publicavam no Jornal, o povo também tinha voz, deste modo, o Jornal publicava a opinião de diversos grupos sociais. Dentre os assuntos publicados, a autora apresenta que houve “seções dedicadas às reclamações de moradores sobre problemas da cidade, registros de epidemias e indicações de providências tomadas pelo governo, notícias diversas de assuntos políticos, agenda cultural e coluna social. Enfim, um menu variado que inclui assuntos relativos à vida nacional e local, traçando o papel, as características e as repercussões da imprensa no momento histórico determinado” (WOITOWICZ, 2015, p.71). Por fim o Jornal teve “[...] seu auge na década 1970, quando atingiu uma tiragem de 16 mil exemplares” (WOITOWICZ, 2015, p.83), e continua atualmente com publicações, porém “apenas com uma edição mensal de 8 páginas e tiragem de míseros 400 exemplares” (WOITOWICZ, 2015, p.84). Diante da relevância e da abrangência de assuntos tratados pelo Jornal, ele se faz relevante para esta pesquisa, pois apresenta inúmeras publicações referentes a educação, que nos auxiliam na compreensão de como está se configurou no período de recorte da pesquisa.

entender o que elas significam para a pesquisa em História da Educação é fundamental, assim segundo Castanha (2013, p. 29):

O termo fonte vem do latim – *fons, -tis*, cujo sentido próprio remete a fonte, nascente, e no seu sentido figurado, caracteriza-se como origem, causa, princípio. Já o dicionário Aurélio, complementa, indicando como “aquilo que origina ou produz”; traz ainda o sentido de “procedência, proveniência”. Do sentido originário da palavra fonte emergiu o conceito de fonte histórica, cujo termo clássico para sua designação é documento, mas atualmente, também são empregadas as palavras registros, vestígios. Todos estes termos são sinônimos que caracterizam tudo aquilo que foi e é “produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico”.

Diante da relevância das fontes, como destacou Castanha (2013, p. 29) “[...] na atualidade não há discórdia entre os historiadores de que as fontes ou documentos são os componentes indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico. O que diferencia os estudos é a forma de identificação, uso e interpretação”. Neste sentido, esta pesquisa tem como fundamento para interpretação das fontes a necessidade de abranger todos os aspectos que envolvem o contexto de formação do objeto em estudo, pois a história e, conseqüentemente, “[...] as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens” (LOMBARDI, 2004, p. 155). Diante disso, “[...] não podemos ignorar o nosso objeto, o *passado*, e por isso, temos de evitar o «presentismo», temos de compreender que em cada época há maneiras próprias de pensar, de sentir e de viver” (NÓVOA, 2015, p. 25). Assim há necessidade de se considerar todo o contexto da sociedade em que as fontes utilizadas foram criadas, pois caso contrário uniformizaremos os diferentes períodos, o que segundo Nóvoa, nos leva a apagar “[...] as rupturas e nos impede de ver os momentos, os processos, os conflitos, e até os silêncios, que dão sentido à história” (2015, p. 25).

Diante destas considerações, evidenciamos que a utilização de fontes aliadas a uma metodologia adequada pode produzir conhecimentos relevantes sobre a educação, trazendo clareza sobre a forma como se constituiu ao longo do tempo. Como afirmaram Lopes e Galvão (2001, p.92-93), o trabalho com fontes primárias não é fácil, “[...] exige, antes de tudo, paciência”, pois “[...] um trabalho é mais rico e mais confiável quanto maior for o número e tipos de fontes a que se recorreu e com quanto maior rigor o trabalho de confronto entre elas”. Diante disso, para construção desta pesquisa utilizaremos, como já

destacado, diversas fontes do período recortado para estudo, que auxiliam na construção do conhecimento histórico a respeito do objeto de pesquisa.

Outra fonte relevante para esta pesquisa foram os dados estatísticos, encontrados tanto nos relatórios dos presidentes e inspetores, quantos em relatórios disponíveis no site do IBGE, esses dados são relevantes para pesquisa em História da Educação, apesar de constituírem muitas vezes “incompletos, imperfeitos”, mas são importantes, pois “[...] nos possibilitam obter ao menos uma noção aproximativa de grandeza relativa dos mesmos e de sua evolução no tempo” (NOBREGA, 2014, p. 100), e nos permitem ter uma visão aproximada de como a educação se constituiu, além de utilizarmos como uma forma de comprovar, se de fato, o que os relatórios apregoavam acontecia na realidade.

Ao analisar a relevância das fontes, consideramos que “[...] a história não é uma simples reconstrução do passado, dos acontecimentos e dos fatos que tiveram lugar numa determinada época”, mas sim, “um esforço de problematização, uma obra de arte, de criação, feita hoje com base num exame rigoroso do passado” (NÓVOA, 2015, p. 24-25), que necessita para isso de uma metodologia adequada, optamos por utilizar dois procedimentos de investigação o método teórico-bibliográfico aliado a pesquisa documental.

Esses dois métodos se complementam, na medida em que um vai analisar as fontes secundárias, os autores que tratam sobre o tema, e outro as fontes primárias, os documentos de época. Além disso, optamos por utilizar o método do materialismo histórico dialético, pois, consideramos que para compreender o objeto em estudo é preciso analisar o seu contexto e as contradições existentes no período histórico em que está inserido. Assim analisamos a escola rural como parte de um todo, que só se torna concreta nas relações com a sociedade em que está inserida, e nas mudanças que sofre pelas múltiplas interferências do homem.

A educação, como afirmamos acima, é um elemento superestrutural, que não tem vida própria, não é autônoma, nem independente da forma e do modo como os homens produzem sua sobrevivência material. Ela depende do conjunto das relações sociais de cada época e “reflete” o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção sociais de cada momento, em cada sociedade (ORSO, 2012, p. 48).

Além de explorar as fontes primárias, ressaltamos as fontes secundárias, que foram encontradas através do levantamento bibliográfico, que tem o intuito de demonstrar que a tese que nos propomos a construir, com esse tema e esse recorte temporal necessita de

novas pesquisas, além de que, vem em consonância com os estudos já produzidos sobre o tema.

Para revisão bibliográfica foram visitados diversos acervos online dentre eles: Banco de teses e dissertações da CAPES; Google Acadêmico; Programa de pós-graduação da UEM, UENP, UEPG, UNIOESTE, UFPR, UEL, PUC-PR. Além desses realizamos o levantamento em revistas, dentre elas: Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação; Cadernos de História da Educação (UFU); Revista da Associação Sul Rio Grandense de História da Educação; Educar em Revista; HISTEDBR online; Anais do Congresso Sociedade Brasileira de História de Educação (SBHE).

Pelo levantamento e seleção dos textos encontrados chegamos a alguns autores considerados relevantes para essa pesquisa. Dentre eles a principal autora foi Maria Cecília Marins de Oliveira, com a tese intitulada de “Ensino primário e sociedade no Paraná durante a primeira República”, de 1994, a qual aborda diversos aspectos da escola primária no início do século XX. Diante disso, houve a necessidade de realizar uma análise aprofundada desse texto e, buscar aspectos que não foram abordados ou que não foram aprofundados pela autora, assim redefinimos diversos pontos que seriam analisados na tese e, acrescentamos outros, com intuito de tornar o estudo relevante e original para o campo da História da Educação. Além da tese da Oliveira (1994), também foram pertinentes os estudos de Ana Maria Catelli Infantosi Costa (1983), intitulado de “A escola na República Velha”, que aborda o desenvolvimento do ensino primário paulista no início do século XX, incluindo questões pertinentes sobre o ensino rural. O estudo desenvolvido por Ivo Oss Emer (1991) em sua dissertação intitulada de “Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola”, que analisou o contexto geral paranaense em relação às mudanças na escola primária. Outro texto relevante foi o de Maria Elisabeth Blanck Miguel (1997), intitulado de “A formação do professor e a organização social do trabalho” que abordou questões pertinentes sobre a organização da sociedade e como foi se moldando a formação do professor no século XX, ressaltando também questões das legislações da escola primária no estado do Paraná. A obra de Lilian Anna Wachowicz (1984), intitulada de “Estudos Regionais: Relação Professor-Estado no Paraná tradicional”, que traz questões pertinentes também sobre o desenvolvimento de diversos pontos do ensino primário no período de 1853 a 1930.

Ressaltamos que o levantamento bibliográfico esteve centrado no estado do Paraná, focalizando o início do século XX, com intuito de perceber se existe algum trabalho que se

relacione a pesquisa. Diante dos autores apresentados, ficou evidente que há trabalhos que retratam de diversas maneiras a escola primária, porém que não enfocam a ação dos inspetores, nem o desenvolvimento da escola primária rural, anterior a 1930.

A tese está organizada em cinco sessões: a primeira seção é destinada à introdução da pesquisa. A segunda seção intitulada de “O Estado do Paraná entre os anos de 1915 e 1946 questões econômicas, políticas, sociais e suas relações com a educação”, dividimos a discussão em quatro tópicos. Nos três primeiros abordamos as questões pertinentes a organização da sociedade, e no quarto tópico voltamos o olhar para a educação, analisando como essa se constituiu no Estado do Paraná e no Brasil no período de recorte do estudo, e apresentamos também uma breve análise dos discursos relacionados a escola rural nas Conferências Nacionais de Educação.

Na terceira seção, intitulada de “Escolas Isoladas no Estado do Paraná”, está dividido em dois tópicos. No primeiro analisamos as diferentes características da escola primária pública e particular existente no Estado, e no segundo tópico voltamos nosso olhar para as escolas rurais e suas características em relação com a escola urbana.

Na quarta seção, intitulada de “O sistema de Inspeção do Ensino”, analisamos como a inspeção se configurou no Estado, e como ela interferiu nas escolas primárias, sobretudo nas escolas rurais. Para isso, dividimos essa seção em três tópicos que trazem além da inspeção do ensino, a inspeção médico escolar, e a organização do Conselho Superior e dos Conselhos Locais de Ensino Primário, todos partes integrantes da inspeção.

E por fim, na quinta seção, intitulada de “O professor: o agente do ensino!” analisamos todos os condicionantes do trabalho do professor, dentre eles: formação do professor, o Programa Escolar e os Métodos de Ensino, e alguns assuntos como a avaliação dos alunos e a obrigatoriedade do ensino que recaiam em sua grande maioria sobre a responsabilidade do professor.

Diante do exposto convidamos a todos para prosseguir na leitura da Tese, e esperamos que de fato ela venha a contribuir para o campo da História da Educação, e para outras pesquisas que analisem a educação no período.

2. O ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1915 E 1946 QUESTÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS, SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Ao considerar o período de recorte da pesquisa, que abrange a primeira metade do século XX, é preciso compreender o processo que envolvia as questões educacionais. Deste modo, nesta segunda seção, analisamos as questões políticas que resultaram na legislação, as questões econômicas que intervinham nos investimentos feitos neste setor, a imigração e aumento populacional que incentivou a disseminação de escolas públicas como um projeto de nacionalização e alfabetização da população paranaense. Para finalizar, analisamos as mudanças que ocorreram na legislação educacional do Brasil, olhando para os outros estados, e os debates nacionais sobre a educação, para, posteriormente, compreender como essas questões adentraram a educação paranaense.

2.1. Questões políticas e sociais

Nos anos iniciais do período republicano do Brasil, o Paraná passou por inúmeras transformações proporcionadas pelo setor econômico, político e pela imigração. Em relação aos conflitos enfrentados no território paranaense no período, um dos mais relevantes foi a Guerra do Contestado.

Por volta de 1900, as margens dos latifúndios do Paraná iam se estabelecendo uma pequena economia de subsistência praticada por posseiros e intrusos, pessoal miserável que era dispensado, enquanto mão-de-obra, das grandes fazendas. Com o crescimento econômico do Estado, tal população era gradativamente, e não sem o uso da violência, empurrada por proprietários ou pela política para o sertão, onde recompunha suas unidades produtivas. Esse processo se recrudescia quando, ao final do século, transferem-se as terras devolutas para a competência dos estados, o que resulta num controle mais intenso sobre esses segmentos da população. A pedra de toque que provocaria a guerrilha do Contestado foi a aquisição, inclusive por concessão do governo, de terras por parte da *Santtern Brazil Lumber and Colonisation Company* (doravante denominada de *Lumber*), para a construção de estradas de ferro São Paulo – Rio Grande (MAGALHÃES, 2017, p. 35).

Após a construção da ferrovia mais de 8 mil homens que trabalharam nesta obra foram dispensados, além disso, a Companhia comprou diversas terras que ficavam a margem da ferrovia, deixando inúmeras pessoas desabrigadas e sem emprego. Outro fator

que resultou no confronto foi a disputa pelos limites entre os estados de Paraná e Santa Catarina. Diante disso, em 1912, o conflito eclodiu, tendo João Maria como um dos seus líderes, que foi morto logo no início do conflito, o que veio a piorar a situação. Diante da circunstância, a Companhia pediu auxílio do governo, e considerando que o poder das oligarquias rurais sempre se sobrepunha ao dos pobres, o governo empreendeu forças contra os camponeses. O conflito deixou mais de 20 mil homens mortos, e se resolveu somente em 1916, com a assinatura do Acordo de Limites Paraná- Santa Catarina, que delimitava as fronteiras dos dois territórios. Porém, apesar da resolução do conflito esse continuou a influenciar o estado do Paraná, especialmente na questão financeira, como pode ser observado na fala do presidente Afonso Alves de Camargo:

Os déficits de quadriênios anteriores, agravados, no último, como abalo sofrido, no comercio em geral, em virtude da guerra europeia, diminuição da receita nos exercícios de 1913-1914 e 1914-1915 e aumento das despesas com a conflagração no contestado, onde o Estado conservou o seu Regimento de Segurança com efetivo aumento e vantagens de campanha, além de outras decorrentes dessa luta intestina e da questão de limites, despesas que continuaram e ainda continuam, no exercício vigente, influíram de modo decisivo para que o nosso estado financeiro, não seja ainda satisfatório, não obstante, o aumento progressivo da receita (PARANÁ, RPE⁵, 1917, p. 19).

No momento em que o Paraná passava pela Guerra do Contestado, o mundo vivia um dos conflitos mais expressivos deste período, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que proporcionou um impulso para o desenvolvimento industrial e agrícola brasileiro. Diante disso, a passagem da produção artesanal para a produção industrial que vinha desde o final do século XIX, juntamente com a transição do trabalho escravo para o assalariado⁶, ganha um impulso com a Primeira Guerra Mundial no Brasil.

⁵ Para citar os relatórios de inspetores e presidentes de época optamos por utilizar as seguintes siglas, com o intuito de facilitar a localização nas referências finais da tese: RDGE - Relatório do Diretor Geral do Ensino; RGE - Relatório do Governador do Estado; RIE - Relatório do Interventor do Estado; RIGE - Relatório do Inspetor Geral do Ensino; RIME - Relatório do Inspetor Médico Escolar; RPE - Relatório do Presidente do Estado; RSE - Relatório do Subinspetor de Ensino; RSENIJIP - Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública; RSFE - Relatório do subinspetor federal de ensino.

⁶ Essa transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado influencia no modo como era vista a educação, pois com essa mudança, adentraram no Brasil um contingente grande de imigrantes, que vieram substituir a mão de obra escrava, e não falavam o português. Além disso, a expansão da indústria, a consolidação do trabalho assalariado, influenciaram no novo papel assumido pela educação, formar o trabalhador e nacionalizar o imigrante. Nascimento e Gracino (2018) ao analisarem a relação do trabalho com a educação no Brasil, apontam que o avanço do capitalismo mundial, e as mudanças nas formas de produção, tornaram necessário proporcionar o acesso à educação. Para afirmar tal perspectiva as autoras apresentam apontamentos de Marx e Engels, assinalando que a educação deveria formar um homem que conseguisse

Em relação ao posicionamento do Brasil na Primeira Guerra Mundial, até o ano de 1917, era neutro diante do conflito, comercializando mercadorias com diversos países envolvidos na guerra.

O Brasil foi o único país da América do Sul a declarar e a participar do conflito contra os Impérios Centrais (antiga Tríplice Aliança) – Impérios Alemão, Austro-Húngaro, Otomano e Bulgária –, aliando-se aos países da Tríplice *Entente* – Reino Unido, França e Império Russo. O rompimento da neutralidade, posição muito mais cômoda para o Brasil sustentar, foi declarado diante de uma série de provocações desencadeadas pelas ações da guerra submarina alemã, que resultaram em afundamento de três navios mercantes que operavam em zonas de bloqueio franqueadas a países neutros (RIBEIRO, 2014, p. 12).

O relatório do presidente Afonso Alves de Camargo, de 1918, destacou que “[...] a atitude do Brasil em face da conflagração foi a mais digna e coerente, desde a sua exemplar neutralidade até a declaração do estado de guerra”, pois somente rompeu “[...] as relações diplomáticas e comerciais com o Império Alemão, quando do torpedeamento do vapor brasileiro ‘Paraná’”. Por isso considerava que “o Brasil agiu na altura dos acontecimentos, pondo a salvo a sua honra de País livre e soberano” (PARANÁ, RPE, 1918, p. 3-4). Contudo, a participação do país na guerra foi pequena, pois tinha uma infraestrutura militar e tecnológica precária (RIBEIRO, 2014).

Em relação à questão da economia brasileira, apesar do conflito:

Entre 1915 e 1918, o saldo da balança comercial foi positivo, graças à diversificação da pauta de exportações, que incluiu bens que antes não tinham importância ou não constavam, como carnes processadas, tecidos, produtos agrícolas e minerais. A guerra teve um efeito favorável sobre o comércio externo, como também sobre a produção agrícola, pois estimulou a substituição de importações de arroz, feijão, batata e milho, antes importados pelo Brasil. Entre 1916 e 1918, o Brasil tornou-se exportador desses alimentos (RIBEIRO, 2014, p. 25).

sobreviver no mundo do capitalismo, e que pudesse ser “[...] domesticado para acolher os interesses da minoria” (NASCIMENTO; GRACINO, 2018, p.3). Diante disso, a educação passa a ser fragmentada e se torna um instrumento de reprodução do modo de produção capitalista. Além disso, como dito, a educação era um meio de formar o trabalhador, e por isso, houve a instituição de um ensino profissionalizante. Essa afirmativa vem de encontro as inúmeras discussões travadas no período, em relação ao um ensino primário diferenciado para a zona urbana e para a zona rural, pois como o ensino profissionalizante não chegava a todos os lugares, a escola primária poderia fazer parte desse papel, ensinando o homem a trabalhar no campo de forma mais eficiente. Nós abordaremos melhor essa discussão posteriormente.

Contudo, essa importação trouxe consequências severas para os brasileiros, pois os grandes empresários “[...] enxergavam na Europa conflagrada um nicho de mercado mais rentável para o envio de insumos. Faltava pão à mesa dos brasileiros” (DALLE, 2017, p.36), assim os produtos eram importados, havia lucro, porém não para os trabalhadores, que sofriam as consequências da alta nos preços internos, elevando o custo de vida. Esse fator atrelado as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores nas fábricas, resultaram em inúmeras greves durante o período entre 1917 e 1920, o auge foi a Greve Geral de 1917, que paralisou São Paulo. Dentre as reivindicações estavam:

[...] aumento salarial, melhorias das condições de trabalho, jornada de trabalho de oito horas diárias, regulamentação do trabalho da mulher e do menor, férias, remuneração para o descanso semanal (domingo), direito de associação e liberdade para a formação de sindicatos – passaram a figurar na agenda de discussões para a elaboração das leis trabalhistas (RIBEIRO, 2014, p. 34).

Diante da abrangência da greve, chegou-se “a um acordo com os industriais e o governo pela mediação de um Comitê de Jornalistas. Houve um aumento de salários, aliás, logo corroído pela inflação, e vagas promessas de se atender as demais reivindicações” (FAUSTO, 2015, p. 258). Diante da grande repressão, e da dificuldade em se alcançar êxito nas reivindicações, o movimento perdeu força a partir de 1920.

Esse movimento grevista atingiu o Paraná, e acarretou, segundo o relatório do presidente Afonso Alves de Camargo, em “perturbações da ordem” (PARANÁ, RPE, 1917, p. 3). Inicialmente o movimento revolucionário se iniciou em São Paulo, mas teve repercussões no Paraná, diante disso “[...] houve a paralisação do tráfego de bondes e automóveis, chegando mesmo aos trens da estrada de ferro não trafegar durante um dia, pois, o movimento aderiu grande número de operários daquela Companhia”. Além disso, “[...] com a adesão dos foguistas da usina elétrica, a cidade ficou às escuras e para o restabelecimento da iluminação pública foi necessário mandar praças de bombeiros substituir naquele estabelecimento os operários em greve” (PARANÁ, RPE, 1917, p. 3-4). No início, a greve era pacífica, porém a continuidade do movimento levou a uma mudança, pois além da greve havia outros fatores que interferiam na tranquilidade do Estado, o ingresso do Brasil na Primeira Guerra, a luta contra a Alemanha o que motivou uma “[...] onda patriótica em todo o país: no Sul, a mera existência de imigrantes ou seus descendentes, que ainda preservavam seu idioma e mantinham vínculos com a pátria de

origem, provocou inúmeras manifestações de desagrado contra esses segmentos sociais”, intensificando as tensões no Estado (MAGALHÃES, 2017, p. 40).

Deste modo a Guerra e os movimentos grevistas influenciaram a vida dos imigrantes, pois gerou um surto de nacionalismo repercutindo, especialmente, nos imigrantes alemães, porque os paranaenses os acusavam de todos os conflitos ocorridos no Estado, sobretudo da Guerra do Contestado. Por conta disso, inúmeros alemães sofreram repressão, e várias lideranças foram presas ou deportadas. Como destaca Nagle

[...] as escolas estrangeiras⁷, principalmente as escolas alemãs, no sul do país, foram consideradas perigosas a nacionalidade e tiveram que ser fechadas. Aparecem, assim, o primeiro ato da União, durante o regime republicano, de natureza intervencionista, no domínio da educação primária (2009, p. 308).

Nesse momento ganha ênfase a campanha de nacionalização do estrangeiro, pois este era considerado sinônimo de desordem, diante disso, o “[...] objetivo da educação se torna a busca por formar o corpo e a alma dos nacionais, de modo a torná-los úteis para a pátria” (SILVA, 2019, p. 90), deste modo nacionalizar o estrangeiro, foi visto como mais um ato necessário para que acabassem as greves operárias.

O relatório do presidente Afonso Alves de Camargo, do ano de 1918, apresentou a situação em que foram colocados os imigrantes alemães no Estado, “os comícios patrióticos degeneraram algumas vezes em manifestações hostis a subsídios alemães e ataques a escolas e outras instituições daquelas unidades”, para acalmar os ânimos, o Governo tomou algumas medidas como “[...] o fechamento dessas escolas, da linha de tiro alemã, o registro dos subsídios da Alemanha” o que contribuiu “[...] para que se normalizasse a situação e o povo confiasse nas medidas adotadas pelo governo, para a segurança nacional” (PARANÁ, RPE, 1918, p. 11). Além disso, esse surto de nacionalismo, influenciou os debates e reivindicações educacionais, e provocou “[...] movimentos em favor da nacionalização das escolas em regiões de colonização estrangeira, obrigando deste modo a expansão do sistema de ensino elementar” (PAIVA, 2003, p. 30).

⁷ Nagle (2009) apresenta o termo escolas estrangeiras, assim como estava denominado na legislação do período, porém vamos denominar ao longo da análise como escolas étnicas. Esse conceito apresentado por Kreutz (2005), que destaca ser mais adequado a adoção desse conceito, pois apesar dessas escolas manterem os costumes e tradições das terras de origem dos imigrantes, esses tinha escolhido o Brasil como sua pátria e não tinha perspectiva de retornar ao seu país de origem. Diante disso se intitulavam de cidadãos brasileiros, por isso as suas escolas não eram estrangeiras, e sim étnicas, sendo definidas por um tipo de cultura expresso pelo país de origem desse imigrante.

Sendo assim, posteriormente será aprofundado como a nacionalização do ensino influenciou na expansão deste pelo Estado.

Sobre a questão da greve dos trabalhadores, é importante destacar que apesar de ter sido abafada surtiu efeitos positivos para os trabalhadores, como destaca Magalhães

Após 1917, as relações entre o Estado e trabalhadores não será mais a mesma. O impacto da Revolução Russa, a presença dos partidos socialistas nos parlamentos europeus, as greves ocorridas em toda a Europa e América Latina, bem como os conflitos pela terra, alertam as elites quanto ao fato de não ser mais possível tratar o movimento operário como uma simples questão de polícia. Inicia-se assim, em diversos países, o debate acerca de uma legislação trabalhista, ao mesmo tempo em que são criados os departamentos de polícia política, como é o caso do Brasil da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). No Paraná, esse departamento de governo foi criado justamente em 1917 para combater os anarquistas e o perigo alemão (2017, p. 41).

Deste modo, além de reprimir as revoltas dos trabalhadores, essa legislação trabalhista diminui a exploração a que eram submetidos.

Em relação à questão política, no país um dos acordos que preponderou na Primeira República foi o acordo entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, os quais eram grandes potências do Brasil no período, sendo um, na produção de café e outro na de leite, respectivamente. O acordo basicamente tratava de um revezamento na presidência da República, elegendo ora presidente paulista, ora presidente mineiro. Porém, não se pode resumir o momento político da Primeira República somente a esse acordo, pois o Rio Grande do Sul tinha influência nessa questão, e interferiu no final da Primeira República.

À primeira vista, pareceria que o domínio das oligarquias poderia ser quebrado pela massa da população por meio do voto. Entretanto, devemos lembrar que o voto não era obrigatório e o povo, em regra, encarava a política como um jogo entre os grandes ou uma troca de favores. [...] Outro aspecto a ser ressaltado é o de que os resultados eleitorais não espelhavam a realidade. O voto não era secreto e a maioria dos eleitores estava sujeita a pressão dos chefes políticos, a quem tratavam também de agradecer (FAUSTO, 2015, p. 225-226).

Para eleição de 1930 houve uma quebra no acordo entre São Paulo e Minas Gerais. Minas Gerais se aliou ao Rio Grande do Sul e lançou a candidatura de Getúlio Vargas a presidência do país, porém Getúlio foi derrotado pelo candidato de São Paulo Júlio Prestes, que era apoiado pelo então presidente Washington Luís. O apoio do presidente a esse candidato foi um dos motivos que levaram ao rompimento do acordo entre São Paulo e

Minas Gerais, pois Washington Luís era um candidato de São Paulo, e deveria apoiar um candidato de Minas Gerais.

No Paraná ocupava o cargo de presidente do Estado, Afonso Alves de Camargo, que destacou em seu relatório de 1930 a respeito do assunto,

logo que foi aberta a discussão sobre quem deveria substituir o benemérito presidente sr. Washington Luís, credor da gratidão nacional pelos inestimáveis serviços que vem prestando da República foi dos primeiros a lançar é apoiar o nome do sr. Júlio Prestes de Albuquerque, eminentemente presidente do estado de São Paulo em quem via e vê o continuador de grande obra da nossa restauração financeira, máximo serviço que o atual Chefe do Governo poderia prestar ao país. [...] Contrapondo-se a maioria das forças políticas do país, surgiu a candidatura do ilustre brasileiro senhor Getúlio Vargas, presidente do Rio Grande do Sul. O meu governo, embora mantendo absoluto apoio à candidatura nacional, assegura, como lhe compete, em toda a sua plenitude a liberdade de voto (PARANÁ, RPE, 1930, p. 5).

Contudo, apesar da vitória de Prestes houve nesse período uma “revolução” que não deixou o candidato assumir a presidência. A “revolução” se resolveu quando “[...] Getúlio Vargas deslocou-se de trem a São Paulo e daí seguiu para o Rio, aonde chegou precedido de 3 mil soldados gaúchos [...]. A posse⁸ de Getúlio Vargas na presidência, em 3 de novembro de 1930, marcou o fim da Primeira República e o início de novos tempos” (FAUSTO, 2015, p.278). Esses “novos tempos” vieram em consonância com a política populista, que se tornou conhecida no Brasil a partir do Governo de Getúlio Vargas. A política populista de Vargas foi um “[...] processo no qual a burguesia urbana brasileira ascende ao poder em detrimento à queda da aristocracia cafeeira” (RASOTO, 2009, p. 19). Esse modo de governar tinha por alicerce a realização das “[...] aspirações dos setores dominantes, mas tendo como base práticas que circundavam os interesses das várias classes” (RASOTO, 2009, p. 19), assim o presidente tinha apoio de várias camadas que compunham a sociedade, legitimando o seu poder com intuito de atingir ideais políticos específicos.

Uma das mudanças mais significativas do início do Governo Vargas foi a cassação dos

⁸ A posse de Vargas na presidência teve apoio do movimento tenentista, muitos deles viraram interventores federais. Apesar de fazerem parte do governo e formularem um programa mais claro das ideias de mudanças que tinham em relação ao Brasil, o movimento passou por diversas crises durante o governo Vargas e acabou se desfazendo a partir de 1933 (FAUSTOS, 2015).

[...] mandatos dos deputados e dos governadores, Vargas, em sua estratégia de centralização política, nomeia interventores em todos os estados, homens de sua confiança que possuíam, no entanto, certo respaldo das respectivas elites locais. Tal expediente procuraria acomodar as forças regionais aos interesses de planejamento e dirigismo político e econômico da política no plano nacional (MAGALHÃES, 2017, p. 48).

O interventor⁹ nomeado por Vargas para o Paraná foi Mario Alves Monteiro Tourinho, que permaneceu no cargo por um curto período, e depois assumiu o posto Manoel Ribas (1932-1945)¹⁰, que governou durante quase todo o período em que Vargas permaneceu no cargo de presidente, ora como governador, ora como interventor. Porém, diferentemente dos demais estados Manoel Ribas:

Não estabeleceu aliança com as elites locais, fosse pela sua fragilidade em fazer valer seus projetos locais, fosse pela rápida liderança conquistada pelo interventor nomeado no Estado – situação confortável que lhe permitiu governar, de 1932 a 1945, de acordo com as prioridades exclusivamente do governo federal. A prioridade de Ribas foi principalmente a seguinte: financiar a abertura de estradas para o escoamento da produção, visando a ligação da capital e dos portos de mar aos principais centros produtores, aspiração antiga dos empresários paranaenses, uma vez que tal medida importava na arrecadação de impostos para o Paraná e não para São Paulo (quando o escoamento da produção era feito pelo Porto de Santos). Por parte do governo federal, tal integração atendia a prioridade nacional pela expansão das fronteiras agrícola (MAGALHÃES, 2017, p. 48).

Diante disso, o Governo de Manoel Ribas promoveu desenvolvimento no setor agropecuário, pois melhorou a questão do transporte dos produtos, “[...] intensificou o fomento à agricultura, mediante construção de escolas rurais e distribuição de sementes selecionadas”, apoiou também a cafeicultura (CARNEIRO, 1994, p.179). No entanto, segundo Carneiro, Manoel Ribas não foi um “[...] grande animador do processo de industrialização” (1994, p. 25), mas estimulou o processo de migração, especialmente de pessoas oriundas do Rio Grande do Sul, e apesar de contar com uma receita diminuta seu governo proporcionou certo desenvolvimento para o Estado.

⁹ Deste modo, durante a primeira república os governantes do Estado eram chamados de presidentes. Já no período após 1930 com a entrada de Getúlio Vargas no Governo, passam a comandar o Paraná, os interventores nomeados pelo presidente.

¹⁰ Segundo Faria “Manoel Ribas foi nomeado interventor por Vargas entre 1932 e 1934, governador entre 1935 e 1937 e interventor novamente de 1937 a 1945. Sua nomeação como interventor mostra que manteve o apoio ao Estado Novo” (2017, p. 42) e seguiu as deliberações do Governo Vargas.

Ao retomar a questão política do país, analisamos que o governo de Vargas tinha traços marcantes, dentre eles, um poder centralizador e autoritário, além da iniciativa de modernizar o país, por isso os 15 anos (1930-1945) em que permaneceu no poder ficaram conhecidos como a Era Vargas.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo governo de Vargas foi em relação às elites, que não se conformavam com a política centralizadora do governo, que veio desde 1930. Segundo Fausto (2015), quando Getúlio Vargas assumiu a presidência, encarregou-se também do Poder Executivo e Legislativo, dissolvendo o Congresso Nacional, e demitindo todos os governadores, e nomeando interventores para os seus lugares, os quais deveriam se subordinar as normas do presidente. Com essa política, um dos maiores embates do Governo era com a elite paulistana, que pedia a revogação do regime provisório instituído por Vargas, e a aprovação de uma nova constituinte no Brasil que levasse a um regime democrático. Porém, apesar da tentativa de embate pela força, chamada Revolução Constitucionalista, em 1932, Vargas derrotou o estado São Paulo, pois este não obteve apoio dos demais estados do Brasil. Apesar de perder a batalha, o pensamento paulista prevaleceu, e Vargas acabou convocando eleições para uma assembleia constituinte que aprovou em 1934 uma nova constituição.

Ela se assemelhava à de 1891 ao estabelecer uma República Federativa, mas apresentava vários aspectos novos, como reflexo das mudanças ocorridas no país. [...] Três títulos inexistentes nas Constituições anteriores tratavam da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e segurança nacional. O primeiro deles tinha intenções nacionalistas na parte referente a economia. [...] Os dispositivos de caráter social asseguravam a pluralidade e a autonomia dos sindicatos, dispondo também sobre a legislação trabalhista (FAUSTO, 2015, p. 300).

Em 1934, Vargas foi eleito pelo voto indireto da Assembleia Constituinte presidente da República, devendo exercer o mandato até 3 de maio de 1938, depois disso seriam realizadas eleições diretas para presidente do país. Porém, não foi isso que ocorreu “[...] pouco mais de três anos após ser promulgada a Constituição, o golpe do Estado Novo frustrou essas esperanças” (FAUSTO, 2015, p. 301). O golpe teve por base principal dois movimentos, um denominado Intentona Comunista¹¹ (1935), e outro de Plano Cohen¹² (1937), que juntos serviram de subsídio para implantação do Estado Novo.

¹¹ Foi um levante contra o governo Vargas, por parte do Partido Comunista, com o objetivo de tomar o poder.

Assim em 1937 Getúlio Vargas deu início ao Estado Novo, que pode ser caracterizado como uma ditadura, “[...] o padrão autoritário era uma marca da cultura política do país. A dificuldade de organização das classes, da formação de associações representativas e de partidos fez das soluções autoritárias, uma atração constante” (FAUSTO, 2015, p. 305). Além disso, suprimiu-se a liberdade de expressão e a imprensa era utilizada como meio de enaltecer as suas façanhas.

Com o início da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), o Brasil teve que se definir por um lado, Vargas tinha certa simpatia pela Alemanha e Itália, porém “[...] começou a falar mais claramente a linguagem do pan-americanismo, enquanto insistia ao mesmo tempo, no reequipamento econômico e militar do Brasil, como condição de apoio aos Estados Unidos” (FAUSTO, 2015, p. 325). Isso ocorreu após os ataques sofridos pelos navios brasileiros por parte da Alemanha, ocasionando no rompimento de relações entre o Brasil com a Alemanha, Itália e Japão. A Segunda Guerra Mundial resultou na elevação de exportações realizadas pelo Brasil, especialmente para os Estados Unidos, dentre eles produtos agrícolas que anteriormente o Brasil não exportava, e que foram diversificando a produção brasileira, na qual ainda predominava o café.

O Estado Novo começou a entrar em crise pelos posicionamentos de Vargas nas relações internacionais, por isso, o fim deste período foi marcado por fatores internos e externos. Um dos fatores externos foi a vitória anunciada das forças democráticas na guerra, a qual demonstrou a contradição existente no modo de governar de Vargas, que internacionalmente apoiava a democracia, mas internamente governava por uma ditadura. “O presidente procurou enfrentar as diferentes pressões, justificando a continuidade da ditadura pela existência da guerra. Ao mesmo tempo, prometia realizar eleições quando a paz voltasse” (FAUSTO, 2015, p. 327). Diante das inúmeras pressões, Vargas acabou cedendo e marcando um período para realização das novas eleições, além disso, deixava claro que não concorreria as eleições. Porém, antes do término do mandato acabou

¹² O Plano Cohen foi o estopim para a instalação do Estado Novo. Segundo Fausto “O oficial integralista - o Capitão Olímpio Mourão Filho - foi surpreendido, ou deixou se surpreender, em setembro de 1937, datilografando, no Ministério da Guerra um plano de insurreição comunista” (2015, p. 310). Esse plano aparentava ser “[...]uma fantasia a ser publicada em boletim da Ação Integralista Brasileira, mostrando como seria uma insurreição comunista e como reagiriam os integralistas diante dela. A insurreição provocaria massacres, saques e depredações, desrespeito aos lares, incêndios igrejas etc. O fato é que de obra de ficção o documento foi transformado em realidade, passando das mãos dos integralistas a cúpula do Exército. Em 30 de setembro, era transmitido pela ‘Hora do Brasil’ publicado em partes nos jornais. Os efeitos da divulgação do plano Cohen foram imediatos. Por maioria de votos, o Congresso aprovou às pressas do estado de guerra suspensão das garantias constitucionais por 90 dias” (2015, p. 310).

realizando “[...] uma manobra errada, ao afastar João Alberto do cargo estratégico de chefe de polícia do Distrito Federal. Tanto mais que o substituto era um irmão do presidente [...] A partir daí, o general Góis Ministro da Guerra mobilizou as tropas do Distrito Federal” (FAUSTO, 2015, p. 327), tentou um acordo com o presidente para que revogasse o ato de posse do seu irmão, porém, Vargas não atendeu ao pedido, e por fim acabou sendo forçado a renunciar do cargo de presidente.

Nas eleições de 1945, Eurico Gaspar Dutra venceu para o cargo de presidente, essa vitória teve como papel fundamental Getúlio Vargas que fez uma declaração pública em apoio ao candidato. Assim que assumiu o cargo passou aos trabalhos, dentre os mais relevantes está a Constituição de 1946, que estabeleceu a divisão de poderes entre executivo, legislativo e judiciário, a participação direta das pessoas na política por meio do voto, independente do gênero¹³.

Diante do exposto percebe-se que no período de recorte da pesquisa, houve inúmeros acontecimentos que proporcionaram modificações no Brasil e no estado do Paraná. Essas alterações foram de ordem política e social, e influenciaram o desenvolvimento educacional paranaense, que foi expandindo-se a medida em que se exigia uma nacionalização e alfabetização da população aqui residente. Vejamos a seguir algumas considerações a respeito das questões econômicas do Paraná, fator relevante para o desenvolvimento e modificação da estrutura do Estado.

2.2. Questões econômicas

No período de recorte da pesquisa, o principal sustento da população paranaense era tirado da produção da erva-mate, da extração da madeira, e de pequenas plantações para subsistência. As indústrias que aqui se encontravam eram rústicas e serviam de base para produção da erva-mate e corte da madeira. Esse contexto só foi alterado com a instalação da produção de café e de grandes madeireiras em solo paranaense. Anterior a isso

¹³ Segundo Faustos a Constituição de 1946, “[...] se afastava da carta de 1937 optando pelo figurino Liberal-democrático. Em alguns pontos, entretanto, abria caminho para a continuidade do modelo corporativo. [...] No capítulo referente à cidadania, o direito e obrigação de votar foram conferidos aos brasileiros alfabetizados, maiores de dezoito anos, de ambos os sexos. Completou-se assim, no plano dos direitos políticos, a igualdade entre homens e mulheres” (2015, p. 341-342).

A ocupação territorial paranaense restringia-se praticamente aos núcleos urbanos surgidos a época da passagem de tropas de gado pelo Paraná com destino a feira de Sorocaba. Embora em termos econômicos não tenha tido muita importância, pois o criatório paranaense era pequeno, a pecuária desempenhou um importante papel na formação de núcleos de ocupação, especialmente dos Campos Gerais, constituindo-se no principal movimento de ocupação do Paraná, até o final da década de 1930 (EMER, 1991, p. 92).

Durante todo o século XIX e início do século XX, a erva-mate foi o principal produto do Paraná, constituindo-se em um produto de exportação, que levou a iniciação de uma divisão do trabalho na economia do Estado, assim conforme o produto alcançava mais clientes, tanto no mercado interno como externo, aumentava a produção, recrutando mais pessoas ao processo produtivo (OLIVEIRA, 2017). Inicialmente, todo o processo de produção da erva-mate era realizado pela mesma pessoa, o que fazia com que os comerciantes aceitassem “[...] um produto sobre cuja qualidade e, conseqüentemente, custo real eles não poderiam exercer qualquer controle” (OLIVEIRA, 2017, p. 27), porém, com o tempo, os comerciantes adotaram medidas que melhoravam a qualidade do produto, o que gerou a instalação de indústrias da erva-mate. Porém, a cultura desse produto não representou relevância no processo de urbanização do Estado, porque “[...] a exploração da erva-mate tinha agravantes: não exigia cultivo (investimentos de capitais), não ocupava permanentemente a mão de obra, nem favorecia a criação de infraestruturas e economias complementares” (EMER, 1991, p. 92).

Apesar de não contribuir significativamente para o desenvolvimento da indústria, a erva-mate ocupou durante um período significativo o lugar de principal produto que sustentava a economia paranaense, como pode ser observado nos relatórios dos presidentes do período. O presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque no relatório de 1916 destacou que “[...] a erva-mate, um dos mais preciosos produtos da flora brasileira, constituiu hoje uma indústria em pleno desenvolvimento, sendo destarte importante fator de nossa riqueza econômica” (PARANÁ, RPE, 1916, p. 52).

O presidente Afonso Alves de Camargo, no relatório de 1919, destacou novamente a relevância do produto, ressaltando que a exportação vinha crescendo, e por isso o Governo tinha o interesse em criar novos mercados, e para isso fazia uso de propagandas do produto paranaense (PARANÁ, RPE, 1919), no relatório do mesmo presidente, no ano de 1920, é possível observar o montante que a erva-mate rendia para os cofres públicos, em relação a outros produtos paranaenses:

Conquanto a nossa exportação fosse grandemente prejudicada, no último exercício, devido a excepcional crise de transportes, o valor oficial dos produtos exportados pelo Estado, durante o exercício de 1918-1919 atingiu a 41.465:443\$744, sendo 20.872:261\$350 proveniente da erva-mate, 10.049:864\$434 relativos à madeira e 10.543:317\$960 referentes a vários outros artigos exportados (PARANÁ, RPE, 1920, p. 52).

Percebe-se visivelmente que mais da metade da renda paranaense vinha da produção e exportação da erva-mate. Em 1921, o presidente Caetano Munhoz da Rocha, novamente defendeu a cultura da erva-mate, destacando que

Tem-se dito, sem base e sem justificativa de qualquer natureza que erva-mate há sido mal do Paraná, pois se deveria dizer, a bem da verdade de que dá insubestimável testemunho do progresso do estado, que erva-mate tem constituído grande bem deste abençoado torrão da pátria brasileira. O mal reside, sim, na deficiência de braços que possam desbravar, verdadeiramente, a contento da justa aspiração e dos incontidos anseios de um povo inteligente e progressista, todas as demais riquezas que à terra ubérrima do Paraná apresenta e o seu subsolo encerra, despertando a iniciativa dos porosos e atraindo a aplicação do capital (PARANÁ, RPE, 1921, p. 45).

Entretanto, com o tempo, os produtores da erva-mate passaram a depender de outros produtores de gêneros alimentícios “[...] isso desarticulou de vez a já frágil economia de subsistência, o que também contribuiu para a disseminação das relações de trabalho” (OLIVEIRA, 2017, p. 28). Com a crise de 1929, a ascensão de Vargas no poder, e a mudança no foco de produção de São Paulo, a produção da erva-mate entrou em crise, e passou a ser substituída pela produção de madeira e café (OLIVEIRA, 2017).

A produção madeireira se intensificou com a “[...] construção da Estada da Graciosa e da Ferrovia Curitiba-Paranaguá. [...] A serraria tornou-se um estabelecimento da malha de transportes, quanto da demanda interna por madeira das cidades paranaenses em franco processo de crescimento” (OLIVEIRA, 2017, p. 30). Deste modo, a madeira se tornou um dos principais produtos do Paraná, desenvolvendo outras indústrias junto com ela, “[...] como papel e papelão, mobiliário, etc.”, porém com o tempo e o acentuado crescimento na exploração da floresta nativa paranaense, resultou na destruição das matas, o que gerou em um esgotamento da exploração da madeira nativa por volta da década de 70 (OLIVEIRA, 2017 p. 32).

Ao longo dos anos a produção do Paraná foi se diversificando, como pode ser observado no relatório do Governador Manoel Ribas que destacou que o Paraná que em tempos passados tinha a economia voltada quase que exclusivamente sobre a produção da erva-mate, e secundariamente da madeira, estava mudando de rumo, apresentando uma produção variada, pois “[...] além do café, uma das suas maiores fontes de riqueza, a volta na sua exportação em 1935: milho, batata, farinha de trigo, banha, farelo, carne de porco congelada, feijão, algodão, papel, papelão, carne de porco e derivados” dentre outros produtos. (PARANÁ, RGE, 1936, p. 98). Percebe-se na fala do Governador que o Paraná também era produtor de diversos gêneros alimentícios, apesar destes não se constituírem entre os principais produtos que sustentavam a economia paranaense.

Depois da erva-mate e da madeira, o produto que mais se destacou foi o café. Os impactos da Primeira Guerra Mundial influenciaram na disseminação do produto, pois acarretou um impulso na industrialização brasileira. Até esse momento a economia girava em torno da produção agrícola, acima de tudo da exportação do café. Os principais estados produtores eram São Paulo e Rio de Janeiro.

[...] a grande expansão da cultura cafeeira, do final do século XIX, teve lugar praticamente dentro das fronteiras de um só país. As condições excepcionais que oferecia o Brasil para essa cultura valeram aos empresários brasileiros a oportunidade de controlar três quartas partes da oferta mundial desse produto. Essa circunstância é que possibilitou a manipulação da oferta mundial de café, a qual iria emprestar um comportamento todo especial à evolução dos preços desse artigo (FURTADO, 2003, p. 175).

Diante dos lucros que a produtividade do café proporcionava houve um crescimento desordenado do plantio da cultura, o que aumentou, consecutivamente, a quantidade do produto disponível no mercado. Esse aumento ocasionaria uma queda no preço, já que a procura pelo produto não crescia no mesmo ritmo. Diante desse impasse, o governo brasileiro realizou um convênio de valorização do café, em 1906. Esse convênio definia o seguinte:

a) com o fim de restabelecer o equilíbrio entre oferta e procura de café, o governo interviria no mercado para comprar os excedentes; b) o financiamento dessas compras se faria com empréstimos estrangeiros; c) o serviço desses empréstimos seria coberto com um novo imposto cobrado em ouro sobre cada saca de café exportada; d) a fim de solucionar o problema a mais longo prazo, os governos dos estados

produtores deveriam desencorajar a expansão das plantações (FURTADO, 2003, p. 176).

A curto prazo a solução funcionou, e os preços do café continuaram animadores para os produtores, com isso houve um aumento da produtividade cafeeira. Essa intensificação da produção de café trouxe a expansão do produto para outros estados, dentre eles, o Paraná, que inicialmente, era uma extensão da produção de São Paulo, porém com o tempo superou a produção do estado de São Paulo, tornando-se um dos maiores produtores do país. Isso ocorreu, em especial, pela construção de estradas e portos, além da ocupação territorial que facilitaram o transporte, produção e escoamento do café.

O cultivo do café era, frequentemente, citado nos relatórios dos presidentes do Estado, como uma fonte de riqueza em desenvolvimento no Paraná. Essa citação pode ser observada no relatório do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque em 1915, no qual destacou que “[...] o cultivo do café progride de modo verdadeiramente extraordinário no território noroeste do Estado, que incontestavelmente em não afastados dias concorrerá aos mercados estrangeiros com uma avultada parte da exportação geral” (PARANÁ, RPE, 1915, p. 38).

Em 1922, o presidente Caetano Munhoz da Rocha destacou que “[...] a nossa produção de café, de insignificante que era há uma dezena de anos atrás, já tem hoje alguma significação na produção geral do Brasil”, e acrescentou que “[...] não longe estará o dia em que o Paraná, completamente emancipado sob o ponto de vista agrícola, será um dos mais importantes celeiros da República” (PARANÁ, RPE, 1922, p. 52). O mesmo presidente destacou, em 1925, que havia o predomínio da produção agrícola na zona Norte do Estado, que por conta da fertilidade do solo atraíam os fazendeiros de São Paulo e Minas Gerais, que vinham estabelecer nesses locais suas produções de café (PARANÁ, RPE, 1925). Em 1927, o presidente Caetano Munhoz da Rocha voltou a destacar a produção de café, referindo-se aos dados estatísticos que demonstravam a prosperidade da economia paranaense, e que “[...] se, no exercício passado, a erva-mate e a madeira figuraram como importâncias inferiores às do período anterior, o café, que começa a influir sensivelmente na situação financeira econômica do estado, compensa satisfatoriamente as diferenças verificadas” (PARANÁ, RPE, 1927, p. 79).

Em 1929, o presidente Afonso Alves de Camargo ressaltou que

com o progresso crescente, de ano para ano, da lavoura cafeeira do Estado e conseqüentemente aumento da produção, comércio exportação, passou o Paraná desde o ano atrasado incorporar-se ao lado dos estados fortemente produtores, em colaboração leal no problema da defesa do café (PARANÁ, RPE, 1929, p. 57).

Com o aumento na produção do café e expansão para outros estados, os estoques adquiridos pelo país somente aumentavam. Entretanto, a solução encontrada no convênio de 1906 teve que tomar outros rumos, pois com a produção crescente os estoques não teriam mercado. Por isso, após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, a solução foi queimar a produção excedente de café para manter o preço.

Apesar disso, o café ainda figurou como uma parcela significativa da produção paranaense. Em 1935 o Governador Manoel Ribas destacou que “a lavoura do café, que, apesar de insipiente, constitui, pelo seu volume, uma das mais promissoras fontes de riqueza do nosso Estado, tem merecido especial carinho do Governo, que não poupara esforços na defesa dos nossos vitais interesses” (PARANÁ, RGE, 1935, p. 60).

O ciclo do café no Estado, a partir de 1960 exhibe os primeiros sinais de esgotamento, por conta da “[...] expansão da área plantada, no Brasil e nos demais países concorrentes nesse mercado, gerou excesso de oferta do produto, levando a sucessivas tendências de baixa no preço do café” (OLIVEIRA, 2017, p. 35). Contudo, durante o período aqui estudado, o café, juntamente com a erva-mate e a madeira, foram as bases da economia do Estado, e com a intensificação da produção do café, também houve um aumento no fluxo migratório para o Paraná “[...] essa porção do território sofre um adensamento demográfico extremamente significativo, o que implica o povoamento efetivo da região enquanto ‘objeto de poder’ governamental” (MAGALHÃES, 2017, p. 50).

Até 1930, a economia brasileira era voltada à agricultura, por isso a participação da indústria era mínima. Porém, com a Primeira Guerra Mundial, a crise de 1929, e a ascensão de Getúlio Vargas na presidência do Brasil tornaram “vitoriosa a ideologia do nacionalismo: desenvolvimento autônomo com forte base industrial. A industrialização se desenvolveria pela substituição de importações, passando-se a produzir aqui o que antes era importado do exterior” (ALCOFORADO, 2006, p. 122). Anterior a esse período a indústria não tinha um papel tão significativo no Brasil, mas como a efervescências da

política chamada de desenvolvimentismo¹⁴, houve um incentivo maior ao desenvolvimento das indústrias do país, fortalecendo a ideia de industrialização por substituição de importações. Dentro dessa perspectiva, a escola, especialmente a escola rural, assume um novo papel, de auxiliar no desenvolvimento/modernização do campo, e “[...] para modernizar o campo, era preciso atingir o homem que ali habitava e, portanto, modernizar significava educar o camponês, ação que ocorreria se a escola primária chegasse até ele” (FARIA, 2017, p. 44), pode-se considerar então que essa política desenvolvimentista vem auxiliar na disseminação de escola na zona rural.

No Paraná, a industrialização demorou um tempo maior do que em outros estados brasileiros, sobretudo pela lenta modificação no cenário de produção agrícola paranaense, por isso “[...] essa transição se completou apenas nos anos de 1980, quando finalmente a população urbana ultrapassou a rural” (OLIVEIRA, 2017, p. 9-10).

No período aqui estudado parte do território paranaense “[...] ainda não estava povoado, a produção era eminentemente agrícola” (MIGUEL, 1997, p. 21), porém segundo Miguel (1997, p. 21-22), o “[...] beneficiamento e comércio do mate, proporcionou certo nível de industrialização que, embora incipiente, gestou modificações socioeconômicas e político-culturais, propiciando alterações no contexto educacional, entre as quais a reforma do ensino”, que difundiu no Estado paranaense os grupos escolares. Porém, no período recortado para estudo, a maior parte da população paranaense, residia no meio rural, tirando o sustento da agricultura. De tal modo que um dos principais meios de difundir o ensino pelo Estado, foram as escolas isoladas, que se localizavam, em sua maioria nas zonas de difícil acesso, dentro de um núcleo colonial.

Os quadros construídos a partir do censo de 1920 e 1940 demonstram a divisão da população pelo Estado, e a sua concentração no meio rural. Ao considerarmos o primeiro quadro, é possível perceber que realmente a maior parte das localidades do Estado eram consideradas rurais, pois no ano de 1940 apenas 212.890 pessoas residiam nas cidades do Estado. E ao utilizarmos como exemplo, a população de Curitiba, que era uma das únicas localidades realmente urbana, com uma população de 142.873, em 1940, percebemos que

¹⁴ O desenvolvimentismo foi uma política voltada especialmente para a economia, e ganhou ênfase por volta do ano de 1930, no governo de Getúlio Vargas, perdurando até o Governo de Juscelino Kubitschek, sendo assim uma política do século XX. Porém, essa política não iniciou de repente, ela vinha sendo pensada desde o momento em que o Brasil deixou de ser monarquia. Além disso, era considerada a relevância da adoção de medidas que tirassem o país do atraso em que se encontrava. Deste modo, adotou-se “[...] políticas desenvolvimentistas, associadas à industrialização por substituição de importações” (FONSECA; SALOMÃO, 2017, p. 5).

mais da metade da população considerada urbana residia em Curitiba. Ao observar o segundo quadro fora Curitiba e Ponta Grossa, nenhuma outra cidade a população urbana ultrapassava a população rural.

Quadro 1 - Divisão da população paranaense por município entre Urbana, Suburbana e Rural no ano de 1940.

Cidades	População em 1940	Urbano			Suburbano			Rural			Porcentagem		
		Hom.	Mul.	TOTAL	Hom.	Mul.	TOTAL	Hom.	Mul.	TOTAL	Urbana	Suburbana	Rural
Antonina	12.180	1421	1576	2997	1330	1324	2654	3493	3036	6529	24,6	21,8	53,6
Araucária	10.805	334	406	740	10	13	23	5073	4969	10042	6,8	0,2	92,9
Bandeirantes	18.673	1100	1030	2130	572	581	1153	8238	7152	15390	11,4	6,2	82,4
Bocaiúva	17.950	148	80	228	112	123	235	8827	8660	17487	1,3	1,3	97,4
Cambará	27.612	2372	2309	4681	780	671	1451	11353	10127	21480	17,0	5,3	77,8
Carlópolis	6.516	449	478	927	93	78	171	2772	2646	5418	14,2	2,6	83,1
Campo Largo	22.549	1183	1313	2496	223	237	460	9922	9671	19593	11,1	2,0	86,9
Castro	25.231	2865	3055	5920	119	118	237	9807	9267	19074	23,5	0,9	75,6
Clevelândia	17.240	503	573	1076	407	396	803	7949	7412	15361	6,2	4,7	89,1
Cornélio Procópio	19.907	1587	1470	3057	407	354	761	8751	7338	16089	15,4	3,8	80,8
Curitiba	140.656	32535	35108	67643	17862	17393	35255	19837	17921	37758	48,1	25,1	26,8
Foz do Iguaçu	7.645	417	436	853	290	289	579	3584	2619	6203	11,2	7,6	81,1
Guarapuava	96.235	1773	2025	3798	975	986	1961	46276	44200	90476	3,9	2,0	94,0
Imbituva	17.358	723	807	1530	329	321	650	7670	7508	15178	8,8	3,7	87,4
Iratí	23.074	2428	2571	4999	316	258	574	8979	8522	17501	21,7	2,5	75,8
Ipiranga	18.037	659	702	1361	294	277	571	8096	8009	16105	7,5	3,2	89,3
Jacarezinho	24.528	2379	2411	4790	188	157	345	10392	9001	19393	19,5	1,4	79,1
Jaguariaíva	17.790	1984	2039	4023	175	193	368	6972	6427	13399	22,6	2,1	75,3
Joaquim Távora	13.333	1277	1278	2555	308	284	592	5269	4917	10186	19,2	4,4	76,4
Londrina	75.296	5294	4883	10177	4690	4233	8923	29761	26435	56196	13,5	11,9	74,6
Lapa	38.883	2214	2013	4227	453	479	932	17230	16494	33724	10,9	2,4	86,7
Morretes	10.035	869	1042	1911	215	248	463	4031	3630	7661	19,0	4,6	76,3
Palmas	23.484	643	744	1387	492	580	1072	10763	10262	21025	5,9	4,6	89,5
Palmeira	17.078	2052	2003	4055	254	252	506	6525	5992	12517	23,7	3,0	73,3
Paranaguá	31.471	6396	6705	13101	597	619	1216	8952	8202	17154	41,6	3,9	54,5
Piraí	9.466	892	1011	1903	105	100	205	3719	3639	7358	20,1	2,2	77,7

Piraquara	8.322	434	459	893	285	293	578	3622	3229	6851	10,7	6,9	82,3
Ponta Grossa	38.417	6542	7229	13771	8227	7589	15816	4577	4253	8830	35,8	41,2	23,0
Prudentópolis	24.836	789	867	1656	216	204	420	11397	11363	22760	6,7	1,7	91,6
Rebouças	9.793	621	621	1242	278	269	547	4141	3863	8004	12,7	5,6	81,7
Reserva	28.876	409	442	851	128	136	264	14171	13590	27761	2,9	0,9	96,1
Ribeirão Claro	13.423	924	1020	1944	62	68	130	5882	5467	11349	14,5	1,0	84,5
Rio Azul	9.776	539	548	1087	25	19	44	4499	4146	8645	11,1	0,5	88,4
Rio Negro	24.980	2379	2578	4957	810	802	1612	9506	8905	18411	19,8	6,5	73,7
Santo Antônio da P.	31.191	2650	2660	5310	232	216	448	13409	12024	25433	17,0	1,4	81,5
São Jerônimo	31.695	1172	1153	2325	441	377	818	15092	13460	28552	7,3	2,6	90,1
S. João do Triunfo	10.311	412	412	824	116	121	237	4831	4419	9250	8,0	2,3	89,7
S. José dos Pinhais	32.270	965	995	1960	464	475	939	14991	14380	29371	6,1	2,9	91,0
S. Matheus	21.444	1060	1140	2200	88	71	159	9774	9311	19085	10,3	0,7	89,0
Sengés	8.915	297	312	609	143	144	287	4254	3765	8019	6,8	3,2	89,9
Sertanópolis	28.982	1363	1319	2682	1032	928	1960	13017	11323	24340	9,3	6,8	84,0
Siqueira Campos	12.027	844	892	1736	307	321	628	4974	4689	9663	14,4	5,2	80,3
S. Pedro de Mallet	14.863	703	810	1513	303	315	618	6368	6364	12732	10,2	4,2	85,7
Cerro Azul	28.659	664	677	1341	173	168	341	13724	13253	26977	4,7	1,2	94,1
Teixeira Soares	14.406	1539	1518	3057	95	99	194	5758	5397	11155	21,2	1,3	77,4
Tomazina	24.812	1272	1328	2600	175	179	354	11418	10440	21858	10,5	1,4	88,1
Tibagi	33.156	837	844	1681	240	236	476	15877	15122	30999	5,1	1,4	93,5
União da Vitória	29.636	2210	2192	4402	83	77	160	12984	12090	25074	14,9	0,5	84,6
Wenceslau Braz	12.454	819	865	1684	91	101	192	5363	5215	10578	13,5	1,5	84,9
Total	1.236.276	103.941	108.949	212.890	45.610	43.772	89.382	483.870	450.124	933.994	17,2	7,2	75,5

Fonte: IBGE, 1940. Dados organizados pela autora.

Por meio desse quadro observamos a divisão da população do Estado por município, em urbano, suburbano e rural, no qual percebemos que a população urbana só ultrapassa a rural nos municípios de Curitiba e Ponta Grossa, nas demais localidades a população rural possui porcentagem superior a urbana. No quadro destacamos também a quantidade de homens e mulheres em cada um desses meios. Notamos uma proximidade na quantidade de homens e mulheres na zona urbana e suburbana, porém na zona rural a quantidade de homens era superior as mulheres. Vejamos no quadro a seguir uma síntese que demonstra sucintamente os dados apresentados e as porcentagens populacionais em cada localidade.

Quadro 2 - População rural e urbana do Estado do Paraná no ano de 1940.

	Urbano	Suburbano	Rural	População Total do Estado
Homens	103.941	45.610	483.880	633.431
Mulheres	108.949	43.772	450.124	602.845
Total	212.890	89.382	934.004	1.236.276
Porcentagem da população	17,22%	7,23%	75,55%	100%

Fonte: IBGE, 1940. Dados organizados pela autora.

Como no anterior, esse quadro demonstra que a população do Estado era dividida em urbana, suburbana e rural, e observando as porcentagens percebemos que realmente a maior parte da população residia no meio rural. Diante disso, faz-se necessário pensar o que era considerado como urbano, suburbano e rural. Segundo Lima “urbano, rural, cidade e campo são termos diferentes que, em cada época, adquirem significados variados em suas múltiplas dimensões: política, econômica, cultural, ambiental, religiosa, social, dentre outras” (2016, p. 37). Diante disso, para compreender o que se configurava como urbano e rural no período de recorte da pesquisa, apresentamos a definição disposta no Censo de 1940:

[...] a população foi discriminada em “urbana”, “suburbana” e “rural”, em correspondência com os quadros administrativos dos municípios e distritos. Embora em sentido demográfico somente se considere, usualmente, urbana a população aglomerada em centros dotados de um mínimo de serviços coletivos, e cujos habitantes se dediquem em maioria a atividades alheias a vida rural, ou sejam em número excedente de certo limite, o critério em que assentou a definição dos quadros urbanos, suburbano e rural dos municípios e distritos, no Brasil, foi estabelecido, com sentido praticamente mais lato, mas caracterizado de modo estrito

em função dos foros políticos e administrativos conferidos as diferentes áreas e comunidades, pelo Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938¹⁵, que fixou normas sistematizadoras para a divisão territorial do país. Na delimitação das áreas urbana e suburbana, da alçada dos Governos Municipais, o quadro da “vila”, sede distrital, deveria abranger, em conjunto, pelo menos trinta moradias; e o quadro da “cidade”, sede municipal, por sua vez, alcançar o mínimo de duzentas moradias. A apuração dos habitantes dos quadros urbano e suburbano viria revelar, como de fato revelou, a real significação social desses núcleos, a par das anomalias que se verificam frequentemente na elevação da localidade a categoria de sedes admirativas (BRASIL. Censo de 1940, p. 14).

Esse censo apresenta o número de moradias localizadas na área urbana, suburbana e rural, por isso destaca que havia anomalias quanto a elevação desses lugares a categoria de vila e cidade, pois nem todos cumpriam com o determinado nesse Decreto-lei. Apesar da elevação a categoria de vila e município com um número inferior ao necessário de moradias, em 1940, a maior parte da população dos municípios ainda era rural, como pode ser observado no quadro anterior, e se observamos nos apêndices o quadro que compara o crescimento populacional do Estado do Paraná, do ano de 1920 ao ano de 1940, poderemos confirmar que provavelmente em 1920, o número de população estabelecida na zona rural do Estado era maior. Além disso, a definição do IBGE, nos permite afirmar que a maior parte da população suburbana que, certamente, vivia da atividade agrícola, por isso também pode ser considerada bem mais de características rurais de que urbana.

A seguir apresentamos a discussão referente a colonização, migração e imigração no Estado paranaense, fator fundamental para disseminação da escola pela zona rural do Estado, especialmente porque a população imigrante e descendente de estrangeiros se fixava na zona rural, e o projeto de nacionalização da população, como veremos mais adiante, se concentrava nessa população.

¹⁵ O Decreto-Lei n.º 311, de 2 de março de 1938, dispõem sobre a divisão territorial do país, que até aquele momento não apresentava uma divisão clara sobre o espaço urbano e rural. O referido Decreto apresentou no Art. 2º que “Os municípios compreenderão um ou mais distritos, formando área contínua [...] Art. 3º A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome”. No Art. 11., o decreto apresentou que “nenhum novo distrito será instalado sem que previamente se delimitem os quadros urbano e suburbano da sede, onde haverá pelo menos trinta moradias”, e no Art. 12 que “nenhum município se instalará sem que o quadro urbano da sede abranja no mínimo duzentas moradias” (BRASIL, Decreto-Lei nº 311, de 2 de março de 1938), ou seja para ser considerado urbano, ou suburbano havia um mínimo de moradias. Segundo uma publicação do IBGE, “a partir do citado decreto, todos os distritos-sede de municípios passaram a ser classificados como cidades, enquanto as vilas seriam todas as sedes de distritos. Tudo o que estivesse fora deste enquadramento corresponderia ao rural. Caberia aos municípios estabelecer esta diferenciação, bem como definir os limites de cidades, vilas e, por consequência, das áreas rurais” (CAVARARO, 2017, p. 37).

2.3. Colonização e Imigração:

A imigração em massa para o Brasil já vinha desde o Império e se intensificou na República. Como destaca Lanza e Lamounier

O início¹⁶ do século XIX e primeiras décadas do século XX foram marcados por um imenso deslocamento populacional entre o Velho e o Novo Continente. A cifra exata da quantidade de imigrantes que partiram da Europa com destino às Américas é incerta; no entanto, estima-se que entre 42 e 60 milhões de europeus deixaram o continente nesse período, impulsionados por diversos fatores como a melhoria nos meios de transporte e comunicação no século XIX, à busca por melhores condições de vida, oportunidades de emprego e como alternativa à realidade existente nos países de origem. Muitos imigrantes partiam com o ideal de se tornarem proprietários de terra na América; muitos em busca de trabalho assalariado, fosse este permanente ou temporário; e outros partiam fugidos de perseguições religiosas ou guerras (2015, p. 91-92).

Essa imigração se concentrou no Sul e no Centro Sul do país, sobretudo no estado de São Paulo por conta das “[...] facilidades concedidas pelo Estado (passagens, alojamento) e pelas oportunidades de trabalho abertas por uma economia em expansão” (FAUSTO, 2015, p. 237). Além disso, houve a necessidade de ocupação territorial, especialmente nas fronteiras do sul do país, onde ocorriam inúmeros conflitos (KREUTZ, 2005). Deste modo, segundo Fausto (2015, p. 241) “[...] os imigrantes mudaram a paisagem social do centro-sul do país, com a sua presença nas atividades econômicas, seus costumes, seus hábitos alimentares, contribuindo também para valorizar uma ética do trabalho”. Também foi relevante o seu papel no desenvolvimento industrial e comercial nas cidades, porém no campo, a situação dos imigrantes era outra, era uma situação difícil, resultante do modo como os trabalhadores eram tratados no país. Deste modo, segundo Fausto (2015) quase equivaliam a escravos. Após 1930 houve uma diminuição da imigração estrangeira, e a mão de obra utilizada nas fábricas e no campo passou a ser de migrações internas da população.

No Paraná, a ocupação territorial se deu, especialmente, a partir dessas migrações. Mondardo (2011), ao analisar a evolução demográfica da região sudoeste paranaense, destacou que o povoamento se deu em três momentos: entre 1900 e 1940, foram os caboclos que ajudaram “[...] a ocupar, mesmo que dispersa e rarefeita, a região por meio da

¹⁶ O artigo apresenta a palavra início do século XIX, ressaltando que foi marcado por grandes imigrações, porém a palavra início deveria ser modificada para final, pois o aumento da imigração se dá no final do século XIX e não no início. Acredito que houve um erro de digitação.

agricultura de subsistência”, entre 1940 e 1970, “[...] a migração gaúcha e catarinense funcionou como motor do processo de interiorização e alargamento da fronteira rural”, a maior parte da população que vinha desses estados para o Paraná era de origem estrangeira. Por fim, entre 1970 e 2000 “[...] a migração ‘paranaense’ reverteu esse processo, redesenhando a distribuição espacial da população” (MONDARDO, 2011, p. 127), concentrando mais pessoas na zona urbana do que na zona rural.

Os migrantes, destacados no primeiro momento por Mondardo eram genericamente os tratados como caboclos,

[...] antigos ocupantes do espaço das fazendas, peões, agregados, em sua maioria ex-escravos, estancieiros e/ou fazendeiros empobrecidos que, excedentes nesses espaços de latifúndio, deslocaram-se pelas matas em busca de alternativas à sobrevivência, em busca de recursos, terras, ou, numa perspectiva ampla, à procura do território para sua reprodução (MONDARDO, 2011, p. 106).

Esses já estavam no Estado, e migravam para outras localidades buscando melhores condições de produção para subsistência. Já os decentes de imigrantes vieram para o Paraná, especialmente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com intuito de formar lavouras. Emer (1991), ressalta que posterior a 1930, o acesso à terra pelos descendentes de imigrantes e os caboclos, era igual, “[...] mas existiam diferenças representadas pelo grau de civilização, pela organização do trabalho, pelos objetivos da produção e produção das condições de vida.” Isso porque raramente os caboclos acumulavam riquezas para adquirir equipamento para uso na agricultura, ao invés disso, utilizavam instrumentos rudimentares no trabalho no campo, já os descendentes de imigrantes, normalmente conseguiam acumular um pequeno capital, pois já possuíam alguma terra, e diante disso conseguiam comprar “[...] instrumentos e equipamentos agrícolas - condições prévias de produção, nas frentes de expansão, em outro estágio tecnológico, superior aos caboclos” (EMER, 1991, p. 119-120). Essas foram as principais diferenças entre essas duas frentes de migrações do Estado, e que interferiam em uma política de valorização do estrangeiro e do seu descendente ao nacional.

O objetivo primordial pretendido com o incentivo a imigração era promover a agricultura de subsistência, com intuito de abastecer a zona urbana, que vivenciava a falta de produtos agrícolas, porém “[...] para tornar possível essa circulação das novas forças de trabalho, as estratégias estatais deveriam, em primeiro lugar, criar condições propícias a

fim de que o território a ser ocupado se tornasse uma ‘área de atração’ aos imigrantes” (PRIORI, POMARI, AMÂNCIO, IPÓLIT, 2012, p. 36). Percebe-se essa relevância dada a questão da melhoria nas condições do campo, no relatório do Presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque, no qual referenciou a saúde pública, destacando que esse era um “[...] dos serviços que com mais razão deve merecer os cuidados especiais dos poderes públicos, tal a influência que exerce no desenvolvimento e bem-estar das populações e, portanto, no progresso do estado.” Além disso, o cuidado com esse setor atraía, segundo o presidente a imigração estrangeira, especialmente porque o clima do Estado era agradável (PARANÁ, RPE, 1915, p. 26-28).

Todavia, o Paraná enfrentou no início do período republicano, como foram destacadas anteriormente, dificuldades financeiras, e não tinha como investir na imigração diretamente, para tanto houve um incentivo para instalação de empresas que auxiliassem nesse processo de ocupação territorial. Dentre essas empresas podemos destacar a atuação das Obranges que eram “[...] uma propriedade ou um sistema de exploração de erva-mate e madeira existente nas matas subtropicais, em território argentino e paraguaio. O interesse fundamental obrangero era a extração de erva-mate nativa e a madeira em toros” (EMER, 1991, p. 53).

Essas empresas vieram para o Paraná e, segundo Emer (1991) algumas instalaram-se ilegalmente, e outras adquiriam as terras do governo com documentação, ou seja, legalmente. A venda de terras para essas Obranges, além de fomentar a colonização, pois o Paraná “[...] tinha uma população numericamente insuficiente para acelerar a urbanização e a ocupação de seu território” (EMER, 1991, p. 55), era uma forma de arrecadar recursos financeiros, pois no início do século XX, o Estado passava por uma grave crise financeira.

Diante disso, as Obranges exploravam a erva-mate, a madeira e a mão de obra barata existente no Paraná. Porém, com o passar do tempo, fatores internacionais e nacionais levaram ao declínio dos Obranges, dentre eles a substituição de importações feita pela Argentina, que passou a plantar a erva-mate, em vez de importar o produto do Brasil, fato que gerou uma diminuição da exportação e do preço do produto. Além disso, a exploração da madeira, que também era um produto dos Obranges, passou a ser inviável, pois “[...] para encontrar as árvores de valor econômico era preciso entrar cada vez mais na floresta” (EMER, 1991, p. 81), isso dificultava o transporte e aumentava os custos de produção. E por fim, “[...] a presença militar no Oeste do Paraná, no movimento 1924/25, mesmo que não objetivasse as Obranges, paralisou, desarticulou e destruiu o sistema de

exploração” (EMER, 1991, p. 82). Isso ocorreu porque os militares observaram o regime brutal de tratamento dos trabalhadores dentro das Obranges, e causaram prejuízos econômicos libertando muitos trabalhadores. Apesar da exploração esse sistema foi importante para a colonização do Oeste do Paraná.

Um ponto enfatizado nos relatórios dos presidentes, era a relação entre a facilidade de produção de diversas culturas nas terras paranaenses e a vinda de imigrantes para o Paraná, como ressaltou em 1921, o presidente Caetano Munhoz da Rocha, articulando que diante da fertilidade do solo, e do clima favorável, o Paraná “[...] precisa apenas de braços fortes e inteligentes que desbravem os seus vastíssimos sertões e transforme em searas verdejantes os seus magníficos campos”, além disso, destacou que em nenhum outro lugar “[...] os homens encontraram elementos tão favoráveis para o seu bem-estar, como no Paraná, e a prova disso são as colônias que aqui se fundão, constituída de culturas, de raças e países os mais diversos reinando em todas a mais completa abundância e prosperidade” (PARANÁ, RPE, 1921, p. 68). Esse relatório também evidenciou que as colônias formadas por imigrantes no Paraná eram diversas, e provinham também de colonos nacionais, que vinham do Rio Grande do sul, o que se caracterizava como uma “[...] vantagem de serem colonos já com recursos próprios, acresce a circunstância de já serem climatizados e familiarizados com os nossos hábitos e sistemas de trabalho” (PARANÁ, RPE, 1921, p. 68).

Além das Obranges incentivaram a imigração e colonização de terras paranaenses as empresas colonizadoras, que realizavam contratos com o Governo do Estado, e por meio desses contratos ficavam responsáveis pela venda de terras, ou seja, a colonização paranaense estava na mão de particulares. Como pode ser observado no relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha, de 1922, que destacou ser contrário a “[...] imigração estipendiada pelos cofres públicos, pois não acho justo nem razoável que se gaste com estrangeiro o que poderia ser aplicado em escolas e estradas, em benefício dos nacionais, os verdadeiros povoadores e desbravadores dos nossos sertões”, mas concordava com a iniciativa particular, que realizava o povoamento do Estado (PARANÁ, RPE, 1922, p. 67). Além disso, o presidente destacou a relevância de organizar um serviço de informações que demonstrassem “[...] a fertilidade de nossas terras aptas a todas as culturas e prosperidade dos núcleos coloniais já aqui existentes” (PARANÁ, RPE, 1922, p. 67). Deste modo, a colonização dependia, segundo o presidente, de uma boa propaganda.

Em 1926, o mesmo presidente destacou

Não me afastei até hoje e nem me afastarei do critério do estado pelo meu governo no tocante aos serviços de colonização. Partidário da imigração espontânea, tem facilitado, nos termos da lei em vigor, aquisição de terras dos estrangeiros que demandem o nosso estado à procura do campo favorável à sua atividade, e concedida a empresas colonizadoras áreas mais ou menos extensas que permitam a conveniente divisão em lotes. E, deste modo, se vão localizando em diversos pontos do estado núcleos coloniais sem despesa alguma para o Tesouro (PARANÁ, RPE, 1926, p. 120).

Para que os imigrantes permanecessem no Estado, o presidente Caetano Munhoz da Rocha destacou a necessidade de incentivar a migração e auxiliá-la financeiramente, pois se facilitasse “[...] a aquisição de lotes de terras boas para culturas”, eles aqui permaneceriam (PARANÁ, RPE, 1929, p. 73). Em 1937, o Interventor Manoel Ribas, destacou em seu relatório, que era uma tarefa fácil a colonização do Paraná pelas empresas colonizadoras, visto que “[...] atraídos pela amenidade do clima e uberdade das terras, e ainda, pela modicidade dos impostos rurais e o preço baixo das terras, grandes levas de colonos procuram o nosso Estado”, e que esses colonos vinham do estrangeiro e de outros Estados do Brasil (PARANÁ, RIE, 1937, p. 88).

Vejamos nos quadros seguintes a população estrangeira que residia no Paraná no ano de 1940, segundo a nacionalidade:

Quadro 3 - Quantidade de imigrantes por nacionalidade no Estado do Paraná no ano de 1940.

Nacionalidade	Alemã	Japonesa	Italiana	Espanhola	Portuguesa	Outras nacional.	Total
Homens	6.509	4.242	3.682	1.777	1.967	12.363	30.540
Mulheres	5.834	3.463	3.094	1.413	979	11.493	26.276
Total	12.343	7.705	6.776	3.190	2.946	23.856	56.816

Fonte: IBGE, 1940. Dados organizados pela autora.

Percebemos nesse quadro uma quantidade significativa de imigrantes de várias nacionalidades no Estado, observando que o maior grupo de imigrantes era de origem alemã. Vejamos no próximo quadro a porcentagem de imigrantes em relação à população do Paraná nos anos de 1920 e 1940.

Quadro 4 - Porcentagem de imigrantes no estado do Paraná nos anos de 1920 e 1940.

		1920	%	1940	%
Estrangeiros		59.119	8,6	56.816	4,6
Brasileiros	Natos	622.601	90,8	1.169.409	94,6
	Naturalizados	3.634	0,53	9.837	0,8
De nacionalidade não declarada		357	0,052	214	0,02
Total da população		685.711	100	1.236.276	100

Fonte: IBGE, 1922; IBGE, 1940. Organizados pela autora.

Percebe-se que a porcentagem de estrangeiros em relação aos brasileiros natos era pequena, mas influía no desenvolvimento educacional, pois como veremos posteriormente, a população estrangeira tinha o percentual de alfabetizados superior à população brasileira residente no Paraná. Isto porque os estrangeiros buscavam escolas, normalmente implantavam suas escolas com intuito de disseminar a sua cultura, o que veio aferventar a questão da nacionalização do ensino e difusão das escolas no meio rural, que era onde estavam localizados a maioria dos estrangeiros. Além disso, esse quadro demonstra as mudanças nos números de brasileiros natos e naturalizados, e nos leva inferir que houve uma diminuição no número de imigrantes, e um aumento de quase o dobro entre o número de brasileiros natos. Deste modo, evidenciando que os filhos de imigrantes nascidos depois de 1920, provavelmente, tornaram-se brasileiros natos, mas certamente mantinham a cultura do seu povo, o que motivava a disseminação da campanha de nacionalização da população com mais afinco, campanha essa, que apresentou resultados, pois como podemos observar no quadro houve um aumento expressivo no número de brasileiros naturalizados. Segundo Kreutz (2005, p. 154), essa questão da nacionalização dos estrangeiros também estava relacionada ao próprio posicionamento desses imigrantes, pois em sua maioria haviam “escolhido o Brasil como sua pátria, proclamava-se cidadão brasileiro, e não pensava em voltar para o país de origem”, apesar disso mantinham nas escolas a cultura do seu país.

Ao retornar a questão do desenvolvimento paranaense no período, este se deu por dois pontos, expansão das fronteiras agrícolas e colonização. Resumidamente, segundo Emer (1991), a colonização no Paraná se deu da seguinte forma:

Na parte norte da região, a colonização foi desenvolvida por colonizadoras do norte do Paraná ou as terras foram adquiridas por grandes fazendeiros de café que pretendia estender este cultivo ao Oeste do Paraná. [...] Na parte leste da região, área de terras devolutas, o Estado

fez concessões, vendas a diferentes grupos e, num processo de venda e revenda sem as devidas mediações, documentação e demarcação, muitos colonos compraram terras de aventureiros e, depois de pagas, quando requeriam a documentação, descobriam que o vendedor não era legítimo proprietário. Se quisessem permanecer na terra, tinham que pagar mais uma vez (EMER, 1991, p. 145).

Na região Oeste do Paraná, a colonização aconteceu, em especial, pelas madeiras, pois estas ocupavam um elevado número de trabalhadores como mão de obra, e ampliavam o mercado consumidor de produtos e serviços, além disso, “[...] à medida que a madeira de valor econômico era retirada, as terras adquiridas pelas madeiras eram vendidas aos colonos. Se as terras fossem do Estado, passavam a ser requeridas pelos colonos e expedido o título de posse vinculado ao pagamento da terra”, isso fez com que inúmeros colonos se estabelecessem no meio rural paranaense (EMER, 1991, p. 138).

Diante do exposto, percebe-se que a imigração para o Estado do Paraná se deu de diversas maneiras, e que foi formada por diferentes nacionalidades. Essa população se instalava no meio rural, e alegava a necessidade de escola, porém em muitos casos os imigrantes não esperavam as iniciativas do governo e acabavam construindo por si próprios os estabelecimentos de ensino. Isso ocorreu, segundo Kreutz (2015) porque havia entre os imigrantes uma tradição escolar diversa, enquanto no Brasil o sistema escolar era deficitário, e a população alfabetizada girava em torno de 20%, entre os imigrantes esse índice variava bastante, porém em algumas etnias como os alemães e japoneses, chegava em torno de 90% da população alfabetizada. Diante disso, “algumas etnias de imigrantes começaram a pressionar o governo em favor de escolas públicas. Outras, especialmente as que haviam se estabelecido em núcleos com homogeneidade étnica, iniciaram um processo de escolas, prevalentemente comunitárias” (KREUTZ, 2015, p. 155). Em relação a essas etnias que instituíam a sua própria escola, o autor destaca que isso dependia da localização dos imigrantes, pois a maioria das escolas étnicas foram instituídas na zona rural, local onde projetava-se uma comunidade que tinha como centro a instalação da escola e da igreja, na zona urbana os imigrantes também instituíram escolas, porém em menor quantidade, pois já tinham acesso à escola instituída pelo Estado com mais facilidade, afora que na zona urbana os grupos de imigrantes ficavam dispersos.

Contudo, com as mudanças que ocorrem após 1930, intensificou-se, no Brasil, a campanha de nacionalização da população, primordialmente, porque havia um grande contingente populacional estrangeiro residente em diversos estados do país, o que gerou

um aumento das escolas étnicas, os discursos de época ressaltavam a necessidade de disseminar uma cultura uniforme através das escolas, formar uma nação unida forte e autônoma, com isso houve o fechamento dessas escolas étnicas e a instituição de escolas pelo Estado (KREUTZ, 2005). O Paraná aderiu a essa campanha e tentou fragilizar as escolas étnicas, fechando-as em sua maioria, ou adotando regras que as impediam de funcionar. Analisaremos melhor essa questão posteriormente.

Oliveira apresenta a questão dos investimentos na educação com intuito de ampliação da rede pública de ensino, para “[...] beneficiar tanto a população mais pobre quanto os imigrantes de diversas origens que, aos poucos, foram ocupando as terras paranaenses”, ou seja, com a intensificação da campanha de nacionalização do ensino, surgiu a “[...] necessidade premente de integrar os estrangeiros a nova pátria” e investir na educação era considerado um meio de facilitar a adaptação e assimilação por parte do estrangeiro da cultura nacional (2006, p. 401). O que se pode inferir é que os imigrantes influíram na maneira como se deu a instalação de escolas no Estado, pois passam a integrar “[...] os grupos populacionais que demandavam por escolas e professores. Tanto na zona rural como na cidade eles valorizavam escolas e professores” (MIGUEL, 1997, p. 20), além disso, fizeram parte das campanhas do governo que demandavam por mais escolas na zona rural.

2.4. Questões educacionais:

Com o advento da República foi proclamada uma nova Constituição em 1891, que poucas modificações trouxeram para a instrução primária, esta continuou a cargo dos estados, antigas províncias. Contudo, ao longo das primeiras décadas do século XX, iniciam-se discussões que geram diversas reformas em diferentes estados do país, evidentemente que as diretrizes que fundamentavam essas reformas “[...] não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais”, tratadas anteriormente, e do conjunto de “[...] ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica” (LEMME, 2005, p. 167). Esse movimento segundo Paschoal Lemme:

[...] passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às

características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução – “a revolução copernicana” – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais à vontade imposta do educador (2005, p. 167).

Essa perspectiva da Escola Nova influenciou a educação no Estado, especialmente entre as décadas de 1920 e 1960. Segundo Miguel (2011), nesse período no Paraná as ideias oriundas dessa perspectiva passaram por três fatos marcantes ao longo da história da instrução pública paranaense,

[...] o *início*, caracterizado pela reorganização e sistematização da educação escolar existente, bem como a introdução do ideário da Escola Nova (1920 a 1938); a *consolidação*, por meio de uma experiência única realizada na Escola de Professores de Curitiba de 1938 a 1946, e após, sua *expansão* acompanhando as escolas que se multiplicaram pelo território paranaense impulsionadas pelo desenvolvimento do Estado (1946-1961). Na primeira fase salientam-se as figuras de Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa; e daí em diante é marcante a presença e atuação de Erasmo Pilotto (MIGUEL, 2011, p. 1).

Esses inspetores citados por Miguel (2011) são fundamentais para análise da trajetória da instrução pública no Paraná, como veremos ao longo do texto. Ao retomar a questão da infiltração desse movimento na zona rural, percebemos que esta ocorreu através da atuação do professor, e a intenção de atuar na zona rural “[...] fazia parte do conjunto de determinações que os educadores liberais progressistas colocaram como necessário à reconstrução nacional” (MIGUEL, 1997, p. 113), deste modo,

[...] nas escolas primárias, a atribuição de educar para a vida rural aparentemente objetiva o melhor aproveitamento dos recursos agrícolas no cotidiano do homem do campo, a busca de soluções para os seus problemas de atendimento às necessidades de suas e de seus filhos. Quando o professor é levado exercer a função de animador social da vida comunitária, organizando as ações de amigos da escola, estava na verdade sendo o instrumento pelo qual o estado buscava orientar o desenvolvimento social, resolver problemas socioeconômicos criados pelas populações que se encontravam nas lavouras cafeeiras (MIGUEL, 1997, p. 113).

Diante disso, diversas reformas foram se concretizando no Brasil, com ideais renovadores tanto no ensino primário quanto no ensino rural. Dentre elas, em 1920,

realiza-se em São Paulo a Reforma conhecida como Sampaio Doria, que “[...] instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar” (SAVIANI, 2013, p. 175). Apesar da relevância das questões apontadas na Reforma, segundo Saviani (2013) esta recebeu críticas, e por isso acabou não sendo inteiramente implementada, porém iniciou uma série de reformas estaduais que marcaram a década de 1920. Dentre essas reformas, podemos observar na fala de Saviani (2013), as que ocorreram nos demais estados do país, vejamos:

Cabe registrar, além da reforma paulista de 1920: a reforma cearense, em 1922, encabeçada por Lourenço filho; No Paraná a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923; a reforma de José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte; a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira em 1925 [...] a reforma mineira de 1927, realizada por Francisco Campos e Mário Casasanta; a reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e a reforma pernambucana, em 1929, iniciativa de Carneiro Leão (SAVIANI, 2013, p. 177).

Além dessas reformas estaduais o Governo Federal também tomou algumas medidas em favor do ensino primário, convocando, em 1921, a I Conferência Interestadual do Ensino Primário. Nessa conferência houve representantes de todos os estados com intuito de “[...] estudar as bases para ação conjunta, orientada para a difusão da escola primária” (NAGLE, 2009, p. 152). Diversos pontos foram discutidos nesta Conferência e nas Conferências Nacionais de Educação que passaram a acontecer a partir de 1927, e traziam temas como: nacionalização do ensino, alfabetização da população, e um dos mais relevantes para esta pesquisa, o ensino rural, com divergências de opiniões, alguns apoiavam um ensino simples para as escolas rurais, diferenciado da escola urbana, outros não admitiam tal diferenciação e apoiavam um ensino único. Ávila (2013), ao analisar essas Conferências, destaca que as discussões que foram travadas, evidenciam o tipo de país que se pretendia formar, um com a base econômica eminentemente agrícola, ou um com base industrial. Posteriormente, essas questões serão analisadas. O fato é que a ruralização do ensino, discutida nessas Conferências, atinge o movimento reformista da década de 1920, que foi se concretizando nos Estados, pois o maior índice de analfabetos estava no meio rural brasileiro, de tal modo como afirma Nagle (2009), esse movimento

manifestou uma orientação regional, e incluiu o debate da diferenciação entre a escola urbana e rural.

Essa ruralização do ensino, ou como ficou conhecido o movimento do Ruralismo Pedagógico, ganhou destaque no Brasil especialmente a partir da década de 1920 do século XX. No período o Brasil tinha economia voltada à agricultura, apesar do impulso a industrialização, este ainda continuava a ser um país agrícola, e segundo Lima (2016, p. 50) alguns intelectuais reconheciam a necessidade da sociedade urbana não ser favorecida em detrimento da rural, diante disso, “[...] passava-se a reconhecer a predominância da cultura agrária no país”. No estado do Paraná não era diferente, sua economia girava em torno da agricultura. Perante o exposto, o movimento do Ruralismo teve um olhar para vocação agrícola do país, com o intuito de modernizar o campo, exaltar as vantagens da vida na zona rural, e se fazer presente em diversos âmbitos da sociedade, dentre eles, a educação, no qual ficou conhecido, como já destacado, por Ruralismo Pedagógico.

Dentro desse movimento houve a participação de diversos intelectuais, alguns deles foram: Carneiro Leão, Alberto Torres, Lourenço Filho e Sub Mennucci, que destacavam “[...] a importância de educar o homem para o campo” (LIMA, 2016, p. 51). O movimento se tornou forte, a ponto de criarem em 1932, “a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” que tinha o intuito de divulgar o pensamento e promover “[...] congressos e semanas ruralistas no país” (FARIA, 2017, p. 72).

Diante disso, Segundo Lima (2016, p. 51) o fundamento principal do Ruralismo Pedagógico era a “[...] fixação do homem no campo por meio da pedagogia, pautada em uma ação competente da escola, o que se compreende como uma estratégia para impedir ou dificultar o êxodo rural e equilibrar o desenvolvimento econômico e social”. E para que a escola atingisse tal objetivo, de fixar o homem no campo, “[...] os pedagogos ruralistas propunham um currículo que tratasse sobre as especificidades do campo, com conhecimentos voltados para a agricultura, a pecuária, entre outras atividades do cotidiano dessa população” (LIMA, 2016, p. 51). Assim o Ruralismo Pedagógico via nas escolas rurais um meio de manter o homem no campo e em condições de sobreviver, tornando o campo moderno. Porém, segundo Moraes (2020) o movimento do Ruralismo Pedagógico, considerava as escolas rurais inadequadas ao meio onde estavam inseridas, por isso concebiam a necessidade de renovação do ensino, pois nem todas as escolas rurais estava dentro dessa perspectiva. Deste modo, os defensores dessa perspectiva apresentavam que a

mudança nessas escolas rurais¹⁷ ocorria especialmente por meio da formação dos professores nas Escolas Normais Rurais, da adaptação do programa de ensino e das instalações arquitetônicas, todos voltados a ruralização do ensino.

Esse movimento influenciou o modo como as escolas rurais foram sendo concebidas no período, além disso, segundo Moraes (2020) acirrou os debates a respeito da escola única para o campo e a cidade, defendida pelos escolanovista, versus a escola dual, diferente para o campo e para a cidade defendida pelos ruralistas do ensino. Além desse debate, segundo Faria (2017, p. 78) o movimento apresentava outros temas, dentre eles, “[...] ensino agnóstico *versus* leigo, escola pública *versus* iniciativa privada, [...] o dilema entre formação docente geral ou específica para a zona rural”, poderemos observar esses debates posteriormente, nos discursos que foram apresentados nas Conferências Nacionais de Educação.

Retomando a I Conferência Interestadual de Ensino Primário, apesar das inúmeras discussões relevantes apresentadas na Conferência esta não produziu “[...] os frutos desejados principalmente por falta de recursos financeiros que não foram conseguidos para o início da execução do plano que se formulou” (NAGLE, 2009, p. 156). No entanto, ela influenciou na elaboração do decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Reforma João Luiz Alves.

Segundo Nagle (2009), essa reforma pode ser considerada uma medida ampla tomada pela União, que reorganizou diversos aspectos da educação brasileira, envolvendo o ensino primário, secundário e superior. Em relação ao ensino primário, a reforma trazia o seguinte:

[...] O governo da União deve promover a difusão do ensino primário nos estados. [...] Entre as bases do acordo, convém mencionar as seguintes: a União pagará os vencimentos dos professores primários – até o máximo de 2400\$ anuais – que serão escolhidos dentre os diplomados por escolas normais reconhecidas oficialmente pelo Ministério da Justiça; a União

¹⁷ Segundo Moraes (2020, p.144), a escola na perspectiva ruralista, “visava atender aspectos relacionados às dimensões pedagógicas, sanitária, econômica e ideológica, dimensões essas imbricadas entre si”, deste modo, a escola dentro dessa perspectiva atenderia a diversas dimensões buscando a melhoria da vida, e do meio rural em si. Na perspectiva pedagógica, os adeptos dessa proposta apoiavam uma escola menos livresca, e que os conteúdos escolares fossem relacionados ao trabalho agrícola, já em relação a dimensão sanitária essa escola ensinaria hábitos sanitários, na dimensão economia a escola rural deveria preparar para o trabalho agrícola, com intuito de modernizar a agricultura, aumentando a produção e alavancando a economia nacional, e por fim em relação a dimensão ideológica visava o desenvolvimento do sentimento de nacionalismo. Deste modo, segundo Moraes (p. 145, 2020) a educação visada pelo Ruralistas tinha por finalidade a domesticação das populações rurais, pois era uma educação “*para*, e não *das* populações rurais”.

fiscalizará o funcionamento das escolas, por meio de inspetor-geral sendo nomeado pelo ministro. E aos estados incumbe fornecer casas para a residência dos professores, escola e material necessário; ficam obrigados a não reduzir o número de escolas existentes e aplicar 10%, no mínimo, de sua receita na instrução primária normal. Além disso, estabelece que as escolas subvencionadas devem ser rurais e para alunos de oito a onze anos (NAGLE, 2009, p. 156).

Ainda que relevante, essas medidas ficaram no papel, pois a União não conseguiu dotações orçamentárias para efetivá-la. Apesar disso tal medida fez com que a União parecesse “[...] atender as exigências da parte da opinião pública, que há tempo vinha solicitando o concurso dos poderes públicos federais na luta contra o analfabetismo” (NAGLE, 2009, p. 157).

Anterior a essa reforma, em 1924, temos o estabelecimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) que “[...] firmou-se como órgão apolítico, destinada a congregar todos os interessados na casa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas, ou de posições políticas” (SAVIANI, 2013, p. 229). Deste modo, dentro dessa associação estavam representantes do grupo renovador, que eram a favor de uma escola única e pública, e do grupo católico, que tinha por fundamento a inserção do ensino religioso nas escolas, e a ênfase no ensino particular. Em 1930, após a “revolução” que instalou o Governo Provisório de Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde (MEC), uma antiga reivindicação de educadores brasileiros, foi nomeado Francisco Campos para gerir o novo Ministério.

Já no primeiro semestre de 1931 ministro de educação em saúde pública baixou um conjunto de 7 decretos, conhecidos como a reforma Francisco Campos: a) Decreto n. 19850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto n. 19851 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c) Decreto n. 19852 de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n. 19809 de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto n. 19941 de 30 de abril de 1931, que restabeleceu ensino religioso nas escolas públicas; f) Decreto n. 20158 de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; g) Decreto n. 21241 de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SAVIANI, 2013, p. 195).

Em 1931, a ABE organiza a IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro e que tinha como tema: as grandes diretrizes da educação no Brasil. Apesar

do tema o Chefe do Governo Provisório fez um discurso, no qual pedia que se discutisse formas de como o Governo Federal podia colaborar com a difusão do ensino nos Estados. Segundo Saviani, “[...] embora o enunciado do tema geral pudesse ser interpretado de modo que contemplasse a solicitação do governo, não era essa a leitura que os educadores participantes da Conferência tinham feito” (2013, p. 232). Para atender à solicitação do Governo Federal, Fernando de Azevedo assume o papel de consubstanciar um manifesto que congregasse as ideias de diversos educadores. Em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi divulgado. E diante dos impactos gerados “[...] provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, que decidiu retirar-se da ABE” (SAVIANI, 2013, p. 256).

Em meio a todo esse contexto de mudanças ocasionadas pelas discussões e concretização de legislações referentes a educação, esta figurou, especialmente, como uma política de nacionalização e alfabetização da população. A questão da nacionalização esteve em ênfase nos discursos em todo o país, e influenciou as medidas que foram tomadas em relação à educação no Paraná. O discurso sobre esse tema começou a ganhar ênfase, segundo Paschoal Lemme (2005), sobretudo, após a semana da Arte Moderna, ocorrida no Rio de Janeiro e em São Paulo, pois, tinha:

[...] um poderoso caráter nacionalista que pregava nosso rompimento com os modelos europeus que então dominavam nossas manifestações artísticas. Impelia-nos, além disso, a nos voltar para as coisas de nosso País, para as características de nossa terra e de nossa gente, nossos costumes e realidades, que até então desprezávamos e desconhecíamos completamente. O precursor dessa tomada de posição por nossas classes intelectuais é, com toda a justiça, considerado Euclides da Cunha, com o aparecimento do seu monumental. Os sertões, em 1902 (LEMME, 2005, p. 167).

Além disso, alguns movimentos, destacado por Nagle (2009), no livro “Educação e Sociedade na Primeira República”, influenciaram a educação nas primeiras décadas do século XX, voltando o olhar para a nacionalização, dentre eles o anarquismo, socialismo e comunismo¹⁸. Contudo, a penetração das ideias dessas correntes “[...] não deve ser

¹⁸ Esses três movimentos giraram em torno da busca por mudança para a classe trabalhadora, com intuito de melhorar as condições de trabalho, estes ganham força com a efetivação do processo de industrialização, que ocasiona a precarização do trabalho. Para compreender a relação entre essas três correntes de pensamentos vejamos o que alguns autores apresentam. Nosella (2002, p. 83) apresenta o termo comunismo “como uma organização política que pretendeu concretizar o ideal comunista da propriedade coletiva e do planejamento centralizado da vida de toda a comunidade”. Além disso, o mesmo autor destaca que “[...] O termo

superestimada. Atingiu não só setores restritos, como menos ligados a estrutura do poder”, apesar disso é preciso considerá-los, pois o Governo adotou medidas “[...] que evitassem quaisquer fendas no corpo social, sobretudo, porque havia pressões da massa operaria” (NAGLE, 2009, p. 53). Quem fazia parte desses movimentos eram denominados de anarquistas, mas a

[...] palavra, na linguagem oficial, não comportava elementos doutrinários, isto é, não era empregada em sentido técnico; o significado era o do senso comum, Anarquistas poderiam ser os próprios anarquistas, tanto quanto os socialistas e comunistas, bem como quaisquer pessoas que perturbassem a tranquilidade da ordem pública (NAGLE, 2009, p. 54).

Além disso, se estabeleceu “[...] desde cedo, a relação entre os anarquistas e os estrangeiros; com isso, coibir as atividades do socialismo e especialmente, do anarquismo e do comunismo era o mesmo que cercear as atividades do estrangeiro” (NAGLE, 2009, p. 54), e neste ponto entra a questão da corrente nacionalista que influenciou fortemente a educação no Paraná neste período, como veremos nos discursos de época.

Junto com a preocupação da nacionalização da infância, houve a necessidade de erradicação do analfabetismo, que surgiu a partir da divulgação “[...] nos Estados Unidos de uma estatística sobre o analfabetismo no mundo, na qual o Brasil apareceu como o país líder, comprometendo orgulho Nacional” (PAIVA, 2003, p. 37), juntamente com essa matéria tem-se o recenseamento de 1920 que revelou que 80% da população brasileira era analfabeta, no Paraná esse número era de 71%. Houve então uma movimentação para combater a “chaga do analfabetismo”, deste modo, “[...] intensifica-se a defesa da difusão do ensino para as massas, por parte de políticos e diletantes na educação” (PAIVA, 2003, p. 37). Nesse momento ganham ênfase as reformas estaduais citadas anteriormente. A

“socialismo” se entrelaça desde suas origens com “comunismo”: ora se identificam como sinônimos, ora se distinguem e até se contrapõem. Em termos gerais, “socialismo” refere-se aos inúmeros programas político-sociais, bem como às suas teorias, elaboradas em defesa das classes trabalhadoras que se formaram no âmbito do processo industrial” (NOSELLA, 2002, p. 84). Em relação ao anarquismo, percebemos uma certa aproximação entre essas duas correntes de pensamento. Segundo Carvalho (2006, p. 24), “embora o objetivo final dos socialistas fosse idêntico ao dos anarquistas – a construção de uma sociedade igualitária, sem classes e sem Estado – sua estratégia de atuação não era a ação direta defendida pelos anarquistas”, assim houve meios diferentes de atuação dessas três correntes de pensamento, porém a finalidade delas era semelhante. Esses movimentos atribuem a escola um papel de emancipação com vistas a transformação da sociedade. Além disso, tem grande relação com os estrangeiros que vinham para o Brasil, pois esses traziam a prática de luta reivindicatória do país de origem, diante disso, a afirmação de Nagle (2009) de que a luta contra os anarquistas perpassava pelos estrangeiros fica mais evidente.

erradicação do analfabetismo também foi influenciada pela exigência das eleições na qual era preciso ser alfabetizado para votar, deste modo, a difusão da instrução primária se tornou “[...] indispensável para consolidação do regime republicano” (SOUZA, 1998, p. 27).

O movimento em prol da alfabetização da população foi, inicialmente, segundo Nagle “[...] de caráter privativo. Intelectuais e associações tentaram mobilizar a opinião pública, os homens de boa vontade – mesmo a área governamental – para a tarefa de debelar o grande mal do século: o analfabetismo” (2009, p. 152), essa necessidade de debelar esse mal, tinha por plano de fundo uma ação democrática, que seria exercida por meio do voto, e o progresso da nação através da formação para o trabalho. Entram nesta luta “[...] intelectuais como Bilac ou Mário Pinto Serva e instituições como a Liga de Defesa Nacional¹⁹, a Liga Nacionalista de São Paulo, a Propaganda Nativista” (NAGLE, 2009, p. 152). Uma das primeiras repercussões das discussões travadas sobre essa questão foi a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo de 1920 que, posteriormente, vem influenciar reformas educacionais de outros estados. Entra nesta campanha a União, que passou a prover escolas nos estados, especialmente, em colônias de imigrantes, para além de alfabetizar a população, nacionalizá-las.

Ao considerar as reformas e discussões travadas no campo educacional, ocorridas em diversos estados do Brasil, voltamos o nosso olhar para educação paranaense com intuito de perceber como essas mudanças interferiram no modo como se organizou a educação no Estado. A política de nacionalização e alfabetização da população eram nacionais e foram incorporadas pelo estado paranaense. A política de nacionalização ganha ênfase no Paraná durante a Primeira Guerra Mundial, na qual, segundo Paiva (2003, p. 110), “o Governo Central, em nome da segurança do país, tomou medidas em favor da nacionalização do ensino”, como destacado anteriormente, foram fechadas escolas étnicas, sobretudo no sul do país, e como uma forma de auxiliar os estados na difusão de um ideário nacional “[...] foi estabelecida em decreto auxílio Federal para manutenção de escolas nacionais em municípios constituídos por antigas colônias”, essas escolas foram

¹⁹ Segundo Nagle, “A Liga de Defesa nacional foi fundada em 7 de setembro de 1916, graças a iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Clamon”, dentre os objetivos da Liga estavam: “manter a ideia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo o culto do heroísmo, fundar associações de escoteiros, linha de tiro, batalhões patrióticos; avivar o estudo da história do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no país; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor, a justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo” (2009, p. 58).

denominadas de escolas subvencionadas federais, estabelecidas no meio rural paranaense, pois eram o local em que se encontravam os imigrantes por isso foram as únicas escolas nomeadas de escolas rurais nas primeiras décadas da República. A instalação dessas escolas constituiu uma medida “[...] para impedir a desnacionalização da escola e da infância”, deste modo, “as reformas da instrução pública, realizadas na década de 1920, apresentam nítida feição nacionalizadora”, e esse fenômeno nacionalizador exaltava o homem e as coisas tipicamente brasileiras (NAGLE, 2009, p. 255).

Deste modo, inferimos que a imigração interferiu na difusão das escolas isoladas no Paraná, sobretudo, no meio rural, pois houve, a preocupação em difundir um ensino que nacionalizasse a população estrangeira, que estava no meio rural paranaense. Podemos observar as discussões sobre a necessidade de nacionalização da população nas matérias publicadas pelo Jornal Diário da Tarde, no ano de 1915, em uma matéria denominada “A colonização estrangeira e a instrução popular”, o jornal destacou que os estrangeiros nas colônias do sul não aprendiam a língua nacional, pois, era “[...] difícil a manutenção de escolas nos Estados, por diversos motivos, os colonos recorrem aos particulares que subvencionam as escolas existentes para ministrarem instrução as crianças”, essas escolas ensinavam preceitos do país de origem dos imigrantes que frequentando-as acabavam abandonando as escolas mantidas pelo Governo (Diário da Tarde, 08/06/1915, p. 2). Em outra matéria denominada “A reforma do ensino: A obrigatoriedade do ensino do português nas escolas estrangeiras” de 4 de agosto de 1915, destacou que houve um projeto “apresentado na câmara federal pelo sr. Barbosa Lima”, que merecia destaque da imprensa, o projeto propôs que fosse

[...] obrigatório o ensino da língua brasileira em todas as escolas de qualquer grau mantidas por particulares ou associações estrangeiras, subvencionadas ou não, direta ou indiretamente, por governos europeus, quer tenham em vista difusão da instrução primária, quer tenham intuítos religiosos, técnicos ou outros, confessados ou não (Diário da Tarde, 04/08/1915, p. 1).

No ano de 1916, o Jornal Diário da Tarde voltou a tratar da importância da escola para nacionalização da população, destacando que

A reforma, que se impõem deve começar pela criação de um povo que tenha amor pela nossa terra, pelo que é nosso. Este desiderato obter-se-á por meio da escola; as escolas em profusão, por todos os recantos do país, onde as crianças “nascidas de pais estrangeiros”, em sua maior parte,

possam ouvir vivas lições de amor e de carinho por esta terra digna por certo de melhor sorte. A escola é que forma o caráter do homem: a escola é que lhe ensina a amar sua pátria, incontestavelmente, é nela que se forma esse repositório de civismo que vai até ao sacrifício da vida daqueles que a frequentam, nos momentos difíceis (Diário da Tarde, 23/10/1916, p. 1).

O secretário Enéas Marques dos Santos, em relatório do ano de 1917, destacou que o ensino deveria ser dever de cada Estado, e que os deveres da União estariam em formular uma lei federal que “[...] estabeleça princípios gerais relativos ao ensino obrigatório da língua portuguesa, da geografia e da história do país, a par de severo regime de fiscalização afim de que as disposições legais sejam rigorosamente cumpridas” (PARANÁ, RSENIJIP, 1917, p. 9). O secretário ressaltou a questão da fiscalização, pois, como citado em matéria do Jornal Diário da Tarde, “[...] o ensino da língua portuguesa figura nos programas apenas para satisfazer a lei, mas sem aplicação certa e profícua”, pois o ensino primário nas escolas étnicas do Paraná e do país como um todo, era ministrado na língua de origem do professor regente, e o Português ficava relegado a segundo plano (Diário da Tarde, 30/06/1917, p. 1). Além disso, em matéria o Jornal Diário da Tarde também destacou que não adiantava somente fechar as escolas étnicas, pois os alunos estrangeiros procuravam então as escolas particulares, era preciso obrigar a “[...] matrícula e frequência nas escolas brasileiras dessas crianças que frequentavam as escolas fechadas assim como a de quaisquer escolas que o ensino da língua do país não seja convenientemente ensinado” (Diário da Tarde, 08/11/1917, p. 1).

Em 1918, o secretário Enéas Marques dos Santos destacou em seu relatório uma lei que foi instituída no Paraná com intuito de obrigar os estabelecimentos particulares a ensinarem em língua portuguesa, a lei citada foi a de nº 1775, de 3 de abril de 1918 (PARANÁ, RSENIJIP, 1918, p. 10). Além disso, houve a instalação do Decreto Federal nº 13.014 de 4 de maio de 1918 que estabeleceu a criação de escolas subvencionadas federais nos núcleos de colonização estrangeira.

Apesar dessas medidas em 1921, o inspetor geral Cesar Prieto Martinez, destacou que funcionavam no Estado várias escolas étnicas, e que essas escolas eram prejudiciais, pois desnacionalizavam a infância. Diante disso, o inspetor concluiu que era preciso fazer uma propaganda com intuito de “[...] convencer os colonos e seus filhos, que nascidos no Brasil devem ser brasileiros de corpo e alma, advindo disso, vantagens unicamente para si próprios e para a terra que tão generosamente os hospede e os tornam felizes”, e

novamente apresentou a necessidade de fechar as escolas étnicas que considerava ser nocivas para o país (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 24).

Como destacado houve a exigência de que as escolas étnicas localizadas nas zonas de imigração ensinassem em língua nacional, e caso o professor “[...] demonstrasse capacidade para lecionar em língua portuguesa, mediante exame de habilitação” (WACHOWICZ, 1984, p. 210), o governo subvencionava essa escola. Porém, como destacou Wachowicz (1984), houve casos de professores que passaram no exame de habilitação, recebiam a subvenção e continuavam a ensinar na língua de origem, ou seja, em língua estrangeira. Quando o inspetor constatava esse fato, decorridos já algum tempo de funcionamento dessa escola, era enviado ao governo uma notificação para que cortasse a subvenção a tal escola, ou que mudasse o professor para outra localidade para que fosse obrigado a ensinar na língua nacional. Além disso, segundo Nagle, “[...] as preocupações cívicas e nacionalizadoras infiltraram-se na escola - principalmente na primária - apenas em seus aspectos exteriores, por meio de festas e comemorações, discursos e juramentos”²⁰ (2009, p. 255).

Diante disso, houve uma intensa propaganda em favor da nacionalização do ensino no período, com o foco nas escolas étnicas, e isso gerou outro problema, segundo o inspetor geral Cesar Prieto Martinez, o Governo deixava de lado o nacional, focando na nacionalização no estrangeiro (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 23). Além disso, em 1923, o mesmo inspetor destacou que as escolas subvencionadas pelo Governo Federal eram “[...] insuficientes para atender as necessidades exigidas pelo aumento da população estrangeira” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 88). Deste modo, ficavam desfavorecidos ambos os lados, a população estrangeira e a população nacional, que não tinham acesso à escola.

Diante disso, no Paraná, como dito anteriormente, o índice de analfabetos em 1920 era em torno de 71%. Alguns fatores podem ser elencados como a causa desse alto índice, a criação de escolas que “[...] permaneciam fechadas por falta de professores, originando a

²⁰ Segundo Moreno (2003) as principais datas a serem comemoradas, voltadas a questão do nacionalismo, foram indicadas pela inspetoria de ensino, e seriam “21 de abril (Tiradentes), 03 de maio (Descobrimiento do Brasil), 13 de maio (Libertação dos escravos), 07 de setembro (Independência do Brasil), 15 de novembro (Proclamação da República) e 19 de novembro (dia da bandeira). [...] Segundo os jornais da época, todas essas datas se transformavam em eventos que tomavam grande vulto e resultavam no envolvimento, pela empolgação, de grande parte da sociedade. Para os reformadores, mesmo nas localidades mais distantes, as festas cívicas deveriam trazer consigo a capacidade de mobilização e o ideal de homogeneização que seriam grande parte do que se intentava com a instrução pública” (MORENO, 2003, p. 100), deste modo as comemorações e festas eram um meio encontrado pelo Governo para homogeneizar a população através da construção do patriotismo e civismo.

figura exótica da escola criada, mas não provida”, sobretudo no interior do Estado, nos locais distantes e de difícil acesso, e que em sua maioria não tinha professores (EMER, 1991, p. 204-205). Além disso, nas escolas existentes havia um alto número de evasão no período da colheita, pois os estudantes deixavam de frequentar a escola para auxiliar a família. Vejamos no quadro a seguir a matrícula e a frequência dos alunos nas escolas paranaenses entre os anos de 1915 e 1945, e a porcentagem relacionada a população total do Estado.

Quadro 5 Matrícula e frequência da população do Estado do Paraná em escolas primárias do ano de 1915 a 1945.

Anos	População do Estado	Matrícula			% da de população perante a matrícula total	Frequência escolar	% de frequência perante a matrícula total
		Total	Nas escolas públicas	Nas escolas particulares			
1915	676.872	16.020	-	-	2,37%	-	-
1916	676.872	22.657	-	-	3,35%	-	-
1917	676.872	23.110	-	-	3,41%	9.808	42,4%
1918	644.025	15.644	-	-	2,43%	12.186	77,9%
1919	668.723	19.050	16.705	2.345	2,85%	17.286	90,7%
1920	685.711	25.433	-	-	3,68%	19.812	77,9%
1921	709.219	40.569	30.805	9.737	5,72%	19.457	48,0%
1922	727.430	44.842	34.274	10.568	6,16%	21.713	48,4%
1923	746.134	49.237	36.893	12.344	6,60%	36.893	74,9%
1924	765.071	51.336	39.650	11.686	6,71%	21.883	42,6%
1925	785.071	53.547	41.342	12.205	6,82%	-	-
1932	938.352	68.046	-	-	7,25%	38.599	56,7%
1933	963.352	74.530	-	-	7,74%	38.801	52,1%
1934	988.426	80.878	65.667	15.211	8,18%	45.837	56,7%
1935	1.014.177	81.355	-	-	8,02%	51.987	63,9%
1936	1.040.619	90.501	-	-	8,70%	56.663	62,6%
1937	1.171.500	96.575	-	-	8,24%	59.693	61,8%
1938	1.198.500	94.492	-	-	7,88%	-	-
1939	1.225.500	98.576	-	-	8,04%	-	-
1940	1.236.276	108.885	-	-	8,81%	67.392	61,9%
1941	1.279.600	123.776	111.246	11.767	9,67%	75.025	60,6%
1944	1.357.600	122.013	-	-	8,99%	76.519	62,7%
1945	1.384.500	118.956	-	-	8,59%	74.137	62,3%

Fonte: PARANÁ, RPE, 1915; PARANÁ, RPE, 1916; PARANÁ, RPE, 1917; PARANÁ, RPE, 1918; PARANÁ, RPE, 1919; PARANÁ, RPE, 1920; PARANÁ, RPE, 1921; PARANÁ, RPE, 1922; PARANÁ, RPE, 1923; PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, RPE, 1925; PARANÁ, RPE, 1926; PARANÁ, RPE, 1927; PARANÁ, RPE, 1928; PARANÁ, RPE, 1929; PARANÁ, RIE, 1931; PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RGE, 1936; PARANÁ, RGE, 1937; PARANÁ, RGE, 1940; PARANÁ, RIE, 1942a; PARANÁ, RIE, 1942b. Elaborado pela autora.

Percebe-se por meio desse quadro que mesmo tímido houve um crescimento constante no percentual do número de matrículas e frequência, considerando a população total do Estado. No quadro a seguir apresentamos o número da população que estava em idade escolar entre 1920 e 1945 e comparamos a matrícula e frequência. O Código de Ensino de 1917 destaca no Art. 41 que era obrigatória a matrícula e frequência assídua para as “meninas de 7 a 12 anos e dos meninos de 7 a 14, em escola pública do ensino primário” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 15), porém, pelos números do quadro, podemos observar que essa obrigatoriedade não era cumprida. Além disso, os dados do IBGE apresentam a mesma idade de obrigatoriedade para meninos e meninas, 7 a 14 anos.

Quadro 6 - População em idade escolar no Estado do Paraná nos anos de 1920 e 1945.²¹

	População total	População entre 7 a 14 anos			Matrícula total ²²	Frequência total
		Homens	Mulheres	Total		
1920	685.711	75.092	70.669	145.761	25.433	19.812
Porcentagem	100%	11%	10,3%	21,3%	17%	13,6%
1924	765.071	84.158	78.803	162.961	44.842	21.883
Porcentagem	100%	11%	10,3%	21,3%	27,5%	13,4%
1932	938.352	103.219	96.651	199.870	68.046	38.599
Porcentagem	100%	11%	10,3%	21,3%	34%	19,3%
1935	1.014.177	109.531	105.474	215.006	81.355	51.987
Porcentagem	100%	11%	10,3%	21,3%	37,8%	24,1%
1940	1.246.276	134.695	131.220	265.915	108.885	67.392
Porcentagem	100%	10,8%	10,5%	21%	40,9%	25%
1945	1.384.500	149.526	143.988	293.514	118.956	74.137
Porcentagem	100%	11%	10,3%	21,3%	40,5%	25,2%

Fonte: PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RGE, 1936; PARANÁ, RGE, 1937; PARANÁ, RGE, 1940; PARANÁ, RIE, 1942a; PARANÁ, RIE, 1942b. Elaborado pela autora.

²¹ Esse quadro tem o intuito de demonstrar qual era a população em idade escolar e qual porcentagem dessa população que frequentavam as escolas. Para tanto escolhemos colocar os dados de 5 em 5 anos, porém só tínhamos a população de 7 a 14 anos de 1920 e 1940 por conta do censo. A partir disso, realizamos uma média que foi utilizada para encontrar os valores aproximados dessa população específica dos demais anos. Além disso, podemos observar que os anos de 1925 e 1930 não estão no quadro, pois possuem os dados de matrícula e frequência incompletos, por isso optamos por usar os anos próximos que são os de 1924 e 1932.

²² A porcentagem da matrícula e frequência dizem respeito a população em idade escolar.

Em todos os anos a população entre 7 a 14 anos, representa em torno de 21% da população total do Estado. Relacionado essa porcentagem da população a matrícula e a frequência temos em 1920: de 145.761 pessoas em idade escolar, somente em torno de 25.433 pessoas estavam matriculadas nas escolas, e desse número somente 19.812 de fato frequentavam os bancos escolares. Já em 1940: de 265.915 pessoas em idade escolar, somente 108.885 estavam matriculadas, e dessas somente 67.392 realmente frequentavam as escolas. Apesar disso, houve um crescimento, ainda que tímido, no percentual de matrícula e frequência escolar, podemos observar que em 20 anos esse percentual dobrou.

O presidente Caetano Munhoz Rocha, em seu relatório do ano de 1924, faz referência ao número de analfabetos no Estado, destacado que era alta “[...] e que para solucionar de vez a causa do seu ensino primário se torne necessário duplicar o número das escolas existentes”, os próprios governantes admitiam que para aumentar o número de alfabetizados, era necessário instituir mais escolas (PARANÁ, RPE, 1924, p. 160). Em 1921 existiam 459 escolas isoladas no Estado, esse número aumentou para 1.865 em 1940, um crescimento de 306%, porém, também houve um aumento populacional em torno de 80%. Deste modo, se todas as crianças em idade escolar frequentassem as escolas, mesmo considerando os Grupos Escolares, haveria mais de 100 alunos por instituição, o que não era comportado pelas escolas isoladas. Apesar disso, houve um aumento significativo no número de matrículas de aproximadamente 328%, e da frequência em torno de 240% de 1920 para 1940 em todo o Estado, o que acompanhou o crescimento das escolas isoladas, isto provavelmente se justifique pela disseminação de escolas isoladas pelo interior do Estado, onde estava a população que não tinha acesso à escola pelas distâncias e pelas condições financeiras.

Após analisarmos a matrícula e a frequência vejamos no próximo quadro o índice da população existente nas escolas e a distribuição entre alfabetizados e analfabetos nos anos de 1920 e 1940²³.

²³ Nos apêndices temos um quadro que complementa essa informação, pois apresenta o dado de alfabetizados e analfabetos distribuídos por município do Estado no ano de 1940.

Quadro 7 - Índice de alfabetizados e analfabetos no Paraná nos anos de 1920 e 1940.

		Estrangeiros		Brasileiros				Nacionalidade e não declarada		Total	
				Natos		Naturalizados		Total	%	Total	%
		Total	%	Total	%	Total	%				
1920	Sabem ler e escrever	26.863	45,44	163.860	26,32	2.245	61,78	231	64,71	193.199	28,2
	Não sabem ler nem escrever	32.256	54,56	458.741	73,68	1.389	38,22	126	35,29	492.512	71,8
	População recenseada	59.119	100	632.601	100	3.634	100	357	100	685.711	100
1940	Sabem ler e escrever	33.869	59,83	404.144	41,75	6.279	63,83	90	46,15	444.382	42,95
	Não sabem ler nem escrever	22.690	40,08	562.930	58,15	3.555	36,14	100	51,28	589.275	56,95
	Instrução não declarada	51	0,09	1.031	0,10	3	0,03	5	2,56	1.090	0,11
	População recenseada	56.610	100	968.105	100	9.837	100	195	100	1.034.747	100

Fonte: IBEG, 1922; IBGE, 1940. Elaborado pela autora.

Percebe-se por meio deste quadro que o número de pessoas analfabetas no Estado era superior a 50% da população, isso sem considerar que, em torno de 16% da população não foi recenseada em 1940, pois como podemos observar no quadro nº 5, o total da população paranaense em 1940 era de 1.246.276 pessoas e somente 1.034.747 foram recenseadas em relação à questão educacional. O Censo não informa o motivo desse percentual faltante, porém, possivelmente a maioria desses 16% se encaixavam na população analfabeta, pois provavelmente não foram recenseadas porque moravam em lugares distantes e de difícil acesso, o que dificultava a alfabetização, considerando esse acerto o índice de analfabetos se eleva.

Além disso, a partir desses dados podemos perceber que a maior parte da população nas escolas paranaenses era brasileiro nato, sendo assim tinha nascido no Brasil. Porém, o percentual de estrangeiros que sabiam ler e escrever era superior ao percentual dos brasileiros, tanto em 1920, quanto em 1940. Os brasileiros naturalizados, que eram estrangeiros no Brasil, tinham um percentual de pessoas que sabiam ler e escrever maior que os brasileiros natos. Isso ocorreu, provavelmente, porque a procura por escolas por parte dos imigrantes estrangeiros era superior à dos brasileiros natos, os relatórios do período destacam que se não havia escolas o próprio estrangeiro as instituía. O inspetor

Cesar Prieto Martinez fez esse destaque no seu relatório do ano de 1921, no qual ressaltou “[...] o colono, em geral, principalmente o polaco, o russo e o alemão, compreendem a vantagem de uma boa casa escolar, razão porque cuida de construí-la” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 88), isso ocorreu porque em “[...] países da Europa ocidental e dos Estados Unidos da América propugna-se a instrução/educação pública como condição *sine qua non* para que a nação atinja a modernidade e se qualifique a figurar no rol das nações civilizadas” (MORENO, 2003, p. 18), era essa a visão sobre a educação que os estrangeiros traziam para o Brasil.

Além disso, o fechamento das escolas étnicas por parte do Governo e investimento em escolas para nacionalizar a população, fez com que os estrangeiros ganhassem mais ênfase no acesso ao ensino. Isso nos remete a fala do inspetor Cesar Prieto Martinez no ano de 1922, quando disse que o Estado nacionalizava a população estrangeira, mas esquecia a população nacional.

Apesar disso, os dados revelam um aumento no percentual de pessoas que sabiam ler e escrever no Estado, entre 1920 e 1940 de 130%, superior ao aumento populacional em 50%. Isso indica que os investimentos na campanha contra a desnacionalização da infância também interferiram na disseminação de escolas para o povo brasileiro. Podemos acompanhar o crescimento no índice de alfabetizados no território paranaense por meio do quadro a seguir que é baseado no Censo do IBGE.

Quadro 8 - Índice de crescimento populacional e de pessoas alfabetizadas nos anos de 1920 e 1940 no Estado do Paraná.

Ano	População total do Estado	População que sabe ler e escrever
1920	685.711	193.199
1940	1.236.276	444.382
Porcentagem	80%	130%

Fonte: IBGE, 1922; IBGE, 1940. Elabora pela autora.

Além disso, fica evidente no quadro número 7 um crescimento nos brasileiros naturalizados, provavelmente porque a campanha de nacionalização repercutiu neste ponto, na qual mais estrangeiros se naturalizavam brasileiros.

Depois de apresentarmos alguns dados sobre a população escolar, retomemos as questões da legislação educacional estabelecidas no Paraná neste período. Paschoal Lemme (2005) destacou que houve uma renovação no Estado entre 1927 e 1928, proporcionada pelo inspetor geral Lisymaco Ferreira da Costa, porém identificamos

mudanças significativas nas legislações educacionais no Estado bem antes disso e não naquele momento. Elas se deram com o estabelecimento do Código de Ensino de 1917, e as Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná do ano de 1923, que promoveu alterações na formação do professor e, conseqüentemente, apresentou mudanças no ensino primário. Segundo Miguel, essa reforma na Escola Normal trouxe elementos para compreender o tipo de educação primária que se propunha para o Estado, a qual deveria conter “[...] elementos de formação cívica, traduzidos na formação disciplinada dos alunos; a questão da alfabetização precisava amparar-se na formação de atitudes morais, na disciplina transmitida pelo ato da leitura e pelo trabalho manual” (1997, p. 41-42). Diante disso, a formação na Escola Normal preparava o professor para resolver os problemas da sociedade da época, o analfabetismo, a desnacionalização da infância e a preparação para o trabalho.

Porém, além desse Código de Ensino e dessas Bases Educativas não houve mais nenhuma reforma total na legislação educacional paranaense, somente leis isoladas que foram mudando alguns pontos, como a inspeção do ensino, a regulamentação das escolas complementares, a criação e supressão de secretarias. Deste modo, em 1927 e 1928 não houve nenhuma legislação que trouxe significativas mudanças para a educação paranaense, porém, no Governo de Manoel Ribas, temos a instituição do Regimento Interno para os Grupos Escolares em 1932, que foi uma proposta bem completa, mas somente para os grupos escolares, e houveram discussões e a proposição, em 1937, da formulação de um novo Código de Ensino, que no fim não se concretizou.

Esse Código de Ensino foi analisado por Miguel (1997), no Livro “A formação do professor e a organização social do trabalho”, no qual a autora esclarece que apesar de ele não ter sido aprovado, foi a base para as reformas que se seguiram a partir de 1938 na educação paranaense, além disso, continha “[...] a proposta de educação que o governo destinava as classes trabalhadoras, através do ensino nas escolas públicas” (MIGUEL, 1997, p. 69). Dentre as finalidades definidas no Código de 1937, Miguel identifica:

[...] indicadores da Pedagogia da Escola Nova, como o atendimento as tendências das crianças, o desenvolvimento da responsabilidade individual e da cooperação, a educação integral, as experiências progressivas e a aprendizagem em situações reais da vida. Mas continham também outros indicadores - de que a Educação nas escolas públicas continuava sendo pobre e com intenção moralizadora: conhecimentos a serem transmitidos seriam mínimos e privilegiando a memorização. Era contraditório propor a transmissão de um mínimo de conhecimentos

(segundo a finalidade) e logo a seguir (terceira finalidade), enunciar o objetivo de dar à criança uma educação integral (1997, p. 70).

Miguel (1997) continua a discussão se questionando: “como formar integralmente a criança dando-lhe um mínimo de conhecimentos?”, e por fim responde que a educação continuava “[...] a ser entendida pelo governo como modo de preparar a população para o trabalho dando-lhe um mínimo de conhecimentos e conferindo-lhe uma ‘direção própria’ quanto às suas aspirações fossem ‘anormais’” (MIGUEL, 1997, p. 70). Essas finalidades apresentadas por Miguel, interferiram na estruturação da formação do professor, pois a estrutura curricular dos cursos de formação de professores foi reestruturada em 1938, conforme veremos na quinta seção.

Apesar dessa reestruturação, estabelecemos como recorte final da pesquisa, a Lei Orgânica do ano de 1946, uma reforma federal, pois em nível estadual não houve nenhuma lei que abrangesse o ensino primário como um todo após o Código de Ensino de 1917. Essa Lei de 1946 foi parte de um conjunto de legislações que apresentaram uma orientação mais realista, característica do Estado Novo, que foi implementado em 1937, e considerava o “[...] ensino profissional, para formação de mão-de-obra, como o dever básico do Estado” (LEMME, 2005, p. 175). Esse conjunto de legislações inicia-se em 1938, com a criação do INEP, cuja direção foi confiada a Lourenço Filho. Após esse passo, Gustavo Capanema, Ministro do MEC, baixou oito decretos-leis que ficaram conhecidos como Reforma Capanema, foram eles:

a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2013, p. 269).

Dentro das reformas organizadas por Gustavo Capanema encontramos às duas que são as bases do recorte final desta pesquisa, a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, ambas do ano de 1946, que definiram modificações em âmbito nacional na educação primária e impactaram diretamente nas escolas rurais.

Posteriormente analisaremos as modificações que trouxeram para o Paraná, relacionando ao Código de Ensino Primário do ano de 1917, que ainda vigorava no Estado.

A partir do exposto, percebe-se que a educação, durante e após a Primeira Guerra, passou a ser vista como uma política de nacionalização e alfabetização da população. Após Getúlio Vargas assumir a presidência da República, em 1930, houve uma centralização política e econômica que repercutiu nos assuntos educacionais, sobretudo com a criação do MEC e do Conselho Nacional do Ensino, a educação passou a ser vista como uma forma de desenvolvimento nacional. Porém, o Governo Federal legislou, especialmente, sobre o ensino secundário e universitário, em relação ao ensino primário, somente houve mudanças em 1946 com a consolidação das Leis Orgânicas, que alteraram diversos ramos do ensino em nível nacional. Deste modo, apesar das decisões do Governo Federal atingirem o ensino primário, no período de recorte da pesquisa, este ficou a cargo, do governo estadual, que foi influenciado pelas discussões que eram travadas e legislações que eram efetivadas em diversos estados da federação. Em relação às discussões sobre a educação, voltamos o nosso olhar para as Conferências Nacionais de Educação, dando relevância as que tratam da escola rural, que se constituíram em um lugar de debate de educadores do período, abordaremos isso no tópico a seguir.

2.4.1. Conferências Nacionais de Educação

A análise das Conferências Nacionais de Educação se faz necessária para compreender o ideário que se tinha da escola rural, sobretudo porque os relatórios que foram encontrados não abarcam todo o período de recorte da pesquisa, por isso se faz necessário recorrer a outras fontes. Além disso, é preciso analisar as discussões que foram travadas em âmbito nacional referente a escola rural, e relacionar até que ponto elas influíram ou tiveram alguma ligação nas modificações ocorridas neste ensino no Estado do Paraná. Para tanto, além de utilizar alguns anais das Conferências, também recorreremos às análises realizadas por alguns autores a respeito desses eventos, dentre eles: Ávila (2013); Vieira (2017); Valério (2013); Mancini e Monarcha (2017).

Ávila considera que “[...] a ideia de um modelo educativo voltado para as especificidades da vida rural em contraposição à ideia de uma escola comum na cidade e no campo, conforme defendiam os adeptos da Escola Nova” foi discutida em inúmeras teses apresentadas “[...] nas conferências de educação na década de 20 e principalmente nos anos 30 e 40 do século do XX, com repercussões nas reformas de ensino no âmbito dos

estados” (2012, p. 38). Dessa forma, para compreender como se constituiu o debate a respeito do ensino rural é preciso analisar as teses apresentadas nas Conferências Nacionais de Educação, pois nessas Conferências se faziam presente diversos intelectuais do período, inclusive professores do Estado do Paraná.

Para compreendermos o que significaram as Conferências Nacionais de Educação, precisamos, primeiramente, entender os profissionais que participaram de sua organização, assim sendo, considerar a organização da Associação Brasileira de Educação (ABE), que foi fundada em 1924. Entre seus membros contavam “[...] professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros” (VIEIRA, 2017, p. 24), que tinham por objetivo, segundo Vieira, “[...] sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da República, permanecia à margem das iniciativas do Estado” (2017, p. 24).

Além disso, a fundação da ABE deu “[...] origem a um movimento de renovação educacional e de criação de um projeto para a elaboração de uma política nacional de educação” (VALÉRIO, 2013, p. 31). Porém, essa organização não era aberta a todos, segundo Valério, a “[...] ABE se autodenominou um espaço privilegiado que reunia a elite intelectual de um país repleto de pessoas analfabetas e sem cultura” (2013, p. 54).

Nos primeiros anos de existência da ABE os debates foram travados internamente entre seus membros, “[...] porém, a partir de 1927, esta entidade procurou dar maior visibilidade e abrangência as suas teses quando passou a promover conferências em âmbito nacional” (VIEIRA, 2017, p. 25). Deste modo, surgiram as Conferências Nacionais de Educação, que deveriam ser promovidas anualmente, para debater temáticas específicas da educação. Os participantes das Conferências Nacionais de Educação (CNE) eram selecionados pela ABE, que “enviava cartas-convite a pessoas específicas”, e os professores que participavam eram escolhidos pelo Diretor Geral da Instrução de cada estado (VALÉRIO, 2013, p. 68). Vejamos no quadro a seguir, organizado por Vieira (2017), a sequência das Conferências Nacionais que ocorreram no período de recorte da pesquisa, e o tema de cada uma delas.

Quadro 9 - Conferências Nacionais de Educação 1927-1945.

Ano	Local	Tema(s)
1927	Curitiba	Organização nacional do ensino primário.
1928	Belo Horizonte	Ensino secundário.
1929	São Paulo	Ensinos secundário, primário e profissional; educação sanitária.
1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular.
1933	Niterói	Elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação.
1934	Fortaleza	Organização geral do ensino no país.
1935	Rio de Janeiro	Educação física.
1942	Goiânia	A educação primária: objetivos e organização ²⁴
1945	Rio de Janeiro	Conceito de educação democrática.

Fonte: VIEIRA, 2017, p. 24.

As teses apresentadas durante as Conferências estavam voltadas aos temas centrais, que estão dispostos no quadro anterior, porém, dentro desses temas houveram diversas nuances, por exemplo, na Primeira Conferência Nacional de Educação, na qual o foco era o ensino primário, foram tratados assuntos desde a questão do ensino da higiene, da língua nacional, da disciplina escolar, até metodologias de ensino, e a luta contra o analfabetismo, dentre outros. Deste modo, as discussões eram variadas, mas todas voltadas ao ensino primário. Considerando esse acerto, escolhemos dar um enfoque para os debates que foram feitos referentes a escola isolada rural, foco desta pesquisa.

Ressaltamos que não localizamos todos os anais das Conferências que englobam o período de recorte da pesquisa, conseguimos encontrar somente três anais completos de 1927, 1928 e 1942, e encontramos uma síntese dos anais das Conferências de 1929 e 1933. Com esses três anais e essas duas sínteses, foi possível avaliar qual o rumo dos debates acerca do ensino rural, e se esses debates chegaram ao Estado, atingindo o desenvolvimento da escola rural paranaense.

O debate acerca do ensino rural, em âmbito nacional, segundo Ávila (2013), iniciou-se anterior as Conferências Nacionais. No I Congresso de Instrução, realizado em 1883, ainda no período do Império, houve a apresentação de três teses que envolviam o ensino primário rural, porém essas teses não tiveram grande repercussão. Além disso, na Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada em 1921, embora tenha enfatizado a nacionalização e alfabetização do ensino, também apresentou debates acerca do ensino

²⁴ A partir da sétima Conferência, o nome passou a aplicar a designação Congresso, assim em 1942 temos o Oitavo Congresso Nacional de Educação.

rural, e da precariedade dessas escolas. Apesar disso, foi a partir das Conferências Nacionais de Educação que os debates acerca do ensino rural ganharam destaque.

Assim é importante destacar que analisar as teses apresentadas nas Conferências, apesar destas nem sempre proporcionarem “[...] melhorias quantitativas ou qualitativas para a educação nacional”, colocavam “[...] em cena não somente as diferentes matrizes políticas do pensamento educacional dos anos 1920, bem como as representações acerca do papel a ser desempenhado pelo ensino primário rural no projeto da nação” (ÁVILA, 2013, p. 51). De tal modo, por meio dos discursos, é possível perceber a visão acerca do ensino rural no período.

Analisamos as teses em ordem cronológica, iniciando pela Conferência de 1927, passando, posteriormente, as demais. Antes de iniciar as discussões, apresentamos um quadro que traz as principais teses que fizeram referência ao ensino rural em cada um dos anais, pensamos em analisar somente as teses escritas por professor ou inspetores do Paraná e publicadas nas Conferências, porém no Congresso de 1942 praticamente não houve teses escritas por pessoas provenientes do Estado, diante disso apresentamos escritos de outros estados, o que nos leva a ter uma visão de como estava a educação rural no Brasil como um todo, bem como no Paraná. Considerando essa assertiva, percebemos que na Primeira Conferência existem inúmeras teses com autores do Paraná, isso é um reflexo da Conferência ter ocorrido na Capital do Estado. Além disso, segundo Moreno (2003), essa Conferência é uma consequência da reforma que estava sendo realizada na educação do Estado.

Quadro 10 – A Escola Rural nas teses das Conferências Nacionais de Educação - 1927 a 1942.

Ano	Tese
1927	Tese nº 4: Antagonias da didática na unilateralidade do ensino, de Renato de Alencar - Escola Normal de Maceió, AL.
	Tese nº 28: Há necessidade de se tornar obrigatório o Ensino primário elementar no território Paranaense? - Segismundo Antunes Netto - Paranaguá, PR.
	Tese nº 33: O ensino obrigatório e o civismo nas escolas de Maria dos Anjos Bittencourt - Grupo Escolar Telêmaco Borba - Tibagi, PR
	Tese nº 34: Rumo ao Campo... – Deodato de Moraes – Associação Brasileira de Educação.
	Tese nº 36 - O Método De Projetos - Esther Franco Ferreira da Costa - Escola de Aplicação anexa à Escola Normal Secundária do Paraná.
	Tese nº 42 – A uniformização do ensino primário no Brasil – M. Bergström Lourenço Filho – Escola Normal de São Paulo.
	Tese nº 58 – Ensino agrícola nas escolas primárias rurais – João Candido Ferreira Filho – Escola Agrônômica do Paraná.

1928	Somente aparecem as conclusões sobre a Seção de Ensino Agrícola, que traz algumas considerações sobre o ensino rural, mas não há as teses completas como em 1927. Essas conclusões foram escritas por Marques Lisboa, em Belo Horizonte – MG
1929	Combate ao analfabetismo na zona rural – professor Fernando Magalhães – Catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Segundo Ávila (2013) houve 17 teses que se ocuparam do ensino primário rural nesta Conferência, porém não encontramos os anais completos com as teses.
1942 ²⁵	Tema Geral: A educação primária fundamental – objetivos e organização: a) nas pequenas cidade e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas do alto sertão. Tema Especial nº 2: O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais par analfabetos em idade não-escolar. O problema da obrigatoriedade. Relatório escrito por J. P. Coelho de Souza que apresenta uma conclusão de algumas teses que tratam do assunto. Tema Especial nº 3: O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. Tema Especial nº 4: A frequência regular à escola – O problema da deserção escolar; assistência aos alunos; transporte; internatos e semi-internatos. Tema Especial nº 8: as “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada.

Fonte: COSTA, SHENA, SCHMIDT, 1997; SILVA, 2004; MAGALHÃES, 1929; FALCÃO, 1930; MEDEIROS, SOUZA, FREITAS, 1942. Elaborado pela autora.

Passamos as teses apresentadas na Conferência de 1927, que ocorreu no estado do Paraná por influência do inspetor de ensino Lysimaco Ferreira da Costa, para a análise seguiremos a ordem da apresentação das teses nos anais da Conferência. Iniciamos, pela Tese n. 4, intitulada de “Antagonias da didática na unilateralidade do ensino” de Renato de Alencar, professor da Escola Normal de Maceió – Alagoas. Essa tese abordou a discussão referente a divisão do ensino em rural e urbano. O autor destacou que havia falta de estudos pedagógicos para regularizar o ensino na zona rural, e, segundo ele, essa falta de estudos causava diversos males, dentre eles “inspirar a emigração da população rural para as cidades ou, então, formar indivíduos inimigos do trabalho do campo” (ALENCAR, 1997, p. 46). Continuou, o autor ressaltando que apesar de se fundarem inúmeras escolas na zona rural, com o intuito de alfabetizar a população, “quanto mais se semeia de escolas o interior, mais ignorante permanece o matuto” (ALENCAR, 1997, p. 48). Isso ocorria, segundo Alencar (1997), porque nas escolas da zona rural eram adotados os mesmo livros

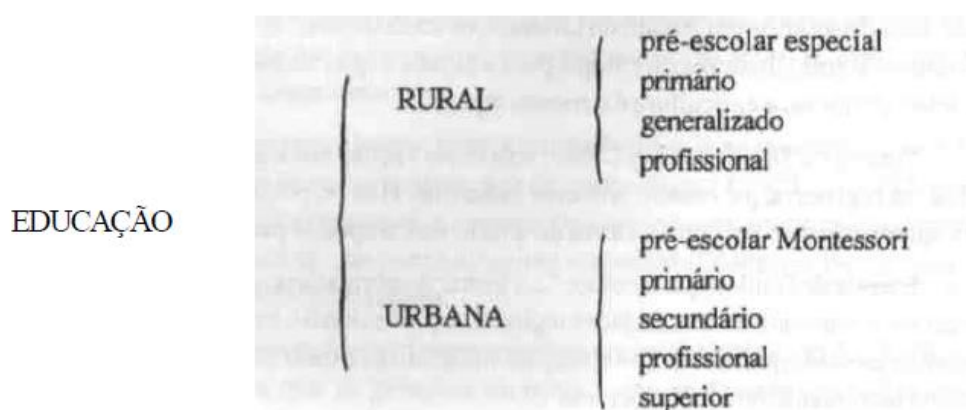
²⁵ No Oitavo Congresso de Educação, o tema da escola rural esteve presente em diversas teses, sobretudo porque o tema geral do Congresso estava voltado a esse ensino. Diante da quantidade de teses apresentadas que envolvem o ensino rural, para o quadro não ficar muito extenso, apresentamos somente os temas em que aparecem teses que referenciam o ensino rural.

e métodos das escolas da zona urbana, que não satisfaziam as especificidades do homem do campo. Diante disso, Alencar (1997) concluiu que:

a escola rural como está a funcionar no interior é mais um mal do que um bem, desde que ensinar a ler, a escrever e contar, sem preparar o homem para seu uso, não é instruir e educar. Sofrendo as mesmas influências da didática aplicável as escolas da cidade, em contato com os compêndios escritos para a educação da mocidade dos centros populosos, a ouvir falar dos atrativos da vida das capitais, dos surtos da civilização, a criança do interior vai-se modificando, formando-se pouco a pouco em sua alma modelável uma nova natureza, até culminar no desgabo da vida dos campos, na repugnância por aquele meio atrasado, retrógrado, aquela vida de selvagens (1997, p. 49).

Para que não ocorresse o êxodo rural, Alencar destacou que era preciso estabelecer “[...] um programa pedagógico que fosse desempenhado por profissionais, pessoas de reconhecida capacidade instrutiva e educativa” que por meio de testes chegassem ao “curso da nova orientação, até que se pudesse julgá-la útil ou inócua”, e o mais importante, os governos deveriam dividir o ensino em “[...] dois ramos essenciais ou basilares: 1) educação urbana; 2) educação rural” (ALENCAR, 1997, p. 49). Na página 52, o autor apresentou uma imagem de como deveria ser estruturado o ensino, demonstrando que na cidade o ensino teria mais níveis de formação do que no meio rural.

Figura 1 - Distribuição do ensino rural e urbano.



Fonte: ALENCAR, 1997, p. 52.

Observamos que uma ideia semelhante a essa já tinha sido instituída no Estado do Paraná, talvez não com o mesmo intuito destacado por Alencar (1997), porém no Programa

de Ensino do Paraná, do ano de 1916 houve uma diferenciação no ensino para as escolas isoladas rurais das escolas isoladas urbanas. Outra medida que merece destaque foi adotada no Código de Ensino de 1917, de que os professores sem “capacidade intelectual” para atuarem na cidade seriam removidos para o campo, porque a exigência de conhecimento na zona rural seria menor. Essas duas questões serão melhor analisadas posteriormente, e foram citadas agora para dar uma ideia de que a discussão apresentada na Conferência por um professor de Alagoas já se fazia presente também no Estado do Paraná.

A tese apresentada por Alencar (1997), apesar de ponderar a necessidade de um ensino diferenciado para a zona urbana e rural, o autor chamou a atenção para necessidade de se ensinar na zona urbana, “disciplinas rurais”. Essas disciplinas tinham o intuito de valorizar o homem que vive no campo e criar “[...] indivíduos conscientes de seus deveres associativos e morais”, pois quando fossem para o campo para cultivar e introduzir “[...] processos modernos; dotariam o trabalhador de conhecimentos úteis, de higiene, instrução, morada sadia” (ALENCAR, 1997, p. 55). Já para os alunos do campo “[...] deveria ser subministrado o ensino com um fim aplicado a vida do campo, sem pretensão literária. Entretanto, não quer isto dizer que advoguemos a supressão de cursos secundários no interior”, mas que estes existam “[...] com o alcance do aproveitamento de indivíduos tendentes as letras e não a vida do campo” (ALENCAR, 1997, p. 55).

Percebe-se ao longo da análise da tese de Alencar traços do movimento do Ruralismo Pedagógico, o autor destacou a necessidade da diferenciação do ensino para zona urbana e rural, que eram uma marca desse movimento, além disso, para ele a escola auxiliaria na modernização do campo, e na fixação do homem a terra fornecendo conhecimentos voltados ao trabalho no campo. Outro ponto significativo é a referência a necessidade de ensinar “disciplinas rurais” na zona urbana, pois esses alunos da zona urbana, que em sua maioria eram filhos de grandes proprietários, quando voltassem para o campo, poderiam auxiliar no processo de modernização do campo.

A próxima tese analisada foi a de n.28, intitulada de “Há necessidade de se tornar obrigatório o Ensino primário elementar no território Paranaense?”, escrita por Segismundo Antunes Netto, de Paranaguá, Paraná. Nessa tese o autor discorreu sobre a necessidade do ensino obrigatório em todo o Estado, e as contribuições que tal obrigatoriedade poderia trazer para o ensino rural, pois, segundo ele, “em nosso país, onde é tão grande a porcentagem de analfabetos, não se pode crer que os pais e responsáveis, rudes e ignorantes” compreendessem que “a grandeza de uma nacionalidade está na

geração nova” (NETTO, 1997, p. 161). A partir disso, Netto (1997) apresentou como exemplo a cidade de Ponta Grossa, considerada por ele como cidade do interior, na qual “5% dos pais e tutores não mandam seus filhos à escola, ficando mais de duas mil crianças ociosas, sem receber as luzes da instrução”, porém, segundo o autor, isso não ocorria por falta de escolas, pois nesta cidade existiam “ótimos estabelecimentos de ensino público e particular, além de numerosas escolas isoladas, grande cópia de material didático fornecido pelo governo”. Se verificarmos as estatísticas, realmente existia na cidade de Ponta Grossa, no ano de 1927, um Grupo Escolar com 8 classes, e 20 escolas isoladas, porém essa era uma exceção, eram poucas as cidades do Estado que tinham tantas escolas isoladas. Ao considerar a cidade de Ponta Grossa, Netto (1997) destacou que a única forma de fazer com que o povo frequentasse as escolas seria o ensino obrigatório.

A próxima tese analisada foi a de n.33, e abordou o ensino obrigatório, está tese foi intitulada de “O ensino obrigatório e o civismo nas escolas”, de Maria dos Anjos Bittercourt, uma professora de Tibagi-Paraná, essa autora considerou a sua experiência como professora, para enfatizar a necessidade de tornar o ensino obrigatório, ressaltando que o diminuto número de alunos que frequentavam as escolas isoladas se dava em “[...] razão de os pais empregarem os filhos nos árduos trabalhos da lavoura, em lugar de os mandar a escola” (BITTERCOURT, 1997, p. 192). Especialmente, segundo a autora, porque

[...] o nosso sertanejo olha a instrução por um prisma completamente diferente. Para ele, a vida reduz-se ao presente, e mandar o filho a escola, só mesmo coagido, porque julga mais proveitoso aplicá-lo na devastação das matas para o plantio do milho do que deixá-lo nos bancos escolares (BITTERCOURT, 1997, p. 192).

A autora continuou destacando que ao questionar o homem que vive no campo sobre a escola, a resposta era a seguinte: “[...] não é preciso que meu filho aprenda a ler e escrever. Eu possuo terreno, gado, roça, dinheiro etc., e, no entanto, ninguém me logra” (BITTERCOURT, 1997, p. 193). Por isso, a professora concluiu que muitos “caboclos” ignoravam a missão da escola e a importância do professor, pois não viam a escola como relevante, por isso enfatizou a necessidade de tornar o ensino obrigatório. Essa questão vem ao encontro a tese anterior escrita por Netto (1997), sobre a importância do ensino obrigatório com intuito de incutir na população rural a necessidade da escola, porém Netto (1997) ressaltou que havia escolas de sobra, o que faltavam eram os alunos, para isso o

autor apresentou a situação de Ponta Grossa, mas a maioria das localidades no Estado não tinham escolas como Ponta Grossa. Em relação a esse ponto houve divergências nos relatórios de governantes, inspetores e professores, como veremos na próxima seção. Em relação ao ensino obrigatório esse foi instituído legalmente no Estado, por meio do Código de Ensino de 1917, e perdurou durante todo o período em estudo, para efetivar essa obrigatoriedade houve o recenciamento da população feito pela inspetoria de ensino, analisaremos melhor essa questão na quinta seção.

Além da questão do ensino obrigatório, Bittercourt (1997) fez menção a formação do professor das escolas isoladas, defendendo:

Convenho que o governo presentemente não possa dispensar o concurso dos professores provisórios nas escolas isoladas em virtude da grande falta de normalistas, mas para sanar tal falha mister que os professores pratiquem nos grupos escolares mais próximos, a fim de adquirirem os necessários conhecimentos. Sem tais requisitos, é natural o fracasso da escola, mormente nas povoações atrasadas, onde o caboclo já, por índole pessimista, não reconhece superioridade no professor, crendo que é mais conveniente retirar o filho da escola, convencido de que é inútil (BITTERCOURT, 1997, p. 194).

Essa discussão sobre a falta de formação de professores para a escola isolada, localizada, sobretudo na zona rural do Estado do Paraná, e a busca por alternativas para melhorar o conhecimento desses professores foi referenciada nos relatórios de Governo e dos Inspetores do Estado, e será melhor analisada posteriormente. Ressaltamos que Bittercourt (1997) era uma professora do Paraná, assim sendo poderemos perceber que o pensamento dos professores do Estado estava em convergência com o dos governantes e dos inspetores.

A tese de n.34, intitulada de “Rumo ao Campo...”, teve como autor Deodato de Moraes membro da Associação Brasileira de Educação. Esse autor retomou a discussão referente a necessidade de diferenciação do ensino para escola localizada na zona rural, a qual deveria ser feita, pelo professor. O autor destacou que a população rural precisava de conhecimentos agrícolas, e que esses conhecimentos acarretariam a riqueza e progresso da Nação, percebemos na fala dele a necessidade de modernização do campo. Porém, segundo Moraes (1997) o ensino nas escolas isoladas “[...] não se prezam, como é necessário, os trabalhos do campo” e não consideravam a lavoura como “[...] uma ocupação honesta e nobre”, por isso, o “[...] camponês prefere ainda doutorar o filho a fazê-lo bom agricultor” (1997, p. 195). Segundo Moraes:

Cabe a escola propagar as noções que correspondem as necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o prestígio da profissão agrícola, fazendo ver que a cultura da terra é um trabalho honroso e de intensa intelectualidade, despertando e fomentando nas crianças o amor a vida campestre e prática das nobres tarefas de valorização do solo. Que cada zona tenha a sua escola, escola que satisfaça as exigências do meio. Esta que seja agrícola ou criadora, aquela que seja industrial ou mineira, uma outra que seja de pesca e artes marinhas (1997, p. 195).

Percebe-se que era atrelado a escola o papel de elevar o prestígio da agricultura, o intuito era fazer com que a população que estivesse no campo, permanecesse, além disso, melhorasse as práticas agrícolas. Schelbauer e Neto analisam essa tese, e relacionam a criação da Escola de Trabalhadores Rurais e da Escola de Pesca, que foram instituídas no Estado “[...] às vésperas da implantação do Estado Novo” (2013, p. 90). A implantação dessas escolas era “expressão de uma preocupação de caráter nacional” (SCHELBAUER; NETO, 2013, p. 90). Segundo os autores, “[...] a formação do homem do campo e do homem do mar ganhou relevo específico no governo de Manuel Ribas, no qual a questão agrícola foi destacada como uma preocupação que passou a envolver a ação conjunta dos governos estadual e Federal” (SCHELBAUER; NETO, 2013, p. 90). Essa discussão apontada na Conferência foi uma forma de disseminar a necessidade de criação de instituições de formação técnica, voltada ao ensino rural e a outros ramos, como a indústria e a pesca, e teve influência no Estado, como pode ser comprovado pela instalação de escolas de formação específica. Além disso, esse debate nos revela, como destaca Lima (2016), ao analisar os discursos de época, a necessidade de instalar no campo escolas adaptadas a esse meio, uma escola como “[...] um fator preponderante para a produção e o desenvolvimento econômico da região”, o que nos remete a “[...] princípios ligados ao capitalismo” (2016, p. 52), no qual era preciso educar o povo e ao mesmo tempo criar força produtiva.

Em relação ao ensino primário, Moraes (1997) afirmou que não era necessário transformar as escolas primárias em escolas de agricultura, mas que bastava o professor combater o urbanismo, infiltrando “[...] no espírito infantil à afeição à terra e as profissões agrícolas”, para tanto bastava demonstrar para as crianças “[...] que a agricultura nos rodeia por toda a parte, que a indústria agrícola é a principal fonte de riqueza do País, que à terra é a galinha dos ovos de ouro, que os trabalhos rurais, calejando as mãos, santificam a alma” (1997, p. 196). O autor afirmou ser tarefa do professor adequar a escola ao lugar onde

estivesse. Moraes (1997) descreveu algumas atividades que poderiam ser feitas nas escolas isoladas da zona rural, com intuito de ressaltar a importância do trabalho no campo para o enriquecimento do País.

A tese de n.36, intitulada de “O Método De Projetos”, escrita por Esther Franco Ferreira da Costa, uma professora da Escola de Aplicação anexa à Escola Normal Secundária do Estado do Paraná, retoma novamente a discussão sobre os métodos e matérias das escolas primárias. A autora discorreu que os métodos e matérias eram os mesmo para escolas da zona urbana e rural, porém que na zona rural, “[...] essas matérias são, em geral, recebidas com certa repugnância pelas crianças, principalmente quando estas vivem afastadas das cidades e são pobres, filhas dos nossos caboclos ou mesmo de humildes colonos estrangeiros”, sobretudo “[...] os assuntos do estudo da leitura, da aritmética, da geografia, da moral, etc., estão muito fora das atividades normais dessas crianças” (COSTA, 1997, p. 201), e diante disso, a autora ressaltou a necessidade do professor ter como base de trabalho os conhecimentos prévios das crianças sobre o meio em que vivem e seus interesses, pois assim certamente as crianças seriam atraídas “para a escola, dominados pela simpatia e pelo prazer que poderá dar aos alunos na sistematização gradativa dos seus conhecimentos rudimentares” (COSTA, 1997, p. 201). A partir dessas considerações, Costa (1997) apresenta o Método de Projetos que, segundo ela, se aplicaria as escolas localizadas na zona rural, o método consistia basicamente em aplicar as crianças na produção de algo voltado ao meio em que está inserida, como, por exemplo, a construção de uma carroça, e a partir disso ensinar as diversas matérias da escola primária. Essa ideia vem ao encontro do que foi apresentado na tese anterior escrita por Moraes (1997), sobre a necessidade de adaptar o ensino ao meio em que a criança está inserida, ensinando por meio da prática, munindo a criança de meios para melhorar o trabalho na zona rural.

A tese seguinte, de n.42, intitulada de “A uniformização do ensino primário no Brasil”, foi defendida por M. Bergström Lourenço Filho²⁶, professor da Escola Normal de São Paulo. Nesta tese, Lourenço Filho tratou da necessidade de se uniformizar o ensino no Brasil, pois, o país era muito diverso, mas sem impor um esquema rígido, pois, era preciso

²⁶ Lourenço Filho, destacou-se como um intelectual da educação no Brasil “com forte repercussão por representar o movimento dos pioneiros da Escola Nova. Apesar de comungar as ideias inovadoras, expressou em alguns escritos sua inclinação por uma escola diferenciada para a zona rural” (LIMA, 2016, p. 22), como podemos observar nessa tese.

considerar as diferenças entre as diversas regiões. Deste modo “[...] em todo o caso haverá possibilidade de se fixar um sistema de padrões suficientemente amoldáveis as necessidades locais, em função de um plano nacional de cultura definido e estável” (1997, p. 246). Com isso, Lourenço Filho ressaltou a necessidade de se instituir um ensino de dois tipos de escola “[...] o do meio urbano, nas cidades e vilas; e o do meio rural, nas fazendas, povoações e arraiais”. Sendo assim, “[...] qualquer trabalho de unificação deve tender a fixar os pontos característicos desses dois órgãos, essenciais na reorganização do ensino primário e diferenciados segundo o seu objetivo próprio de adaptação às necessidades de cada zona de produção” (1997, p. 247). Segundo ele, “[...] qualquer que seja a categoria das escolas, segundo os seus recursos de vida pública, privada ou subvencionada, elas não poderão fugir aos tipos já referidos de escolas urbanas e escolas rurais” (LOURENÇO FILHO, 1997, p. 248). De acordo com Lourenço Filho (1997) as escolas na zona rural deveriam, não só alfabetizar a população, mas dar ênfase a um ensino agrícola que despertasse a vontade dos meninos para a técnica agrícola, e nas escolas femininas deveria ampliar o ensino vocacional doméstico, abordando na prática temas como a higiene e puericultura. E na escola urbana “[...] haveria a maior conveniência em orientar-se todo o ensino no sentido vocacional, de acordo com as necessidades e possibilidades econômicas do meio próprio da região em que estiver a escola, de modo especial para o sexo masculino; para o sexo feminino, a escola vocacional doméstica” (LOURENÇO FILHO, 1997, p. 249).

A última tese da Conferência de 1927 que fez referência ao ensino rural foi a tese n.º 58, intitulada de “Ensino agrícola nas escolas primárias rurais”, de João Candido Ferreira Filho professor da Escola Agrônômica do Paraná. O autor tratou da relevância do ensino agrícola “sobre o progresso, sobre a riqueza e até sobre a independência de uma nação”, sustentando que o “[...] poder de um povo se mede pelo desenvolvimento de sua agricultura; e mais do que qualquer outra, a nossa pátria assenta na agronomia a sua pujança e a sua grandeza” (FERREIRA FILHO, 1997, p. 338). Apesar da relevância do ensino agrícola, o autor destacou que era “[...] de causar assombro a indiferença da quase totalidade dos nossos governantes no tocante a certos problemas agrários de importância capital e que só agora começam a preocupar alguns estados da Federação”, e dentre esses problemas agrários incluíam-se o “[...] ensino agrícola nas escolas primárias rurais” (FERREIRA FILHO, 1997, p. 339).

Ferreira Filho destacou que “a grande maioria dos meninos que frequentam essas escolas são filhos de lavradores que têm os seus interesses intimamente radicados à terra, de onde eles retiram o pão para os filhos e de onde obtêm o conforto, a tranquilidade e as reservas para a velhice” (1997, p. 339). Deste modo, se os filhos desses lavradores,

[...] além da instrução primária que recebem, aprendessem também algumas noções indispensáveis relativas aos processos modernos de trabalhar à terra, não só concorreriam para melhorar as condições da lavoura de seus maiores como também ficariam aptos para explorar com menor esforço e com mais economia as riquezas que esse inesgotável reservatório encerra. Os seus próprios progenitores poderiam receber utilíssimos ensinamentos nos pequenos campos de cultura que cada escola deveria manter (FERREIRA FILHO, 1997, p. 339).

Além dessas considerações, o autor ressaltou a necessidade de que em cada escola localizada na zona rural existisse uma área que fosse cultivada pelos alunos com supervisão do professor, e que nas Escolas Normais se incorporasse matérias sobre o “[...] ensino agrícola, como já o fez com muito acerto o ilustrado mestre doutor Lysimaco Ferreira da Costa, por ocasião da última reforma dos programas daquelas escolas²⁷” (FERREIRA FILHO, 1997, p. 341). Novamente percebemos a influência do Ruralismo Pedagógico na fala de um dos participantes da Conferência, o qual apresenta que a escola rural só seria atrativa se ensinasse meios de melhorar a produção agrícola, pois quem as frequentavam eram os filhos dos agricultores, e ensinando modos de melhorar essa produção estaria modernizando a agricultura e trazendo progresso e riqueza para o país.

Por fim, percebemos diversos assuntos voltado ao ensino primário rural tratados na Primeira Conferência, por ser realizada no Paraná, teve a presença de inúmeros professores paranaenses, e segundo Moreno, as teses apresentadas por esses professores “[...] refletem também um ampliar de temas discutidos e provocados pela ação da Reforma de Ensino no Paraná na década de 1920” (MORENO, 2003, p. 127).

²⁷ Essa fala faz referência as Bases Educativas para Escola Normal, instituída em 1923, por Lysimaco Ferreira da Costa. Analisando essas Bases Educativas, ressaltamos que realmente referenciou o ensino agrícola. O curso da Escola Normal foi dividido em dois, um curso geral, e um específico. No curso específico, instituiu-se uma cadeira de Ciências Naturais, Higiene e Agronomia. Porém, a matéria sobre o ensino agrícola encontrava-se somente no curso especial. Segundo o próprio Lysimaco, algumas matérias, dentre elas, “Agronomia e o de Moral, exprime apenas a sistematização final que cabe a esta doutrina, porquanto o seu ensino se deverá realizar desde o primeiro ano do Curso Geral”. Deste modo, apesar do ensino Agrícola estar presente enquanto matéria somente no Curso Especial, segundo Lysimaco, ele deveria ser explorado ao longo de todo o curso em diversas matérias (COSTA, 1923, p. 26).

Passamos a Conferência Nacional de Educação de 1928, que abordou o ensino secundário, porém na seção de Ensino Agrícola, nas conclusões foi feita menção ao ensino nas escolas isoladas rurais. Essas conclusões foram escritas por Marques Lisboa que era de Belo Horizonte.

6) A II Conferência Nacional de Educação recomenda aos governos estaduais que, nas escolas primárias situadas em distritos rurais agrícolas, seja concentrada em aprendizado agrícola grande parte da atividade infantil; 7) Nos programas das Escolas Normais brasileiras deverá ser incluída a cadeira de Agricultura Geral e Especial, devendo a prática ser feita nos campos experimentais do distrito em que estiver instalada a Escola; 8) Os professores públicos, antes de serem colocados nas escolas da cidade, deverão exercer o magistério durante dois anos, pelo menos, nas zonas rurais, sendo que nas escolas destas zonas o trabalho educativo deve ser o agrícola; 9) Anexo a cada escola rural será instalado um pequeno campo de cultura para ser trabalhado pelos próprios alunos; 10) É aconselhável que cada Estado no Brasil tenha a sua Escola Superior de Agricultura, dirigida pelo Estado, especialmente destinada a instruir a sua mocidade rural (LISBOA, 2004, p. 38).

Por essas indicações, percebemos que os debates da referida Conferência foram semelhantes aos travados na Conferência do ano 1927, além disso, a maioria dos pontos indicados apareceram nos relatórios de inspetores e presidentes do Estado do Paraná. Por exemplo, a defesa do caráter agrícola do ensino nas escolas isoladas rurais, a discussão sobre a necessidade de o professor recém-formado exercer o magistério em escola rural, pelo menos no início de sua carreira, foram discussões constantes nos relatórios. Inclusive alguns desses encaminhamentos foram incorporados à legislação educacional, como o caso da inclusão da cadeira de Agricultura nos cursos Normais.

Nas Conferências, a escola primária rural ganhou ênfase maior na I Conferência Nacional de Educação, como pode ser observado, houve diversos discursos sobre esse ensino, já na II e III Conferência o enfoque não foi tão grande, pois o foco das discussões foi o “[...] ensino secundário, apenas 17 teses se ocuparam do ensino primário nas zonas rurais” na III Conferência (AVÍLA, 2012, p. 51). Das 17 teses indicadas por Ávila (2013), encontramos somente uma que fez alusão ao ensino rural, pois não tivemos acesso aos anais completos da III Conferência. Todavia, a partir dela podemos analisar como foram conduzidos os debates na Terceira Conferência Nacional de Educação que foi realizada em 1929.

A tese que tivemos acesso foi intitulada de “Combate ao analfabetismo na zona rural”, escrita pelo professor da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro Fernando Magalhães. Ela tratou de um dos grandes problemas do ensino rural, abordando a questão da disseminação da população pelos interiores dos Estados, e as longas distâncias até as escolas. O autor definiu as escolas rurais, como “[...] perdidas no deserto das distâncias onde o aluno longínquo mal pode ir, e o professor solitário pouco pode resignar-se”, sendo um “[...] aparelhamento caro e de eficiência reduzida” (MAGALHÃES, 1929, p. 78-79). Frente a essa realidade destacou que “não admira, pois que por fim os capazes recusem a função docente de tão precário exercício” (MAGALHÃES, 1929, p. 79). Ao considerar que as longas distâncias eram os maiores problemas e empecilhos a presença de alunos nas escolas rurais, o autor sugeriu que uma solução seria que as crianças de 6 a 12 anos frequentassem internatos²⁸ (MAGALHÃES, 1929, p. 79). Essa questão das longas distâncias até as escolas, seria fator preponderante para a baixa frequência escolar, especialmente, nas escolas da zona rural do estado do Paraná, pois muitas vezes a comunidade a qual a escola deveria servir estava disseminada em um amplo território, o que dificultava a ida até a escola. Além disso, como veremos em relatórios de inspetores do Estado, muitos professores ficavam isolados e sem contato com outros professores, e por isso, o inspetor de ensino se fez relevante, pois era a única forma desse professor ter acesso a informações e conhecimentos.

Nas conclusões da Terceira Conferência Nacional de Educação, foram feitos alguns apontamentos com o intuito de melhorar e disseminar o ensino na zona rural:

- 1 - Faz-se mister a disseminação ampla, na medida das possibilidades econômicas de cada Estado de Escolas na zona rural, com duração de dois anos, no mínimo, em pontos onde possa haver uma matrícula até dez alunos, em idade escolar.
- 2 - Propaganda intensa, constante, obstinada, da escola, feita sobretudo pelos inspetores do ensino, por todos os meios ao seu alcance.
- 3 - Feitura de programas e designação das férias e horários escolares, consoante as conveniências e necessidades das diferentes regiões.
- 4 - Inspeção constante, inteligente e rigorosa.
- 5 - Amparo, assistência moral e material ao professorado.
- 6 -

²⁸ No Estado do Paraná houve a iniciativa da criação de um internato para escola rural pela lei nº35, de 31 de outubro de 1935. No Art.1º destacou “Fica o Poder Executivo autorizado a mandar construir, no Município de Ribeirão Claro, uma escola rural sob a forma de internato, dirigida por professor normalista, auxiliado por técnicos em agricultura”. E no Art. 4º “o Poder Executivo emitirá em entendimento com o Município de Ribeirão Claro, para o fim de ceder uma área nunca inferior a dez hectares de terras de cultura de boa qualidade”, assim junto com o internato houve a instituição de uma área para os alunos cultivarem a terra, praticando a agricultura (PARANÁ, Diário Oficial, 8 de novembro de 1935, p. 1).

Aproveitamento do professorado leigo. 7 – Apelo a todas as municipalidades, para intensificarem o ensino primário na zona rural. 8 – Realizar a obrigatoriedade do ensino primário (FALCÃO, et. al., 1930, p. 157).

Algumas dessas questões foram adotadas no Estado, como o horário diferenciado para as escolas considerando as condições climáticas das regiões, a intensa fiscalização do ensino, realizada pelos inspetores, a obrigatoriedade do ensino instituída pelo Código de Ensino em 1917, a utilização dos professores leigos nas escolas isoladas rurais.

Por fim, o Congresso Nacional de Educação realizado em 1942, na capital de Goiás, considerado extremamente relevante, “[...] pois, foi o primeiro realizado após o advento do Estado Novo, sete anos após a realização do Sétimo Congresso, em 1935. O evento apresentou as características da nova conjuntura política das preocupações de interiorização da elite política brasileira” (MANCINI, MONARCHA, 2017, p. 705). Em seus anais foram publicadas 173 teses, em sua maioria voltadas ao ensino rural, pois o tema central daquele Congresso foi o ensino rural.

Até mesmo o local de realização do Congresso foi escolhido propositalmente como uma forma de divulgação da política de “Marcha para o Oeste”²⁹, porque, Goiás e sua nova capital Goiânia, representavam uma economia voltada a agricultura. Por isso, “[...] a chamada para o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação é uma tentativa de estimular, pelo viés da educação, a colonização do Brasil”, e o preenchimento dos “vazios” demográficos existentes no país através de colônias agrícolas (MANCINI, MONARCHA, 2017, p. 704).

Deste modo, a temática do Congresso não foi escolhida ao acaso, e envolveu diversas teses que ressaltavam temas como “[...] formação da brasilidade, educação higienista e formação moral, ruralismo, formação do professor rural, escola ativa, renovação educacional, políticas educacionais para a educação no campo” (MANCINI, MONARCHA, 2017, p. 706). Isso porque neste período, a escola passou a ser uma forma de manter o homem no campo, ensinando-o meios para lidar com o trabalho da zona rural, e assim, poderia ser transformada no meio ideal para adaptar o homem a zona rural. “[...]”

²⁹ Dentro desse contexto foi aprovado o Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, a qual tinha entre suas funções dispostas no Art. 2º deveria “c) caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais” (BRASIL, decreto-lei nº868, de 18/11/1938). Assim, essa legislação definia que a comissão deveria discutir quais as diferenças o ensino do meio rural deveria ter do meio urbano.

Para essa adaptação, a escola deveria estimular o amor pelo campo e formar professores que tivessem condições de ensinar os alunos a lidar com o campo”, essa “[...] orientação ruralista deveria estar presente inclusive nas escolas urbanas (MANCINI, MONARCHA, 2017, p. 708).

Diante disso, nos anais do Oitavo Congresso houve inúmeras teses sobre a escola rural, ressaltando, as dificuldades enfrentadas por essas escolas, e a necessidade de rever o modo como estavam estruturadas. Vejamos algumas teses voltadas as escolas rurais.

A tese intitulada de “A educação rural nas zonas rurais comuns”, escrita pela professora Noêmia Saraiva de Matos Cruz, diretora do grupo escolar rural do Butantã, São Paulo, destacou que havia no país o predomínio da “[...] pequena escola rural, que tenta, como pode, educar a criança da roça”, mas essa escola não se adaptava ao ambiente e por isso a população não a frequentava, por ser alheia ao meio rural a escola não contava com a colaboração da família rural, e por isso chegava a poucas crianças (CRUZ, 1942, p. 169). Essa questão abordada pela autora, da escola não se harmonizar com o meio em que estava inserida, vem em consonância com discussões de Conferências anteriores, de que a escola rural era igual a escola da cidade, e por isso não condizia com a necessidades da zona rural, e, portanto, não era vista pelas famílias que ali residiam como uma necessidade. Deste modo, a escola isolada rural continuava atingindo uma população diminuta, e apesar dessa tese fazer referência a São Paulo, essa situação ocorria em grande parte do Brasil, inclusive no Estado do Paraná.

Outra tese que apresentou discussão semelhante foi intitulada de “A educação primaria fundamental: objetivos e organização”, escrita por Francisco L. Azevedo (1942), assistente técnico do ensino primário de São Paulo. Nesta tese, o autor ressaltou que “[...] rural é a zona situada fora dos centros urbanos, isto é, fora das cidades”, e que todas as escolas “[...] que não estiverem localizadas nas sedes municipais ou distritais” eram rurais. Porém, apesar de serem definidas como rurais, nelas eram ministrados “o ensino primário com os mesmos programas, horários, períodos de férias e com as mesmas atividades das escolas urbanas”, e isso não correspondia as necessidades da criança da zona rural (AZEVEDO, 1942, p. 217). A definição de que tipo de escola pode ser considerada rural, vem ao encontro do que discutimos anteriormente para afirmar que as escolas isoladas em sua maioria eram escolas rurais, mesmo que não fossem assim denominadas no período.

Ao retomar a questão das dificuldades enfrentadas por esse ensino, temos outra tese intitulada de “O problema do ensino primário na zona rural comum”, escrita pelo professor

Olavo de Carvalho, de São Paulo, no qual ressaltou que o grande problema da zona rural era a falta de escolas, fato, inúmeras vezes ressaltado, que “[...] com muito custo e bastante esforço, eis que elas aparecem. Aparecem..., mas não crescem. Falham lamentavelmente”. Além disso, Carvalho (1942) ressaltou que a escola rural auxiliava no êxodo rural, e isso se dava porque “[...] a escola e o professor que mandamos para a zona rural, de rural só tem o nome. Seus programas são tipicamente urbanos e seus professores genuinamente citadinos” (CARVALHO, 1942, p. 223). Assim grande parte do problema da escola rural era atribuída ao professor, que ensinava no campo os preceitos da cidade e acabava auxiliando no êxodo rural. Isso também pode ser constatado na análise dos relatórios de presidentes e inspetores do Estado do Paraná. A culpa pelo estado lastimável do ensino na zona rural, geralmente não era atribuída as condições materiais das escolas isoladas, mas sim, a falta de formação e vontade do professor que as regia.

No tema Especial n.2, intitulado de “O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não-escolar. O problema da obrigatoriedade”, escrito por J. P. Coelho de Souza de Goiânia, apresentou um breve resumo de todas as teses que foram escritas para o Congresso, e que tratam do assunto, porém nem todas foram publicadas nos anais. Dentre elas a de uma professora do Estado do Paraná, Maria de Jesús Souto Maior, na qual esta destacou a necessidade de criação de mais escolas no estado do Paraná, e de auxílio aos pais reconhecidamente pobres para que de fato pudessem cumprir com a obrigatoriedade do ensino na zona rural (MAIOR, 1942, p. 261). Esse auxílio aos pobres para frequentarem o ensino, foi estabelecido com o funcionamento das caixas escolares no estado do Paraná.

Houve teses que defendiam o ensino comum tanto no campo como na cidade, como podemos observar na tese intitulada “Haverá diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos dois tipos de escola: rural e urbana?”, escrita por Dulcie Kanitz Vicente Viana, técnica em educação do Distrito Federal. A autora destacou a necessidade de compreender a educação “[...] como um processo que envolve todas as experiências das crianças, experiências adquiridas quer dentro, quer fora da escola”, por isso considerava que os objetivos da instrução eram efetivados somente quando as experiências e os problemas das crianças eram abordados na escola, (VIANA, 1942, p. 108). Ao longo da sua exposição, a autora destacou que “[...] não nos parece aceitável a suposição de que haja diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos dois tipos de escola –

isolada ou rural e agrupada, ou escolas reunidas e grupos escolares”, e para justificar esse apontamento destacou:

a) porque o campo da educação primária fundamental é um só; b) porque em ambos os tipos de escola deve ser adquirido um corpo uniforme de conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e ideias comuns a todos; c) porque as crianças das escolas rurais têm o mesmo direito as oportunidades educacionais oferecidas às crianças das zonas urbanas; (VIANA, 1942, p. 109).

Neste Congresso houve diversas discussões com diferentes visões a respeito do ensino rural, por isso apresentamos aqui somente alguns que tratavam a questão de modo geral, para dar uma visão de como os debates se constituíram naquele Congresso.

Diante das análises realizadas sobre algumas teses presentes nos anais das Conferências, podemos afirmar que elas tentaram disseminar uma política nacional de educação, e uma visão acerca do ensino rural. Contudo, apesar disso, a educação rural atravessou “[...] os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida” (ÁVILA, 2013, p. 30). Segundo Ávila, isso se deu pela dualidade das discussões referentes a escola rural, que de um lado focava na crença da “[...] vocação eminentemente agrícola do país e a necessidade de uma escola específica para esse fim; de outro, a ideia de uma escola igual na cidade e no campo” (2013, p. 30).

Deste modo, tínhamos de um lado “[...] os adeptos do ruralismo pedagógico, cujo objetivo era promover condições de permanência do homem na zona rural” o principal defensor desse movimento foi Sud Mennucci, e de outro lado “[...] o movimento de renovação educacional e a defesa de uma escola comum, tanto no campo, quanto na cidade”, dentre os representantes desse movimento, estava Almeida Junior (SOUZA, ÁVILA, 2014, p. 22).

Apesar dessa dualidade no pensamento referente a escola rural, houve algumas concordâncias como “[...] a preocupação com uma identidade cívica dos homens do campo”, houve a expectativa “[...] de que a criação dessa identidade diminuiria o êxodo rural e ampliaria a produtividade do homem do campo”, e que a criação dessa identidade se daria por meio das escolas primárias rurais (MANCINI, MONARCHA, 2017, p. 713-714). Ao considerar a relevância desse ensino, nas conferências foram tecidas inúmeras críticas para o estado lamentável em que se encontravam as escolas na zona rural da maioria dos Estados, nos quais “faltavam escolas para a população e havia relatos de descaso com o

aparelhamento das escolas, críticas aos salários e formação dos professores” (MANCINI, MONARCHA, 2017, p. 713-714).

Ao trazer alguns debates apresentados nas Conferências Nacionais de Educação acerca do ensino rural, tivemos como intuito perceber se os discursos e realizações feitas pelo governo do Estado do Paraná referente ao ensino estavam em convergência com as discussões nacionais, e quais eram as discussões nacionais referentes ao ensino rural. Além disso, essas Conferências eram um lugar de discussões, em que professores também participavam, desta forma elas se constituíam em um lugar de conhecimento e formação para os professores do período, e apesar de não atingirem a todos, elas foram relevantes, pois proporcionaram a difusão dos discursos de muitos deles, que estavam em contato direto com as escolas.

Por fim, nessa seção observamos as questões políticas, econômicas e sociais e como essas interviam na organização da educação. Percebemos que ao longo do recorte da pesquisa houve diversos conflitos que influenciaram a educação. Esses fatores interferiam nas questões financeiras, pois aumentaram o gasto com tropas e diminuíram o orçamento para outros setores, e também, nas questões sociais, especialmente em se tratando dos estrangeiros que eram vistos como nocivos à nação. Fato que desencadeou uma onda patriótica influenciando na disseminação da educação para a zona rural, local onde estavam a maioria dos imigrantes. Em relação ao setor econômico do Paraná, concluímos que a economia girava em torno da agricultura, especialmente da produção da erva-mate, que foi sendo substituída pelo corte da madeira, e por fim temos a instalação da produção do café. Considerando que o foco da produção era agrícola e a maior parte da população residia na zona rural, a escola isolada foi relevante para o período, pois auxiliou na difusão do ensino chegando aos lugares de difícil acesso.

Após considerar todo o contexto, passamos a análise das questões educacionais, observando as discussões e legislações a respeito da educação que foram sancionadas no Brasil, e como elas influenciaram a educação paranaense. Destacando que no Paraná as modificações mais significativas em relação à educação ocorreram com o Código de Ensino de 1915 e 1917, e a reforma nas Bases Educativas para a organização da Escola Normal Secundária do Paraná do ano de 1923, além dessas ocorreram modificações mais pontuais na legislação educacional paranaense. Por fim, abordamos a seção das Conferências Nacionais de Educação, com o intuito de relacionar as discussões nacionais as modificações educacionais ocorridas no Estado, o que nos levou a perceber que as

discussões a respeito do ensino rural paranaense estavam em consonância com as discussões nacionais.

3. ESCOLAS ISOLADAS NO ESTADO DO PARANÁ

Os diferentes tipos de escolas que surgiram no século XX foram

[...] criadas e instaladas pelos Poderes Públicos estaduais e municipais para atender a diferentes grupos sociais. Essa diferenciação envolveu aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos incluindo diferentes propostas de ensino, de programas, de condições materiais e de tempo de duração do curso primário (ARAÚJO, VALDEMARIN, SOUZA, 2015, p. 34).

Além disso, essas escolas eram instaladas com diversos intuitos, dentre eles, a nacionalização da população, a erradicação do analfabetismo, a formação do trabalhador, e a consolidação e regeneração do regime republicano, que seria realizada, segundo Souza (1998), por meio da implantação dos Grupos Escolares, considerados como um símbolo, um modelo de escola moderna para época.

A questão da nacionalização da população foi influenciada pela corrente de pensamento, intitulada por Jorge Nagle (2009), de entusiasmo pela educação. Segundo Silva (2019), o entusiasmo pela educação aparece nas primeiras décadas do século XX, e tinha por trás a mobilização de grupos políticos que acreditavam que através da expansão do sistema de ensino conseguiriam ampliar a base de representação eleitoral, ou seja, o número de votantes. Além disso, pela dessa ampliação da educação era possível disseminar as ideias de nacionalização. Porém ao perceber que para atingir o objetivo de aumento dos votantes, através da educação era necessário um tempo longo, houve o abandono dessa ideia por parte dos políticos que partiram para as revoltas armadas, e a educação ficou relegada aos técnicos da educação que passaram a pensar inovações para essa. Esse segundo momento, é caracterizado por outro movimento que influenciou a educação, definido, por Nagle (2009), como otimismo pedagógico. Deste modo, compreendemos que o primeiro movimento teve como intuito principal a expansão da rede escolar, e o segundo a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da escola.

A questão da nacionalização do ensino, segundo Paiva, “[...] com a Primeira Guerra Mundial levanta-se no Brasil uma onda de nacionalismo que tem como objetivo principal de suas preocupações a ‘desnacionalização da infância’ no sul do país através das escolas germânicas” (2003, p. 37). Essa desnacionalização dizia respeito, especialmente, a falta de conhecimento dos imigrantes sobre o país, pois estes viviam no Brasil, mas cultivavam os costumes do lugar do qual provinham, nem mesmo falavam a língua brasileira. Outra

autora que estuda essa questão é Rosa Fátima de Souza (2000), que destacou que houve “[...] vários movimentos e campanhas nacionalistas” no início do século XX, esses movimentos tinham por finalidade “a elevação moral e política do país e como principais temas o voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório”, assim é inculcido na escola primária a educação cívica e moral como defesa a nacionalidade (SOUZA, 2000, p. 109). Além disso, temos a inclusão de diversas festas patrióticas e da ginástica. Souza (2000) analisou o movimento do escotismo escolar, movimento efervescente nas primeiras décadas do século XX, que tinha o intuito de educar o caráter e ascender o patriotismo.

Houve como já destacado uma intensa preocupação em erradicar o analfabetismo, que chegava a 80% da população brasileira no início da Primeira República. Segundo Saviani (2013), diferentemente de outros países, o Brasil, não conseguiu erradicar o analfabetismo na passagem do século XIX para o século XX, sobretudo por não conseguir organizar um Sistema Nacional de Ensino, assim o século XX principiou recebendo do anterior o escopo de disseminar o ensino ao maior número de lugares possível e eliminar o analfabetismo. Para fazer jus a essa necessidade, o governo buscou formas de disseminar a instrução, criando diversas formas de escolarização. No recorte da pesquisa identificamos cinco tipos de instituições que ofertavam a instrução primária: as escolas ambulantes; as escolas isoladas; as escolas subvencionadas; as escolas particulares e os grupos escolares, cada qual com suas características específicas. Vejamos no decorrer desta seção quais eram as características dessas instituições ou modalidade de ensino.

3.1. Os diferentes tipos de escola primária existentes no Estado do Paraná entre 1915 e 1946

Iniciamos a discussão com as escolas ambulantes, para compreender o que eram as escolas ambulantes recorreremos ao dicionário de época, no qual traz referente ao termo escola “casa onde se ensina” (PINTO, 1932, p. 449), e o termo ambulante “[...] que não está fixo em um lugar, que se move” (PINTO, 1932, p. 75). Deste modo, concluímos que a escola ambulante era uma escola que não estava fixa em um lugar determinado, mas que se movia, ia de encontro aos estudantes conforme as necessidades de cada local. Estas escolas foram instituídas pelo Código de Ensino de 1915, e estavam localizadas em lugares com população escolar reduzida. Seu funcionamento foi definido pelo Código de Ensino, se caracterizando da seguinte forma: “[...] cada professor ambulante terá a seu cargo um

circuito escolar que abrangerá três localidades, permanecendo três meses e meio em cada uma, durante o ano”, além disso “[...] em cada localidade do circuito a escola funcionará no prédio designado pelo respectivo Inspetor Escolar” (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 17-18). O secretário Júlio Pernetta, em 1917, destacou que seria relevante se o governo colocasse em prática as escolas ambulantes, pois, segundo ele, era uma forma econômica de fornecer algum ensino as populações muito disseminadas, assim “[...] pode ser que os nossos patrícios do interior, saiam um pouco da ignorância em que vivem e aprendam alguma coisa dos deveres cívicos e sociais” (PARANÁ, RSENIJIP, 1917, p. 215-216).

No jornal Diário da Tarde houve referência a relevância das escolas ambulantes como forma de combate ao analfabetismo nos núcleos coloniais:

Caso convenha, podeis ensinar, em determinadas linhas coloniais, com a população infantil encontrada muito disseminada, o regime do ensino ambulante, estabelecendo aulas em dias previamente designados, e em locais apropriados. Para a matrícula, bastará a declaração verbal do nome, idade e demais elementos acima aludidos, devendo o aluno ser vacinado ou revacinado, atestando o médico do núcleo, além disso, se sofre a crianças de moléstia infecciosa contagiosa ou de deficiência orgânica, que a impossibilite dos misteres escolares (Diário da Tarde, 01/06/1917).

Entretanto, esse tipo de instituição não foi muito disseminada, pois em 1920 havia somente quatro escolas ambulantes em todo o Estado, como pode ser observado na estatística divulgada pelo presidente Affonso Alves de Camargo.

O corpo docente do magistério público primário compõe-se de 764 professores, sendo: 240 professores normalistas, 117 efetivos, 61 interinos, 30 adjuntos, 3 substitutos, 4 ambulantes, 76 provisórios, 78 subvencionados pelo Estado e 116 pelo Governo da União. Nesse número estão incluídos 8 professores normalistas, 2 efetivos e 1 interino, 17 de categoria especial, 3 adjuntos, substitutos que funcionam em escolas dos regimentos do exército estacionados nesta cidade, Corpo de Bombeiros e outros estabelecimentos (PARANÁ, RPE, 1920, p. 32).

Caso essa instituição tivesse se disseminado em maiores proporções, se constituiria de grande importância para a difusão do ensino no Estado, considerando que, ao longo da Primeira República o Paraná era pouco povoado, segundo Moreno (2003), na década de 1920, o Estado estava povoado somente na região Leste, deste modo, o “[...] município de Guarapuava era tratado como fronteira da civilização. Os povoados de Laranjeiras, Pitanga e Apucarana são descritos nas viagens dos inspetores como sertão bravo, lugar de disputa

de terra com a população indígena”, por isso o mesmo autor destacou que “[...] o eixo *Paranaguá – Curitiba – Ponta Grossa* será o alvo maior dos investimentos na escolarização, embora as colônias imigrantes, independentemente de sua localização, ao que tudo indica, recebiam sempre uma atenção especial” (MORENO, 2003, p. 30), essa questão dos imigrantes receberem atenção diferenciada em relação ao ensino foi exposta anteriormente.

Além da escola ambulante, houve a escola isolada, que se caracterizou “[...] como unitária, não seriada e não graduada³⁰”, essa escola unitária era “[...] regida por um único professor ministrando o ensino primário para crianças de diferentes níveis de adiantamento em uma mesma sala de aula (ARAÚJO, VALDEMARIN, SOUZA, 2015, p. 33-35). O termo escola isolada apareceu na legislação paranaense no regulamento de 1909, no art. 4º parágrafo único, que estabeleceu que “[...] o ensino primário é ministrado nas escolas isoladas e nos grupos escolares que se fundarem no Estado” (PARANÁ. Decreto nº 510 de 15/09/1909. Regulamento Orgânico, p. 1). Nos regulamentos de 1915 e 1917, esse termo foi substituído por escola simples, que estava subdivida, segundo o art. 59, em “[...] escolas urbanas, suburbanas ou rurais” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 21). O termo, escola isolada ou escola simples, substituiu a denominação de escola primária, presente na legislação de 1901, pois a partir de 1903, começou a ser instalado no Estado os grupos escolares, que também ofertavam ensino primário, deste modo houve a necessidade de se diferenciar por nome esses estabelecimentos.

Todas as escolas isoladas eram mantidas até 1918, prioritariamente pelo Governo Estadual, e tinha a característica de serem públicas, por isso, o Código de ensino destacava a obrigatoriedade de frequência para a faixa etária de 7 a 14 anos. Contudo, como o Governo Estadual não tinha condições financeiras de criar escolas isoladas em todos os locais, o Governo Federal, em 1918 instituiu as denominadas escolas subvencionadas federais. Apesar disso, o número de escolas durante todo o período analisado foi

³⁰ Segundo Saviani “[...] essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, as classes que, por sua vez, correspondiam as séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implica uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira para à segunda série e desta para terceira, até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário” (SAVIANI, 2013, p. 172). Fica evidente aqui a diferenciação entre escola isolada e grupo escolar, na escola isolada os alunos com diferentes níveis de ensino ficavam na mesma sala, pois existia apenas um professor, e na maioria dos casos apenas uma sala de aula no prédio.

insuficiente, para atender a toda população. Diante disso, o Jornal Diário da Tarde defendeu a participação dos municípios no financiamento de escolas primárias.

Em 19 de maio de 1916, em matéria designada “A instrução e os municípios” foi destacado que no Estado, os municípios não amparavam a difusão do ensino público, negligenciando “[...] por completo seu dever imperioso, imposto pelo atraso deprimente em que se acha a instrução popular” (Diário da Tarde, 19/05/1916, p. 1). Apesar dos pedidos, somente no relatório do ano de 1935 foi que começam a aparecer escolas primárias mantidas por municípios, neste ano, o total foi de 22 escolas, no ano seguinte, em 1936, houve um aumento para 62 escolas. E em 1938 foi publicado no mesmo jornal uma matéria que informava que o interventor Manoel Ribas, baixou um decreto, no qual exigia que cada município criasse e colocasse em funcionamento em janeiro do ano seguinte, no mínimo 10 escolas, de preferência localizadas em zonas coloniais (Diário da Tarde, 03/12/1938). Deste modo, infere-se que as escolas isoladas foram mantidas, prioritariamente pelo Governo Estadual, mas também houve auxílio do Governo Federal, e mais para o final do período analisado entram no provimento dessas escolas os Governos Municipais.

Em relação ao programa de ensino das escolas isoladas, até o ano de 1915, os professores seguiam o que estava prescrito pelo regulamento de 1901. Porém, com a efetivação do regulamento de 1915, houve algumas mudanças nas determinações do que deveria ser ensinado, como veremos posteriormente. Aquele regulamento determinava o mesmo programa para as escolas que ministravam o ensino primário, ou seja, nos grupos escolares ou escolas isoladas/simples, o ensino era o mesmo. Conforme previa o artigo 62, o ensino primário era dividido em “quatro séries graduais”, no parágrafo segundo indicava que o método a ser adotado seria “[...] de maior resultado com menor esforço”, e no artigo 64 apresentou um diferencial, discorrendo que “[...] serão especiais a distribuição do tempo e os programas das escolas rurais e das ambulantes, atenta a natureza dessas escolas” (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 17). Porém, esse programa especial só foi estabelecido em 1916, com a instituição do programa de ensino pelo Conselho Superior de Ensino do Estado. Nesse programa, o ensino primário previsto para as escolas isoladas e os grupos escolares, era o mesmo, todavia, para as escolas isoladas, consideradas rurais, houve a diminuição de uma série, assim, a escola rural passou a ter três séries. Houve também a instituição de um programa especial para escolas ambulantes (PARANÁ, Programas de ensino, 1916). A diferenciação de programas para escolas

isoladas e grupos escolares, veio em 1917 com a instituição do programa para o Grupo Escolar Modelo (PARANÁ, decreto n. 420 de 19 de junho de 1917) e, em 1921, com a instituição do Programa dos Grupos Escolares do Paraná (PARANÁ, Portaria nº 86, 1921). O programa específico para o ensino primário nas escolas isoladas foi instituído em 1920 (PARANÁ. Lei nº 1999 de 09 de abril de 1920).

Em relação ao funcionamento e organização das escolas isoladas, destacamos o indicado no relatório do inspetor Cesar Prieto Martinez, de 1921, que apresentou a diferença entre escola elementar que, segundo ele, seria uma escola isolada, e grupo escolar, e como essa escola isolada deveria ser.

Parece a muitos que uma escola elementar deve ser um colégio com diferentes professores e substitutos, com cargos administrativos de todas as categorias, desde o diretor até o contínuo e servente. Exceção feita aos grupos escolares, que, como a própria palavra indica são muitas escolas reunidas, a escola elementar deve ser simples com uma célula: um único professor, o núcleo, a dirigir a matéria de formação, o plasma, que é o ensino elementar, alcance das inteligências que dele necessitam em escala gradativa. Mais nada. Ele mesmo ensinará o ABC, a primeira escrita e o cálculo rudimentar aos que vêm iniciar o estudo; a leitura mais desenvolvida, o ditado, a linguagem escrita, os problemas, o sistema métrico, a Geografia, e a história aos que já passaram pelo ABC; rudimentos de ciências natural e de higiene, os contos cívicos e os morais a todos, quer saibam ler, quer ainda não se ensaiem na cartilha (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 11-12).

Percebe-se, nas palavras de Prieto Martinez, a relevância do professor nas escolas isoladas, pois dele dependia todo o ensino e a organização da escola. A escola isolada era unitária, por isso considera pelo inspetor como “simples como uma célula”, na maioria das vezes instalada em lugarejos isolados sendo o único meio de acesso à população a um mínimo de ensino, por isso era considerada relevante, e diante disso, houve uma valorização do professor que, segundo Souza, juntamente com a “[...] profissionalização do magistério primário constituem dois aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX, no Estado de São Paulo” (2006, p. 70). Prieto Martinez era um inspetor proveniente desse Estado, influenciado por essa perspectiva, que foi sendo implantada no Estado do Paraná. Assim o professor passou a ser, no início do século XX, “[...] responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica” (SOUZA, 2006, p. 70), isso fica evidente na fala de Martinez, quando indica a responsabilidade desse professor na escola isolada. Diante disso o professor passou a ser culpabilizado pelos

resultados negativos da educação, o qual analisaremos, posteriormente, essa questão por meio dos discursos.

Além disso, outro fato relevante que diferenciava as escolas isoladas dos grupos escolares, era o número mínimo de alunos que deveriam frequentar a instituição de ensino, para que esta permanecesse aberta. Segundo o código de ensino de 1917, no seu artigo 61:

Cada escola pública, para ser mantida, deve ter no mínimo: a) trinta alunos de frequência média, se for situada em cidade ou subúrbio de cidade; b) vinte e cinco, se for situada em vila ou subúrbio de vila; c) vinte, se for situada em povoado ou bairro, ou se for ambulante, devendo, no caso de ser ambulante, contar-se o número dos alunos frequentes em todo circuito escolar. (...). Art. 80º o número de alunos matriculados em escolas simples não pode exceder de 60 salvo se for servida de adjunto (PARANÁ. Decreto nº 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 18).

Já para que os grupos escolares funcionassem, segundo o artigo 72, exigia-se uma “[...] frequência total que dividida pelo número de escolas apresente uma frequência média de acordo com a determinação do art. 61” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 19). Assim em uma escola simples, que fosse localizada na cidade, a frequência mínima era de 30 alunos, deste modo em um Grupo Escolar com quatro classes deveria ter no mínimo 120 alunos, que se divididos pelas 4 classes daria uma média de 30 para cada uma, isso porque cada classe de um Grupo Escolar equivalia a uma escola isolada, e a maioria dos Grupos Escolares estavam localizados na zona urbana, ou seja, nas cidades.

Percebe-se pelos artigos dispostos no Código de Ensino de 1917, que houve uma diferenciação no mínimo de alunos para escolas urbanas, suburbanas e rurais, era evidente que nas escolas das cidades o número de alunos provavelmente seria maior, e na zona rural menor, devido às dificuldades de acesso às escolas, e dentre as dificuldades estão as longas distâncias, as estradas precárias, a necessidade das crianças ajudarem os pais nos trabalhos do campo, dentre outras.

Outro ponto a ser considerado em relação às escolas isoladas, ressaltado em uma matéria do Jornal Diário da Tarde, foi que “[...] as escolas isoladas tinham a vantagem de servir as zonas onde se achassem, restringindo assim as circunscrições dotadas de estabelecimentos de ensino e poupando as crianças longas andadas” (Diário da Tarde, 22/01/1917, p. 1), por isso elas se distribuía em escolas urbanas, suburbanas e rurais, dependendo da localização onde se encontravam. O Código de Ensino de 1917, nos auxilia

na compreensão de que as escolas urbanas, eram as situadas em cidades, ou subúrbio de cidades, as escolas suburbanas, que tinha essa denominação, mas estavam mais próximas das escolas rurais do que das urbanas, eram as situadas em vilas ou subúrbio de vila, e as escolas rurais eram as situadas em povoado ou bairro. Nesses locais se não houvesse população suficiente para se instalar uma escola, haveria a possibilidade de funcionamento das escolas ambulantes.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas isoladas, a expansão do ensino deu-se, com o grande crescimento da oferta de vagas e de matrículas nessas escolas, que em “[...] sua maior parte, localizadas nas colônias e áreas de baixa densidade populacional do estado, pois esta era uma característica da estrutura demográfica não só do Paraná, mas do Brasil, em geral” (NOBREGA, 2014, p. 115). Isso pode ser observado no relatório do Diretor Geral do Ensino, Hostilio Cesar de Araujo de 1929, no qual destacou que “nos municípios do interior, o número de escolas isoladas obteve um aumento considerável, atendendo ao crescimento de população escolar: Escolas isoladas em 1929 – 1.297, escolas isoladas em 1928 – 871, a mais 426” (PARANÁ, RDGE, 1929, p. 7). Outro relatório que apresentou a relevância das escolas isoladas na disseminação do ensino pelo Estado, foi o do interventor Manuel Ribas, o qual destacou: “[...] gradativamente executado o programa delineado, posso hoje assegurar, à luz dos dados estatísticos cujos resumos figura em tabelas anexas, que as escolas isoladas, em sua grande maioria, localizadas nas zonas rurais, cresceram quantitativamente a partir de 1932” (PARANÁ, RIE, 1944, p. 4). Além do dado de crescimento das escolas isoladas, essa citação trouxe uma informação relevante, que foi a questão de quase todas as escolas isoladas estarem localizadas nas zonas rurais, ou seja, as escolas isoladas eram as escolas rurais do período, mesmo que não fossem assim denominadas. Essa questão será retomada posteriormente.

Além das escolas ambulantes e isoladas a outra modalidade de instituição que ofertou o ensino primário foi o grupo escolar, que era o resultado “[...] de um agrupamento de escolas isoladas masculinas e femininas, estabelecendo-o em regime graduado e seriado” (ARAÚJO, VALDEMARIN, SOUZA, 2015, p. 33). Esse modelo de instituição de ensino começou a funcionar no Paraná em 1903³¹, em Curitiba, denominados de “[...]

³¹ Segundo Schena (2002), existiam em 1903, na Capital do Estado “três meios grupos, cada um com duas escolas de séries ou graus diferentes: na Escola Tiradentes, na Escola Oliveira Bello e na Escola Carvalho. Havia apenas um grupo completo em construção, o Grupo Escolar Xavier da Silva” (SCHENA, 2002, p. 26)

meio-grupos³² escolares, que se constituíram do agrupamento de duas escolas de séries ou graus diferentes, bem como foi iniciada a construção do primeiro grupo escolar completo”, porém, eles foram instituídos legalmente, somente em 1912, pela Lei nº 1.236, que tratou “[...] do ensino público, em geral, com alguns artigos destinados aos grupos escolares, estabelecendo sua organização” (OLIVEIRA, 1994, p. 51). A instituição desse modelo de escola foi inspirada nos grupos escolares de São Paulo. Segundo Nobrega os Grupos Escolares passaram por três fases no Paraná:

A primeira, iniciada com a criação oficial dos primeiros grupos escolares a partir de 1903, mas sem efetivarem-se até 1913, funcionando na prática como escolas isoladas agrupadas; a partir de 1914 inicia-se a segunda fase, que se estende até 1919, quando há a implantação parcial de poucos grupos, isto é, há o esforço de aplicação em suas dependências da seriação e dos “modernos métodos de ensino”, o método intuitivo³³. Mas restringiu-se aos grupos da capital e de pouquíssimos municípios do interior, encontrando muita dificuldade para funcionarem regularmente; na terceira fase, a partir de 1920, os grupos vão se consolidando nos principais núcleos urbanos, com o aumento das matrículas e, simultaneamente, há uma vertiginosa expansão das matrículas em escolas isoladas no Estado (2014, p. 101).

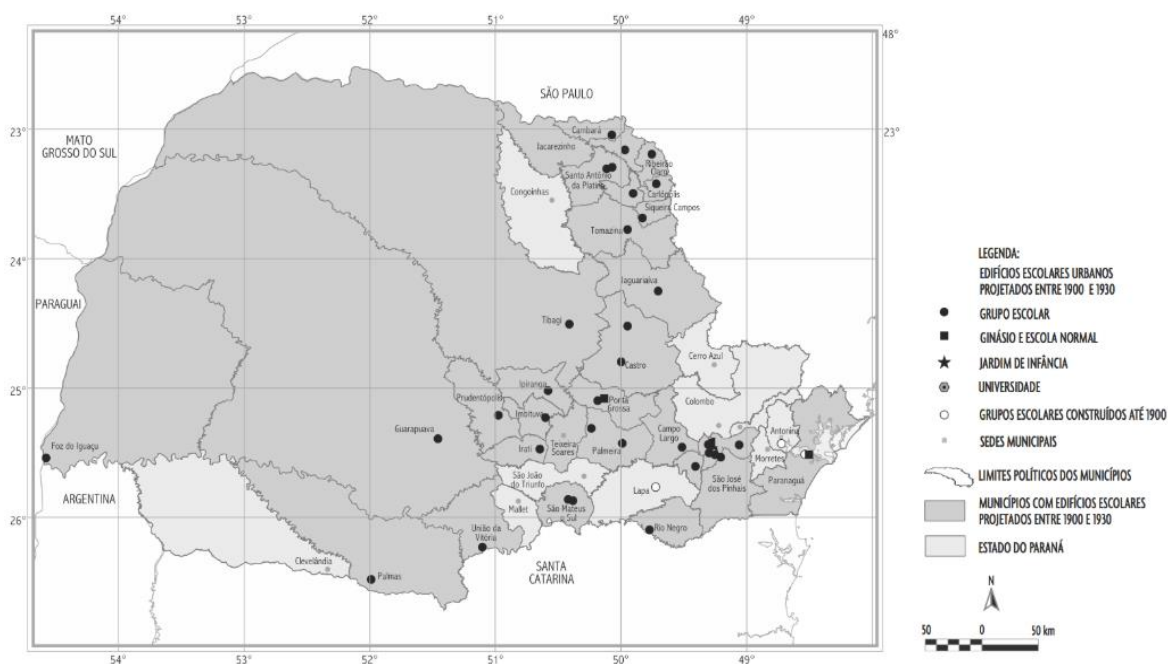
Essa instituição de ensino se configurou de duas maneiras diferentes no Estado do Paraná, em Grupo Escolar e Semi-Grupo escolar, classificados da seguinte forma: “[...]”

³² Que poderiam ser denominados também de semi-grupos escolares, ou escolas reunidas. A explicação do que seriam as escolas reunidas não aparecem nem em relatórios, nem na legislação do Estado do Paraná. Elas somente apareceram nas estatísticas. Porém, o estado de São Paulo regulamentou essas escolas pelo Decreto N. 2.225, de 16 de abril de 1912, no qual definiu no art. 102: “[...] as escolas reunidas serão instaladas; a) Nas sedes do município cuja população escolar for insuficiente para a criação de um grupo escolar; Artigo 103. - Nas escolas reunidas, deverão os alunos ser distribuídos em classes, adotando-se nelas o regime, método e processos de ensino dos grupos escolares” (SÃO PAULO, Decreto nº 2225). Como o estado do Paraná tinha São Paulo como modelar, provavelmente utilizou essa legislação como suporte para a instalação das escolas reunidas no Estado, além disso, se observarmos o quadro é possível perceber que as escolas reunidas desaparecem em 1927, e em seu lugar, são instituídos os grupos escolares, provavelmente as escolas reunidas tenham se transformado nos grupos escolares.

³³ É importante destacar que “[...] o método intuitivo não era uma novidade na segunda metade do século XIX, mas foi nesta época, que por meio das Exposições Internacionais, dos Congressos Pedagógicos, dos Relatórios Oficiais, além dos compêndios e manuais de ensino, que o conhecimento em torno do ensino intuitivo foi colocado em circulação, associado à ideia de que ele se constituía em um instrumento capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e o método mais apropriado à difusão da instrução elementar entre as classes populares. Com esta roupagem, desembarcou na realidade brasileira como um saber pedagógico que traduzia as expectativas de renovação educacional que os intelectuais ilustrados acreditavam poder modificar o cenário da nação, modernizando-a por meio da educação” (SCHELBAUER, 2006b, p. 19). Schelbauer (2006b) analisa o método, e a sua implantação no Estado de São Paulo, e sabemos que este Estado serviu de modelar para o Paraná, por isso quando os Grupos Escolares começaram a ser instalados no Paraná, esse método de ensino começou a ganhar força nessas escolas, vamos analisar melhor como esse método se constituiu no Paraná na quinta seção quando tratarmos dos professores.

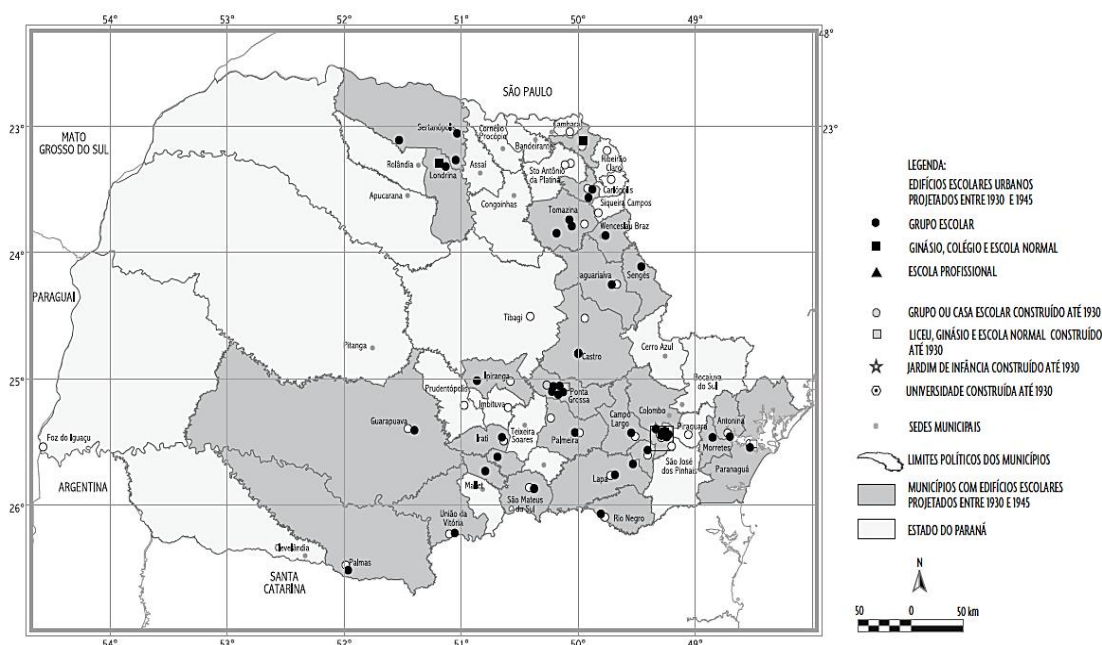
uma escola com quatro salões teve quatro séries e formou um grupo escolar e aquela com dois salões, teve duas séries em cada salão, cada qual com um professor, formando um Semi-Grupo escolar” (OLIVEIRA, 1994, p. 120). Deste modo, segundo Oliveira (1994), nas cidades onde houvesse várias escolas, essas seriam reunidas em uma única casa, mas em salas diferentes, realizando a seriação dos estudos, assim, se fossem quatro escolas cada uma equivaleria a uma série, e se fossem duas escolas cada uma equivaleria à duas séries. Por isso só houve grupo escolar em cidades onde o índice de população escolar era “[...] suficiente para justificar a sua criação” (OLIVEIRA, 1994, p. 122). Deste modo, se acompanharmos a instituição de grupos escolares pelo Estado do Paraná, poderemos verificar o avanço da colonização, o aumento da industrialização e a urbanização do Estado. Podemos observar isso nos mapas construídos por Zulmara Clara Sauner Posse e Elizabeth Amorim de Castro.

Figura 2 - Mapa dos Edifícios escolares urbanos projetados no Paraná com destaque para o período de 1900-1930.



Fonte: POSSE, CASTRO, 2020.

Figura 3 - Mapa dos Edifícios escolares urbanos projetados no Paraná com destaque para o período de 1930-1945.



Fonte: POSSE, CASTRO, 2020.

Em relação ao método de ensino que era adotado nessa instituição, o presidente Afonso Alves de Camargo destacou que foi o “[...] método de ensino seriado, já em franca aplicação nos grupos escolares desta capital, por força do Código do Ensino, está produzindo os mais benéficos resultados” (PARANÁ, RPE, 1917). Esse método figurava entre as técnicas novas que auxiliariam na melhoria do ensino, e no aumento do número de alfabetizados, ele foi apresentado pela inspetoria do ensino, e era uma forma de substituir os “[...] métodos usados pelos professores pelos novos métodos apresentados pela inspetoria” (SILVA, 2019, p. 127). Para que este método pudesse ser aplicado da maneira correta, o governo mandou um grupo de professores ao estado de São Paulo, para estudarem os métodos adotados nos grupos escolares daquele Estado. Depois de lá estudarem esses professores retornavam para o Paraná e aplicavam o método no Grupo Escolar Modelo que havia sido criado pelo decreto n.º 978 de 1917³⁴ e estava localizado na Capital do estado do Paraná (PARANÁ, RPE, 1917).

³⁴ O Decreto n. 978 que criou o Grupo Escolar Modelo foi publicado no Diário Oficial do Estado em 3 de janeiro de 1917, e apresentou o seguinte: “Fica criado na Capital do Estado 1 Grupo Escolar Modelo, onde funcionarão 8 cadeiras, podendo para elas ser comissionados professores normalistas de qualquer município, pelo tempo que o governo julgar conveniente. 1º Nesse Grupo praticarão quartanistas do curso normal e professores públicos que forem designados pelo Secretário do Interior. 2º O Grupo Escolar Modelo obedecerá ao programa que constará do respectivo Código”, esse decreto foi aprovado em 28 de dezembro de

A instalação e disseminação dos grupos escolares pelo Estado foi mencionada inúmeras vezes nos relatórios dos presidentes e governadores paranaenses, “[...] a importância dos grupos escolares ligou-se a modernização do ensino e ao papel que lhes foi destinado junto as sociedades urbanas” (OLIVEIRA, 1994, p. 211). Porém “[...] não foram eles os responsáveis pela expansão da rede escolar. Esta deveu-se mais a criação de escolas simples, por serem elas menos onerosas aos cofres públicos” (OLIVEIRA, 1994, p. 211), e essas escolas simples eram as escolas isoladas. Isso se deu, sobretudo pela condição financeira do Estado no período, apesar da implementação do grupo escolar, tido como um modelo inovador, sendo estabelecidos como um reflexo do capitalismo, foram as escolas isoladas, caracterizadas por serem menos dispendiosas do que os grupos escolares, que se expandiram pelo Estado. Deste modo, apesar de as escolas isoladas representarem a

[...] associação entre o rural e o arcaico nas concepções modernizadoras, no período em estudo a escola de tipo isolada continuava a ser uma necessidade pela grande dispersão populacional no Brasil e por uma exigida racionalidade econômica diante das limitações orçamentárias. Em tal perspectiva não fazia sentido a presença de prédios dispendiosos - como eram os grupos escolares, gastos com pessoal, com sua manutenção, com materiais didáticos, em regiões de baixa densidade demográfica (NOBREGA, 2014, p. 102).

Apesar da importância dada ao Grupo Escolar, foram as escolas isoladas as principais vias de acesso à educação no período da Primeira República, pois elas chegavam as populações que residiam na área rural, isolada, e a grandes distâncias. As estatísticas do período demonstram a quantidade superior de escolas isoladas, isso pode ser observado no quadro a seguir.

1916. O programa de ensino para o Grupo Escolar Modelo foi publicado no Diário Oficial em 25 de junho de 1917 (PARANÁ, O Decreto n. 978, de 1917).

Quadro 11 - Estatísticas das escolas existentes e distribuídas pelo Estado do Paraná entre 1918 e 1940.

Ano	Unidades escolares ³⁵	Escolas isoladas ³⁶	Grupos escolares	Escolas Ambulantes	Escolas subvencionadas pelo Governo Federal	Escolas subvencionadas pelo Estado
1915	-	672	-	-	-	-
1916	-	770	-	-	-	-
1917	-	827	12	-	94	22
1918	-	848	-	2 ³⁷	96	24
1919	-	513	12	-	116	-
1920	-	554	23	4	116	78
1921	-	459	27	-	116 ³⁸	122
1922	-	507	27	-	-	-
1923	803	529	27	-	-	199
1924	832	577	35	-	-	-
1925	933	679	36	-	120	136
1926	1.088	704	42	-	120	101
1927	1.184	774	48	-	120	36
1928	1.457	950	50	-	120	42
1929	1.859	1.297	-	-	120	40
1930	-	972	52	-	120	45
1931	-	1.018	52	-	120	-
1934	1.204	1.121	49	-	120	-
1935	-	1.045	49	-	120	-
1936	-	1.230	54	-	120	-
1938	1.649	1.288	71	-	-	-
1940	1.966	1.865	85	-	-	-

Fonte: PARANÁ, RPE, 1915; PARANÁ, RPE, 1916; PARANÁ, RPE, 1917; PARANÁ, RPE, 1918; PARANÁ, RPE, 1919; PARANÁ, RPE, 1920; PARANÁ, RPE, 1921; PARANÁ, RPE, 1922; PARANÁ, RPE, 1923; PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, RPE, 1925; PARANÁ, RPE, 1926; PARANÁ, RPE, 1927; PARANÁ, RPE, 1928; PARANÁ, RPE, 1929; PARANÁ, RIE, 1931; PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RGE, 1936; PARANÁ, RGE, 1937; PARANÁ, RIE, 1940; PARANÁ, RIE, 1942a; PARANÁ, RGE, 1942b;

³⁵Em relação a questão das Unidades Escolares, vejamos a explicação dada pelo presidente Caetano Munhoz da Rocha, em seu relatório do ano de 1926, no qual destacou “[...] considerando-se todos os demais estabelecimentos de ensino primário como unidades escolares isoladas, montam estas a 679 que, adicionadas ao número dos grupos, perfaz um total de 933 unidades escolares, funcionando no decurso do ano letivo” (PARANÁ, RPE, 1926, p. 162). Em 1927 faz nova referência as unidades escolares, destacando que estavam somadas a estas também, as escolas complementares primárias, grupos escolares e escolas isoladas, (PARANÁ, RPE, 1927, p. 210). Concluímos assim que unidades escolares diz respeito a todas as escolas que ofereciam ensino primário no período.

³⁶Não foi possível determinar em que anos a quantidade de escolas isoladas é o total de escolas ou somente o número de escolas que funcionaram no ano, temos essa informação apenas até o ano de 1919. Acreditamos que por isso o número de escolas isoladas é maior em alguns anos e menor em outros, provavelmente nos anos em que apareça menor seja apenas o número de escolas que funcionaram.

³⁷As escolas ambulantes foram mencionadas em apenas dois relatórios: no relatório do Diretor da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do ano de 1918, no qual apresentou a nomeação de dois professores ambulantes, um para Palmas e outro para Colombo. E no relatório do presidente Camargo de 1920, que aponta apenas o número existente. Fora esses dois relatórios, mais nenhuma menciona a existência de escolas ambulantes.

³⁸Existiam neste ano, 116 escolas subvencionadas, mas estavam em pleno funcionamento somente 110, como pode ser observado no relatório do inspetor Cesar Prieto Martinez, no qual destacou “[...] estão, assim, em funcionamento, em 25 municípios: 12 escolas para o sexo masculino; 3 escolas para o sexo feminino e 95 escolas mistas, num total de 110 cadeiras (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 4).

PARANÁ, RSENIJIP, 1917; PARANÁ, RSENIJIP, 1918; PARANÁ, RIGE, 1921; PARANÁ, RIGE, 1922; PARANÁ, RIGE, 1923; PARANÁ, RIGE, 1924; PARANÁ, RIGE, 1925; PARANÁ, RIGE, 1927; PARANÁ, RIGE, 1928; PARANÁ, RIGE, 1929; PARANÁ, RIGE, 1931; PARANÁ, RSENIJIP, 1935. Elaborado pela autora.

Além das escolas isoladas e dos grupos escolares, podemos observar no quadro as escolas subvencionadas, que eram mantidas pela União ou Estado. Essas escolas se caracterizaram como escolas unitárias, ou seja, eram escolas isoladas. As mantidas pela União foram instaladas a partir do Decreto Federal n.º 13.014, de 4 de maio de 1918, o decreto definia o seguinte:

Art. 1º O Governo Federal auxiliará com a quantia de 1:800\$ anuais a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, depois da publicação do presente decreto, e destinadas, precipuamente, ao ensino da língua portuguesa e da geografia e história do Brasil, em municípios constituídos por antigas colônias de europeus, hoje emancipadas. Art. 2º Um inspetor, nomeado, em comissão, pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, visitará as escolas subvencionadas, e, em relatórios trimensais, dará o seu parecer, circunstanciado, sobre a eficácia ou deficiência do ensino ministrado nos novos institutos. Art. 3º Em cada Estado subvencionado haverá um inspetor, que perceberá a gratificação, mensal, de 600\$, além de uma diária de 15\$, quando estiver em serviço fora da respectiva sede, serviço que será comprovado pelo relatório, devendo os ditos inspetores observarem as instruções expedidas pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, Decreto Federal nº 13.14, de 1918).

Essas escolas chegaram ao total de 120, mantendo-se estáveis, ou seja, não houve diminuição deste número ao longo do período aqui analisado. Localizavam-se como pode ser observado na legislação, nas antigas colônias de imigrantes, sobretudo europeus, assim sendo na zona rural do Estado, por isso foram as únicas escolas do período a serem nomeadas como escolas rurais pelos governantes, secretários e inspetores do período. Além disso, caracterizaram-se, como escolas unitárias.

Em relatório do ano de 1922, o inspetor Geral do ensino Cesar Prieto Martinez destacou que “[...] os municípios que contêm maior número de escolas subvencionadas, por isso mesmo que contêm grande número de colônias, são os de Curitiba, [...] S. José dos Pinhais, [...] Ipiranga, [...] Prudentópolis, [...] e Campo Largo” (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 4). Além disso, essas escolas subvencionadas pelo Governo Federal, segundo esse mesmo relatório, eram bem aparelhadas, sendo enfatizado pelo mesmo inspetor que, “[...] as escolas subvencionadas, apresentam, em geral, bom aspecto, tendo eu observado que o governo do Estado procura com a máxima presteza, atender as necessidades desses

institutos de ensino”, fornecendo mobiliário, material necessário ao ensino (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 25). As escolas que o inspetor visitou e destacou em seu relatório, em sua maioria estavam localizadas em uma sala razoavelmente boa, e com o mobiliário básico para o ensino, diferentemente das escolas isoladas mantidas pelo Governo do Estado, que em sua maioria não dispunha de boas condições materiais.

Além das escolas subvencionadas federais, tivemos as subvencionadas pelo Estado, que foram criadas por particulares, mas que não tinham condições de mantê-las. Segundo Oliveira, “[...] por terem poucos alunos pagantes ou muitas vezes nenhum, solicitavam subvenção do Governo, que a concedeu sob a forma de contratos, firmados entre o professor e a inspetoria”, mas para isso exigia “[...] a admissão na escola de, no mínimo, 15 crianças pobres” (OLIVEIRA, 1994, p. 74). Porém, essas escolas subvencionadas pelo Estado, como pode ser observado no quadro anterior, sofreram ao longo do período, oscilações constantes, pois o governo implementava e retirava muitas vezes a subvenção dessas instituições, o que fazia com que inúmeras delas fossem fechadas, pois apenas os alunos pagantes não garantiam o funcionamento³⁹.

Essas escolas subvencionadas se configuraram como um meio do Estado expandir o ensino em lugares distantes, pois, segundo Oliveira (1994), era mais barato manter uma subvenção do que instalar uma escola pública. Podemos observar esta afirmativa no quadro a seguir, que se refere ao Artigo 117, do Código de Ensino de 1917, o qual demonstra a classificação dos professores segundo a sua formação, o que definia qual seria o seu vencimento:

³⁹ Segundo Oliveira, “os anos decorridos entre 1891 e 1893 foram pródigos na concessão de subvenções, tanto mais que, em 1888, o Governo Provincial extinguiu as subvenções destinadas a 86 professores, atitude que privou uma quantidade significativa de crianças de frequentarem a escola e gerou manifestações e protestos. A intenção foi transferir para os municípios a manutenção das escolas, o que, todavia, não deu certo. Em outubro do ano seguinte foram reestabelecidas 15 subvenções. [...] em 1893, o número de subvenções garantiu o funcionamento de 108 escolas. No ano seguinte, porém 81 foram suspensas devido a irregularidades no funcionamento dessas escolas. Em 1895, foram afinal suspensas todas as subvenções. [...] Em 1908, o Governo restabeleceu a sistemática das subvenções” (1994, p. 79-82). Isso demonstra as oscilações que sofreram as subvenções dessas escolas.

Quadro 12 - Vencimentos dos professores do Estado do Paraná segundo o código de ensino de 1917⁴⁰.

Formação	Vencimentos
Professores normalistas, até 10 anos de exercício, anualmente	2:400\$000
Professores normalistas com mais de 10 até 20 anos	2: 760\$000
Professores normalistas, com mais de 20 anos	3:120\$000
Professores efetivos de 1ª classe	1:440\$000
Professores efetivos de 2ª classe	1:800\$000
Professores efetivos de 3ª classe	2:160\$000
Professores provisórios	1:200\$000
Professores adjuntos	960\$000
Professores subvencionados	720\$000
Professores ambulantes, sem direito a diária	2:400\$000

Fonte: PARANÁ, Decreto n° 17 de 09/01/1917. Dados organizados pela autora.

Como destacou Oliveira “a estratégia criada pelo Governo para prover o meio rural com escolas foi subvencionando escolas particulares, sem maiores compromissos de sua parte” (1994, p. 210). Isso em relação às escolas subvencionadas estaduais, cujo funcionamento instável deixavam inúmeras crianças sem ensino. Já as escolas subvencionadas federais apresentavam uma situação bem diferente, pois recebiam os móveis e materiais como uma escola isolada, enquanto as subvencionadas estaduais tinham que fornecer todos os meios básicos para o funcionamento da escola sem auxílio do Governo, pois eram escolas particulares.

Além disso, como já destacado anteriormente, as escolas se subdividam em urbanas, suburbanas e rurais, os grupos escolares se localizavam, nas regiões urbanas, pois necessitavam de uma população escolar mais numerosa, os semi-grupos escolares ou escolas reunidas, estavam tanto no meio urbano como no meio rural, locais que não comportavam um grupo escolar, mas que tinha uma população numerosa para uma escola isolada. As escolas ambulantes, por outro lado, eram características do meio rural, dos locais mais isolados, pois foram criadas exatamente para chegar nos lugares mais longínquos do Estado. As escolas subvencionadas também se localizavam, sobretudo no

⁴⁰ Os professores efetivos de 1ª, 2ª e 3ª classe eram classificados segundo o tempo de serviço, assim como os normalistas. Segundo o Código de Ensino de 1915, no art. 120º: “todos os professores efetivos, normalistas ou não, são assim classificados: 1ª classe: a dos que tem menos de 10 anos de serviço; 2ª classe: a dos que tem de 10 a 20 anos; 3ª classe: a dos que tem 20 anos ou mais”, além disso, continua no parágrafo primeiro “para essa classificação contar-se-á somente o tempo de efetivo exercício no magistério ou na inspeção técnica, deduzidas quaisquer interrupções” (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 29). Apresentamos o disposto no Código de Ensino de 1915, pois o Código de Ensino de 1917 não especifica qual era a justificativa para a classificação dos professores efetivos nas 3 classes, porém deduzimos que seja a mesma em ambas as legislações.

meio rural. E por fim as escolas isoladas, se localizam tanto no meio urbano e suburbano, como no meio rural, por isso se caracterizaram como o principal meio de acesso ao ensino no período. Outro meio utilizado na classificação das escolas, dizia respeito ao sexo dos alunos que as frequentariam. As escolas masculinas eram regidas por professores, e as escolas femininas e mistas eram regidas, exclusivamente, por professoras, estas últimas funcionavam somente com a autorização do Secretário do Interior, e permitiam a frequência de meninos de até 10 anos de idade, junto com as meninas, porém, segundo Souza (1998), a coeducação dos sexos, mesmo nos Grupos Escolares não foi algo usual no período, sendo adotado somente em localidades onde não haviam alunos de um ou outro sexo suficientes para abertura de uma escola.

Para instituição dos diferentes tipos de escolas, o Estado paranaense tinha São Paulo como modelar em relação à educação, isso pode ser observado na publicação do *Jornal Diário da Tarde* do ano de 1916, escrita por Sebastião Paraná⁴¹

Em nenhum Estado do Brasil o serviço de instrução pública pode ser igualado ao de S. Paulo. [...]. Os dirigentes do grande Estado ergueram bem alto suas vistas penetrantes e fitaram com desassombro e muito interessadamente o mais importante ramo da administração pública. Construíram lindos e confortáveis edifícios; mobiliaram-os caprichosamente; dotaram-os de excelentes utensílios necessários as lides do magistério, espalharam escolas normais, jardins de infância, grupos escolares por toda parte, e entregaram esses institutos de ensino ao cuidado de um corpo docente possuidor de reconhecida competência profissional. Pode, portanto, a organização escolar de S. Paulo servir de exemplo de modelo vivo a qualquer Estado da República (*Diário da Tarde*, 14/08/1916, p. 1).

Para implementar os modelos de instituições de ensino de São Paulo, o Estado do Paraná enviou inspetores e professores, com o intuito de conhecer e observar como era organizado o ensino. Como indicou Souza:

⁴¹ Leopoldino (2017) ao analisar o manual “O Brasil e o Paraná para uso nas escolas primárias”, publicado em 1903, e escrito por Sebastião Paraná, faz considerações acerca de quem foi esse sujeito. Segundo a autora, Sebastião Paraná nasceu em “Curitiba, realizou seus estudos preparatórios na Província e, em 1883, seguiu para o Rio de Janeiro, onde se diplomou em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito”, voltando ao Paraná atuou “[...] como político e, mais especificamente, no meio educacional. Além de catedrático da principal instituição de ensino secundário do Paraná à época, foi também diretor do Museu Paranaense e Biblioteca Pública do Paraná; em 1916, exerceu a Superintendência Geral do Ensino do estado”, ou seja, fez parte da inspetoria de ensino, além disso “[...] chegou a ser diretor do Ginásio Paranaense em 1920; e professor da Universidade Federal do Paraná”, foi também “[...] membro do Conselho Superior do Ensino Público do estado” (LEOPOLDINO, 2017, p. 259). Deste modo, percebe-se que Sebastião Paraná foi um intelectual do período ligado a educação, por isso muitos de seus escritos nos jornais da época, são voltados ao ensino.

A circulação das ideias e dos preceitos da pedagogia moderna vislumbrava-se nas matérias de revistas pedagógicas como *A Escola*, por exemplo, e também nos objetivos de viagens de autoridades e professores paranaenses ao estado de São Paulo, em busca do aprendizado do “modelo”, do progresso e do moderno. [...] Também foram individualmente enviados professores à Capital paulista, com o propósito de observação, estudo e posterior aplicação na instrução paranaense (2004, p. 27).

O Paraná neste período estava interessado, especialmente, na construção dos grupos escolares, por isso como exemplo da observância de outros modelos para implementação de escolas, no Paraná tivemos “a viagem comissionada de Carolina Moreira”, que estudou “[...] de perto como se organizavam em São Paulo aquelas instituições, também se obtinham exemplares de livros e mobília para enfrentar no território paranaense o desafio de organizar seus próprios grupos” (SOUZA, 2004, p. 29). A viagem dessa professora foi um exemplo de como o Paraná estava se preparando para modificar o seu sistema de ensino, por meio de modelos de outros estados, dentre eles o estado de São Paulo. Segundo Schena (2002), as autoridades do Estado também viam outros países como modelares, dentre eles, “Argentina, Uruguai, Chile e Equador, Estados Unidos e países europeus eram apontados como modelos de sistemas escolares a serem visitados”, porém considerando que essas viagens eram dispendiosas, e os recursos financeiros do Estado não permitiam tais gastos, as viagens de professores foram realizadas para o estado de São Paulo (SCHENA, 2002, p. 28).

Deste modo, como destacou no seu relatório o presidente Afonso Alves de Camargo, foram mandados professores ao Estado de São Paulo para estudarem os métodos lá adotados, e segundo o presidente “[...] esses profissionais deram cabal desempenho a sua nobre missão e já estão aplicando o método analítico, adotado naquele Estado”, sendo esse método aplicado em um grupo modelo (PARANÁ, RPE, 1917, p. 14).

Além dessas comitivas ao estado de São Paulo, o Estado do Paraná convidou para dirigir a instrução pública, o inspetor Cesar Prieto Martinez oriundo de São Paulo, que ficou à frente da inspetoria paranaense de 1920 a 1924. Segundo o presidente Caetano Munhoz da Rocha, essa iniciativa se deu porque “[...] considerando que um aparelho escolar depende sobretudo da orientação pedagógica que aos seus chefes sabem imprimir e tendo em conta que o Estado de São Paulo nesse particular pode servir de modelo” (PARANÁ, RPE, 1921, p. 91). O presidente considerava sensato requerer a vinda de um

técnico para exercer o cargo de Inspetor Geral do Ensino, pois assim poderia implementar na educação paranaense, medidas que já vigoravam em São Paulo (PARANÁ, RPE, 1921, p. 91). Silva (2009) apresenta que Cesar Prieto Martinez trouxe diversas medidas para o Estado, e que essas

[...] medidas se assemelham com as propostas de racionalização paulistas, quando estabelece o recenseamento escolar, realoca escolas para os espaços onde se encontra maior número de analfabetos, institui o cargo de subinspetor para auxílio na fiscalização das escolas e premia professores que atendem às metas propostas. Outra proposta semelhante ocorre nos métodos de ensino (SILVA, 2019, p. 44).

Percebe-se assim que a intenção do presidente em trazer alguém de fora para reger a inspetoria e trazer mudanças para a educação, sobretudo espelhadas no Estado de São Paulo, ocorreu por meio de Prieto Martinez.

Ao retomar os tipos de escolas existentes no Estado, percebemos que durante todo o período aqui analisado, que compreende os anos de 1915 a 1946, essas foram os diferentes tipos de instituições que vigoraram no âmbito do ensino primário. Os Grupos escolares foram se disseminando com maior força pelo Estado, especialmente na década de 1920, quando houve um crescimento da demanda por ensino. Todavia, como já destacado, foram as escolas isoladas que durante todo o período, chegaram a maior parte da população, localizada especialmente na zona rural, a partir de 1930, engatilhando uma sequência de criação de instituições voltadas ao ensino rural, como a Escola de Trabalhadores Rurais, criada em 1935, a Escola Normal Rural em 1940, como veremos no próximo tópico.

Diante do exposto, percebe-se que a instrução primária se difundiu pelo Estado de diversas formas, mas, como veremos a seguir, essa difusão do ensino enfrentou inúmeras dificuldades, dentre elas a principal foi as longas distâncias em que residiam a população paranaense, resultando na expansão do ensino por meio das escolas isoladas, que adentravam os sertões do Paraná.

3.2. Escola isolada no estado do Paraná, rural ou urbana?

Como visto na segunda seção, no início do Período Republicano, o Brasil era essencialmente agrícola, e havia segundo Silva “[...] falta de formação adequada do homem livre para substituir o braço escravo”, uma das alternativas para contornar tal situação foi a imigração, que tinha por finalidade melhorar a agricultura brasileira (1970, p.

4-5). Além disso, também houve um incentivo a disseminação da instrução pública que tinha a intenção de estimular a imigração. Essa educação chegou aos sertões brasileiros pelas escolas rurais, disseminadas, sobretudo a partir de 1930, porém anterior a esse período elas já se faziam presente, como demonstraremos nas discussões que se seguem.

O Paraná, assim como o restante do Brasil, era essencialmente agrícola, e sua economia girava em torno da produção da erva-mate, da extração da madeira e produção do café. No Estado também houve a preocupação com a disseminação da instrução, porque segundo o presidente Afonso Alves de Camargo “[...] o povo, cuja instrução for deficiente, não terá a verdadeira compreensão dos seus direitos e deveres e nem o necessário preparo, estímulo para o desenvolvimento do seu comércio, indústrias, ciência e artes” (PARANÁ, RPE, 1917, p. 13). Por essa afirmação evidenciamos que a escola era vista como uma necessidade para o desenvolvimento do Estado, vemos novamente princípios do capitalismo, no qual era necessário educar o povo e ao mesmo tempo formar trabalhadores qualificados.

Além disso, no Paraná houve a necessidade da imigração, que segundo o relatório do presidente Affonso Alves de Camargo era essencial “ante a necessidade de braços para a lavoura paranaense, em acentuada crescente prosperidade” (PARANÁ, RPE, 1929, p. 73), sobretudo porque aqui a ocupação territorial era restrita, como já destacado, aos locais de passagem de tropa de gado que eram destinados à feira de Sorocaba no período do Império.

Considerando esses apontamentos, apresentamos a seguir um mapa que demonstra a divisão territorial do Estado do Paraná no ano de 1924, sendo possível observar que houve realmente uma concentração de cidades na área que foi passagem de tropas, as demais localidades do Estado eram, em sua maioria, rurais e dispersas, e estavam sendo colonizadas lentamente, por meio do incentivo a imigração, tanto estrangeira quanto nacional. No ano de 1920, segundo o censo, existia no Paraná 49 municípios, e uma população estimada de 685.711 habitantes.

A partir desse mapa foi possível identificar a denominação das localidades existentes no Paraná – cidade/comarca; vila/município; povoação. Esse mapa foi utilizado para compreender posteriormente a localização das escolas, e a sua designação, rural ou urbana, sobretudo porque os relatórios dos presidentes e inspetores do período, não especificavam se a escola era urbana ou rural. Para se aproximar dessa assertiva foi preciso investigar mapas e dados de relatórios.

Outra fonte relevante, utilizada para compreender a constituição do território paranaense foi os censos de 1920 e 1940, esses dois documentos serviram de base para a construção de diversos quadros apresentados na segunda seção. Por meio deles chega-se à conclusão de que a maior parte da população do Estado estava localizada na área rural.

Deste modo, a escola isolada representou um papel significativo, pois como destacado no *Jornal Diário da Tarde*, a escola neste período tinha o intuito de fornecer subsídios para diminuir o índice de analfabetos, além disso, deveria “[...] promover uma mentalidade menos estacionária nos centros de pequena evolução cultural”, isso porque se esperava que o meio rural influísse no desenvolvimento nacional, por isso era necessário “[...] amparar os agricultores e dotar os centros agrários de elementos propícios ao progresso intelectual material”, e isso se dava por “[...] meio da escola que se conseguirá modificar a rotina e criar uma mentalidade progressista nos meios absorvidos pela maior estagnação mental” (*Diário da Tarde*, 09/07/1946). Essa matéria retratou os ideais do ano de 1946, quando a difusão da escola rural já havia ganhado certa ênfase, porém essa preocupação já estava prescrita nos relatórios de inspetores e secretários do Estado nos anos anteriores, a necessidade de alfabetizar a população e dar suporte para os agricultores era discussão constante no período.

Um relatório que demonstrou a preocupação com a escola rural foi do secretário Enéas Marques dos Santos do ano de 1917, no qual destacou que era preciso adicionar “[...] uma cadeira de agronomia e zootecnia” nos cursos de formação de professores, pois o conhecimento proporcionado por essas disciplinas era considerado fundamental para o professor que atuava na zona rural, deste modo o secretário acreditava que o professorado poderia contribuir “[...] eficazmente para a prosperidade da indústria rural” (PARANÁ, RSENIJIP, 1917, p. 10). Outro relatório que demonstra a importância da escola rural na década de 1920 foi o do inspetor Cesar Prieto Martinez, do ano de 1922, no qual destacou que para exercer o encargo de ser um professor na escola rural era preciso “[...] influir no ânimo dessa gente e lhes prestar todas as informações úteis e indispensáveis, quer em

relação à saúde, quer em relação à lavoura, quer ainda em relação às leis do país” (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 26), essa escola seria eficiente para nacionalizar a população e auxiliar no desenvolvimento do Estado.

Paiva (2003), no livro “História da educação popular no Brasil”, ressaltou que as discussões e preocupações sobre a educação rural vinham “[...] desde o final dos anos 10”, isso se deu pelo “[...] crescimento da migração rural-urbana e a consequente inchação das grandes cidades observadas a partir dos anos 20” (2003, p. 136-137), houve então uma preocupação entre políticos e educadores com a educação, pois viam a escola como um meio de conter a imigração, e também fixar o homem na zona rural porém, apesar da

[...] causa da educação rural fosse defendida com ardor desde os anos 10 e se mantivesse durante os anos 20 (a ponto da III Conferência Nacional de Educação em 1929 tratar especificamente do assunto), é com a Revolução de 30 que ela ganhou impulso definitivo, apoiada pelo governo (PAIVA, 2003, p. 136-137).

Esse impulso para disseminação da escola rural, só ocorreu, pois houve uma preocupação em fixar o homem a zona rural, e com isso a necessidade melhorar as condições de vida nesse meio. Deste modo, a escola na zona rural do Estado apresentou dois objetivos primordiais

[...] formação das novas gerações que pudessem garantir a riqueza do Estado e o segundo civilizar a população que habitava no meio rural, ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo. Manter o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o campo moderno, de modo a implantar a economia associada ao rural (SCHELBAUER, 2014, p. 80).

A difusão desse ensino rural, neste sentido se deu, especialmente devido a necessidade de alfabetizar o homem do campo e de prepará-lo para continuar no campo aumentando a produção agrícola. Conforme destacam Schelbauer e Neto:

O potencial agrícola da maior parte dos estados da federação conduzia o olhar sobre a vocação agrária do país, no qual o centro da questão consistia em criar estímulos ao trabalhador do campo para deixar a economia de subsistência e produzir dentro das novas regras de um mercado mundial. Sob este aspecto, a escola pública passava a ser concebida como a saída emergente, especialmente pela difusão das escolas primárias por causa do alto número de analfabetos residentes no meio rural. Mas também, pelo ensino agrícola técnico-profissional e superior, o qual formaria o trabalhador do campo, apto ao conhecimento

das novas técnicas de produção e plantio, fundamentais ao desenvolvimento econômico do país (2013, p. 87).

Ao observar os discursos e os dados históricos, percebemos que estes apontam especialmente para necessidade que havia de difusão do ensino no meio rural, segundo Paiva, “[...] o crescimento do número de escolas se fez em direção do campo”, no ano de “1937 das 29.406 escolas existentes no país 26.638 (90,58%) eram escolas isoladas, típicas do meio rural” (2003, p. 126). Porém, esses dados, como a maioria dos estudos sobre a educação rural, são posteriores a 1930, momento em que houve uma maior difusão deste ensino, mas é preciso compreender as raízes desse movimento nas décadas anteriores. Diante disso, destacamos a relevância deste estudo para o campo da História da Educação, considerando o processo histórico, pois o impulso dado a educação rural posterior a 1930, está ligado as discussões travadas e ao modo como a educação estava organizada anterior a esse período.

Assim sendo, a escola rural no Estado do Paraná estava presente nos debates por volta do ano de 1905, como pode ser observado no relatório do inspetor Bento José Lamenha Lins, que ao fazer referência a distribuição dos professores pelo Estado destacou “[...] uma medida de elevado alcance, não contida no Regulamento atual, seria a classificação das escolas em rurais, urbanas e da capital, sendo feitas as primeiras nomeações para as rurais e as outras providas por acesso, de acordo com merecimento demonstrado nas regências das primeiras” (PARANÁ, RIGE, 1905, p. 12). Essa proposta tinha como objetivo evitar que as escolas isoladas ou rurais ficassem sem professores, dificuldade enfrentada rotineiramente na Primeira República no Estado. Apesar da relevância desta classificação, ela somente se concretizou no Código de Ensino de 1915, aparecendo no Art. 49, que tratou da obrigatoriedade do ensino, e destacou a divisão das escolas em “urbana, suburbana ou rural” (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 17).

Ao considerar esse acerto na nomenclatura, o recorte temporal da pesquisa se inicia em 1915, momento em que o termo escola rural aparece na legislação, mas o fato é que essas escolas já existiam, porém, a partir desse momento, o termo escola rural foi efetivado na legislação e começou a se fazer mais presente nos discursos de presidentes e inspetores da instrução. Apesar disso, as únicas escolas denominadas de escolas rurais durante a República Velha, foram as subvencionadas pelo Governo Federal, as demais eram nomeadas de escolas isoladas. As escolas subvencionadas pelo governo federal “[...]”

situava-se, sobretudo, nas zonas de colonização e configuravam-se como escolas isoladas, regidas por um único professor, em salas multisseriadas” (SCHELBAUER, 2014, p. 81). Estas foram criadas, após a consolidação da reforma oficializada pelo Decreto Federal nº 13.014, de 4 de maio de 1918, que instituiu a subvenção de escolas isoladas nos locais de imigração europeia, e pelo decreto número 16.782-A, de 3 de janeiro de 1925, na qual determinava que a União estava autorizada a colaborar com os estados para a difusão do ensino primário, porém esta limitou sua esfera de ação ao Ensino Rural.

Diante disso, se consideramos apenas as escolas que realmente foram denominadas de rurais, teremos um número pequeno, porém a proposta desse trabalho é demonstrar que as escolas isoladas, se constituíram em sua maioria de escolas rurais, pois eram escolas de uma sala, regida por apenas um professor, eram a menor unidade de escola, quanto a sua organização. Por isso, em sua maioria, existiam em pequenas vilas e comunidades rurais, assim se constituíram na base para o que, posteriormente, denominamos de ensino rural.

Deste modo, neste estudo o termo escola rural vem atrelado ao termo escola isolada, pois, como o próprio Manoel Ribas destacou, as escolas isoladas eram em “[...] sua grande maioria, localizadas nas zonas rurais” (PARANÁ, RGIE, 1944, p. 4), e neste período, o índice de pessoas que moravam na zona rural do Paraná era superior ao índice de pessoas que viviam na zona urbana, o que pode ser observado nos quadros 1 e 2 apresentados na segunda seção. Além disso, as escolas isoladas possuíam um número maior de matrículas, pois chegavam as zonas de difícil acesso, e onde não eram possíveis economicamente manter um grupo escolar. Schelbauer destacou, em relação as escolas, que “[...] apesar de não termos dados precisos, podemos considerar que uma parte significativa estava instalada na zona rural, tendo em vista que a maior parte da população se concentrava no campo” (2014, p. 81). Segundo Schelbauer:

[...] os relatórios e as mensagens dos governadores e interventores não especificam, nos quadros gerais da expansão do ensino, quantas destas escolas isoladas estavam delimitadas ao meio rural e urbano. Ao longo do período os documentos atribuem a denominação rural àquelas escolas subvencionadas, ora mediante acordo com o governo federal, ora mediante acordo entre o Estado e os municípios, ora financiadas pelo próprio Estado (2014, p. 81).

Todavia, ao considerarmos a localização dessas escolas, e a denominação que essas localizações recebiam, é possível verificar se as escolas eram rurais ou não. Para tanto, precisamos compreender os termos utilizados nos relatórios para denominar as divisões do

Estado. Nesse sentido, buscamos compreender os conceitos/definições dessas palavras nos dicionários da época. Começamos pela definição de urbano que significava “[...] pertencente a cidade, próprio da cidade” (AULETE, 1881, p. 1831), suburbano que significava “[...] próximo ou vizinho da cidade; que está ou habita nos subúrbios da cidade” (AULETE, 1881, p. 1692). Rural que significava “[...] relativo ou pertencente ao campo, ou a vida agrícola. [...] Freguesias ou povoações rurais, as que estão situadas fora da vila, ou da cidade” (AULETE, 1881, p. 1581). Essas regiões de subdividiam em: cidade; vila; bairro; colônia; povoado. Vejamos como os dicionários de época definem esses lugares: cidade, era o “[...] nome comum as povoações de maior importância e grandeza, [...] título concedido a uma vila” (AULETE, 1881, p. 331), já o conceito de vila era “[...] povoação de categoria inferior a uma cidade, mas superior a uma aldeia; cabeça de concelho (sic) ou município rural”. Além disso, aparece o termo bairro que seria “[...] cada uma das partes principais em que se divide uma cidade. [...] Em geral, uma porção do território de qualquer povoação” (AULETE, 1881, p. 193), ou como destacou Pinto (1932, p. 135), bairro era “[...] parte de uma cidade que se divide em certas ruas”. Já o povoado era uma “[...] aldeia, lugarejo ou pequena localidade em que habita gente” (AULETE, 1881, p. 1384). Outro termo frequentemente utilizado era o de colônia, que segundo o dicionário era a “[...] reunião de indivíduos que deixaram a pátria para se estabelecerem n’outro país” (AULETE, 1881, p. 350). Colônia também tinha o significado de “[...] povoação nova. Gente que se manda a povoar um lugar”, e o que habita a colônia seria o “[...] colono – povoador da colônia. O que cultiva, e habita no campo” (PINTO, 1832, p. 255). Percebe-se que, fora as cidades, os demais termos se referem a pequenas localidades encontradas na zona rural. Mesmo as vilas que poderiam até ser sede de municípios eram consideradas suburbanas, tinham características rurais.

Feito esses esclarecimentos relativos aos conceitos usados na época, vamos considerar nessa análise sobre a localização das escolas, as situadas em vilas e cidades, como urbanas e as demais como rurais.

As escolas isoladas em sua maioria se instalaram, em bairros, vilas, colônias e povoações, pois nas cidades se encontravam os Grupos Escolares, e por isso, pode-se afirmar com segurança que as escolas isoladas se caracterizaram, em sua maioria, como escolas rurais. Isso pode ser observado no quadro n.º 31 e 32, localizado nos apêndices, que apresenta a distribuição das escolas isoladas no Paraná no ano de 1917, e no ano de 1924. O quadro do ano de 1924 apresenta mais uma característica que auxilia nesta

constatação, com a difusão dos Grupos Escolares nas cidades e vilas, as escolas isoladas dessas localidades foram unidas para formar os grupos ou foram movidas para uma localidade que necessitasse mais dessa instituição, no quadro é possível perceber que nas cidades e vilas, as escolas isoladas aparecem em menor quantidade, isso porque nesses locais existiam os Grupos Escolares, com isso houve um aumento da difusão das escolas isoladas no meio rural, como podemos observar a seguir, na síntese dos dados dos quadros completos que constam no apêndice.

Quadro 13 - Resumo do quadro número 33 localizado no apêndice referente ao ano de 1917⁴².

Tipo de escolas			Categorias de provimento de professores					Localização		Total de escolas
Masculina	Feminina	Mista	Normal	Efetivo	Provisória	Interino	Adjunto	Zona Urbana	Zona Rural	
115	65	216	200	123	27	28	0	159	237	396

Fonte: PARANÁ, RSENIJIP, 1918. Elaborado pela autora.

Quadro 14 - Resumo do quadro número 34 localizado no apêndice referente ao ano de 1924.

Tipos de escolas		Categorias de provimento de professores						Localização		Total de escolas
Masc.	Fem/mista	Normal	Efetiva	Substituta	Provisória	S. F.	S. E.	Zona Urbana	Zona Rural	
180	396	69	147	4	36	148	172	68	508	576

Fonte: PARANÁ, RIGE, 1924. Elaborado pela autora.

Os dados do quadro do ano de 1917 foram coletados do relatório do secretário Enéas Marques dos Santos do ano de 1918, e os dados do quadro do ano de 1924 foram coletados do relatório do inspetor Cesar Prieto Martinez. Neles podem ser observado a distribuição de escolas isoladas pelo Estado e a localização de cada uma, concluindo que, em 1917, chegavam ao total de 396 escolas, não foram encontradas as denominações de todas as localizações do Estado, porém, as mais importantes eram as cidades, e as vilas porque as demais áreas, segundo a denominação encontrada nos dicionários e o índice populacional, podem ser consideradas como rurais. Assim das 396 escolas isoladas, 159 se encontravam nas cidades e vilas e 237 estavam nas demais localidades, como, colônias, bairros, povoações, lugares estes considerados como zona rural. E no ano de 1924, das 576 escolas isoladas, 508 estavam localizadas no meio rural, as denominações das localidades

⁴² Nesse quadro existe uma diferença no total de professores para o total de escolas, que se justifica porque algumas ficaram vagas ao longo do ano, com falecimento de professor, exoneração e transferências, assim elas constavam nesse relatório com a observação do que aconteceu com esse professor, mas não indicavam qual o tipo de provimento dessa cadeira para que pudéssemos computar que tipo de provimento era.

neste quadro foram baseadas no mapa do ano de 1924 que se encontra no início desta seção. Assim percebe-se que a maioria das escolas, estavam na zona rural, e apesar de não serem denominadas de escolas rurais, elas assim se caracterizavam.

No quadro a seguir temos outro dado que podemos utilizar para afirmar quais áreas eram urbanas, que é a localização dos Grupos Escolares, pois somente se instalavam nas áreas onde tinha maior concentração de população. Além disso, observando o quadro seguinte, é possível perceber o desenvolvimento das localidades, que passavam de rural a urbana, sobretudo se observarmos a instalação do Grupo Escolar que, em 1917, não existia em algumas localidades, porém com o tempo foi sendo implementado e apareceu nos dados estatísticos do ano de 1927, ou a transformação da escola reunida em grupo escolar. Outro ponto significativo que os dados estatísticos do quadro apresentam foi que a maioria dos Grupos Escolares estavam instalados em localidades com mais de 10.000 habitantes.

Quadro 15 - Distribuição das Escolas Isoladas e Grupos Escolares Pelo Estado do Paraná no ano de 1917 e do ano de 1927.

Municípios	1920 População	1940 ⁴³ População	1917							1927				
			Escolas Reunidas ⁴⁴		Grupo Escolar		escola isolada	S. Est.	S. Fed.	Grupo Escolar		Escola isolada	S. Est.	S. Fed.
			Prof. Masc.	Prof. Femin.	nº	Classes				nº	Classes			
Araucária	11.280	10.805	-	-	-	-	18	-	1	1	4	37	1	6
Antonina	10.105	12.180	1	1	-	-	9	-	2	1	9	8	-	2
Assunguí de Cima	9.339	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	8	-	-
Bocaiúva	11.524	17.950	-	-	-	-	4	-	-	-	-	15	3	-
Campina Grande	5.726	-	-	-	-	-	13	-	1	-	-	17	-	2
Cambará	-	27.612	-	-	-	-	-	-	-	1	-	6	-	-
Carlópolis	4.484	6.516	-	-	-	-	-	-	-	1	6	2	-	1
Campo Largo	19.149	22.549	2	2	-	-	19	-	5	1	5	38	2	2
Castro	18.949	25.231	2	3	-	-	8	4	2	1	8	26	-	-
Clevelândia	4.820	17.240	-	-	-	-	2	2	1	-	-	10	-	-

⁴³ Houve uma diminuição nos municípios de 1920 para 1940, isso foi explicado pela Diretoria de Geociências Departamento de Cartografia, no qual indicou que por conta do “[...] Decreto Lei Nacional n.º 311 de 02 de março de 1938, estabeleceu normas para uma nova Divisão Territorial. Como consequência deste decreto, o Paraná incumbiu uma comissão para elaboração de um projeto para propor o novo quadro territorial do Estado”, a comissão concluiu que “[...] 8 dos municípios por não estarem de acordo com as normas estipuladas pelo Decreto Lei n.º 311, especialmente em relação à arrecadação financeira, deveriam ser extintos e anexados a outros municípios. Assim, o Decreto Lei n.º 7573 de 12 de novembro de 1938 que estabeleceu a nova Divisão Territorial, foi publicado com os 49 municípios sugeridos pela comissão. Deixaram de figurar no quadro Político Administrativo, municípios tradicionais como os de Guaratuba e Guaraqueçaba que foram anexados a Paranaguá, Entre Rios que foi anexado a Palmeira e Teixeira Soares, Rio Branco, Colombo e Tamandaré que foram anexados a Cerro Azul e finalmente, Campina Grande do Sul que foi anexado a Piraquara, formando um só município”. Diante disso, alguns municípios não possuem o número de habitantes ou em 1920, ou em 1940, pelo fato de serem extintos e anexados a outro município no período, isso pode ser verificado no quadro de distribuição da população pelo Estado no ano de 1920 e 1940, que está nos apêndices (PARANÁ, DGDC, 2003, p. 4).

⁴⁴ Não foi possível colocar a quantidade total de escolas reunidas, pois somente encontramos os números de professores que estavam nessas escolas no ano de 1917. Considerando que dois ou mais professores reunidos em um mesmo estabelecimento já poderiam formar uma escola reunida, não é possível saber se essas escolas tinham 2 ou mais professores, por isso nos locais, como Castro que indicam ter dois professores e três professoras é possível que fossem no mesmo estabelecimento ou não.

Colombo	5.806	-	1	1	-	-	8	-	-	-	-	19	-	2
Conchas	3.908	-	-	-	-	-	3	-	1	-	-	6	-	4
Curitiba	78.986	140.656	2	4	7	-	46	-	7	11	102	83	-	30
Deodoro	3.573	8.322	-	-	-	-	8	-	-	1	-	12	-	2
Entre Rios	7.997	-	-	-	-	-	2	-	1	1	-	9	-	-
Foz do Iguaçu	6.430	7.645	-	-	-	-	3	-	-	1	-	7	-	-
Guaraqueçaba	8.556	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	23	-	5
Guarapuava	41.434	96.235	-	-	1	4	3	2	2	1	10	34	2	-
Guaratuba	4.054	-	-	-	-	-	5	-	1	-	-	10	-	-
Irati	13.422	23.074	-	-	-	-	6	-	2	1	8	18	-	4
Ipiranga	15.851	18.037	-	-	-	-	10	-	6	1	5	24	2	9
Jacarezinho	13.764	24.528	-	-	-	-	5	-	-	1	-	8	-	-
Jaguariaíva	15.965	17.790	2	1	-	-	4	-	1	1	5	17	-	1
Lapa	25.677	38.883	2	2	-	-	10	-	8	1	8	20	-	4
Marumby	3.946	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	18	-	1
Morretes	8.486	10.035	1	3	-	-	18	-	2	1	5	13	-	-
Palmas	10.270	23.484	-	-	-	-	9	2	1	1	6	27	2	2
Palmeira	19.051	17.078	1	2	-	-	12	2	2	1	5	34	2	14
Palmira	2.423	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	4	-	2
Paranaguá	18.998	31.471	2	4	-	-	16	-	2	1	10	32	3	10
Piraí	6.670	9.466	-	-	-	-	6	1	1	1	7	7	-	-
Ponta Grossa	20.171	38.417	-	-	1	8	10	-	1	1	8	20	-	5
Porto de Cima	1.381	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	6	-	-
Prudentópolis	19.850	24.836	-	-	-	-	5	1	2	1	4	43	2	13
Reserva	-	28.876	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	-	1
Ribeirão Claro	12.612	13.423	-	-	-	-	2	-	-	1	7	4	-	-
Rio Branco	11.288	-	-	-	-	-	12	1	4	-	-	15	-	-
Rio Negro	17.358	24.980	-	-	1	6	8	2	3	1	9	21	1	3
Santo Antônio da Platina	8.575	31.191	-	-	-	-	2	-	2	2	4	6	-	-

S. Antonio de Imbituva	12.419	17.358	-	-	-	-	6	-	2	1	6	21	-	6
S. João do Triunfo	9.032	10.311	-	-	-	-	6	-	-	-	-	13	-	1
S. João da Boa Vista	13.744	-	-	-	-	-	4	1	2	-	-	8	1	-
S. José dos Pinhais	27.918	32.270	1	2	-	-	28	1	15	1	4	45	2	10
S. Matheus	14.235	21.444	2	2	-	-	3	-	1	1	4	17	2	6
São Jerônimo	-	31.695	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-
S. Pedro de Mallet	14.294	14.863	-	-	-	-	2	-	2	1	6	15	2	4
Serro Azul	16.589	28.659	-	-	-	-	4	-	1	1	4	14	2	-
Tamandaré	5.749	-	-	-	-	-	29	-	3	-	-	20	-	2
Telêmaco Borba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-	-
Teixeira Soares	4.250	14.406	-	-	-	-	2	-	-	1	6	6	-	1
Tomazina	19.448	24.812	-	-	-	-	7	1	-	2	4	12	-	-
Tibagi	35.628	33.156	-	-	1	4	8	-	3	1	4	25	7	-
União da Vitoria	10.527	29.636	-	-	1	4	6	2	-	1	8	24	-	5
Total ⁴⁵	-	-	-	-	12	26	403	22	94	48	286	950	36	160 ⁴⁶

Fonte: PARANÁ, RIGE, 1917; PARANÁ, RIGE, 1927. IBGE, 1922; IBGE, 1940. Dados organizados pela autora.

⁴⁵ Não foram colocados os totais da população de 1920 e 1940, porque não são todas as cidades que aparecem neste quadro, deste modo se somada a população das cidades que aparecem não vai fechar com a população total do Estado nos respectivos anos. Os dados populacionais foram colocados apenas para fazer a comparação de crescimento populacional com a difusão dos Grupos Escolares.

⁴⁶ Nos relatórios as escolas subvencionadas pelo Governo Federal sempre aparecem em número máximo de 120, porém no relatório que consta distribuição das escolas pelo Estado no ano de 1927 a soma final é de 160 escolas subvencionadas federais, talvez esse número seja superior ao que é informado nos relatórios porque não havia uma atualização constante dos dados, e algumas escolas que aparece com subvenção federal possivelmente não recebessem mais essa subvenção.

Por meio desse quadro é possível visualizar que a maioria das localidades que possuíam Grupos Escolares eram denominadas de cidades. As demais localidades possuíam escolas isoladas e escolas reunidas, que podiam ser intituladas de semi-grupos escolares, pois não justificavam a instalação do Grupo Escolar. Segundo Souza (1998), as escolas reunidas eram constituídas a partir da reunião de escolas isoladas no mesmo edifício, porém “[...] embora reunidas, as escolas funcionavam independentes entre si, como isoladas. Mantendo diferenças salariais e uma organização mais simplificada que os grupos escolares”. Segundo a autora, essas instituições se configuraram em um expediente econômico para o governo, pois várias escolas funcionavam no mesmo local, diminuindo os gastos e protelando a necessidade de criação de um grupo escolar (SOUZA, 1998, p. 50).

Porém, com o aumento gradativo de população surgia a necessidade de aumento de escolas, pois as escolas isoladas e reunidas não sustentavam a demanda por instrução, surgia a necessidade de instalação dos Grupos. Esse sistema de conversão de escolas isoladas, ou escolas reunidas em Grupos Escolares pode ser utilizado para perceber o processo de urbanização do Estado. Como destacou Costa:

A instalação do grupo escolar em uma cidade do interior representava muito mais que o simples crescimento da rede de ensino; em geral, era fator de urbanização, funcionava como Polo de atração, a ponto de interferir no setor imobiliário da zona urbana da região: nos terrenos e casas próximas ao grupo escolar eram os mais caros da cidade. Em muitos casos, os primeiros grupos escolares antecederam o desenvolvimento do local onde eram instalados e, dessa forma, “antecipavam-se as solicitações educacionais das Comunidades” (1983, p. 118).

Pelo quadro é possível perceber as mudanças na distribuição de Grupos Escolares pelo Estado após 10 anos. Nas cidades onde foram instalados os Grupos Escolares houve o aumento de escolas isoladas, o que pode ser explicado pela necessidade de difusão de escolas. Não há dados populacionais do ano de 1927, pois somente houve um novo censo populacional em 1940, por isso, os dados da população utilizados foram de 1920 e 1940, e se observarmos esses dados podemos perceber que realmente nessas cidades houve um aumento populacional significativo, que justificava a instalação do Grupo Escolar.

Além disso, outra questão que pode ser observada no quadro 15 foi a distribuição das escolas subvencionadas pelo Estado e Governo Federal, essas foram as únicas escolas definidas no período como escolas rurais. Como destacou o inspetor Cesar Prieto Martinez,

no seu relatório do ano de 1923, “[...] na conformidade do Decreto Federal n.º 13.014 de 4 de maio de 1918, continuam funcionando regularmente as 120 escolas subvencionadas pela União, nas zonas rurais de Estado” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 88). Elas também poderiam estar localizadas em alguns lugares como Curitiba, porque nestes locais houve grande concentração de imigrantes, porém, em sua maioria, estavam na zona rural dos grandes centros.

Ao considerar os apontamentos realizados neste tópico nos permite inferir que a escola isolada poderia estar, tanto no meio urbano, como rural, porém, não há dúvidas de que elas se difundiram com mais força no meio rural do Estado, pois, na zona urbana, os Grupos Escolares foram prioridades. Com essa assertiva em perspectiva, é preciso analisar: Como estavam organizadas essas escolas isoladas? Quais as condições em que se encontravam? Havia diferença entre a escola isolada localizada na área urbana, da escola da localizada na área rural? Analisamos essas questões no tópico a seguir, que trata especificamente das características das escolas isoladas.

3.2.1. Característica das escolas isoladas

Se a escola isolada em sua maioria se caracterizou como escola rural, analisando a organização da estrutura da escola isolada é possível ter um panorama de como estava estruturada a escola rural do período. Além disso, analisando os discursos do período é possível perceber se o que estava disposto na legislação acontecia na realidade.

Um relato que vem ao encontro dessa discussão e resume de certa forma o pensamento sobre o que seria o ensino rural no período, foi o do inspetor geral Cesar Prieto Martinez, em seu relatório do ano de 1921, no qual destacou que, para muitos a escola deveria ser constituída de vários professores, o que não era uma realidade na época, com exceção aos Grupos Escolares, as escolas isoladas eram constituídas de um único professor que deveria ensinar todas as matérias, e ainda cuidar de todas as necessidades da escola. Diante disso, o inspetor passou a refletir, se “[...] poderemos, porventura, proceder de outro modo na roça onde tudo é difícil e os homens são simples nascidos para enxada para o machado e para o arado?”. E então se questionou “O que é escola rural?” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 11-12). Ele mesmo respondeu destacando que escola rural:

É aquela que ensina o filho do Colono, a criança que mora na roça, que anda descalça e, em geral maltrapilha; e logo aos 7 anos já leva almoço ao pai, quando não capina ou puxa terra para os caules em crescimento,

que monta a cavalo e toca os animais do pasto para comerem o sal ou receberem cuidados. É aquela que recebe toda essa infância, tão cedo amadurecida para o trabalho, logo nós verdes anos e que, portanto, tem de lecionar em curto espaço a ler e a escrever como Deus é servido. [...] Felizes aqueles sertanejos que puderem ter uma escola assim organizada (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 11-12).

Esse relato traz inúmeros indícios sobre como era a vida das crianças na zona rural, e a visão desse inspetor a respeito de como a escola rural deveria ser. Inicialmente percebe-se o destaque para as condições precárias em que se encontravam a maioria das crianças residentes da zona rural, quando ele destaca que essas andavam descalças e viviam malvestidas. Além disso, também é possível observar a relação com o trabalho, quando o inspetor destaca que essas crianças logo cedo auxiliavam seus pais em diversos serviços, e por fim, que o trabalho interferia na escolarização, pois estas deixavam de estudar para trabalhar. Considerando esse contexto, o inspetor destacou a necessidade de uma escola aligeirada para o campo, o que veremos tornou-se efetivo na legislação, a escola rural tinha um ano a menos de estudo do que a escola da zona urbana. Ademais é possível também fazer uma relação entre a fala do inspetor e a formação para ao trabalho, era preciso melhorar as condições de trabalho no campo, e essa formação na escola primária rural vinha agregada na matéria de trabalhos manuais, na qual os alunos aprendiam serviços voltados ao meio em que estavam inseridos, na zona rural, ensinava-se, especialmente, os meninos a trabalharem com a terra, e as meninas os afazeres domésticos e noções de puericultura.

Ao retomar o relatório do inspetor Cesar Prieto Martinez, este continuou destacando que essas escolas rurais não poderiam ser servidas por professores formados na Escola Normal, em sua grande maioria porque os professores normalistas não se sujeitavam as difíceis condições em que se encontravam essas escolas, preferindo assumir o posto em escolas localizadas na zona urbana, por isso, era preciso “[...] lançar mão do professor provisório”, sem formação e sem muito conhecimento, mas que não “[...] podemos dispensar porque preciosos serviços podem prestar”, e que poderiam melhorar diante das visitas feitas pelos inspetores (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 11-12).

Vejamos as estatísticas do ano de 1920, referente ao ensino, para ilustrar melhor a falta de professores formados a que o inspetor se refere, neste ano havia 116 escolas subvencionadas federais e 78 escolas subvencionadas estaduais, estas como podemos observar no quadro dos professores estavam todas providas, pois existiam 116 professores

subvencionados federais e 78 subvencionados estaduais. Somavam-se a essas, as escolas isoladas que perfaziam o total de 554, as escolas subvencionadas e isoladas eram as unitárias, e normalmente tinham um professor, e além dessas temos os Grupos Escolares, que perfaziam um total de 23 com 115 classes, para cada classe normalmente deveria ter um professor. Porém, havia no Estado somente 240 professores normalistas, 117 efetivos, 61 interinos e 76 provisórios, que perfaziam um total de 494 professores, os normalistas em sua maioria, estavam nos Grupos Escolares, e os demais nas escolas isoladas. Não existiam nos Grupos Escolares classes vagas, então a falta de professores, que girava em torno de uns 150, se dava nas escolas isoladas, que ficavam vagas. Além disso, o número de professores provisórios foi o que mais cresceu ao longo do período, em 1929, tínhamos 1.760 professores no total, e destes 848 eram provisórios, ou seja, quase a metade, enquanto os normalistas eram 368.

Apesar dessa falta de professores, o inspetor destacou que o mais importante era não deixar de prestar assistência a essas escolas, pois, seria “[...] um crime se cuidássemos tão somente das cidades e abandonássemos o sertão. É de lá que nos vem à vida que muita gente ignora como seja. É lá que está nossa riqueza sem a qual não existia o ruído e a pompa das cidades” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 11-12).

Deste modo, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, “[...] o sertanejo pede uma escola, de móveis toscos e de organização simples, para que o filho saiba ao menos ler” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 12). Além disso, para o governo essa escola simples deveria ensinar preceitos úteis aos homens do campo. Ao considerar a importância dessa escola nas zonas rurais, vejamos o que a legislação, notadamente o código de ensino de 1917, previa a respeito da organização da escola, em relação aos princípios da formação, sua estrutura física e os materiais que deveria ter. Analisamos também os relatórios/discursos de época que apresentam como estava essa organização na realidade, isso nos leva a perceber como essa escola deveria ser e como ela realmente chegava aos sertões paranaenses. Para tanto apresentamos nos anexos o quadro número 40 que traz as informações do Código de Ensino do ano de 1917, sobre a escola primária.

Ao observar o quadro nº 40 analisamos os pontos mais significativos da legislação referente a organização do ensino primário no Estado, a seguir passamos a explorar cada um. Tratamos primeiramente da questão do horário escolar. Uma publicação do jornal Diário da Tarde, de 28 de janeiro de 1916, ressaltou que apesar de considerar relevante a observância e o emprego dos horários letivos conforme era determinado na legislação, pois

considerava que “[...] escola sem horário é desordem e anacrônica” e que não haveria “[...] progresso sem disciplina, por maiores que sejam os esforços e a capacidade intelectual do professor”, era necessário repensar os horários para as escolas ambulantes e rurais, pois, “[...] nos dias de frio muito intenso, por deliberação do professor os trabalhos escolares poderão começar uma hora depois da prefixada” encerando-se uma hora mais tarde (Diário da Tarde, 28/01/1916, p. 1). Esse pedido foi reiterado, e foi abordado no Código de Ensino no Art. 58º que destacou: “[...] serão especiais a distribuição do tempo e os programas das escolas rurais e das ambulantes, atenta a natureza dessas escolas” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917, Código de Ensino, p. 20), ou seja, poderia haver um horário diferenciado para as escolas rurais, considerando as suas especificações.

Porém, essa questão só foi implantada em 1926, com o Decreto n.º 8, de 8 de janeiro, sendo destacado no relatório do mesmo ano, do presidente Caetano Munhoz da Rocha. Pelo decreto, o Paraná seria dividido em regiões de clima frio e regiões de clima quente⁴⁷, e com isso as férias escolares se dariam em períodos diferentes. Nos de clima quente: “foi conservado para estes o período letivo tradicional, de 15 de janeiro a 14 de novembro” e nos de clima frio o ano escolar se daria “de 1º de agosto a 31 de maio do ano seguinte, considerados os meses de junho e julho como de férias anuais”, assim existiriam 21 municípios de clima quente e 32 de clima frio (PARANÁ, RPE, 1926, p. 193). Esta foi uma forma encontrada para amenizar os efeitos do clima sobre a frequência escolar. Não é possível afirmar com certeza por quanto tempo essa diferenciação no calendário se manteve, porém ela aparece nos relatórios até o ano de 1929, no qual o presidente destacou “a matrícula nos trinta e dois municípios da zona fria do Estado, no espaço de agosto de 1928 a 31 de maio de 1929” foi o total de 45.548, e “nos vinte e três municípios de zona quente” a matrícula foi de 16.711, somando um total de 62.259 matrículas em todo o Estado (PARANÁ, RPE, 1929, p. 130).

⁴⁷ Segundo o relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha do ano de 1927, seriam “21 municípios considerados de clima quente: Antonina, Assunguí, Cambará, Carlópolis, Colônia Mineira, Foz do Iguaçu, Guaratuba, Guaraqueçaba, Jaguariaíva, Jacarezinho, Morretes, Ribeirão Claro, Reserva, Paranaguá, Porto de Cima, S. José da Boa Vista, Serro Azul, S. Antônio da Platina, S. Jerônimo, Tomazina e Tibagi, tiveram o na escolar de 15 de janeiro a 14 de novembro, realizando-se neste último mês os exames escolares. Ao contrário, os trinta e dois municípios restantes: Araucária, Bocaiúva, Capital, Clevelândia, Conchas, Colombo, Castro, Entre Rios, Guarapuava, Irati, Lapa, Marumby, Piraí, Prudentópolis, Pamira, Ponta Grossa, Palmeira, Palmas, Rio Negro, Rio Branco, S. Antonio de Imbituva, S. José dos Pinhais, S. Matheus, S. Pedro de Mallet, S. João do Triunfo, Teixeira Soares, Tamandaré, União da Vitória e Ipiranga, tiveram o ano escola de transição (de 15 de janeiro a 31 de maio de 1926). Daqui em diante ficará, para estes municípios normalizado o ano letivo de 1º de agosto a 31 de maio seguinte” (PARANÁ, RPE, 1927, p. 194).

Vejamos no mapa a seguir a divisão do Estado em região de clima quente e região de clima frio. As regiões em azul são as de clima frio, e as regiões em laranja são as de clima quente.

Outra questão relevante diz respeito aos materiais que as escolas deveriam ter disponíveis para um bom funcionamento, isto foi mencionado no art. 159 do Código de Ensino de 1917. Em diversos relatórios foi tratado da questão de distribuição de móveis, vejamos: no ano de 1916, o presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque ressaltou “[...] que o governo dotou suas escolas com mobiliário suficiente e cuja necessidade de há muito se fazia sentir” (PARANÁ, RPE, 1916, p. 34). Em 1921 presidente Caetano Munhoz da Rocha destacou em seu relatório “[...] o mobiliário adquirido e encomendado obedece a um tipo elegante prático e o material didático dos mais recomendados pelos modernos pedagogistas. Foram beneficiadas as escolas de quase todos os municípios do estado” (PARANÁ, RPE, 1921, p. 92). Em 1923, o mesmo presidente destacou “[...] o estado continua a fornecer móveis e os utensílios de material didático para todos os grupos e escolas isoladas. Em muitos municípios todos os alunos recebem material indispensável para o ensino, ficando, portanto, os pais exonerados dessas despesas” (PARANÁ, RPE 1923, p. 126). Novamente o presidente Caetano Munhoz da Rocha, em 1927 destacou que “[...] as escolas primárias criadas no ano passado já receberam em sua maioria, respectivo mobiliário”, e os materiais fornecidos eram “[...] bandeira nacional, carteiras, mesa, armário quadro negro, cadeiras e uma série de utensílios indispensáveis”. Além disso, tinha sido fornecido “livros de leitura e outros para as 3 séries, caderno de caligrafia em linguagem, mapas geográficos, históricos de linguagem de lápis, caneta, tinta, etc.” (PARANÁ, RPE, 1927, p. 214). Podemos observar essa distribuição no quadro a seguir:

Quadro 16 - Material Escolar distribuído no Estado do Paraná nos anos de 1916, 1920 e 1921.

Material Escolar distribuído		1916	1920	1921
Carteiras	Nacionais	391	1.421	719
	Americanas	779	147	-
	Usadas	-	100	193
Caixas de giz		7	455	-
Quadros negros		5	171	116
Tinteiros		258	695	622
Mesa		1	70	58
Cadeiras		-	116	56
Caixas de penas		-	192	-
Cadernos	Linguagem	-	11.575	13.780
	Caligrafia	-	11.667	12.081
	Papel almaço	-	11.124	-
Lousas		-	1.331	-

Mapas diversos		58	125	208
Bandeiras do Brasil		-	16	-
Armários		-	34	30
Livros diversos		-	8.646	9.811
Canetas		-	6.779	2.252
Lápis	Para lousa	-	5.193	4.923
	Para papel	-	10.432	9.477
Total da frequência escolar		22.657 ⁴⁸	17.286	19.457

Fonte: PARANÁ, 1916; PARANÁ, 1920; PARANÁ, 1921. Dados organizados pela autora.

Apesar dos relatórios dos presidentes informarem que forneciam os utensílios necessários a todas as escolas, podemos observar nesse quadro que esse material não era suficiente para todos os alunos que frequentavam as escolas. Segundo Oliveira (2006) apesar de existirem diversas despesas com utensílios escolares, houve a falta de mobília/material em diversas escolas, o que “levou os professores a comprar equipamentos para serem, mais tarde, ressarcidos pelo Estado” (OLIVEIRA, 2006, p. 393), porém isso nem sempre ocorria. Os relatos dos subinspetores que visitavam essas escolas apresentam que as escolas isoladas mantidas pelo Governo Estadual, em sua maioria, não tinham os móveis nem os materiais necessários ao bom funcionamento do ensino. Já, as escolas subvencionadas pelo Governo Federal, que se localizavam na zona rural do estado, diferentemente das demais, tinham uma boa organização. Vejamos essa discrepância nos relatórios dos subinspetores.

As condições das escolas isoladas mantidas pelo Estado, pode ser observada na exposição do subinspetor Suetonio Bittencour Junior, do ano de 1922, quando afirmou: “[...] quase todas as escolas rurais não satisfazem com plenitude os fins a que se destinam” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 32). Referindo-se diretamente a uma escola que visitou, destacou que “[...] a sala de aula é imprópria e o mobiliário reduz-se a dois bancos altos e a uma grande mesa”, tratando de outra escola relatou que “[...] os móveis escolares são a mesa do professor com cerca de 50 cm de altura e dois bancos toscos” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 44). Segundo Bittencour Junior, havia outra escola na qual “[...] o mobiliário não existe e que não há livros da escrita escolar” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 39).

No ano de 1922, o inspetor Candido Natividade da Silva, nomeado pelo Governo Federal, para inspecionar as escolas subvencionadas, enviou o seu relatório de como estavam essas escolas. O relato evidência que as escolas subvencionadas federais se

⁴⁸ Neste ano foi colocada a matrícula porque não temos os dados de frequência.

encontravam melhor providas. Vejamos seus registros a respeito de alguns estabelecimentos.

No município de Antonina a escola funcionava em “[...] boa sala, dispendo de mobiliário e material técnico indispensável (10 carteiras, mesa, e cadeira, além de quadro negro, tudo em bom estado)” essa escola estava localizada a 2 quilômetros da sede do município. No município de Campo Largo, a escola “[...] funciona em sala ampla”. No município da Capital existiam diversas escolas subvencionadas e todas apresentavam boas condições, com móveis necessários para o ensino, vejamos uma que funcionava em uma localidade chamada S. Quitéria, o inspetor destacou que a escola funcionava em “[...] sala acanhada, com 15 cadeiras pequenas, mesa, cadeira e quadro negro, tudo em bom estado” a escola estava a 3 quilômetros da sede da Capital. Em Paranaguá, em uma escola localizada no Rio das Pedras, funciona em “[...] sala regular, com 8 bancos, mesa, cadeira e quadro negro, muito usados (pelo que serão substituídos)” a escola estava a 2 quilômetros da sede do município. Já no mesmo município em uma escola localizada a 8 quilômetros da sede do município, o “prédio bastante danificado, em sala ampla” e os móveis são “[...] 5 carteiras, 1 banco simples, mesa, cadeira e quadro negro, em regular estado”. No município de Rio Negro, uma escola situada a 6 quilômetros da sede do município, funciona em “[...] sala acanhada, dispendo de 8 carteiras, cadeiras, mesa e quadro negro, tudo em bom estado” (PARANÁ, RSFE, 1922, p. 15-16). Para concluir o inspetor destacou que as escolas subvencionadas “[...] apresentam, em geral, bom aspecto, tendo eu observado que o Governo do Estado procura com a máxima presteza, atender as necessidades desses institutos de ensino” (PARANÁ, RSFE, 1922, p. 27). Segundo a legislação, os professores eram mantidos pelo Governo Federal, porém as condições das escolas deveriam ser supridas pelo Estado. Além disso, essas escolas adotavam “[...] os livros e cadernos recomendados pela Inspeção Geral do Estado” (PARANÁ, RSFE, 1922, p. 27).

O inspetor de ensino Cesar Prieto Martinez fez referência a distribuição de móveis e utensílios para as escolas, e destacou que o almoxarifado possuía material “[...] em quantidade capaz de suprir a necessidade de todos os Grupos e muitas escolas” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 41). Observamos nessa fala que os Grupos Escolares tinha prioridade na distribuição dos materiais escolares, enquanto as escolas isoladas eram atendidas até que houvesse material.

Ao considerarmos o registro do presidente e relacionarmos ao do subinspetor e do inspetor geral que visitou, as escolas isoladas do meio rural, mantidas pelo Estado,

evidenciamos que esses móveis e utensílios, em sua maioria, eram fornecidos para os grupos escolares, para as escolas isoladas localizadas na área urbana, suburbana, ou as escolas subvencionadas federais, já as escolas dos lugares mais afastados ficavam desamparadas, e mesmo essas escolas da zona urbana não recebiam todos os materiais adequados ao ensino, o que empobrecia as escolas e dificultava a execução do método de ensino proposto no período, o método intuitivo, como veremos posteriormente. A partir dessa análise podemos inferir que apesar do inspetor de ensino ser a voz do Governo na educação, ele também era a voz do professor, pois nesse momento quando apresenta as reais condições das escolas primárias e pede a melhoria dessas, ele contradiz o que o Governo apresentou, de que a maioria das escolas funcionavam em bom Estado.

Além da questão dos móveis e utensílios, o Código de Ensino de 1917, no art.158, tratou de como as casas escolares deveriam ser estruturadas e dos requisitos básicos para se ter um ambiente favorável ao ensino. Os relatórios também trataram desta questão, apresentando como as escolas se estruturavam na realidade. Em 1916, Enéas Marques dos Santos destacou ser de “[...] indeclinável necessidade para o ensino a construção de casas escolares, por modestas que sejam, nas colônias e nos pontos onde o recenseamento da população escolar já determinou ser indispensáveis as escolas”, isso seria essencial, pois assim as escolas teriam um padrão e não mais se instalariam “[...] em casebres que afugentem as próprias crianças, como infelizmente ainda acontece em diversos pontos” (PARANÁ, RSENIJIP, 1916, p. 4). Porém, apesar da importância desta orientação, os dados revelam que ela ficou no papel, ou beneficiou apenas algumas escolas, sobretudo na zona urbana e as escolas subvencionadas federais, como observado no relatório do inspetor que vistoriou essas escolas, visto que as salas, em sua maioria, eram adequadas. Mas em relação às escolas isoladas localizadas na área rural, mantidas somente pelo Estado, o subinspetor Antonio Calor Raymundo escreveu ao inspetor geral Cesar Prieto Martinez, em 1922, relatando que, “[...] muitas funcionam em casas verdadeiramente impróprias; antigênicas e antipedagógicas; ressentem-se da falta de mobiliário e da falta do indispensável material técnico” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 38).

No ano anterior, nas inspeções realizadas pelo subinspetor Suetonio Bittencour Junior, ficou claro a calamidade em que se encontravam as casas escolares do Estado. Em seu relatório destacou que, em Herval dos Limas, “[...] a casa escolar não tem assoalho nem janelas; que é coberta de capim” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 39). Em Serro Azul “[...] existem apenas 7 escolas. Duas funcionando em uma casa boa, na cidade de Serro Azul, as

outras, quase estéreis, estão em palhoças anti-higiênicas, pelo interior do município”. (PARANÁ, RSE, 1922, p. 40). O relato revelou que, as duas escolas isoladas urbanas estavam em lugares adequados e que as 5 escolas isoladas rurais, funcionavam nas piores condições possíveis. Em Carumbé, “[...] é escola só de nome [...] a sala é boa, mas um tanto desasseada. Móveis escolares não existem (PARANÁ, RSE, 1922, p. 42). Em Sobradinho, “[...] a casa da escola é anti-higiênica sob qualquer ponto de vista. Há na sala de aula uma mesa, dois bancos e nada mais. Há 38 crianças matriculadas e não há lugar para mais de 8” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 43). Em João Surá, localizada em Bocaiúva “[...] a sala de aula é imprópria. O mobiliário é constituído de alguns cadernos, tinta, lápis, etc., fornecidos pela Inspetoria Geral do Ensino” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 43). E Serro Lindo, localizada também em Bocaiúva, “[...] a sala de aula é inadequada. O mobiliário consta de uma mesa e três bancos anti-higiênicos” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 45).

Essas foram algumas das escolas visitadas por esse subinspetor, que registrou a situação precária em que a maioria das escolas isoladas mantidas pelo Estado do Paraná, localizada no meio rural funcionavam. Já nas escolas subvencionadas pelo Governo Federal e nas escolas isoladas urbanas, a situação era outra. Vejamos alguns registros: em Assunguí de Cima, a escola “[...] funciona em casa boa, com mobiliário apropriado” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 38). Na cidade de Bocaiúva “[...] é escola boa; funciona em casa própria” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 45). Em Fazenda Caxambu, localizada em Santo Antônio da Platina, um lugar “[...] cercado de sítios e fazendolas, onde vivem em plena paz, cultivando à terra e educando os seus filhos, várias famílias, quase todas unidas por laços de parentesco”, a escola era pública, mas provavelmente sustentada por essas famílias, por isso estava em casa própria e com bons móveis (PARANÁ, RSE, 1922, p. 52).

Para inspecionar essas escolas e registrar as condições em que se encontravam, os subinspetores viajavam os sertões paranaenses, em geral, de difícil acesso, como pode ser observado em seus relatórios. O subinspetor Rubens de Carvalho, em viagem a Clevelândia destacou: “[...] mas não era possível que dentro da inospitalidade daquelas brenhas continuasse a existir, sem nunca ter recebido a visita de uma autoridade de ensino uma escola”, havia ele passado por um “[...] labirinto ensombrado das matas, procurando carreiros apagados, depois de muitas e muitas horas de caminhada” (PARANÁ, RSE, p. 40, 1921). As distâncias entre um lugarejo e outro eram grandes, por isso, as vezes pernoitavam em “[...] barracas de tropeiro e dormindo ao relento” (PARANÁ, RSE, p. 37).

O subinspetor Suetonio Bittencour Junior, em viagem para Assunguí de Cima, destacou que “[...] longa jornada por um caminho estreito, tortuoso, cheio de aclives atemorizantes; tangenciando muitas vezes, despenhadeiros assustadores; interceptado, aqui e além, por grossos troncos de árvores gigantescas, que os vendavais iracundos derribaram” (PARANÁ, RSE, 1922, p. 35).

Percebe-se que os lugares eram de difícil acesso, e talvez, por isso as condições em que as escolas se encontravam eram tão precárias. Além disso, é necessário levar em conta que nesses lugares existiam escolas, mas havia localizações tais como Palmas e Guarapuava que, em 1921, não tinham escolas suficientes para o número de crianças em idade escolar. O subinspetor Rubens de Carvalho, em seu relatório destacou que apesar de Palmas e Guarapuava, totalizarem juntas quase metade do território do Estado, tendo uma população em idade escolar numerosa, sendo em torno de 300 crianças em Palmas e 400 em Guarapuava, eram “[...] as cidades menos favorecidas de ensino público. Em Palmas há duas escolas isoladas sem mobília que preste, sem os materiais indispensáveis para um bom ensino” e os estabelecimentos particulares “[...] só não faltarei a verdade dizendo que são primitivos”, e “[...] Clevelândia não está em situação melhor: tem um professor normalista e uma subvencionada pelo Estado” (PARANÁ, RSE, 1921, p. 88).

O jornal Diário da Tarde, também publicava matérias sobre a falta de escolas. Em matéria do ano de 1915, que tratava da cidade de Castro, foi ressaltado o seguinte: “as atuais escolas que existem nesta cidade não comportam, em absoluto o número de crianças que desejam matricular-se” (Diário da Tarde, 02/03/1915, p. 2). O inspetor Cesar Prieto Martinez, fez referência a esta falta de escola, dizendo “[...] ninguém, de bom senso, poderá hoje em dia clamar contra o indiferentismo do povo pela instrução de seus filhos”, pois “[...] é sabido que em toda a parte se clama pela falta de escolas e que muitos chegam a fugir dos lugares onde não as há, para, embora com sacrifício, debandarem centros maiores que as possuam” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 4).

Mais de 20 anos depois, em 1939, o Jornal Diário da Tarde retomou a questão da falta de escolas, ressaltando que havia motivos para tal fato:

Convém notar que devemos principalmente essa falta de escolas a dificuldade de meios de comunicação rápida e barata facultando a reunião de alunos disseminados por vastas extensões territoriais sem densidade necessária para instalação dos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, o problema não consiste apenas em abrir escolas, mas principalmente em dar escola aos filhos de trabalhadores rurais que habitam regiões de

pequena densidade demográfica: trata-se de um óbice tremendo, que somente com muito tempo, e talvez com petróleo que começa a ser parecer, seja possível vencer (Diário da Tarde, 04/03/1939, p. 3).

A dificuldade de se chegar até essas localidades já foi exposta nos relatórios dos subinspetores. Porém, além das distâncias e falta de comunicação que dificultavam a disseminação de escola, segundo o relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha, havia outro obstáculo: proporcionar “[...] um ensino gratuito a todas as classes sociais”, seria impraticável “[...] pois, isso acarretaria despesas que os seus orçamentos absolutamente não comportariam” (PARANÁ, RPE, 1923, p. 125). Observando o quadro a seguir, podemos perceber que o orçamento dispendido com a educação no período era bem significativo, em especial se compararmos as despesas gastas com obras públicas e força militar, que eram os gastos maiores do período, ou seja, a educação figurava entre os maiores investimentos dos governos, e mesmo assim continuava precária.

Quadro 17 - Despesas com a Educação no Paraná entre 1920 e 1942.⁴⁹

Ano	Despesas			Receita Total do Estado	Porcentagem da despesa		
	Educação	Obras públicas em geral	Força militar		Educação	Obras públicas	Força militar
1920	1.326.584,00	1.897.244,00	1.301.309,00	11.917.184,00	11,13%	15,92%	10,92%
1923	1.519.276,00	1.012.553,00	1.626.630,00	13.063.468,00	11,63%	7,75%	12,45%
1925	1.494.526,00	1.670.505,00	1.598.578,00	19.619.525,00	7,62%	8,51%	8,15%
1926	2.029.943,00	3.210.013,00	2.352.612,00	22.659.184,00	8,96%	14,17%	10,38%
1927	2.641.337,00	5.666.712,00	2.290.944,00	28.801.239,00	9,17%	19,68%	7,95%
1928	3.650.709,00	5.650.481,00	3.192.976,00	30.172.120,00	12,10%	18,73%	10,58%
1931	5.046.408,00	1.400.809,00	-	26.619.142,00	18,96%	5,26%	-
1932	4.854.424,00	2.497.170,00	-	23.739.418,00	20,45%	10,52%	-
1933	5.103.486,00	6.018.386,00	-	25.140.397,00	20,30%	23,94%	-
1934	4.982.848,00	5.594.907,00	3.269.876,00	33.413.832,00	14,91%	16,74%	9,79%
1935	5.796.416,00	3.472.293,00	-	44.963.106,00	12,89%	-	-
1936	6.538.508,00	-	-	52.596.593,00	12,43%	-	-
1937	8.072.464,00	-	-	49.861.237,00	16,19%	-	-
1938	10.831.660,00	-	-	60.102.095,00	18,02%	-	-
1939	11.465.356,00	-	-	68.877.781,00	16,65%	-	-
1940	13.139.810,00	-	-	78.591.794,00	16,72%	-	-
1941	14.831.631,00	-	-	90.088.766,00	16,46%	-	-

⁴⁹ Em 1942 o réis foi substituído pelo Cruzeiro, por conta da desvalorização da moeda. Podemos observar no Relatório do Interventor Manoel Ribas de 1942 as despesas com a educação desde 1932, período em que assume o Governo, atualizadas de réis para cruzeiro. Diante disso, achamos melhor padronizar a tabela, convertendo o réis para cruzeiro conforme o relatório do interventor de 1942.

1942	16.293.747,00	-	-	-	-	-	-
------	---------------	---	---	---	---	---	---

Fonte: PARANÁ, RPE, 1920; PARANÁ, RPE, 1921; PARANÁ, RPE, 1922; PARANÁ, RPE, 1923; PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, RPE, 1925; PARANÁ, RPE, 1926; PARANÁ, RPE, 1927; PARANÁ, RPE, 1928; PARANÁ, RPE, 1929; PARANÁ, RIE, 1931; PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RGE, 1936; PARANÁ, RGE, 1937; PARANÁ, RGE, 1940; PARANÁ, RIE, 1942a; PARANÁ, RIE, 1942b. Elaborado pela autora.

Observando esse quadro podemos inferir que a quantia gasta com a educação era bem expressiva para o período, pois, o Governo do Estado chegou a investir até 20% na educação, considerando todas as ações que demandavam recursos do Estado na época. Esses gastos eram investidos em salário de professores, inspetores, zeladores, dentre outros funcionários da educação, também em materiais, construção de escolas, dentre outros.

Ferreira (2013) analisa os investimentos na instrução pública do estado do Paraná, São Paulo e Rio Grande do Norte, entre 1890 e 1930, a autora fez o levantamento nos relatórios das leis do orçamento, observando o que seria gasto com a instrução. Nas informações apresentadas pela autora podemos observar que consta o total dispendido com a instrução em geral e o total gasto com a instrução primária, em relação ao Paraná vemos em 1924, por exemplo, um gasto de 1.917:570\$ reis com a educação em geral, e desses 1.435:840\$ reis foram gastos somente com a instrução primária, ou seja, 75% do orçamento da instrução era investido na instrução primária do Estado, os demais anos apresentados pela autora demonstram que essa porcentagem foi uma constante, os investimentos na instrução primária eram maiores do que nos demais setores da instrução. Podemos observar essa assertiva nos dois quadros apresentados a seguir, que foram organizado a partir das informações apresentadas por Ferreira (2013) e pelo Boletim⁵⁰ do INEP de 1942, vejamos:

⁵⁰ Esse Boletim apresentado como mais uma fonte histórica importante para nossa análise, fez parte de uma coletânea de Boletins lançadas pelo INEP entre as décadas de 1930 a 1950. Para compreender como esses Boletins se constituíram consultamos Bertolotti e Paes (2017), os autores destacam que o principal objetivo do INEP era “[...] realizar pesquisas sobre a educação” (BERTOLETTI; PAES, 2017, p. 130), e quem esteve à frente desse departamento desde a sua criação foi Lourenço Filho, que organizou esses Boletins. Para organização dessas publicações, houve um intercâmbio de material entre os diversos estados com o INEP, que “[...] propiciavam compreensão mais próxima de como se encontrava a área da educação nas diversas regiões do país, naquele período” (BERTOLETTI; PAES, 2017, p. 131-132). Essas informações serviram de base para os Boletins, que iniciou sua publicação em 1939 até 1942, com 24 publicações, com conteúdo que variava. O Boletim referente ao Paraná foi o Boletim n. 20, intitulado de Organização do ensino primário e normal – XV Estado do Paraná, publicado em 1942 (BERTOLETTI; PAES, 2017, p. 133).

Quadro 18 - Orçamento das despesas com a educação no ano de 1939 e 1941 no estado do Paraná.⁵¹

Anos	Total de gastos do Estado	Total de gastos com a educação	Porcentagem
1918	8.735.000,00	969.980,00	11,10%
1919	9.650.000,00	987.320,00	10,23%
1924	14.748.300,00	1.917.570,00	13,00%
1939	62.000.000,00	12.126.491,00	19,56%
1941	68.822.000,00	14.345.123,00	20,84%

Fonte: FERREIRA, 2013; Boletim do INEP de 1942, organizado pela autora.

Observamos nesse quadro o orçamento das despesas que deveriam ser realizadas na instrução pública nos anos de 1918 a 1941, se relacionarmos ao quadro apresentado anteriormente de número 18, percebemos que o que foi orçado para a instrução pública condiz com o que foi gasto neste setor. Vejamos no quadro a seguir as porcentagens de despesas com a instrução pública e com o ensino normal no Estado.

Quadro 19 - Orçamento das despesas com a educação primária e Escola Normal no ano de 1918 a 1941 no estado do Paraná.

Anos	Gastos totais com a educação	Gastos com o Ensino Normal	Porcentagem	Gastos com o Ensino Primário	Porcentagem
1918	969.980,00	-	-	809.210,00	83,43%
1919	987.320,00	-	-	800.460,00	81,07%
1924	1.917.570,00	-	-	1.435.840,00	74,88%
1939	12.126.491,00	182.568,00	1,51%	9.759.171,00	80,48%
1941	14.345.123,00	212.808,00	1,48%	9.182.479,00	64,01%

Fonte: FERREIRA, 2013; Boletim do INEP de 1942, organizado pela autora.

Nesse quadro observamos que a despesa com o ensino primário angariava 80% do fundo orçamentário destinado a educação, e o ensino normal entorno de 1,5% desse orçamento, não temos informações sobre onde eram gastos o restante do valor orçado, mas provavelmente era destinado ao ensino secundário, que ia além do ensino normal. Em

⁵¹ O quadro número 18 apresentou o valor gasto, esse quadro número 19 e o quadro 20 apresentam o valor orçado para ser gasto ao longo do ano, são duas informações diferentes que se complementam.

relação ao ensino primário, dentro desses 80%, os maiores gastos eram com a folha de pagamento dos professores, especialmente segundo Oliveira os normalistas que “[...] foram mais onerosos que os professores das classes funcionais”, à medida que se aumentava o número de normalistas crescia o gasto com os professores, mas “[...] em compensação, garantia-se melhor qualidade de ensino, fator preocupante das autoridades” do período (2006, p. 396). Além disso, dentro desses 80% gastos com o ensino primário entravam “provisionamento de mobília escolar, alugueis de escolas ou grupos escolares, também de casas escolas no PR, construção de edifícios próprios, bolsas de estudos para docentes (cursar a escola normal) e bibliotecas escolares” (FERREIRA, 2013, p. 231).

Contudo, mesmo assim a escola isolada enfrentou inúmeras dificuldades, como falta de material e móveis, instalação da escola em casas precárias, dentre outras, já destacadas anteriormente. E um dos principais motivos para os investimentos não angariarem resultados melhores, segundo o inspetor de ensino Cesar Prieto Martinez, era a falta de controle e fiscalização das escolas em relação ao funcionamento, pois houve uma preocupação “[...] somente com a frequência e a matrícula” e era deixado de “[...] lado o quantum da produção anual de cada escola, é, por certo, preferir o melhor, ou então deixar de conhecer com segurança se a despesa deu lucros almejados”, e esse lucros citados pelo inspetor diziam respeito ao funcionamento das escolas, pois, segundo ele,

Nomeiam-se professores fora de época e removem-se com espantosa facilidade; escolas se fecham e se reabrem em pequeno espaço de tempo. As licenças são concedidas em larga escala e por prazos verdadeiramente elásticos. Computando-se o tempo que é empregado utilmente e anotando-se o número de funcionários que recebem sem trabalhar, chega-se facilmente à seguinte conclusão: apenas metade do dinheiro aplicado produziu; a outra metade foi posta pela janela, beneficiando a todos menos a infância necessitada do alfabeto (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 7).

Para confirmar tal assertiva, o inspetor continuou a destacar que ao fazer uma inspeção pelas escolas da capital constatou que havia “[...] professores que não mais residiam no Estado” e continuavam a receber dos cofres públicos, licenças e aposentadorias, outros em que o professor regente recebia, porém colocava algum aluno para dar aulas em seu lugar (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 15). Essa falta de responsabilidade do professor, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez (1924), prejudicava a organização do ensino, e a aprendizagem dos alunos, podemos associar essa questão ao pensamento taylorista, o qual “apresenta a ociosidade do trabalhador como uma das causas do

insucesso da empresa”, assim se o empregado não aplica todo o seu esforço, não produz o suficiente para manter a empresa funcionando da maneira correta, se o professor não se dedicava, faltando ao serviço, colocando outra pessoa em seu lugar, pegando inúmeras licenças, deixava os seus alunos a mercê, sem aprender, analfabetos, era a isso que o inspetor se referia (SILVA, 2019, p. 114). Essa questão estava presente em diversas escolas do Estado, e segundo o inspetor, essa situação era reflexo da falta de organização da inspeção escolar, analisaremos essa questão posteriormente.

Em suma, por meio do exposto é possível perceber que a escola rural já existia anterior a 1930, momento em que ganhou relevância, visto que as escolas isoladas estavam, em sua maioria, nas povoações características do meio rural. Porém, essas instituições eram precárias e muitas vezes não satisfaziam aos fins a que se destinavam, isso porque não tinha as condições necessárias, geradas por diversos empasses, dentre eles, a falta de verbas e as dificuldades de acesso às localidades. Diferentemente, as escolas isoladas na zona urbana, apresentavam condições melhores.

Quadro 20 - Crescimento das escolas isoladas pelo Estado do Paraná entre 1918 e 1942.

Ano	Número de unidades escolares	Aumento em números	Aumento em percentual
1918	848	-	-
1932	1136	288	33,96%
1942	1966	830	73,06%

Fonte: PARANÁ, RPE, 1918; PARANÁ, RIE 1942a. Elaborado pela autora.

Podemos concluir com base nesse quadro que a expansão das escolas rurais vinha numa crescente antes de 1930 e temos, posterior a este período, a expansão e significação da escola rural, e a necessidade de alfabetização da população que estava na zona rural do Estado, essa necessidade pode ser observada no quadro que expomos a seguir. Esse quadro foi apresentado no relatório do Interventor Manoel Ribas no ano de 1942, e apresenta a construção de Grupos Escolares Rurais, com auxílio do Governo Federal, dentre essas construções, podemos observar que algumas tinham até o internato, o que era essencial para a população da zona rural, que residia, às vezes muito distante das escolas. Além disso, neste mesmo relatório, o Interventor fez menção a inúmeras construções de casas escolares, claro nos locais onde o acesso estava facilitado pela construção das estradas, em muitos lugares a situação continuava precária.

Figura 4 - Quadro que demonstra a construção de Grupos Escolares Rurais no Estado do Paraná no ano de 1942.

**QUADRO DEMONSTRATIVO DOS GRUPOS ESCOLARES
RURAIS, CUJA CONSTRUÇÃO CORRE POR CONTA DO
AUXÍLIO DE RS. 3.500:000\$000, CONCEDIDO PELO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**

LOCALIDADE	N.º DE SALAS	VALOR	OBSERVAÇÃO
Cornélio Procópio . . .	8 salas	248:165\$200	Concluído
Teixeira Soares . . .	8 salas	215:007\$900	Concluído
Marechal Malé	8 salas	142:290\$000	Concluído
Bandeirantes	6 salas e resid.	199:323\$000	Concluído
Cruz Machado	4 salas e resid.	124:560\$000	Concluído
Vera Guarani	2 salas e resid.	80:690\$000	Concluído
Afonso Pena	2 salas e resid.	75:208\$600	Concluído
Santa Bárbara	2 salas e resid.	130:490\$000	Concluído
Dorizon	2 salas e resid.	111:751\$700	Em andamento
Valinhos	2 salas e resid.	111:751\$700	Em andamento
Rio Azul	6 salas	165:142\$100	Em andamento
São Mateus	8 salas	292:277\$500	Em andamento
Guarapuava	8 salas	322:883\$600	Em andamento
Palmas	8 salas	341:050\$700	Em andamento
Ingá	6 salas	177:582\$800	Em andamento
Bom Jardim	4 salas	150:923\$800	Em andamento
Cerro Azul	4 salas	129:000\$000	Em andamento
Pôrto Vitória	2 salas e resid.	91:000\$000	Em andamento
Pato Branco	2 salas e resid.	127:650\$000	Em andamento
Três Bicos	2 salas e internato	176:000\$000	Em andamento
Laranjeiras	2 salas e internato	207:000\$000	Em andamento
Ivaí	2 salas e internato	260:181\$400	Em andamento
		3.876:935\$000	

Fonte: PARANÁ, RIE, 1942a, p.116.

Contudo, apesar do relatório apontar todos esses como Grupos Escolares, é preciso ressaltar que nem todos se configuravam assim, pois, como já destacamos anteriormente, para se configurar como Grupo Escolar era preciso ter no mínimo 4 salas, uma para cada série, menos que isso, podemos considerar que se configuraram como Semi-Grupo Escolares ou Escolas Reunidas. Além disso, é preciso deixar claro que apesar desses Grupos, como demonstra no quadro, se expandirem para o interior do Estado, e se denominarem de Grupos Escolares Rurais, eles se localizavam nas pequenas vilas do interior, mas não na zona rural, nessa prevaleciam as escolas isoladas, o que justifica alguns desses Grupos apresentados no quadro, terem internato escolar, para facilitar a vinda dos estudantes que moravam na zona rural. Para confirmar tal assertiva apresentamos dois municípios, Ivaí, que se configurava em uma vila e distrito judiciário do município de Ipiranga, e teria instalado um grupo escolar com duas salas e um internato, e Pato Branco, que era uma vila e distrito de Clevelândia, no qual seria instalado um grupos escolar com duas salas e residência, para o professor, ambos possuíam duas salas, o que os caracteriza como Semi-Grupo escolar. Observando essas duas localidades percebe-se que

eram pequenas vilas do interior, que possuíam características rurais, porém com um número de população que sustentava a instalação do grupo escolar, o que vem confirmar a assertiva de que na zona rural, nos lugares de difícil acesso, as escolas isoladas ainda eram o único meio de acesso a instrução. Apesar disso, esse quadro enfatiza a importância dada pelo Governo a expansão da escola para o interior do Estado, com intuito de atingir a população da zona rural.

A partir do exposto, ficou evidente que, não houve escolas públicas suficientes para atender a toda população paranaense, por isso as escolas particulares foram importantes, pois davam suporte ao ensino público. Vejamos no tópico a seguir, como essa escola se configurou no Estado, no período em análise.

3.3. Do ensino particular

Para destacar a necessidade da escola particular auxiliar o Governo na expansão do ensino, vejamos a fala do presidente Caetano Munhoz da Rocha, do ano de 1923, no qual destacou

Não sendo possível o Estado cumprir escrupulosamente com o que preceitua o regime republicano, - o ensino gratuito a todas as classes sociais, - pois isso acarretaria despesas que os seus orçamentos absolutamente não comportam, municípios há aonde as populações, na falta de escolas públicas, cotejam para custear escolas particulares e deste modo mantém-se inúmeros estabelecimento, muitos dos quais adotam ou procuram adotar os métodos, programas e livros oficializados (PARANÁ, RPE, 1923, p. 125).

Apesar disso, houve falta de escolas, nas zonas rurais do Estado, locais de difícil acesso, e onde se instalavam especialmente os imigrantes, que por falta de escolas oferecidas pelo Governo, como foi destacado pelo próprio presidente Caetano Munhoz da Rocha, criavam sua própria escola. Essa foi uma das principais formas tomadas pelo ensino particular no Paraná no período, escolas particulares regidas por imigrantes. Por isso como veremos na legislação e nos discursos, houve uma exigência do ensino de determinadas disciplinas nas escolas particulares, as quais eram fechadas ou multadas se não seguissem o que era proposto.

Para elucidar a relevância do ensino particular, vejamos no quadro a seguir o número de alunos matriculados nessas escolas perante a matrícula total do Estado, o que

realça a fala do presidente Caetano Munhoz da Rocha, de que essas escolas auxiliavam o Governo na difusão do ensino pelo Estado.

Quadro 21 - Matrículas no ensino público e particular no Paraná nos anos de 1919 a 1941.

Ano	Matrícula total no Estado	Matrícula no ensino		Porcentagem de crescimento da matrícula ⁵²	
		Público	Particular	Público	Particular
1919	19.050	16.705	2.345	-	-
1921	40.569	30.805	9.737	84%	315%
1922	44.842	34.274	10.568	11%	8%
1923	49.237	36.893	12.344	7%	16%
1924	51.336	39.650	11.686	7%	-5%
1925	53.547	41.342	12.205	4%	4%
1934	80.878	65.667	15.211	58%	24%
1941	123.776	111.246	11.767	82%	-22%

Fonte: PARANÁ, RPE, 1919; PARANÁ, RPE, 1921; PARANÁ, RPE, 1922; PARANÁ, RPE, 1923; PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, RPE, 1925; PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RIE, 1942a; PARANÁ, RGE, 1942b. PARANÁ, RIGE, 1919; PARANÁ, RIGE, 1921; PARANÁ, RIGE, 1922; PARANÁ, RIGE, 1924; PARANÁ, RIGE, 1925. Elaborado pela autora.

Além disso, observamos no quadro a relação entre o crescimento de matrículas no ensino público e particular, percebe-se que no ensino público houve somente crescimento, e no particular em alguns anos houve um decréscimo, isso se justifica pelos cortes na subvenção de algumas escolas particulares feitas pelo Estado, o que levava ao fechamento dessas escolas. Apesar disso, o número de matrículas é expressivo no ensino particular perante o total do Estado, especialmente, se considerarmos o crescimento nas matrículas, que no ensino público foi de 565% de 1919 para 1941, e no ensino particular de 401% no mesmo período.

Diante disso, para compreender a escola primária, é necessário analisarmos como a escola particular se configurou no Paraná no período em estudo. Para tanto, analisamos a

⁵² Observamos um aumento considerável na matrícula de 1919 para 1921, isso provavelmente, tenha ligação com o inspetor Geral Cesar Prieto Martinez, que assumiu a inspetoria em 1920, o inspetor destacou em seu relatório de 1921, que era possível se verificar “o novo surto do ensino público, dos grandes centros aos povoados mais distantes”, e isso ocorria porque a “inspeção metodizada produziu frutos abundantes” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 42). O aumento no número de matrículas foi citado em seu relatório do ano de 1923, no qual destacou que “a matrícula total atingida ultrapassou as cifras até então conhecidas, sendo de notar que em muitos lugares não houve aumento de escolas. [...] Verifica-se, pois, um aumento de 3.471 sobre o movimento de 1921; de 16.763 sobre o de 1920 e de 17.832 sobre o de 1919” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 4). Esse aumento foi atribuído pelo inspetor as mudanças feitas na inspeção do ensino, que passou a ser exercida com mais rigor.

legislação sobre o ensino particular e o que os discursos de época traziam a respeito da prática desses estabelecimentos de ensino, e se essa prática condizia com a legislação.

Ao observarmos a legislação, destacamos que apesar de o ensino particular ser apresentado como “livre”, este deveria seguir algumas normas estabelecidas pela legislação estadual, dentre elas a principal, e que estava presente em todas as legislações sobre a escola particular no período, foi a questão do ensino da Língua Portuguesa. Vejamos como isso apareceu no Código de ensino de 1917, no seu art.180: “[...] é obrigatório em todos os institutos particulares do curso primário ou secundário, nacionais ou estrangeiros o ensino da Língua Portuguesa” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 51), percebemos que o enfoque estava no ensino da Língua Portuguesa e de conhecimentos voltados ao Brasil. Esse enfoque deu-se, sobretudo, quando se iniciou a campanha de nacionalização, questão essa que foi analisada na segunda seção.

A necessidade de enfatizar o ensino dessas disciplinas específicas em escolas particulares nos leva a afirmar que a maioria das escolas particulares eram de estrangeiros. Os discursos evidenciam essa assertiva. Em 1919, o presidente Affonso Alves de Camargo destacou algumas medidas que estavam auxiliando na campanha de nacionalização, dentre elas “[...] a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em todas as escolas particulares” e para fiscalizar se essas de fato cumpriam a obrigatoriedade, houve a necessidade de registro dessas escolas na Secretária de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública (PARANÁ, RPE, 1919, p. 18).

Em 8 de abril de 1922, foi publicada em Diário Oficial uma legislação específica para o ensino particular, que trouxe novamente questões presentes no Código de Ensino. Em seu Art. 1ª foi estabelecido que é “[...] livre aos particulares o exercício do magistério no Estado, observando as condições da presente lei”, e em seguida apresentou diversas condições, dentre elas “incluir o ensino do vernáculo em 4 aulas por semana, pelo menos, por professores de reconhecida competência”, além disso, “[...] incluir no programa o ensino da Geografia, Coreografia e História do Brasil, em 3 aulas semanais” (PARANÁ, Diário Oficial, publicada em 04/05/1922). Esse foi outro dado que evidência que a maioria dessas escolas particulares eram estrangeiras, por isso o Estado achava necessário fazer essas exigências, para se ter um ensino voltado a nacionalização da população.

Além disso, a inspetoria de ensino, tinha dentre suas obrigações, fiscalizar e exigir que as “[...] escolas e colégios particulares estrangeiros” cumprissem o que a lei obrigava “[...] o ensino da língua vernácula e o de História do Brasil” (Diário da Tarde, 21/04/1921,

p. 1). A inspetoria deveria fazer esse controle, pois, segundo matéria do Jornal Diário da Tarde, “infelizmente nem todos os responsáveis por essas escolas compreendem o seu dever: nem alcançam as vantagens que a exigência legal se destina a prestar aos seus próprios alunos” (Diário da Tarde, 21/04/1921, p. 1). No mesmo jornal, em diversas matérias, houve referência a escolas que não cumpriam com o que era designado na legislação, o que acarretava pagamento de multas ou fechamento dessas escolas⁵³.

Todavia, essa falta de cumprimento da legislação não se aplicava a todas as escolas, e isso foi ressaltado em relatórios de inspetores. Em 1922, o inspetor Cesar Prieto Martinez destacou que os “[...] estabelecimentos particulares de ensino, mantidos por estrangeiros, no Estado” cumpriam, em sua maioria “[...] as disposições regulamentares, relativas os tais institutos”. Além disso, “[...] muitos diretores de estabelecimento, se têm mostrado muito interessados em cumprir os dispositivos legais, ministrando com muita dedicação, ou fazendo ministrar a todos os alunos, noções de História, de Geografia do Brasil, além do ensino do português” (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 28).

Apesar disso, a fiscalização continuava rigorosa nesses estabelecimentos, como referenciou o presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha, em seu relatório de 1927, no qual destacou

[...] exerceu-se com bastante rigor a fiscalização das escolas particulares, fazendo-se sentir sobre elas, além da inspeção médica escolar, a inspeção didática, principalmente no tocante as questões nacionalistas, nas escolas dirigidas por estrangeiros e destinadas aos filhos dos colonos” (PARANÁ, RPE, 1927, p. 192).

Isso porque era, sobretudo, nessas escolas que o ensino do português e outras matérias voltadas ao conhecimento do Brasil, eram desconhecidas, e o ensino focava nos conhecimentos do país de origem desses estrangeiros.

Diante disso, houve fiscalização constante, porém o governo não se limitou apenas a fiscalizar essas escolas, mas também beneficiou, segundo o Presidente Caetano Munhoz da Rocha, as “[...] escolas particulares que visam os mesmos objetivos da moral, e

⁵³ O pagamento de multas foi determinado em uma legislação específica do ensino particular, a Lei nº 3.057 de 08/04/1922, que foi publicada em Diário Oficial, e definia com mais especificidade o que já havia sido disposto pelo Código de Ensino de 1917, quanto as obrigações das escolas particulares, porém essa Lei apresentou como novidade o estabelecimento de multas para as escolas que não seguissem o que estava prescrito em Lei. Essa multa seria aplicada pelo próprio Inspetor Geral do Ensino quando observasse alguma infração (PARANÁ, Lei nº 3.057 de 08/04/1922, publicada em Diário Oficial em 04/05/1922).

patriotismo e de trabalho o que caracteriza as finalidades da escola pública” (PARANÁ, RPE, 1926, p. 157). Esse benefício estava previsto na legislação, como podemos observar no art. 181 do Código de Ensino, o qual apresentou o seguinte: “[...] não poderão receber quaisquer favores diretos ou indiretos do Estado os institutos, ou escolas particulares que não cumprirem os seguintes preceitos” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 52). Em seguida apresentou diversos pontos que deveriam ser seguidos por essas escolas.

Esse benefício, segundo o relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha se caracterizou no estímulo ao “[...] advento de novas escolas facilitando a habilitação dos professores, que desejam se dedicar ao magistério em escolas particulares, e subvencionando as já existentes ou aparelhando-as de algum material didático” (PARANÁ, RPE, 1926, p. 157). No relatório do ano de 1927, o presidente Caetano Munhoz da Rocha referenciou a entrega de material didático a algumas escolas particulares. Segundo ele, “[...] as escolas particulares mais modestas, e que por sua localização, prestam bons serviços a instrução, têm sido concedidos auxílios de mobiliário e material didático” (PARANÁ, RPE, 1927, p. 214). Contudo, como já referenciado anteriormente, essa subvenção por parte do Estado não foi constante, o que acarretou mais em dificuldade do que em auxílio a esse ensino, considerando que essa subvenção era instável.

Em relação à fiscalização constante, podemos observar que estava em todas as legislações referentes ao ensino particular no período, nas quais, a escola particular deveria cumprir alguns requisitos para funcionar. Além do mais, deveria comunicar ao Governo, diversas informações, como data de abertura e fechamento, número de matrículas, dentre outras, que eram fornecidas pelas escolas públicas. Com o tempo o controle nas escolas particulares ficou mais rigoroso, pois, o Decreto n.º 6149, de 10 de janeiro de 1938, exigiu que o diretor deveria ser um brasileiro nato ou naturalizado, que os professores de Português, Geografia e História do Brasil deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados. Além disso, nesse Decreto houve referência a quem poderia financiar essas escolas, deixando claro no art. 6º “[...] de que o estabelecimento não será mantido nem subvencionado por governo estrangeiro ou instituição semelhante” (PARANÁ, Decreto n.º 6149 de 10/01/1938, publicado em Diário Oficial em 20/01/1938). Nesse decreto continua a prescrição de multas e o fechamento para os estabelecimentos que não cumprissem com o que estava determinado na legislação. Esse mesmo rigor foi estabelecido em nível

nacional pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, esta obrigava que o diretor das escolas particulares deveriam ser brasileiros natos.

Através dos discursos e da legislação que foi analisada, evidenciamos que as escolas particulares em sua maioria foram escolas instaladas e regidas por estrangeiros, e os estrangeiros em sua maioria vinham para o Paraná trabalhar na zona rural. Diante disso, podemos inferir que as escolas particulares também foram escolas rurais, por isso a importância de analisar a sua trajetória no período.

Essa análise conclui a terceira seção que teve o intuito de demonstrar, quais eram as escolas primárias existentes no Paraná, e quais destas podemos considerar como rurais. A partir do exposto, concluímos que afora os grupos escolares e alguns semi-grupos escolares, as demais escolas estavam localizadas, na zona rural do Estado. Na próxima seção passamos as discussões de como a inspetoria se organizou para chegar até esses locais, e enviar os relatórios que foram tão elucidativos em relação às condições em que se encontravam essas escolas primárias.

4. O SISTEMA DE INSPEÇÃO DO ENSINO

O serviço de inspeção é de extraordinário valor, porquanto constitui verdadeiro sustentáculo da atividade, e, em geral, da conduta profissional do professor. Além disso, permite a mais completa distribuição de escolas e constitui a mais sólida garantia do professorado, quando trabalha e cumpre os seus deveres com exatidão (PARANÁ, RPE, 1928, p. 230).

A inspeção do ensino foi a base para o desenvolvimento educacional do período, pois os inspetores eram os intermediários entre o governo e as escolas/professores. Além disso, segundo Souza, “[...] A inspeção do ensino deveria ser elemento central em torno do qual o aparelho escolar se moveria” (SOUZA, 2004, p. 63). Deste modo, além de intermediários os inspetores eram responsáveis por toda organização do ensino, considerando que estavam em contato direto com as escolas e com o governo, além de se constituírem em um meio de “[...] acesso a informações sobre o mobiliário, professores, matrícula, condições higiênicas, métodos, livros didáticos, etc”, sendo assim apresentavam um panorama de como estava as escolas no Estado (SOUZA, 2004, p. 232).

Essa relação intermediária dos inspetores com o governo e as escolas/professores, foi uma herança do Império, e pode ser observada nos discursos de época. Vejamos o relato do presidente Affonso Alves de Camargo no ano de 1917, no qual destacou que a inspeção seria “[...] fator principal para a boa aplicação dos métodos adotados, está sendo feita com todo rigor e eficiência, por inspetores escolares retirados do próprio professorado” (PARANÁ, RPE, 1917, p. 13). O presidente Caetano Munhoz da Rocha, no seu relatório de 1928, apresentou essa relevância, destacando que “[...] as visitas que os inspetores periodicamente fazem nas escolas produzem sempre os melhores resultados, quer quanto à distribuição e localização das mesmas, como também ao trabalho apresentado pelos professores” (PARANÁ, RPE, 1929, p. 140). Além dos governantes, os próprios inspetores tinham claro a relevância da função para o período, vejamos o que registrou o Inspetor Geral Cesar Prieto Martinez, no ano de 1921,

A inspeção do ensino tem de ser forçosamente o pivô, em torno do qual o aparelho escolar moverá, a fim de concentrar as suas energias. Nenhuma

empresa progride sem fiscalização, e quem a dirige tem de conhecer, como a palma de suas mãos, os homens e as coisas que aí se congregam diariamente, o que entra o que sai, o que dá lucros e o que dá prejuízo, tudo em suma que diz respeito à integridade progresso do estabelecimento (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 10).

Ao analisar esse relato é possível perceber a analogia feita pelo inspetor ao relacionar a educação a uma empresa, esses princípios são herdados das mudanças no modo de produção capitalista que teve como base o taylorismo, especialmente após a revolução industrial, no qual houve a necessidade de otimizar os modos de produção. Destarte “[...] o Taylorismo além de uma forma de organização do trabalho configurou-se num movimento mundial que ultrapassou a organização do trabalho realizado na fábrica, chegando a atingir a organização da vida em sociedade” (SILVA, 2019, p. 107), e por fim a educação.

Em vista disso a escola passou a ser comparada a uma fábrica e houve a necessidade da fiscalização para o seu bom funcionamento, essa fiscalização era feita pela inspetoria de ensino, pois dentro dos princípios do taylorismo havia a “[...] necessidade de supervisão constante do trabalho, para que as instruções passadas pela gerência possam estar constantemente sendo observadas pelos trabalhadores” (SILVA, 2019, p. 135). Essa supervisão constante para o cumprimento correto das instruções, é perceptível na inspeção escolar, sendo um dos principais objetivos desse setor, como veremos nas análises que se seguem.

Além disso, outros princípios do Taylorismo atingiram a educação, dentre eles, segundo Silva, o trabalho parcelado, que se traduziu “[...] na organização dos conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular, e mesmo a organização espacial da sala (cadeiras enfileiradas) lembram uma organização fabril”. Além disso, o professor autoritário, que assim como um “[...] chefe de setor industrial - que exige silêncio e rendimento, através de castigos e prêmios, o que também sustenta o sistema vigente”, e a burocratização, realizada através da implantação “[...] controle de frequência, avaliações internas e externas e documentações” (2019, p. 109), toda essa organização sustentada e inspecionada constantemente pela inspetoria de ensino.

Ao retomar a importância da inspeção de ensino ressaltada nos documentos de época, vejamos que até nos meios de comunicação havia o destaque para a relevância do trabalho desses sujeitos na educação. Uma crônica do ano de 1927, escrita por Sebastião Paraná e publicada no Jornal Diário da Tarde, ressaltou que:

A inspetoria de ensino, numa ansiedade louvável, ataca, por todos os lados, o analfabetismo, - inimigo comum, terrível e de efeitos danosos. Grandioso tal empreendimento: engrandece, nobilita, enriquece a Pátria quem debasta, poli, lápida o diamante bruto da inteligência da mocidade - , esperança do país, guarda avançada da República (Diário da Tarde, 07/04/1927, p.2)

Percebe-se a relevância da inspeção para a campanha de alfabetização da população. Na realidade a inspeção do ensino foi muito além de uma mera observação das condições das escolas, segundo Miguel, se voltarmos o nosso olhar para as reformas que ocorreram no campo educacional, apesar destas estarem “[...] inscritas no projeto político de nacionalidade” as modificações na legislação e disseminação de escolas “[...] foram implantadas sem o empenho das camadas cidadinas paranaenses mais privilegiadas”, diante disso, essas modificações só ocorreram diante da “[...] vontade pessoal e dedicação do Inspetor e pressionadas pela demanda. Nos relatórios de Prieto Martinez, está constantemente presente à procura de escolas pela população” (1997, p. 45), essa procura também era observada nas publicações do Jornal Diário da Tarde.

Diante da significância da inspeção do ensino para o desenvolvimento educacional, que interveio em diversos âmbitos do ambiente escolar, tanto administrativos como pedagógicos (SILVA, 2019), e foi enfatizada pelos discursos de época, buscamos analisar como se deu a organização deste serviço, pois é pertinente para compreender o processo de organização da educação. Diante disso, apresentamos a seguir uma análise de como estava organizada a inspeção de ensino e a inspeção médico-escolar, que fez parte desse ramo do ensino do período.

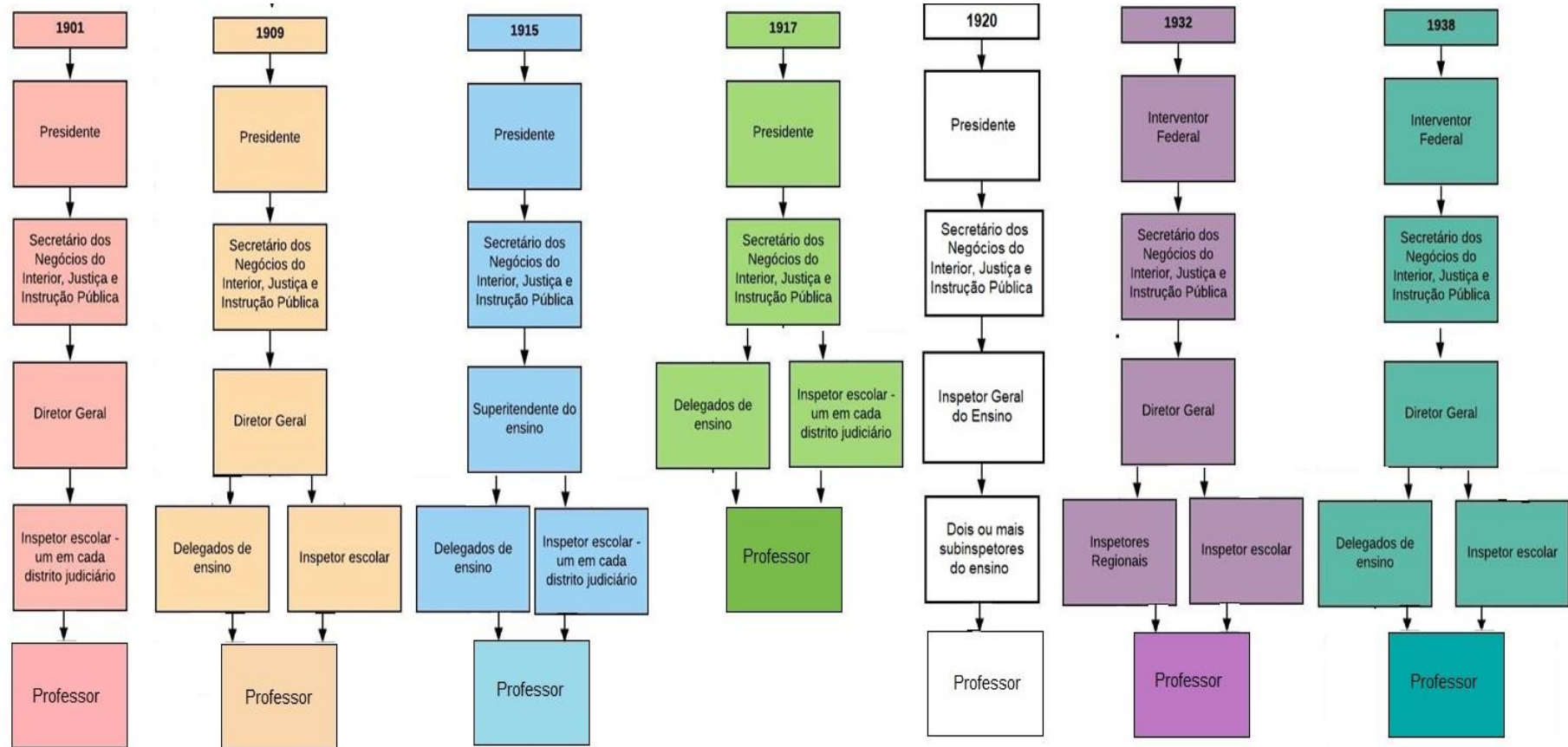
4.1. Organização da inspeção do ensino

Segundo Oliveira, “[...] a inspeção constitui-se no órgão administrativo e fiscalizador por meio do qual o poder público exerceu o controle sobre o ensino”, durante todo o período analisado a inspeção foi “[...] subordinada a Secretária do Interior, Justiça e Instrução Pública, teve diferentes denominações, Inspetoria, Direção Geral e Superintendência, sem perder, entretanto, sua finalidade controladora e fiscalizadora” (1994, p. 150). Além disso, exercia o seu controle e fiscalização, observando “as escolas, quanto ao funcionamento; os professores, quanto ao processo de ensino, e os alunos,

quanto a frequência e os resultados na aprendizagem” (OLIVEIRA, 1994, p. 151), tudo isso mediante a ação dos inspetores e os seus relatórios.

Para que a estrutura da inspeção funcionasse existia uma hierarquia entre os inspetores, cada qual com uma função. Para compreender como esta hierarquia modificou-se construímos um organograma que demonstra as mudanças ocorridas nesta estrutura ao longo do período aqui estudado. As fontes primárias utilizadas para construção desse organograma foram as seguintes: Regulamento da Instrução Pública de 1901; Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado de 1909; Código de Ensino de 1915 e 1917; Lei nº 1999, de 09 de abril de 1920; Decreto nº 528, de 02 de março de 1932; Portaria nº 15, de 07 de fevereiro de 1938.

Figura 5 - Organograma da hierarquia da inspeção do ensino entre 1901-1938.



Fonte: PARANÁ. Decreto nº 93 de 11 de março de 1901; PARANÁ. Decreto nº 510 de 15 de setembro de 1909; PARANÁ. Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915; PARANÁ. Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917; PARANÁ. Lei nº 1999 de 09 de abril de 1920; PARANÁ. Decreto nº 528 de 02 de março de 1932; PARANÁ. Portaria nº 15 de 07 de fevereiro de 1938. Elaborado pela autora.

Pelo organograma percebemos como estava organizada a estrutura hierárquica da inspeção do ensino durante o período de 1901 até 1946, pois não houve alteração significativa no sistema de inspeção depois de 1938 perdurando até 1946. Ao analisar os dados apresentados, observamos uma constância na hierarquia, o presidente/interventor estava sempre na posição de maior detentor das decisões, seguido do Secretário dos Negócios do Interior, Justiça, e Instrução Pública, esses dois eram responsáveis por escolher quem seria o Diretor Geral – nominado de Superintendente do Ensino (1915) e Inspetor Geral (1920) – que era responsável por organizar as informações que vinham dos Delegados de Ensino – nominados de Inspetores Regionais (1932) e nos relatórios nomeados de subinspetores – e dos inspetores escolares. Os Delegados de Ensino e os inspetores escolares estavam diretamente em contato com as escolas e professores, sendo o principal elo entre governo e escola, esses sujeitos visitavam as escolas, faziam relatórios de como estas escolas estavam, e mandavam para os Delegados que organizavam as informações para repassar ao Diretor Geral, que repassava ao secretário e este, ao presidente de Estado. Em última análise, o material que o Inspetor Geral produzia, servia de base para a elaboração dos relatórios do secretário e do presidente de Estado.

Ao considerar essa distribuição, vejamos as atribuições de cada cargo, segundo as Legislações que foram utilizadas para construir o organograma. Iniciando pelo Presidente/Governador, a única legislação que definiu sobre as suas atribuições perante a inspeção do ensino foi a de 1901, que destacou no artigo 9º “A direção suprema do ensino compete ao governador do Estado, que a Exercerá por intermédio do Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública” (PARANÁ, Decreto n.º 93 de 11 de março de 1901, p. 85), por isso todas as legislações destacaram que deveria ser encaminhado anualmente um relatório de como estava a instrução no Estado ao Presidente/Governador, que por meio do relatório e do posicionamento do Secretário do Interior e do Diretor Geral tomava decisões acerca da instrução.

Referente ao Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, houve menção a suas atribuições frente a inspeção do ensino na legislação de 1901, que destacou no Art. 10º, que este deveria “[...] 1º velar pela execução das leis e regulamentos do ensino; 2º dar expediente a todos os negócios concernentes a Instrução Pública; 5º apresentar ao governador do Estado relatório anual sobre o movimento do ensino primário” (PARANÁ, Decreto n.º 93 de 11 de março de 1901, p. 85), e na legislação de 1917, na qual foi extinto o cargo de Diretor Geral, quem assumiu as atribuições deste posto foi o Secretário do

Interior, por isso, a legislação destacou ser suas principais atribuições “Art. 1º: I Elaborar instruções especiais para regularizar o funcionamento dos institutos de ensino. II inspecionar assiduamente, por si e por intermédio dos Delegados e Inspetores, todos os institutos de ensino, público ou particulares” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 3). Em 1920, o cargo de Inspetor Geral voltou a constar na legislação, e as atribuições do secretário, indicadas no Código de ensino de 1917, voltaram a ser do Inspetor Geral.

Abaixo do Secretário do Interior, o cargo mais relevante era o de Diretor Geral. A única legislação que não mencionou as suas atribuições, foi a de 1917, pois, nesta lei, o cargo foi extinto, sendo reestabelecido em 1920 pela Lei n.º 1999⁵⁴, que denominou o cargo como Inspetor Geral do Ensino. A denominação do cargo foi alterada diversas vezes nas legislações que tratavam da inspeção. Nas legislações de 1901 e 1909, era denominado de Diretor Geral, em 1915 foi alterado para Superintende de Ensino, em 1920 e 1932 quem assumia o cargo era chamado de Inspetor Geral do Ensino, e por último em 1938, passou a ser denominado de Diretor Geral de Educação.

Apesar das inúmeras mudanças na denominação do cargo, as atribuições de quem assumia o posto eram semelhantes em todas as legislações. Assim, o Diretor Geral era “[...] o funcionário encarregado de executar as deliberações do governo e da congregação” (PARANÁ, Decreto n.º 93 de 11 de março de 1901, p. 85), isso se repetiu em todas as leis, em que o cargo foi mencionado. Além disso, para assumir o cargo de Diretor Geral, a nomeação e a demissão eram de livre escolha do presidente/governador do Estado, a única alteração nesta parte foi mencionada em 1932, que acrescentou que o Inspetor Geral seria escolhido dentre os Inspetores Regionais, todavia, para se tornar um Inspetor Regional havia algumas exigências, tais como: “a) possuir diploma da Escola Normal Secundária de Curitiba; b) Tiverem exercido os cargos de professor de escola isolada e direção de grupo escolar; c) contarem mais de dez anos de bons serviços prestados ao ensino público” (PARANÁ, Decreto n.º 528, de 02/03/1932 p. 1). Essas cobranças revelam que houve uma exigência maior em relação à formação do sujeito que assumiria o cargo de Diretor Geral,

⁵⁴Art. 1º fica criada a Inspeção Geral do Ensino, subordinada a Secretária Geral do Estado. art. 2º O Inspetor Geral do Ensino será nomeado em comissão dentre pessoas de notória capacidade profissional. Art. 3º O inspetor Geral do Ensino terá como seus auxiliares dois ou mais subinspetores do Ensino nomeados em comissão, dentre os professores Normalistas do Estado (PARANÁ, Lei n.º 1999 de 09/04/1920, p. 1)

a partir de 1932, condição que antes não era cobrada pela legislação de ensino, dando uma liberdade de escolha de quem assumiria o posto.

Além disso, o Diretor Geral tinha subordinado a ele todos os funcionários ligados a instrução, e deveria inspecionar todos os estabelecimentos de ensino do Estado por meio dos demais inspetores do ensino. Outro ponto relevante destacado nas legislações referentes a este cargo foi que ele seria o “[...] intermediário normal, para todos os efeitos, entre o Governo e as autoridades ou os empregados da instrução pública, de qualquer categoria” (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 5). Assim era por meio do Diretor Geral que as escolas/professores, contatavam o Governo, e o contato entre o Diretor Geral e as escolas, normalmente se dava mediante os inspetores escolares e delegados de ensino, que eram os funcionários que deveriam de fato visitar todas as escolas do Estado.

O quadro a seguir apresenta o nome dos Diretores/Inspetores Gerais que passaram pela inspetoria no período de 1915 a 1946, esses dados foram reunidos utilizando as publicações do Diário Oficial do Estado, as publicações do Jornal Diário da Tarde, e os Relatórios de Governos e dos próprios inspetores.

Quadro 22 - Diretores/Inspetores Gerais da inspeção do ensino do Estado do Paraná de 1915 a 1946.

Período	Nome
1915 – 1917	Azevedo Macedo
1918 – 1919	Júlio Pernetta (Secretário do Interior que tinha as funções de Diretor)
1920 – 1924	Cesar Prieto Martinez
1925 – 1927	Lysimaco Ferreira da Costa
1927 – 1941	Hostilio Cesar Souza Araújo
1942 – 1943	Simeão Mafra Pedroso
1944	Antenor Pamphilo dos Santos
1945	Ermani Santiago de Oliveira
1946	Homero Batista de Barros

Fonte: Diário da Tarde, 1915 a 1946; PARANÁ, RSENIJIP, 1917; PARANÁ, RSENIJIP, 1918; PARANÁ, RIGE, 1921; PARANÁ, RIGE, 1922; PARANÁ, RIGE, 1923; PARANÁ, RIGE, 1924; PARANÁ, RIGE, 1925; PARANÁ, RIGE, 1927; PARANÁ, RIGE, 1928; PARANÁ, RIGE, 1929; PARANÁ, RIGE, 1931; PARANÁ, RSENIJIP, 1935.

Dentre os homens que assumiram o posto de Diretor Geral, os mais conhecidos foram o Cesar Prieto Martínez⁵⁵ e o Lysimaco Ferreira da Costa⁵⁶, há inúmeros estudos sobre esses dois inspetores e as influências que exerceram sobre o ensino do período, alguns desses estudos foram citados na revisão bibliográfica desta tese. Esses dois inspetores trouxeram mudanças significativas para instrução pública do Estado, especialmente porque tiveram apoio do Governo, o presidente no período em que exerceram o cargo, de 1920 a 1928 foi Caetano Munhoz da Rocha que, segundo Moreno, teve um governo “[...] marcado por percepções e atitudes nacionalistas que o diferenciaram de seus antecessores. Seu endosso às reformas da instrução pública se deu sempre nesta vertente de um projeto nacional” (2003, p. 24). Apesar dos estudos sobre esses dois inspetores, o que permaneceu por mais tempo como Diretor Geral foi o Hostilio Cesar Souza Araújo, e sobre esse inspetor não há estudos, somente citações de seus relatórios.

Na sequência da hierarquia vinham os Delegados de Ensino e por fim os Inspectores Escolares, para explicar as atribuições desses dois cargos vamos apresentá-los juntos, pois um complementava o outro. Os Delegados de Ensino exerciam, segundo a legislação de 1909, uma inspeção técnica, voltada mais a questões pedagógicas, e o Inspectores Escolares, segundo a mesma legislação, exerciam uma inspeção administrativa, ligada mais a questões burocráticas. Sabemos que essa legislação não perdurou por muito tempo, porém essa divisão na forma como se dava a inspeção persistiu no Código de Ensino de 1915 e no de 1917, como veremos a seguir.

O cargo de Delegado de Ensino foi instituído pela legislação de 1909, sendo denominado de Inspectores Regionais na lei de 1932, mas voltando a denominar-se de Delegado de Ensino em 1938. Dentre as atribuições dos Delegados de Ensino/Inspectores

⁵⁵ Segundo Silva, o governo paranaense precisava de um sujeito que “[...] pudesse dar a feição desejada ao aparelho educacional com atenção às necessidades e limitações do Paraná. Para atender a esse fim, buscou em São Paulo, o Estado modelar, um técnico que pudesse trazer as modernas práticas às escolas paranaenses. César Prieto Martínez foi esse técnico. Ao aceitar o convite para promover a reforma educacional no Paraná, suas propostas se basearam em ideais racionalizadores que coadunavam com as limitações orçamentárias do Estado sem perder de vista os resultados significativos, considerando a grande necessidade de prover o ensino. Foi nesse intento que Martínez promoveu uma série de mudanças administrativas e pedagógicas no sistema de ensino paranaense” (2019, p. 140).

⁵⁶ Padiál (2008) analisou as propostas e intervenções de Lysimaco Ferreira da Costa na instrução pública paranaense, especialmente na Formação de professores, essa autora destacou que Lisymaco, tinha entre suas propostas a “[...] expansão e o melhoramento do aparelho escolar, alfabetização da população, criação de Escolas Normais, formação de professores, entre outros. Ele achava que o homem deveria desenvolver sua capacidade de pensar e agir e que a educação diminuiria ou acabaria com a pobreza da população. Seu pensamento não foi fruto de sua mente prodigiosa, mas se organizou a partir do que estava sendo produzido historicamente” (PADIAL, 2008, p. 129). Tanto Cesar Prieto Martínez, quanto Lysimaco Ferreira da Costa foram inspetores relevante para o período que efetivaram mudanças significativas para a educação do Estado.

Regionais, estavam segundo Art. 19: “Visitar as escolas públicas ou subvencionadas de ensino primário” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 7). O inspetor geral, Cesar Prieto Martinez, no seu relatório do ano de 1921, apresentou as atribuições desse cargo, destacando o que esses funcionários deveriam observar nas suas visitas:

Em primeiro lugar tem de saber a localização de todas as sedes escolares, a população que aí reside, suas condições econômicas-sociais, usos e costumes, recursos, meios de comunicação, distância dos centros mais próximos, clima, etc. [...] Em segundo lugar deve conhecer as condições da escola: se funciona em prédio confortável, se tem mobiliário, se é frequentada, etc. Em terceiro lugar não pode ignorar quem é o professor que aí leciona nem qual a sua capacidade de trabalho, suas relações com a população, dirigentes, etc. enfim, tudo que diz respeito a sua pessoa, quer como funcionário, quer como cidadão. Ao par de todos esses dados, saberá por certo agir com critério todas as vezes que tiver necessidade de intervir em relação à vida escolar (PARANÁ, RIGE, 1920, p. 10-11).

Assim segundo Cesar Prieto Martinez, era somente “[...] a inspeção sistematizada, feita pessoalmente” pelo inspetor geral, ou “[...] por intermediário de seus auxiliares”, que seriam os Delegados de Ensino e Inspectores de Ensino, se poderia “[...] coligir todos esses dados” apontados (PARANÁ, RIGE, 1920, p. 10-11).

Já os inspetores escolares, poderiam ser, segundo Art. 20, “qualquer um dos delegados de ensino”, e “[...] nos distritos onde houver muitas escolas, ou diversos povoados com escolas, poderá haver mais de um inspetor, sendo pelo secretário do interior, determinadas as escolas sobre a jurisdição de cada um”, além disso, poderiam ser nomeados para esse cargo, segundo Art. 22 “[...] o Promotor Público ou adjunto deste” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 11). Os Inspectores de Ensino eram distribuídos da seguinte maneira: para cada distrito judiciário onde houvesse uma escola seria nomeado um inspetor, e este deveria visitar pelo menos duas vezes por mês as escolas do seu distrito. Esses inspetores eram fundamentais pois, segundo Ferreira (2013), sem eles não seria possível “[...] realizar a fiscalização distrital do ensino”, especialmente porque esses inspetores tinham contato mais direto com os professores e por isso ofereciam “[...] orientações quanto aos procedimentos didáticos, além de animá-los e ampará-los em suas necessidades” (FERREIRA, 2013, p. 220).

Diante disso, organizamos um quadro, que se encontra nos apêndices, que apresenta a comparação entre as atribuições dos Delegados de Ensino e dos Inspectores

Escolares, segundo o Código de Ensino de 1917, para compreender melhor como esses dois cargos se complementavam.

Ao observar o quadro de nº 41, ressaltamos que os destaques em verde são as atribuições que eram semelhantes em ambos os cargos, podemos perceber que não eram muitas, mas entre as demais havia uma complementariedade. Vejamos: o Inspetor Escolar deveria designar onde as escolas seriam instaladas, e para facilitar a sua decisão ele dialogava com o Delegado de Ensino, que auxiliaria na escolha do melhor lugar. O Inspetor Escolar deveria atestar mensalmente o trabalho do professor, a matrícula e frequência dos alunos, já o Delegado de Ensino não observava somente o trabalho do professor, mas todos os condicionantes, como o método de ensino utilizado pelo professor, a situação da escola, os materiais disponíveis. O Delegado de Ensino conferenciava aos professores sobre novas metodologias, novos programas, e assuntos pedagógicos, já o Inspetor Escolar visitava as escolas com intuito de visar o exercício do professor, a frequência e matrícula dos alunos, para que esse professor pudesse receber o seu vencimento. Para mais, ambos os cargos escreviam relatórios os quais, segundo Moreno, apesar de variar “[...]muito em estilo e organização”, apresentavam assuntos semelhantes, abordando a “[...] descrição dos problemas mais graves e de casos pitorescos. No que tange à fala sobre as condições das escolas são, em sua maioria, lacônicos” (2003, p. 39). Esses são alguns pontos que demonstram a complementariedade desses dois cargos, e o que era uma inspeção técnica e uma inspeção administrativa.

A função de Delegado como destacado era remunerada, porém, a de Inspetor de Ensino não era, e apesar disso, segundo o presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha, por essa fiscalização envolver “[...] uma responsabilidade moral tremenda, em virtude que afeta o interesse vital de uma coletividade é claro que o nomeado, para cumprir com esse dever patriótico, tem que possuir os requisitos de um cidadão que deseja ser útil aos seus irmãos”, e que apesar de não receberem remuneração “[...] muitos inspetores pela sua dedicação, merecem o título de beneméritos do ensino” (PARANÁ, RPE, 1921, p. 96). Porém não eram todos os inspetores escolares assim, existiam os que, segundo Cesar Prieto Martinez, não tinham interesse no ensino, e receosos de fazerem inimizades fechavam os olhos para algumas irregularidades, segundo o inspetor geral, isso ocorreu nos “[...] povoados mais distantes, onde a visita das autoridades é mais rara, e às vezes até nós lugares próximos, o que desperta conflitos entre os diretores técnicos e os inspetores locais”, ou seja, essa postura dos inspetores locais gerou conflito entre eles e os delegados

de ensino (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 47). Uma forma proposta pelo inspetor Cesar Prieto Martinez para que isso não ocorresse era regularizar as nomeações para o cargo contando com pessoas idôneas (PARANÁ, RIGE, 1921). Além disso, também foi instituído um controle da fiscalização instituindo boletins para que esses inspetores preenchessem ao visitar as escolas, segundo Souza, esses boletins se constituíram como um “[...] um serviço de fiscalização da fiscalização” (SOUZA, 2004, p. 66).

Além disso, apesar dos bons trabalhos que os Delegados e Inspectores prestavam a organização do ensino, segundo uma publicação do Jornal Diário da Tarde, o seu trabalho era dificultado, pois,

A politicagem sem escrúpulos tornou os prudentes e com razão. Nada há de mais desmoralizador para o funcionário zeloso que a injustiça do chefe no julgamento do seu trabalho. O inspetor assinala o irregular funcionamento de uma escola; registra o péssimo conceito que o professor faz de sua missão, prejudicando ensino e dando todos os maus exemplos da impontualidade, relaxamento, desordem e preguiça. O inspetor registra; e corrige; ensina; leva alguns dias ao lado do professor, com ele trabalhando. Pois bem, na segunda inspeção nota que todo o seu trabalho e toda sua autoridade foi perdida, junto ao mesmo professor; observa que é inútil prosseguir e que o professor deve ser substituído. Volta e dá contas ao seu diretor, esperando que a sua moção seja aprovada, que o seu esforço seja compensado. A politicagem intervém: o diretor vacila o professor é filho de um correligionário seu ou, ao menos, é seu protegido, o seu tempo de inspeção é atirado ao silêncio, com um gesto de impaciência pela pouca perspicácia do inspetor em irradiar um amigo político, em não saber fazer termos repressivo; somente para os mestres humildes e desprotegidos. O resultado é absoluto retraimento do inspetor, que sentem injustiça do seu chefe e não quer ser instrumento viu dos seus superiores no exercício honesto de sua atividade. A partir desse instante a instrução, que só pode existir sobre inspeção ativa, está relegada ao plano da simples burocracia passiva. E foi este o maior mal destes últimos tempos (Diário da Tarde, 13/02/1932, p. 1).

Essa publicação revela um outro lado da inspeção do ensino, que apesar da importância a inspeção local, nem sempre essa apresentava resultados, e não por falha do inspetor, mas por conta da “politicagem” que mantinha o professor mal preparado na posição de regente. Deste modo, percebe-se que o inspetor não era apenas a voz do Governo, mas representava a voz do povo e da educação buscando uma melhoria no ensino, através de mudanças na forma como os professores conduziam a escola.

Podemos perceber essa afirmativa na palavra do inspetor de ensino Cesar Prieto Martinez, que destacou que apesar das dificuldades encontradas, os inspetores, sobretudo os Delegados de Ensino, que eram os inspetores técnicos, seriam o “[...] porta-voz das

novas ordens; nos representará em todos os atos e fará tudo para que os fortes se conservem sempre fortes, para que os mais esforçados recebam a recompensa da justiça e para que, como última medida os retardatários ou incorrigíveis recebam punição” (PARANÁ, RIGE, 1920, p. 11).

Depois de compreender as atribuições desses cargos vejamos como funcionou a distribuição deles pelo Estado, iniciando pelo Delegado de Ensino. Em 1932 havia 5 Inspectores Regionais distribuídos pelo Decreto n.º 528, de 2 de março de 1932. Juntamente com esses 5 Inspectores Regionais existiam 5 inspetores auxiliares, que nessa legislação, de 1932, foram denominados de professores-auxiliares, e teriam como função auxiliar os Inspectores Regionais a organizar a documentação das inspeções das escolas. Em 1942 no Boletim publicado pelo INEP houve menção a existência de “5 Delegados de Ensino, 5 inspetores auxiliares” (BRASIL, 1942, p. 25). Ao retomar as inspetoria regionais, temos que os seguintes municípios abrangiam as Inspeções no ano de 1932:

a) 1ª Inspeção Regional do Ensino com sede na Capital, abrangendo os municípios de Curitiba, Tamandaré, São José dos Pinhais, Rio Branco, Piraquara, Campina Grande, Campo Largo, Bocaiuva, Colombo, Cerro Azul, Paranaguá, Antonina, Morretes, Guaraqueçaba e Guaratuba; b) 2ª Inspeção Regional do Ensino com sede em Ponta Grossa, abrangendo os municípios de Ponta Grossa, Tibagi, Reserva, Ipiranga, Palmeira, São João do Triunfo e S. Mateus; c) 3ª Inspeção Regional do Ensino com sede em Jaguariaíva, abrangendo os municípios de Jaguariaíva, Castro, Pirai, Tomazina, S. José da Boa Vista, Siqueira Campos, Joaquim Távora, Caropolis, Ribeirão Claro, Jacarezinho, Cambará, Sertãozinho, S. Jerônimo e Santo Antônio da Platina; d) 4ª Inspeção Regional do Ensino com sede em Rio Negro abrangendo os municípios de Rio Negro, Araucária, Lapa, União da Vitória, Rio Azul, Mallet, Palmas e Clevelândia; e) 5ª Inspeção Regional do Ensino com sede em Ibituva, Teixeira Soares, Entre Rios, Irati, Prudentópolis, Guarapuava e Foz do Iguaçu. (PARANÁ, Decreto n.º 528 de 02/03/1932, p. 1)

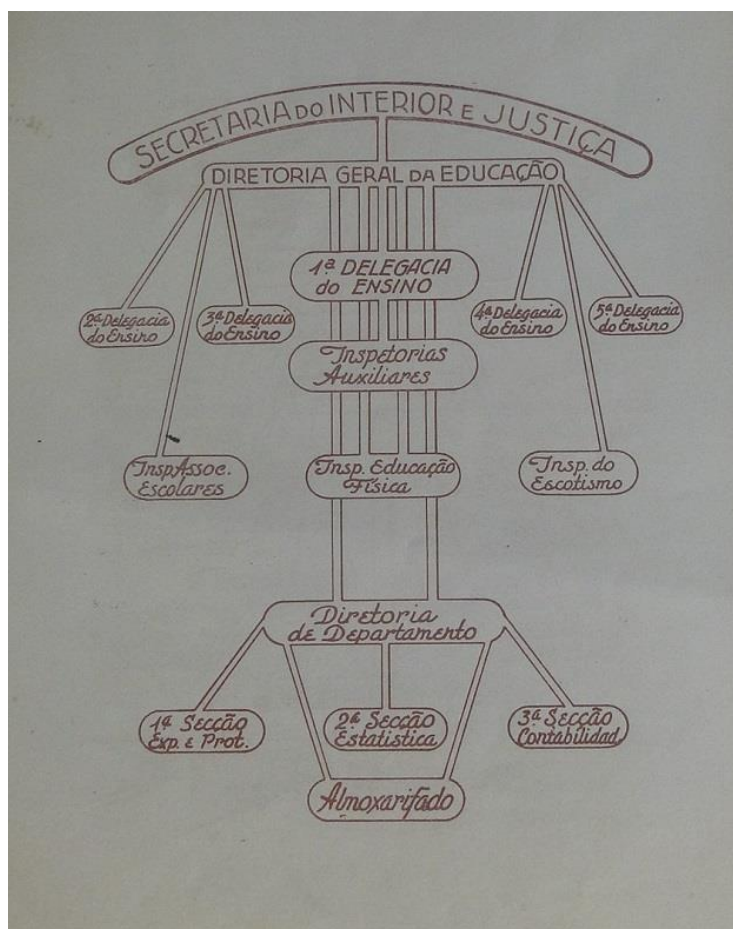
No ano de 1938, foi publicado no Diário Oficial do Estado a portaria n.º 15, pelo Diretor Geral da Educação Hostílio Cesar de Souza Araújo, no qual houve uma alteração, em vez de Inspeções Regionais, seriam Delegacias de Ensino. Segundo a publicação passaram a ser 4 delegacias, cada uma com um Delegado de inspeção, assim distribuídas:

1ª Delegacia de Ensino – Delegado Simeão Pedroso: Curitiba; Paranaguá; Ponta Grossa; Antonina; Morretes; Guaratuba; Guaraqueçaba; São José dos Pinhais; Campo Largo; Piraquara; Araucária; Colombo; Bocaiuva; Tamandaré. 2ª Delegacia do Ensino – Delegado Professor José Busnardo: Entre Rios; Teixeira Soares; Irati; Castro; Lapa; Rio Negro; Palmeira;

Jacarezinho; Cambará; Jataí; Londrina; Sertanópolis; Cornélio Procópio; Ribeirão Claro; Santo Antonio da Platina. 3ª Delegacia do Ensino – Delegado Professor Segismundo Falarz: União da Vitória; Palmas; Clevelândia; Carlopolis; Siqueira Campos; Venceslau Braz; Tomazina; Jaguariaiva; Joaquim Távora; Sengés; Rio Branco; Cerro Azul; Piraí. 4ª Delegacia de Ensino – Delegado: Professor António Tusi Pinheiro: São João do Triunfo; São Mateus; Campinópolis; Tibagi; Prudentópolis; Imbituva; Ipiranga; Guarapuava; Foz do Iguaçu; Campina Grande; Rebouças; Rio Azul; Malé; (PARANÁ, portaria nº 15, 07/02/1938, p. 2)

Uma publicação do ano de 1941, da Secretária do Interior e Justiça, traz uma nova distribuição das Delegacias de Ensino, neste documento houve menção a 5 Delegacias, apesar do aumento mencionado, este documento não apresentou como essas delegacias foram distribuídas pelo Estado. Nesta imagem é possível perceber a hierarquia que existia entre inspetores.

Figura 6 - Hierarquia da inspeção do ensino no Estado do Paraná no ano de 1941.



Fonte: PARANÁ. O ensino no Estado no Paraná no decênio de 1932 a 1941, 1942.

Esse aumento no número de inspetores era um pedido recorrente nos relatórios. Em 1929, o presidente Caetano Munhoz da Rocha destacou que o Estado tinha um Inspetor e três subinspetores⁵⁷ do ensino, número considerado insuficiente para o serviço de fiscalização ocorrer de forma correta abrangendo todo o Estado, por isso solicitava a “[...] criação de mais três lugares de subinspetores de ensino, os quais deverão ser preenchidos por professores normalistas competentes” (PARANÁ, RPE, 1929, p. 140). Segundo a distribuição das Inspetorias Regionais de 1932, foram criados mais dois cargos de inspetores. Em 1935, o interventor Manuel Ribas destacou que “[...] o número atual de inspetores (4) é insuficiente para exercê-la a mais rigor, de sorte que tão logo possível, esse número deve ser aumentado” (PARANÁ, RIE, 1935, p. 19). Essa menção fez referência aos Delegados de Ensino que, em 1938 eram em número de 4, mas como pode ser visto na imagem acima, em 1941 esse número aumentou para 5.

Para compreender quais municípios abrangiam cada Inspetoria Regional/Delegacias de Ensino, organizamos dois mapas, com cores diferentes para cada uma, como pode ser observado na legenda.

Para realizar a distribuição das Inspetorias Regionais de 1932 e das Delegacias de Ensino de 1938, foi utilizado informações do Diário Oficial do Estado do Paraná. O mapa utilizado como base para essa distribuição foi retirado de um artigo construído pelo ITCG - Instituto de Terras Cartografia e Geociências do Paraná, o qual apresenta a evolução do Estado por meio de mapas. O mapa utilizado foi o do ano de 1924 que, segundo esse artigo, foi feito com base no “estudo relativo aos limites municipais, realizado pelos engenheiros J. Moreira Garcez e F. Gutierrez Beltrão” (PARANÁ, 2003, p. 3).

⁵⁷ Apesar do presidente trazer a palavra subinspetor, ele está se referindo aos Delegados de Ensino/Inspetores Regionais, pois os subinspetores/Inspetores de Ensino não eram apenas três, existiam em uma quantidade bem superior a essa.

Mapa 3 - Inspetorias Regionais de Ensino divisão do ano de 1932.



Fonte: PARANÁ. Decreto nº 528 de 02 de março de 1932. Adaptação realizada pela autora do mapa disponível em: PARANÁ, 2003.

Ao observarmos os mapas, podemos perceber que a 1ª Inspeção Regional e 1ª Delegacia de Ensino estavam localizadas na região da Capital, pois além de ser o lugar que mais possuía escola, era o centro da movimentação escolar do período. Além disso, percebe-se que realmente houve algumas inspeções que abrangiam um território bem amplo, o que, segundo os relatórios citados na segunda seção, dificultavam a inspeção do ensino, pois era preciso percorrer longas distâncias com estradas precárias. Todavia, essa divisão provavelmente se dava pelo número de escolas, que nesses lugares era menor, por isso a inspeção poderia abranger um espaço mais amplo. Além do mais, as delegacias de ensino abrangiam um território maior, mas existiam os inspetores escolares que auxiliavam os delegados de ensino na inspeção, e nessas regiões onde o território era maior houve mais inspetores escolares, como veremos a seguir.

Em relação aos inspetores escolares, observamos como estes estavam distribuídos pelo Estado do Paraná em um relatório do Diretor Geral de ensino Hostilio Cesar de Araujo do ano de 1928, nesse relatório o inspetor apresenta a relação de todos os funcionários do ensino. Em relação aos inspetores, temos um total de 134, distribuídos em diversas regiões do Estado, podemos observar isso no mapa a seguir:

Em relação a legenda, observamos que cada cor corresponder a quantidade de inspetores que existiam em determinado município, considerando essa assertiva percebemos que nas regiões com maior população ou extensão territorial existiam um número maior de inspetores, o que auxiliava o trabalho do Delegado de Ensino, pois assim conseguiam abranger mais escolas. Nesse mapa temos a distribuição de 134 inspetores escolares, e em 1942, na publicação do INEP conseguimos informações de que existiam “[...] 49 inspetores municipais do ensino e 54 inspetores escolares” (BRASIL, 1942, p. 25), assim eram um total de 103 inspetores, considerando que todos exerciam a mesma função, tendo contato direto com as escolas, esses eram os inspetores escolares distribuídos neste mapa, porém em números menores. Além disso, notamos que nessa publicação começam a aparecer inspetores municipais, sendo assim, provavelmente os municípios começaram a participar da organização e do investimento na inspeção do ensino.

Para construção do quadro a seguir cruzamos os dados da distribuição de inspetores escolares, inspetores regionais e escolas em cada município do Estado, com o intuito de demonstrar a quantidade de inspetores que existiam em cada município e o número de escolas, o objetivo é perceber que todos os municípios tinham inspetores, sendo assim a inspeção chegava até as escolas. A cor do quadro a seguir está baseada no mapa número 3, que apresenta a distribuição dos inspetores regionais, que eram em um total de 5 em 1932. Em seguida utilizamos a distribuição de escolas pelos municípios do Estado e a distribuição de inspetores escolares do ano de 1928, informações que utilizamos para construir o mapa número 5, com esses dados chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 23 - Distribuição dos Inspetores Regionais e Inspetores escolares por município no estado do Paraná no ano de 1928.⁵⁸

Municípios	Inspetor Regional ⁵⁹	Inspetores	Escolas	Grupo Escolar
Antonina	1	2	19	1
Assunguí de Cima		-	8	-
Bocaiúva		1	15	-
Campo Largo		3	39	1
Colombo		2	19	-
Campina Grande		1	17	-

⁵⁸ As Cores do quadro são baseadas na distribuição das inspetorias regionais do ano de 1932, ou seja, são as mesmas cores que a autora utilizou no mapa número 3 para distribuir os inspetores regionais.

⁵⁹ O número de inspetores regionais foi baseado no mapa número 3, que apresenta a existência de 5 inspetores em 1932, utilizamos as informações desse ano porque não temos a distribuição das inspetorias regionais no ano de 1928.

Curitiba		5	83	12
Deodoro		1	10	1
Guaraqueçaba		1	24	-
Guaratuba		1	10	-
Morretes		1	11	1
Marumby		2	15	-
Paranaguá		3	32	-
Rio Branco		1	12	-
São José dos Pinhais		4	45	1
Serro Azul		3	15	1
Tamandaré		1	20	-
Conchas	1	1	6	-
Porto de Cima		1	6	-
Palmeira		4	34	1
Ponta Grossa		3	20	2
Palmira		1	4	-
São Mateus		2	17	1
São João do Triunfo		2	13	-
Reserva		4	15	-
Tibagi		3	25	1
Ipiranga		4	24	1
Castro		1	2	26
Cambará	3		6	1
Jacarezinho	1		14	1
Jaguariaíva	5		13	1
Pirahy	1		7	1
Ribeirão Claro	2		4	1
Santo Antonio da Platina	4		6	2
São José da Boa Vista	3		8	-
São Jeronimo	2		9	-
Tomazina	4		11	2
Carlópolis	1		-	1
Colônia Mineira	1		3	1
Araucária	1		3	29
Clevelândia		3	11	-
Palmas		5	29	1
Rio Negro		3	21	1
Lapa		3	20	1
São Pedro de Mallet		3	14	1
União da Vitória		3	23	1
Entre Rios	1	1	9	1
Foz do Iguaçu		2	7	2
Guarapuava		8	34	1
Prudentópolis		2	43	1
Santo Antonio de Imbituva		2	21	1
Irati		8	18	1
Teixeira Soares		2	6	1
Total	5	134	950	50

Fonte: PARANÁ, RIGE, 1928. Elaborado pela autora.

Por meio do quadro observamos que existia um número significativo de inspetores escolares, considerando que para cada Delegado existiam em torno de 190 escolas para inspecionar, ressaltamos a relevância dos inspetores, que tinham em torno de 7 escolas para inspecionar. Deste modo, as escolas que o Delegado não conseguia visitar eram visitadas pelo Inspetor Escolar, essa assertiva vem de encontro à discussão feita anteriormente, na qual o serviço de ambos se complementava. Além disso, observamos que na capital não existiu um número significativo de inspetores, mesmo sendo a cidade do Estado com mais escolas, isso ocorreu porque provavelmente houve uma atenção diferenciada a essas escolas, que eram visitadas pelo Delegado e pelo Inspetor Geral. Deste modo, através das informações apresentadas, concluímos que os inspetores estavam espalhados pelo interior do Estado, como exemplo, observamos a cidade de Guarapuava, que tinha uma grande extensão territorial, porém menos da metade de escolas existentes na Capital, mas possuía uma quantidade maior de inspetores, o que ocorria por conta da extensão territorial e da localização das escolas, que estavam especialmente na zona rural.

Deste modo, o “[...] esforço de normatização, controle e fiscalização, pelos relatórios dos inspetores, recai com muito maior ênfase sobre as Escolas Isoladas do interior”, observamos isso através da leitura dos próprios relatórios, que em sua maioria descrevem como estavam as escolas isoladas, apresentando problemas ou “[...] situações extremas de falta de organização escolar e desconhecimento de qualquer preceito pedagógico”. Diante disso, a maioria dos discursos de época se destinava a depositar “[...] os maiores esforços e esperanças para a regeneração da nação”, nas escolas da zona rural (MORENO, 2003, p. 31), local onde estava a população que carecia de instrução para se tornar brasileiro.

Através do exposto observamos como estava organizada a inspeção e qual a atribuição de cada cargo presente nessa estrutura, além disso, no período a sua organização “[...] se transformou em etapa preliminar ao pleno êxito da execução de qualquer plano” (NAGLE, 2009, p. 221) referente ao ensino, pois era por meio dos relatórios dos inspetores que se sabia como estava o ensino e quais as suas necessidades, a partir desses relatos era que se pensava em mudanças no ensino. Segundo Nagle:

As inspetorias não eram bem um órgão burocrático, num sentido rigoroso, nem eram um órgão de natureza técnica, na década de 1920 a transformação das antigas inspetorias em diretorias gerais vai mostrar os sinais mais evidentes da tentativa para submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz, do ponto de vista burocrático e administrativo.

Nesse sentido, o que se consegue com a estruturação das diretorias gerais representa um ponto intermediário importante que, posteriormente, irá facilitar a instalação das secretarias de educação (2009, p. 221).

Por fim, nessa hierarquia os inspetores escolares, delegados de ensino e inspetor geral, apesar de não aparecerem no topo, eram “[...] considerados a autoridade máxima cujo domínio exerciam para modelar a prática dos mestres”, além disso os relatórios dos inspetores e o seu trabalho “[...] eram tidos como inquestionáveis: salientavam qualidades e defeitos dos profissionais da educação; classificavam os bons professores e os maus quanto a seus saberes e suas práticas; por fim, todo o fazer docente na escola primária” (FERREIRA, CARVALHO, 2015, p. 52). Deste modo, observamos ao longo da discussão que os inspetores não se constituíram apenas em fiscalizadores do trabalho do professor, mas eram o suporte das escolas em todos os quesitos, tanto na formação e orientação dos professores, como organização e fornecimentos de móveis e materiais para as escolas, especialmente na zona rural, onde o inspetor era o único contato entre o professor e o governo.

Ao continuar a discussão sobre inspeção do ensino, apresentamos a seguir outro segmento desse sistema, a inspeção médico escolar, que se constituiu em órgão fundamental para organização do ensino, pois demonstrava as questões voltadas a higiene escolar. Vejamos a seguir como ela se caracterizou.

4.2. Organização da inspeção médico-escolar

Segundo Renk, “[...] a saúde e a educação foram consideradas as molas propulsoras do progresso e, portanto, consolidaram-se como objeto das políticas públicas para a infância” e a associação entre educação e saúde se deu, especialmente, por meio da inspeção médico escolar, e do trabalho dos professores que deveriam ensinar conhecimentos voltados a mudanças de hábitos e da higiene (RENK, 2016, p. 78). Deste modo, “[...] acabar com o analfabetismo e levar a saúde tornaram-se sinônimo de levar o processo civilizatório e as luzes do saber a todos os cantos do estado, especialmente aos caboclos e sertanejos”. (RENK, 2016, p. 78).

Nesse sentido ganha força no Estado a questão de que “[...] um povo educado e com saúde era a principal riqueza da nação” (RENK, 2016, p. 80). Ao considerar essa assertiva, houve a relação entre ensino e saúde, influenciada pelo movimento sanitário,

ou higienista⁶⁰, que propunha segundo Renk, a “[...] defesa da saúde e educação pública, no ensino de novos hábitos higiênicos e tinha como pressuposto valorizar a população como um bem, como capital, como recurso principal da nação” (2016, p. 80). Essa relação entre saúde e educação chegou até as escolas por meio dos inspetores, especialmente da inspeção médico-escolar.

Para compreender como a inspeção médico-escolar se constituiu no Paraná é preciso analisar o contexto em que se encontrava a população paranaense, e o porquê da necessidade de tal serviço. Como destacado na segunda seção, o Estado era essencialmente agrário, a população vivia, sobretudo no meio rural, as doenças eram inúmeras, pois não havia um cuidado com a Higiene, deste modo, segundo Ferreira, a doença “[...] começa a ser associada à ignorância, a superstição e a feitiçaria reforçam a interpretação de que o problema não seria resolvido apenas com saneamento, mas, principalmente, com instrução” (2012, p. 107). Pois a pessoa sem instrução, certamente não saberia as consequências da falta de cuidados básicos com a saúde, daí a associação entre a educação escolar e o serviço médico, para melhoria das condições sanitárias do Estado, diminuindo assim a disseminação de doenças.

Outro ponto, destacado por Silva (2019), que vem ao encontro dessa associação entre educação e saúde, é que o debate em torno da reconstrução da identidade nacional, se deparou com um “quadro sanitário-educacional extremamente precário, tanto em zonas urbanas quanto em zonas rurais”, e isso influenciou o movimento “[...] pela saúde e saneamento do Brasil, marcado pela presença da doença como o grande obstáculo a ser superado, articulada fortemente com os temas da natureza, do clima, da raça, dentre outros” (SILVA, 2019, p. 80). A falta de hábitos de higiene, e a falta de instrução eram vistas como um atraso para o desenvolvimento da nação, pois “[...] somente com um corpo saudável e livre de doenças é que se poderia aprender com eficiência e, por conseguinte, desempenhar com destreza a função recebida por meio do trabalho que produz a riqueza e prosperidade da nação” (SILVA, 2019, p. 55). Deste modo, esse movimento de ensinar noções de higiene através da educação, foi defendido pelos entusiastas da educação e fez

⁶⁰ Segundo Renk, “[...] no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a saúde, como política higienista estava voltada para curar os males físicos e sociais e regenerar a nação, associadas às políticas eugênicas e cívicas, envolvendo médicos e professores numa ‘cruzada’ para moldar o cidadão nacional, a começar pela infância” (2016, p. 80).

parte das reformas que “[...] circulavam na busca da formação e transformação da população sertaneja em elemento útil para a sociedade capital” (SILVA, 2019, p. 82)

Essa associação entre educação e saúde deu-se, especialmente, com a vinda do Inspetor Geral Cesar Prieto Martinez para o Paraná, pois, como destacou Larocca e Marques, o serviço de inspeção médico-escolar “[...] criado pela Lei 2.095 de 31 de março de 1921” foi influenciado pela experiência paulista, um dos objetivos do serviço era “[...] visitar escolas e grupos escolares”, examinando em que condições os alunos e as escolas se encontravam (2010, p. 651). Outro fator importante foi propagar conhecimentos médicos aos professores sobre as doenças mais comuns.

Demonstramos anteriormente, pelos de documentos do período que a situação das escolas, sobretudo as isoladas, era precária, os relatórios do inspetor médico-escolar vêm ao encontro dessa assertiva, vejamos o que ele apresentou. Em relatório anexo ao do inspetor geral Cesar Prieto Martines, do ano 1922, o inspetor médico-escolar Mario Gomes, informou que o serviço de inspeção médico-escolar funcionou de julho a novembro, ou seja, durante 4 meses, e que neste período, o inspetor médico-escolar visitou “[...] todos os Grupos Escolares da Capital, os de Paranaguá e Rio Negro; 16 escolas isoladas, aí, compreendidos os Jardins de Infância e as escolas de Paranaguá, com um total de 102 salas de classes frequentadas por 3.960 alunos examinados” (PARANÁ, RIME, 1922, p. 124).

Nas visitas, o inspetor médico-escolar observava, acima de tudo, a situação em que se encontrava o prédio escolar. Em relação a isso, destacou no seu relatório do ano de 1922, referente aos Grupos Escolares que houve “[...] escassez de água, ausência de filtros, falta de recreios protegidos”, já nas escolas isoladas “[...] se acham mal instaladas, de muito carecendo, desde salas amplas, arejadas, providas de bastante luz e água encanada, até suas privadas e pátios de recreio, que algumas nem possuem” (PARANÁ, RIME, 1922, p. 125). Porém, apesar dessas exigências do inspetor, é preciso compreender que essas condições precárias das escolas, eram reflexo da situação de salubridade do Estado como um todo, Bertucci (2019) ao analisar a questão da saúde no município de Curitiba, nas primeiras décadas do século XX, destacou que houve um aumento populacional e esse aumento “[...] fez aumentar os problemas de Curitiba relacionados à salubridade urbana. Além das moradias, o abastecimento de água, o escoamento do esgoto e a limpeza da urbe tornaram-se questões prementes para evitar a proliferação de doenças, principalmente epidêmicas” (BERTUCCI, 2019, p. 49), se na Capital do Estado houve problemas com a

salubridade, na zona rural essa questão era mais precária, por isso a dificuldade em melhorar as condições de salubridade das escolas isoladas, pois como exigir que tivessem água encanada, banheiros adequados, se na zona rural paranaense do período isso não existia.

Ao retomar o relatório do inspetor médico-escolar de 1922, no qual continuou destacando o “[...] estado de completo desasseio” que alguns alunos se apresentavam à escola “[...] tanto do corpo, como das vestes, sem falar na falta de cuidado com os cabelos, unhas, dentes e pés”, frente a isso, o inspetor concluiu afirmando ser “[...] preciso um esforço comum entre professores e inspetores escolares para pôr cobro a essa falta, prejudicial e vergonhosa ao mesmo tempo” (PARANÁ, RIME, 1922, p. 126). Diante disso, o inspetor destacou algumas medidas necessárias para o melhoramento dos estabelecimentos de ensino, dentre eles, a “[...] instituição de exercícios racionais nas escolas do Estado, pois considerável é o número de crianças insuficientemente desenvolvidas que tive ocasião de observar”, além disso,

1º mudanças das instalações sanitárias do interior dos prédios para pavilhões isolados; 2º correção na distribuição de luz nas salas em que for mal distribuída; 3º instalação de filtros de água para água potável em todos os Grupos e Escolas; 4º Mudanças das escolas isoladas para prédios adequados; 5º instituição de exercícios físicos obrigatórios em todos os estabelecimentos (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 127).

Em 1923, o inspetor Cesar Prieto Martinez apresentou novamente considerações sobre a inspeção médico-escolar destacando “[...] a escola é a oficina onde se forma a inteligência e se propagam as boas ideias. A higiene, sendo um ideal que se pode ser compreendido pelos não ignorantes, perecerá ante a barreira da ignorância, na escola, pois encontrará ela o veículo capaz de a disseminar, por toda parte”, deste modo, a escola, pela ação do professor deveria “[...] constituir-se um meio auxiliar ao serviço da profilaxia” (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 71). Esse relato evidencia que começou a ser enfatizado o papel da escola como agente de difusão de preceitos, voltados a melhoria da higiene, não apenas dos alunos, bem como de seus familiares. Deste modo, acreditava-se que ensinando na escola os preceitos higiênicos, a criança levaria “[...] os bons hábitos para o convívio de seus familiares, assumindo, também ela, o papel de educadora” (PYKOSZ, OLIVEIRA, 2009, p. 139). Nesse sentido, como destacou Larocca e Marques, a escola foi o foco de “[...] prescrições, local onde a higiene formatou propostas de construção de modelos

educacionais, formação de professores, inspeção de alunos e de organização de espaços e equipamentos, objetivando a formação de novos e higienizados cidadãos” (2010, p. 648), com intuito de progresso da nação.

Diante disso, o inspetor Cesar Prieto Martinez destacou que “[...] a criança deve ter uma ideia muito clara do que sejam esses males e dos meios ao seu alcance para preveni-los ou curá-los”. Os males a que se reportaram o relatório, eram as doenças mais comuns a época, porém segundo o inspetor os professores desconheciam o assunto e isso dificultava a disseminação de conhecimentos sobre essas doenças (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 20). Por isso, uma das funções do inspetor médico-escolar era informar aos professores sobre esses assuntos. No relatório do ano de 1922, o inspetor geral ressaltou quais lugares foram inspecionados pelo serviço de inspeção médico-escolar “[...] aos municípios da Capital, Antonina, Paranaguá, Rio Negro, Ponta Grossa e Castro”, e apresentou a necessidade de nomeação de um auxiliar, porque sozinho não conseguia abranger todo o território paranaense (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 64). observamos no seu relatório que realmente o serviço de inspeção médico-escolar ficou restrito a região da capital e seus arredores.

Ao considerar o relato observamos que era responsabilidade do professor ser um exemplo para os alunos, e ensinar de maneira simples hábitos de higiene que melhorassem a saúde da população. Deste modo, “[...] o professor tinha a importante missão de difundir o saber e também combater as doenças, decorrentes do meio ambiente ou do modo de vida, de forma profilática” (RENK, 2016, p. 86). Diante da relevância do professor no combate as doenças, foi criado em 1920 no Paraná “[...] o Curso Elementar de Higiene, com aulas teóricas e práticas”, a fim de qualificar os professores. Esse curso era gratuito, e quem ministrava as aulas eram médicos. Segundo Renk, esse curso “[...] foi frequentado por 65 professores públicos, mas, 27 receberam o certificado de aproveitamento e frequência”. Além disso, a autora faz menção aos ensinamentos da matéria de Ciências Físicas, Naturais e Higiene da Escola Normal, tudo isso com o intuito de ter professores habilitados que conseguissem “[...] distinguir doenças contagiosas” com a finalidade de reduzir “[...] a sua proliferação e contaminação, diminuindo o êxodo escolar” (RENK, 2016, p. 87). Assim sendo, melhorar a higiene e saúde do povo, diminuiria o êxodo escolar, mais crianças viriam para escola, e diminuiria o índice de analfabetos, influenciando no progresso da nação.

Ao retomar o relatório do inspetor médico-escolar do ano de 1923, houve menção a falta de correção dos “[...] defeitos e senões já apontados em anteriores relatórios e ofícios especiais” (PARANÁ, RIME, 1923, p. 71). Dentre os problemas identificados, destacou:

[...] 1º Má Distribuição de luz em várias classes de Grupos desta Capital e das outras cidades já indicadas, concorrendo poderosamente para a produção de miopias e outros defeitos de acomodação da vista dos escolares; 2º A condenável instalação de privadas ao lado das salas de classes, no interior dos prédios, acarretando no mal cheiro pela frequente falta de água e contaminando o ambiente pelas emanções próprias e inevitáveis do amudado uso que delas se faz; 3º a necessidade imprescindível de instalação de filtros nas escolas, tanto mais que aqui com as frequentes chuvas, a água se torna pouco limpa” (PARANÁ, RIME, 1923, p. 64).

Diante disso, o inspetor destacou “[...] o Serviço de Inspeção Médico Escolar presta reais serviços a infância das Escolas Públicas, não só pela inspeção propriamente, como pela assistência médica aos necessitados, precisando ser ampliado e aplicado também as Escolas Particulares” (PARANÁ, RIME, 1923, p. 71). Assim o próprio inspetor Médico-escolar via a necessidade de expandir o serviço para outras localidades, e para o ensino particular.

Em 1924, o inspetor médico-escolar Mario Gomes, ressaltou que “apesar das falhas que ainda se notam na inspeção e assistência médico-escolar, continuamos a executá-la com regularidade e dedicação, procurando atender aos pontos principais”, ou seja, houve um melhoramento nos estabelecimentos em que o médico estava visitando com regularidade. Além disso, dentre as medidas que tomavam nas visitas, destacou “[...] isolamento de casos de moléstias, conselhos higiênicos, bem como, propondo as medidas que se impõem no sentido de corrigir defeitos e senões observados nos prédios escolares.” (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 271). A última referência a inspeção médico-escolar nos relatórios dos inspetores disponíveis, foi feita em 1929, no qual, o Diretor do Ensino Hostilio Cesar do Araújo destacou que naquele ano, a inspeção médico escolar já era exercida por “dois médicos, um médico auxiliar e uma auxiliar do serviço médico” (PARANÁ, RIGE, 1929, p. 11), ou seja, houve um aumento de pessoas neste setor, algo que já havia sido solicitado.

Ao observar os relatórios de 1922 a 1924, do médico responsável pelo serviço de inspeção, Mario Gomes, percebemos que ele visitou as mesmas escolas, e que essas escolas visitadas estavam localizadas na zona urbana ou próxima a ela, por isso, as

condições, mesmo sendo precárias eram razoáveis. Não há dúvidas de que nas escolas disseminadas pela zona rural, essa situação era precária, como foi destacado pelos relatórios de inspetores locais na terceira seção. Nesses lugares onde realmente havia a necessidade dessa inspeção médica, provavelmente ela não chegou.

Por fim, percebe-se que a inspeção médico-escolar aliada a educação higiênica nos Grupos Escolares e escolas isoladas do Estado, apesar de não atingir a todas, “[...] tornou-se, na década de 1920, grande aliada dos médicos Paranaenses” (LAROCCA, MARQUES, 2010, p. 652). Apesar das dificuldades para efetivar o que era prescrito, considerando as condições precárias de diversas escolas e famílias, mediante os relatos, percebemos que houve algumas mudanças, dentre elas a introdução da disciplina de educação física no programa escolar, pois “parte substantiva do anseio de higienização social passava pela educação do corpo no âmbito escolar, na forma de exercícios físicos, ginástica, canto, jogos e conhecimentos sobre o corpo e o seu funcionamento. (PYKOSZ, OLIVEIRA, 2009, p. 136), algo atingido pela disciplina de educação física. Afora isso, os relatórios destacam que a maior contribuição da inspeção médico-escolar foi em relação à melhoria das condições materiais das escolas.

Além da inspeção médico-escolar, no âmbito da inspeção do ensino, houve a instituição do Conselho Superior e do Conselhos Locais de Ensino Primário, que auxiliaram de algum modo, na forma como se dava a organização da instrução pública paranaense. Vejamos no tópico a seguir como foram organizados esses órgãos.

4.3. Conselho Superior e Conselhos Locais de Ensino Primário.

Segundo Nagle, a década de 1920 marcou “[...] um período de intenso esforço para a estruturação dos órgãos da administração escolar” (2009, p. 222). Com o objetivo de difundir ao máximo a escola primária, foi necessário a instalação de “[...] órgãos diretores, fiscalizadores e estimuladores do funcionamento das instituições escolares” (NAGLE, 2009, p. 222). Deste modo, segundo Nagle (2009), tentou-se estabelecer um órgão central, e traçar regras para regular o funcionamento das instituições de ensino dos Estados. Nesse sentido, no estado do Paraná existia apenas a Inspetora Geral que não era uma instituição rigorosamente burocrática, e nem uma instituição de natureza técnica, porém as transformações que ocorrerem na década de 1920 mostraram “[...] os sinais mais evidentes da tentativa para submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz, do ponto de vista burocrático e administrativo” (NAGLE, 2009, p. 222). Foi a partir dessas transformações

que o Estado do Paraná implementou o Conselho Superior e os Conselhos Locais do Ensino Primário, regulamentado pelo Código de Ensino de 1915.

Em se tratando do Conselho Superior de Ensino Primário, a legislação estabeleceu no Art. 9º que deveria funcionar na Capital do Estado, e seria composto por cinco membros “[...] 1º O Superintendente do Ensino; 2º Um professor catedrático da Escola Normal; 3º Um professor ou professora de grupo escolar; 4º Um professor ou professora de escola simples; 5º Uma Diretora de Jardim de Infância ou Escola Maternal”⁶¹ (PARANÁ, Decreto n.º 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 6). As reuniões do Conselho Superior deveriam ocorrer uma vez por mês, e suas atribuições foram definidas pelo Art. 19, dentre as principais ressaltam-se as seguintes:

I Emitir parecer sobre métodos e sistemas práticos de ensino e sua aplicação ao meio paranaense; [...] III Designar, quando julgar oportuno, os livros a adotar nas escolas públicas primárias; IV Organizar e discutir projetos de distribuição do tempo letivo, programas e regimentos internos [...] dos institutos de ensino primário; [...] VI Estudar e propor ao Governo a reforma de mobiliário, criação de museus, laboratórios, campos de experiência, etc.; VII Estudar e propor o que lhe parecer acertado em prol da higiene escolar; [...] IX Dar instruções aos Conselhos Locais do Ensino Primário sobre materiais de sua competência; X Dirigir e apurar o recenseamento da população escolar do Estado; [...] XII Estimular a criação de caixas escolares e cooperativas infantis; XIII Fazer propaganda sistemática e larga em prol da instrução popular, promovendo conferências sobre questões relativas à instrução e à educação (PARANÁ, Decreto nº 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 6).

Já em relação aos Conselhos Locais, estes seriam instituídos em cada município, e seriam compostos, segundo o Art. 20 “de três membros: 1º) um Inspetor Escolar; 2º) o Prefeito Municipal; 3º) um professor ou professora da sede do município de preferência normalista” (PARANÁ, Decreto nº 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 7). E dentre as suas atribuições estariam:

Art. 21º Ao Conselho Local compete agir de acordo com as determinações do Conselho Superior: 1º Fazendo cumprir rigorosamente as disposições deste Código relativas à obrigatoriedade do ensino; 2º

⁶¹ Em 1917, o Código de Ensino apresentou algumas alterações quanto aos componentes do Conselho Superior “1º O Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública; 2º Um lente catedrático da Escola Normal; 3º Uma Diretora de grupo escolar; 4º Um Diretor de estabelecimento particular de ensino primário; 5º Uma Diretora de Jardim de Infância ou Escola Maternal” (PARANÁ. Decreto nº 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 5). Podemos observar que se retira o poder do professor e coloca nos diretores.

Procedendo ao recenseamento da população escolar do município; 3º Organizando anualmente um mapa da classificação das escolas do município em urbanas, suburbanas, rurais e ambulantes, mapa esse que, no princípio de cada ano, enviará à Secretaria do Interior; 4º Fazendo no município larga propaganda em prol da instrução popular (PARANÁ, Decreto nº 710 18/10/1915. Código de Ensino, p. 7).

Além disso, segundo o Art. 17, apesar da relevância das funções desempenhadas pelos membros do Conselho Superior e dos Conselhos Locais essas funções seriam gratuitas (PARANÁ. Decreto nº 17 de 09/01/1917. Código de Ensino). Convém ressaltar que o Código de Ensino de 1917, que substituiu o de 1915 manteve as atribuições já definidas no ano de 1915 para os Conselhos Locais.

Não há muitas informações sobre o funcionamento desses Conselhos, poucos foram os relatos que os referenciaram, dentre eles, temos uma matéria publicada no Jornal Diário da Tarde, que enfatizou ser atribuição dos Conselhos Locais, o recenseamento de cada município e para “[...] maior eficácia dos seus trabalhos, obterá a colaboração dos inspetores e subinspetores escolares, autoridades judiciárias, policiais e municipais e de cidadãos dedicados ao bem público” (Diário da Tarde, 29/07/1915, p. 2), esse recenseamento auxiliaria na distribuição das escolas, observando o melhor lugar para que fossem instaladas, e na exigência do cumprimento da obrigatoriedade do ensino.

Encontramos referência no relatório do Presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque de 1916, informando que naquele ano, o Conselho Superior se reuniu e “[...] discutiu e aprovou os programas e horários para os grupos, escolas combinadas⁶² e para as escolas urbanas, suburbanas, rurais e ambulantes, bem como para o jardim de infância” (PARANÁ, RPE, 1916, p. 33). Além disso “[...] dotou de regimento os conselhos locais, elaborou instruções para o recenseamento escolar que está sendo executado em todo o Estado” e por fim, selecionou os livros que deveriam ser adotados em todas as escolas (PARANÁ, RPE, 1916, p. 33). Dentre as atribuições que o presidente ressaltou em relação aos Conselhos Locais foi a necessidade de terminar quanto antes “[...] o recenseamento escolar que a cada um corresponde, para que sejam bem distribuídas e localizadas as respectivas escolas e rigorosamente posta em prática obrigatoriedade do ensino” (PARANÁ, RPE, 1916, p. 33). Nota-se na fala do presidente a referência ao Conselho Superior de Ensino que estavam cumprindo com as atribuições que foram dispostas na

⁶² Ao considerar o que as legislações e os relatórios apresentam, acreditamos que o presidente estava se referindo às escolas reunidas.

legislação, organizando de modo geral o ensino, em relação a horários e livros escolares. Também percebemos que os Conselhos Locais, pelos discursos, tinham como principal função o recenseamento escolar.

Apesar das poucas referências ao funcionamento desses Conselhos, o fato é que eles atuaram no período como “[...] como órgãos auxiliares de diretorias gerais, às vezes de natureza consultiva deliberativa, representam uma importante diversificação que vai sendo produzido na administração escolar” (NAGLE, 2009, p. 222), englobando algumas funções pedagógicas, que se referiam a organização dos métodos e regimentos internos das escolas, escolha de livros didáticos.

Em relação a escola dos livros didáticos, Moreno (2003) destaca que a Comissão prevista no Código de Ensino, que deveria escolher os livros didáticos não chegou a funcionar deixando a cargo do Inspetor Geral essa escolha, porém temos menção no Jornal Diário da Tarde no ano de 1916 do funcionamento dessa Comissão, que seria o Conselho Superior de Ensino, que ficou responsável por essa escolha, no Código de Ensino de 1915. Na matéria foi feito o destaque de que o Conselho Superior iria até “[...] as livrarias solicitando a remessa de livros afim de serem estudados”, para posterior escolha dos melhores a serem adotados nas escolas do Estado (Jornal, D. T. 04/01/1916, p. 1). Por essa publicação concluímos que o Conselho Superior provavelmente funcionou e participou da escola dos livros didáticos a serem adotados no Paraná no período.

Por fim, concluímos a parte das discussões referentes a inspeção do ensino, que como pode ser observada envolveu diversos ramos, tornando-se cada vez mais complexa, mas, segundo os relatos, necessária ao bom desenvolvimento do ensino, pois organizava todo o seu funcionamento, desde a escolha dos livros didáticos até a organização do espaço escolar, e as matérias que o professor deveria ensinar. Esses movimentos feitos pela inspetoria se “[...]assemelham o chamado ‘movimento de cooperação’ da teoria taylorista, pois a inspetoria exerce sua parte na relação ‘direção do ensino *versus* professores e escolas’ ao determinar e fornecer o que se considera como adequado para o trabalho pedagógico” (SILVA, 2019, p. 121). Assim sendo a inspetoria de ensino exercia papel fundamental na organização do ensino primário público no período em estudo. Passamos a seguir a tratar dos sujeitos que estavam na linha de frente nas escolas, os professores.

5. PROFESSORAS E PROFESSORES: OS AGENTES DO ENSINO!

Primeiramente vamos nos remeter ao título dessa seção, observando que não era possível colocarmos somente o termo professores, pois a maioria das pessoas que exerciam essa profissão eram mulheres, podemos afirmar isso através dos dados apresentados no quadro nº 33 e 34 que demonstram a distribuição das escolas pelos municípios do Estado. No quadro nº 33 referente ao ano de 1917, temos 115 escolas masculinas, 276 femininas e mistas, e no quadro nº 34 temos 181 escolas masculinas e 397 femininas e mistas. Considerando esses números podemos confirmar que a maioria dos docentes eram mulheres, pois segundo o Código de Ensino de 1917, no art. 59 escolas “destinadas ao ensino de meninos, serão regidas por professores ou professoras” e as destinadas as meninas seriam regidas apenas por professoras, continuando a legislação destacou que se surgisse a necessidade o Secretario do Interior “determinará que em escola para meninas sejam também admitidos meninos, cuja idade não exceda 10 anos”, tornando as escolas mistas (PARANÁ, Código de ensino, 1917, p. 21). Deste modo, as escolas femininas e mistas eram regidas somente por professoras, e as masculinas podiam ser regidas por ambos os sexos, o que pode levar a aumentar a quantidade de mulheres na escola primária, visto que o número nas escolas femininas e mistas já era alto.

Essa questão foi destacada por Castanha (2015), quando analisou a relação entre a criação de escolas mistas e a feminização do magistério na segunda metade do século XIX, destacando que houve uma relação entre esses dois pontos, articulando os discursos de autoridades que apontavam que as mulheres seriam mais adequadas ao ensino das crianças, considerando o papel maternal atribuído a elas, e por isso, deveriam assumir as escolas primárias, especialmente as femininas e mistas. Diante disso, toda uma base legal foi construída para garantir a supremacia das mulheres no magistério primário. Relacionando essa análise ao que apresenta o Código de Ensino de 1917 percebemos que essa discussão do Império influenciou a efetivação das leis na República, na qual as mulheres poderiam exercer o magistério para ambos os sexos, e os homens apenas para o sexo masculino.

Apesar disso, não temos dúvidas de que uma das maiores dificuldades que a educação primária enfrentou para a sua expansão, naquele período foi a falta de professores. Efetuaram-se, segundo Costa (1983), diversas providências com intuito de aumentar o número de professores, como a instituição de Escolas Normais, de Escolas

Complementares Normais, contratação por meio de subvenção, porém, conforme a rede escolar ia sendo ampliada surgiam dificuldades em provê-las, isso se dava pelo insuficiente número de professores. Costa (1983) apresentou um quadro das escolas isoladas vagas e providas do Estado de São Paulo entre os anos de 1872 e 1927, no qual demonstrou que “[...] para cada 100 escolas existentes, o número das que funcionavam efetivamente, em qualquer dos anos considerados, nunca superou a 48” (1983, p. 108).

No Paraná isso também ocorreu, como pode ser verificado pelo quadro que apresentamos a seguir. O quadro, lista dados de poucos anos, pois, posterior a 1918, os relatórios não mencionaram mais quantas escolas existiam no total, somente o número de escolas providas e, deste modo, não há como saber quantas de fato estavam vagas. Porém, ao observarmos o quadro, e analisarmos os discursos de época, percebemos que essa quantidade de cadeiras vagas foi uma constante no início da República, e elas estavam localizadas sobretudo na zona rural do Estado.

Quadro 24 - Quadro das escolas criadas e providas entre 1909 e 1918.

Ano	Escolas		TOTAL
	Providas	Vagas	
1909	247	200	447
1911	268	226	514
1915	328	344	672
1916	387	383	770
1917	426	401	827
1918	437	411	848

Fonte: PARANÁ, RPE, 1915; PARANÁ, RPE, 1916; PARANÁ, RPE, 1917, PARANÁ, RPE, 1918. Elaborado pela autora.

Esse fato foi ressaltado por Wachowicz (1984) em sua pesquisa, quando destacou que em sua maioria as escolas criadas não eram providas, permanecendo fechadas, sem professor. Com essa falta de professores, os que assumiam as escolas isoladas rurais, eram “[...] recrutados na maioria dos casos na pequena burguesia e também na massa, para a instrução pública elementar”, e quando assumiam as escolas, sobretudo quando se tratava de escola isolada, o professor tinha “[...] todas as responsabilidades pela execução do ensino, desde obter uma casa para o funcionamento da escola, até conseguir melhores índices de frequência escolar” (WACHOWICZ, 1984, p. 6-7). Esses professores eram em sua maioria sem formação. Essa questão da falta de formação do professor, foi referenciada por Faria (2017), que destacou que na década de 1920 a 1940 existiam poucos

professores formados porque havia poucos cursos de professores, e isso não era uma questão específica do Paraná, mas do Brasil como um todo.

Apesar da falta de formação da maioria dos mestres, esses se constituíram em parte significativa do processo de ensino, essa questão pode ser evidenciada através dos discursos de época. Uma matéria publicada no Jornal Diário da Tarde no ano de 1916, destacou que “[...] todo o país, para ser grande e forte, e poder usufruir da conquista da civilização, que tanto lhe amenizam e fortalecem a existência, deve cuidar fervorosamente da instrução e da educação popular”, pois era em uma escola de qualidade que se instruía a população, e para “[...] ter boas escolas é necessário ter bons mestres. O mestre é o pivô da instrução, a alma grandiosa desse mecanismo melindroso” (Diário da Tarde, 10/09/1916, p. 1). Em outra matéria do ano de 1930, novamente enfatizou-se a relevância do professor, destacando:

Que página brilhante a da vida benfazeja de um mestre! Desde a infância até a adolescência é sob sua guia espiritual que vivemos, nas horas que nos afastamos do lar extremado. Desde a professora primária, que nos forças para soletrarmos a primeira sílaba, a primeira palavra – veículo maravilhoso da transmissão do pensamento – até o mestre que nos confere o diploma que nos habilita a pormos em atividade nossas funções, nossa competência, nossas possibilidades infinitas através do saber, sondando os mistérios das ciências. [...] um forte hosana a esses batalhadores do progresso intelectual, moral e social dos povos! (Diário da Tarde, 15/05/1930, p. 2).

Os relatórios de inspetores do período enfatizaram a importância do professor para o ensino. O inspetor geral Cesar Prieto Martinez (1923), em relatório do ano de 1923, apresentou o anseio de beneficiar, por meio da concessão de prêmios, aos professores, especialmente, do interior, pelo bom trabalho que realizavam durante o ano, cumprindo com os deveres e alfabetizando um número expressivo de alunos. Ele destacou a relevância de tais medidas visto que muitos professores “[...] longe de tudo e de todos, na nobre missão de formar almas e preparar corações para o futuro da pátria, passam meses e anos torturados pelo desejo de voltar ao seio de sua família, habitar terras mais povoadas ou cidades mais civilizadas” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 89). Além da concessão de prêmios, podemos perceber outra forma de recompensar os bons professores, Silva (2019), ao analisar a revista O Ensino, destacou que a inspetoria ao considerar que o professor realizou um bom trabalho considerado “[...] dignos de serem imitados por outras escolas”, o divulgava por meio de matérias (SILVA, 2019, p. 137). O autor destacou que esse

reconhecimento através de publicação era um meio de animar os leitores da revista para o progresso do ensino, mas que tinha a “[...] intenção de reforçar as atitudes consideradas desejáveis pela inspetoria, instigando o professor por meio do desejo de se destacar ao mostrar suas práticas”, o que adentra nas bases tayloristas de eficiência nas empresas, pois incentivava uma ambição pessoal de fazer sempre melhor com intuito de reconhecimento do seu trabalho (SILVA, 2019 , p. 137).

Porém, apesar de indicar a importância do professor, os relatórios destacaram que a culpa pelo mal estado do ensino também era dele. O inspetor geral Cesar Prieto Martinez (1922) ressaltou que a imperfeição das escolas estava relacionada a insuficiente qualidade dos professores e complementa a sua fala dizendo que “[...] a uns, falta a necessária habilitação. A outros, habilitados, falta coragem, falta gosto para o trabalho, falta patriotismo. A outros ainda, falta competência, vocação⁶³, boa vontade” (PARANÁ, RIGE, 1922, p. 38). O inspetor destacou que nos locais onde existiam escolas e os pais não mandavam os filhos, era “[...] porque o professor, sendo um indiferente, cuida de tudo menos de seus alunos. Neste caso, prefere empregá-lo na roça para que se eduque logo no trabalho, a vê-lo perder o tempo na ociosidade” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 7).

Essa questão de empregar o filho nos trabalhos da roça em vez de mandar para a escola, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, não era somente uma questão relacionada a prática do professor, mas relacionava-se a sua dedicação. Na publicação “Instrução aos Professores⁶⁴” do ano 1921, o inspetor destacou que para remediar essa falta dos alunos, o professor deveria ensinar os pais das crianças sobre a necessidade de mandar seus filhos às escolas. O inspetor continua destacando que “[...] o professor da roça tem de instruir também os pais para tirar da ignorância os seus filhos. Daí se conclui que a ação do

⁶³ Essa questão da vocação foi analisada por Moreno (2003), o qual destacou que como não era possível formar todos os professores, e diante das condições do Estado também não era possível “[...] oferecer escola para todos”, houve um enfoque na “vocação, mais do que a formação intelectual para os professores” (MORENO, 2003, p.131), se o professor tivesse vocação poderia ensinar, além disso, seria considerado um bom professor.

⁶⁴ Em 1921 o inspetor de ensino Cesar Prieto Martinez publicou um documento intitulado de “Instrução aos professores públicos do Paraná” com intuito de disseminar os meios corretos de aplicar o programa e o método de ensino adotado pela legislação. Foi uma forma adotada para fazer chegar até os professores o programa de ensino que deveria ser adotado em todo o Estado. Porém, segundo Souza (1998) esses manuais que instruíam os professores, tinha por finalidade além de orientar, “[...] conduzir a prática do professor, interferir, diretamente, no último reduto da autonomia docente – a definição de como ensinar” (SOUZA, 1998, p.190), desta forma, essas instruções dispostas no documento apresentavam diversos pontos que deveriam ser observados pelos professores no decorrer da organização das aulas. Esse manual passou a ser visto então como “[...] um guia, um instrumento de formação docente”, essencial para os professores (SOUZA, 1998, p.190).

professor não tem limites. E é por isso que ele se chama apóstolo e a sua vida é um constate apóstolado” (MARTINEZ, 1921, p. 8). Assim, além de uma prática impecável o professor da zona rural deveria ser extremamente dedicado, indo atrás de seus alunos e da família desses alunos, para que permanecessem na escola e se alfabetizassem.

Apesar desse destaque para relevância do trabalho do professor, segundo o relatório do inspetor Cesar Prieto Martinez, ao percorrer a zona rural a inspetoria relatava a “inaptidão” de alguns professores, porém existiam casos em que eram “[...] forçados a consentir na permanência de tais elementos, porque as populações ficariam completamente abandonadas e então preferimos, como último e único remédio, deixar que a escola continue aberta, ao menos para ensinar o ABC” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 16). Essa situação era recorrente, segundo Wachowicz (1984), porque quando o professor era habilitado não permanecia por um período muito longo na zona rural, a qual era vista apenas como um passo no início da carreira que levaria a zona urbana, que possuía escolas com situação melhor.

Houve lugares, em que os professores preferiam, como destacou o inspetor geral do ensino Cesar Prieto Martinez (1922), ensinar crianças que já estavam adiantadas nos conteúdos, para depois dar atenção aquelas que estavam iniciando, deste modo, muitas crianças desanimavam perante os resultados insignificantes, pela falta de atenção do professor, e acabavam deixando a escola. Outro destaque se refere a alguns professores que “[...] ou por capricho de vaidade, ou por desconhecer as finalidades do estabelecimento onde leciona” exerciam “[...] verdadeira pressão sobre os alunos pobres, coagindo indiretamente os pais dos mesmos ao ponto de lhe infundir o desânimo e o desinteressar pela educação do filho”, e no fim acabavam tirando o aluno da escola (Diário da Tarde, 18/04/1933, p. 1).

Por meio desses relatos, percebemos a criação de

[...] dois sistemas: o da instrução pública urbana, com hierarquia de funções, direção de escola, seriação do ensino, magistério que se profissionalizava; e a instrução pública na área rural, a partir das possibilidades da população, e onde o magistério era improvisado (WACHOWICZ, 1984, p. 345).

Isso ocorreu porque a escola na zona urbana, caracterizada, em especial, como Grupo Escolar, tinha o acesso facilitado pelas estradas, as condições de ensino eram melhores que nas escolas da zona rural, que ficavam a longas distâncias, funcionavam em

casas precárias, e não tinham os materiais necessários ao ensino, deste modo, o professor formado preferia as escolas da zona urbana. O próprio inspetor Cesar Prieto Martinez destacou que para alfabetizar a maioria da população, era preciso disseminar escolas, e que as escolas na zona rural deveriam “[...] acompanhar os usos e conveniências locais”, por conta disso, não era possível ter “[...] casa regradada pelas leis de Higiene e da Pedagogia, qualquer habitação, em falta de outra, tem que servir. E o ensino não se deve prolongar por mais de dois anos, pois o pai não pode dispensar o concurso do filho”, por isso concluía que “[...] na cidade a escola pode ser melhorada tanto quanto possível. Na roça é bastante que ensine as noções mais indispensáveis” (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 6). Percebe-se na fala do inspetor a dualidade encontrada no sistema de ensino paranaense citada pela Wachowicz (1984), um tipo de escola para zona urbana e outro para zona rural, conforme as necessidades de cada local.

Além disso, fica evidente que “[...] a participação da influência do trabalho do professor sobre o nível da qualidade do ensino, foi uma noção sempre presente no discurso das autoridades da instrução” (WACHOWICZ, 1984, p. 243). Wachowicz destacou que com o advento da República houve uma modernização “[...] na administração da instrução pública nos moldes de uma empresa”, (1984, p. 366) exigia-se da escola uma produtividade, que era somente responsabilidade do professor, mas essa produtividade estava focada nos resultados, e não considerava as condições que interferiam no trabalho do professor, especialmente, na zona rural, onde a escola era carente de tudo. Miguel (1997) faz referência a uma matéria da Gazeta do Povo do ano de 1937, que vem ao encontro a essa discussão, a matéria tratava da nacionalização do ensino, e apresentou que era atribuído aos professores a responsabilidade de assimilar o imigrante ao Brasil. Além disso, culpabilizava-se o professor pelos defeitos encontrados no sistema de ensino, mas não se via todas as demais condições que interferiam em seu trabalho.

Dentre as condições que interferiam no trabalho do professor, estão a precariedade das escolas, sobretudo, as escolas isoladas localizadas no meio rural. O relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha, de 1922, apresentou uma situação recorrente,

[...] o município de Foz do Iguaçu não teve durante o ano de 1922, uma só escola em funcionamento. A única existente deixou de prestar serviços porque a respectiva professora esteve ausente. Há necessidade de se cuidar do ensino nesse longínquo município paranaense. O governo, porém, não tem encontrado professores que queiram ir para lá, talvez devido à falta de transporte e mesmo de recursos, tão caro é vida naquelas

paragens. Havendo diversos núcleos de população escolar, além da sede, seriam necessários, pelo menos, 10 professores para acudir as necessidades mais urgentes e só se poderá conseguir mediante ordenados convidativos. Outro obstáculo a vencer, e que procurarei remover, é a falta de casas (PARANÁ, RPE, 1923, p. 126).

Além da situação precária em que se encontravam as casas onde se localizavam as escolas isoladas rurais, houve falta de materiais básicos para o ensino, situação citada com recorrência nos relatórios e referenciada no jornal Diário da Tarde em matéria de 1936, na qual destacou que era preciso que o professor tivesse material adequado para o ensino, pois “[...] professor sem material escolar é o mesmo que soldado sem munição” (Diário da Tarde, 10/07/1935, p. 1). A ênfase da matéria do Jornal na necessidade de materiais para o ensino, se dava porque passados mais de 10 anos, a situação continuava a mesma citada no relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha em 1922, escolas em condições precárias de funcionamento. Assim sendo, apesar da importância dos materiais para o bom andamento do ensino, como explicitado no quadro número 17, os materiais distribuídos para as escolas eram poucos se comparado ao número de alunos que frequentavam o ensino, e esses materiais em sua maioria, não chegavam a zona rural, pois era de difícil acesso.

Em relação ao vencimento dos professores esse fazia alusão a responsabilidade deles, perante os resultados da educação. Para receber o ordenado, os professores deveriam atestar a frequência dos alunos mediante mapas enviados aos inspetores, diante disso “os professores passam a ter seu trabalho vigiado pelas autoridades, pela sua responsabilidade na baixa produtividade do ensino” (WACHOWICZ, 1984, p. 57-58). Vejamos a seguir uma imagem encontrada do Diário Oficial do Estado, de como eram os mapas que os professores deveriam enviar as inspetorias para receber os seus vencimentos. Essa circular era de 25 de janeiro de 1918.

Figura 7 - Modelo de relatório de frequência dos alunos.

DIÁRIO OFFICIAL DO ESTADO DO PARANÁ

EDITAL

De ordem do Exmo Sr. Dr. Euclás Marques dos Santos, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, torna publica a seguinte circular que esta sendo dirigida aos Srs. Professores Públicos do Estado.
 Directoria Geral da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 21 de Janeiro de 1918.

Julio Pernetta
 Director Geral.

Snr. Professor

Para o vosso conhecimento e devidas fins de uniformidade junto vos remetto o modelo pelo qual deveis fazer os Mappas mensaes. Esta Secretaria não accella, em hypothese alguma, Mappas que não forem feitos por este modelo, bem como, que não serão usados os attestados que não vierem acompanhados dos Mappas mensaes preenchidos, bem como o resumo, de accordo com as exigencias seguintes:

Quanto a nacionalidade dizer qual o numero de alumnos brasileiros e estrangeiros; quanto aos matriculados o numero de meninas e de meninos; quanto ao comparecimento, o total do comparecimento de todos os alumnos durante o mez; quanto a falta dos alumnos, o total de faltas de todos os alumnos durante o mez; quanto aos dias lectivos, o numero de dias de aula no mez; quanto a frequencia média, o quociente da divisão do comparecimento pelo numero de dias lectivos; quanto as faltas do professor, numero de dias que deixou de dar aula; quanto ao professor, sua assignatura.

Saúde e Fraternidade.

O mappa a que se refere essa circular deve ser assim traçado:

Est. Paraná, de 19 Professor

Municipio de Mappa mensal.

Numero de ordem	Nomes dos alumnos	Faltas	Comparecimentos	Observações

No verso deste mappa deverá ser feito o seguinte resumo:

Resumo

NACIONALIDADE	{	Brasileiros
		Extrangeiros
MATRICULADOS	{	Meninas
		Meninos
Comparecimentos		
Faltas dos alumnos		
Dias lectivos		
Frequencia média		
Faltas do professor		
O professor		

Fonte: PARANÁ. Circular de 21 de janeiro de 1918.

Apesar do controle sobre a frequência do ensino, constatou-se falta de pagamento aos professores, especialmente os subvencionados pelo Governo Estadual, que como já destacado sofriam cortes constantes nas subvenções, e dos subvencionados pelo Governo

Federal, sendo alguns “[...] obrigados a abandonar as suas respectivas escolas. Uns, por não disporem do necessário crédito para manter a sua subsistência. Outros por desanimo” e os que permaneciam trabalhavam “[...] em estado de lastimável penúria” (Diário da Tarde, 05/06/1920, p. 1), pois demoravam meses para receber.

Apesar do destaque para a realidade precária das escolas e de muitos professores, os relatórios e publicações dos jornais mencionavam diversas vezes que as dificuldades que a educação enfrentava estavam relacionadas, sobretudo a falta de formação dos professores e que, segundo o inspetor geral Cesar Prieto Martinez, por conta da “[...] necessidade de prover cadeiras vagas no interior, tem motivado a facilitação das provas e dado ingresso no magistério a pessoas de insignificante competência” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 22). O inspetor ressaltou também que “[...] não resta dúvida que algum serviço todos prestaram, mas também reconhecemos que a eficiência de tais escolas, está na razão direta do modesto preparo dos que as regem. Nem se pode exigir que alguém dê o que não possuem”, ou seja, não se poderia exigir de professores sem formação um bom ensino (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 22).

Deste modo, segundo esses relatos, percebemos que as dificuldades das escolas isoladas rurais estavam ligadas também a falta de formação dos professores. Contudo, se observarmos as estatísticas, dispostas no quadro a seguir, é possível perceber que não havia instituições suficientes para formar professores conforme a demanda do Estado. Miguel (1997) ao fazer referência a uma medida tomada pelo Governo no ano de 1931, que equiparava institutos particulares as Escolas Normais Primárias, enfatizou que as escolas de formação do professor mantidas pelo Estado “[...] eram insuficientes para responder às necessidades de formação dos professores e, até então somente haviam contribuído no atendimento às localidades onde estavam situadas” (MIGUEL, 1997, p. 53), ou seja, formavam professores para prover as escolas da cidade onde estavam localizadas, e como não formavam professores em quantidade suficiente para prover todas as cadeiras do Estado, a zona rural ficava desatendida. Vejamos as estatísticas no quadro a seguir:

Quadro 25 - Matrículas e conclusões de curso nas escolas de formação de professores no Paraná entre 1917 e 1936.

Tipo de Escola	Anos	1917	1920	1922	1923	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1935	1936
Escola Primária Normal⁶⁵	Quantidade	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Matrícula	159	141	79	92	364	455	623	766	853	712	814	794	858	967
	Concluintes	26	26	18	11	-	-	-	-	-	-	-	-	119	108
Escola Complementar Normal⁶⁶	Quantidade	-	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	Matrícula	-	-	-	-	-	32	55	71	61	125	-	-	-	-

Fonte: PARANÁ, RPE, 1915; PARANÁ, RPE, 1916; PARANÁ, RPE, 1917; PARANÁ, RPE, 1918; PARANÁ, RPE, 1919; PARANÁ, RPE, 1920; PARANÁ, RPE, 1921; PARANÁ, RPE, 1922; PARANÁ, RPE, 1923; PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, RPE, 1925; PARANÁ, RPE, 1926; PARANÁ, RPE, 1927; PARANÁ, RPE, 1928; PARANÁ, RPE, 1929; PARANÁ, RIE, 1931; PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RGE, 1936; PARANÁ, RSENIJIP, 1917; PARANÁ, RSENIJIP, 1918; PARANÁ, RIGE, 1921; PARANÁ, RIGE, 1922; PARANÁ, RIGE, 1923; PARANÁ, RIGE, 1924; PARANÁ, RIGE, 1925; PARANÁ, RIGE, 1927; PARANÁ, RIGE, 1928; PARANÁ, RIGE, 1929; PARANÁ, RIGE, 1931; PARANÁ, RSENIJIP, 1935. Elaborado pela autora.

⁶⁵ Localizadas em: Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa.

⁶⁶ Localizadas em: Jacarezinho e Guarapuava.

Podemos observar no quadro o crescimento na oferta de formação de professores no Estado do Paraná, e o aumento na matrícula, porém se observamos as conclusões de curso, apesar de ser um dado que aparece em poucos anos, percebemos que o número de concluintes girou em torno de 15% em relação aos alunos matriculados, assim sendo, uma porcentagem baixa de professores terminavam o curso, e considerando que as escolas primárias somente cresciam, o número de professores formados evidentemente não acompanhava esse crescimento. Moreno (2003) fez referência a essa questão, destacando que havia um prestígio em ser formado pela Escola Normal, porém “[...] ao que tudo indica, a quantidade de formadas esteve muito aquém da demanda durante toda a década de 1920”, e assim emergia o grande problema que era “[...] suprir as vagas nas escolas do interior”, houve uma discussão sobre a possibilidade dos recém formados trabalharem por um período nas escolas da zona rural, como veremos posteriormente, porém ao considerar que as Escolas Normais “[...] representava investimento de altíssimo custo e servia para formar uma elite dentro da Instrução Pública” (MORENO, 2003, p. 47). Assim sendo, esses professores formados pela Escola Normal deveriam atuar nos Grupos Escolares, considerados as escolas modernas da época, e que deveriam estar à altura do prestígio social que tinham perante a sociedade.

Souza (1998) também faz uma análise sobre o provimento das cadeiras no período, e apresenta referente ao exercício da docência nos Grupos Escolares:

[...] foi disputado pelos professores públicos por vários motivos: os grupos escolares ofereciam melhores salários e melhores condições de trabalho; além disso, eram consideradas escolas de qualidade e de grande prestígio social que se estendia ao corpo docente. Localizado no centro urbanos eram ainda mais atrativos que as escolas isoladas. Para muitos professores, especialmente as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo de ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores estavam reservados ao sexo masculino (SOUZA, 1998, p. 73).

Assim sendo, trabalhar no Grupo Escolar era sinônimo de prestígio social, além de que o Grupo Escolar apresentava melhores condições de funcionamento e acessibilidade. E as pessoas designadas para localidades menores, normalmente eram sem formação “[...] na maioria das vezes, pessoas originais do local ou nele residentes” (OLIVEIRA, 1994, p. 68).

Diante disso, em 1905, o inspetor de ensino Bento José Lamenha Lins, levantou a discussão sobre a necessidade de classificação das escolas, em urbanas, suburbanas e rurais, e que houvesse entre os professores formados pela Escola Normal uma progressão,

que todos começassem a exercer o magistério nas escolas rurais, depois fossem para as escolas suburbanas e urbanas, porém, como destacado na terceira seção, essa diferenciação entre as escolas, foi instituída somente com o Código de Ensino em 1915, e mantida em 1917. Apesar da diferenciação das escolas em urbana, suburbana e rural, o provimento destas não teve alteração, segundo o Código de Ensino de 1917, “[...] as escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou de vila” somente poderiam ser regidas por “[...] professores formados pela Escola Normal”, mas para o provimento das escolas rurais e ambulantes “[...] os referidos professores serão preferidos” (PARANÁ, Código de Ensino, 1917, p. 31), desta forma, a maior preocupação do inspetor geral Bento José Lamenha Lins continuou, a falta de professores habilitados para regerem as cadeiras da zona rural, e isso se deu, sobretudo, pela falta de professores formados, e pela preferência de reger uma cadeira na zona urbana.

Na Segunda Conferência Nacional de Educação, em 1929, a preocupação com as escolas isoladas rurais, continuava, como destacado na segunda sessão, retomou-se novamente a ideia do inspetor Lamenha Lins, na qual os Governos deveriam alocar “[...] os professores públicos, antes de serem colocados em escolas da cidade, deverão exercer o magistério durante dois anos, pelo menos, nas zonas rurais” (Diário da Tarde, 09/04/1929, p. 2). Apesar de relevante, essa ideia não foi posta em prática, pelo contrário, no Código de Ensino de 1917, dentre as punições para o professor que não cumprissem as delimitações da legislação, estavam no Art. 146 parágrafo 5º “[...] remoção de escola urbana ou suburbana para escola rural” PARANÁ. Decreto nº 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 46), e essa remoção se daria pelos seguintes motivos:

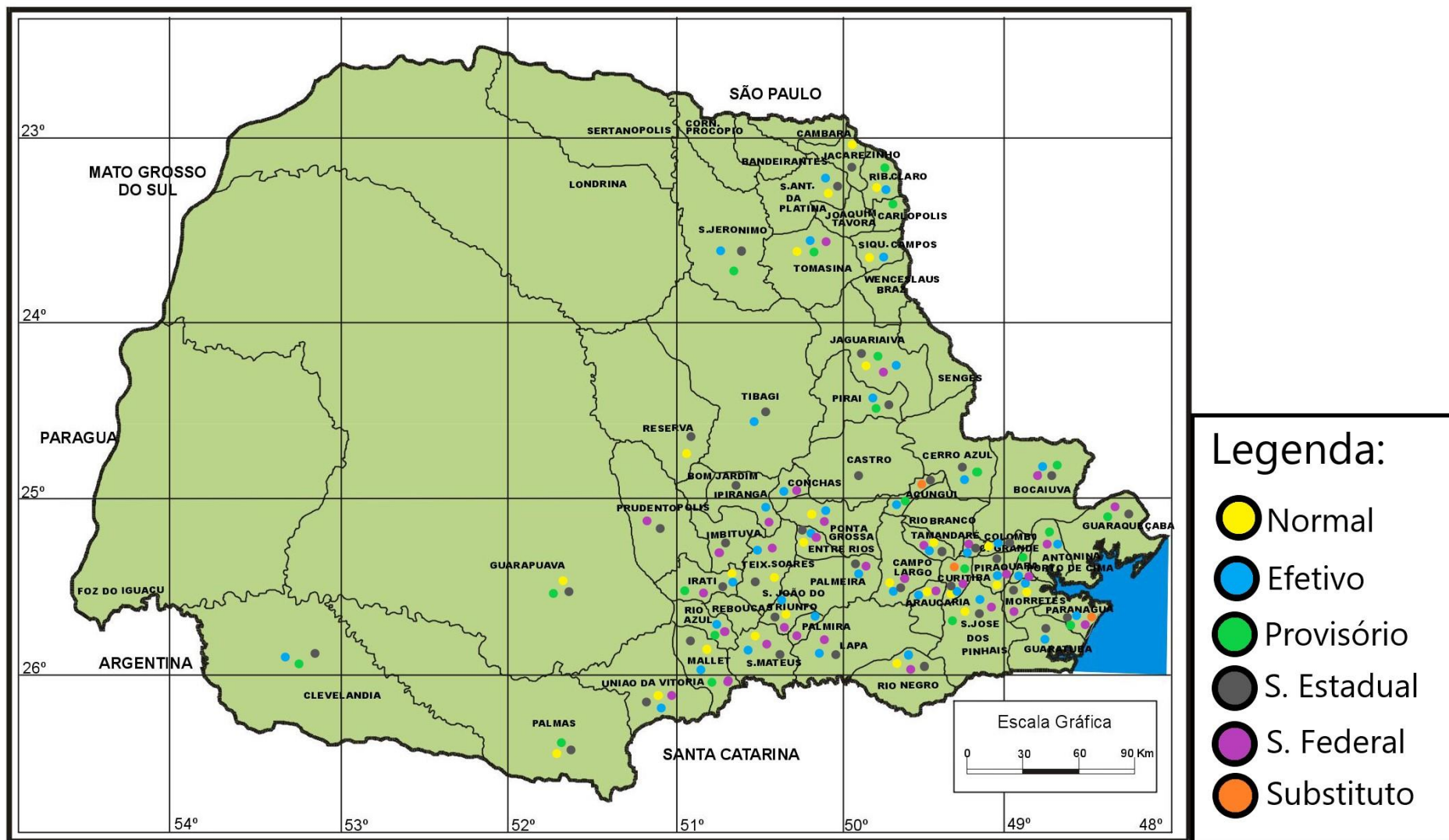
Art. 151_ A remoção de escola urbana ou suburbana para escola rural será imposta pelo Governo, mediante as condições seguintes: a) se, em duas visitas de inspeção técnica, feita uma, 2 meses, pelo menos, depois da outra, for verificado que o professor perdeu ou não tem a capacidade intelectual necessária para cumprir o programa da escola urbana ou suburbana, tendo-a, entretanto, para cumprir o programa de escola rural; b) e se, no prazo de 30 dias que lhe serão marcados por uma portaria do Secretário do Interior, contados do dia em que por intermédio do Inspetor Escolar lhe for entregue cópia oficial dessa portaria, o professor não provar mediante exame teórico e prático, prestado na Capital do Estado, perante o Secretário do Interior e uma comissão de três lentes da Escola Normal nomeados por este, que tem habilitação suficiente para reger escola urbana ou suburbana de acordo com o programa adoptado (PARANÁ. Decreto nº 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 46).

Assim ser removido para uma escola rural era uma punição aplicada a professores que não tinham a devida “capacidade intelectual” para atuarem nas escolas da zona urbana. Esse discurso deixa claro que havia uma exigência maior para os ensinamentos dados às crianças que estavam na zona urbana, especialmente, nos Grupos Escolares, conhecimentos esses que não eram necessários na zona rural.

Essa discussão da diferenciação entre conteúdos de escola urbana e rural, foi foco naquele período, nas Conferências Nacionais de Educação, como explicitado na segunda seção, especialmente na primeira Conferência, que ocorreu em Curitiba em 1927, que tratou do ensino primário, e teve fóruns específicos sobre o ensino rural, a partir das discussões que foram travadas nesse acontecimento, o ensino rural ganhou relevância no cenário nacional. Outra Conferência relevante para o ensino rural aconteceu em Goiânia, em 1942, o foco do assunto foi o ensino primário, mas a maioria das discussões giravam em torno da escola da zona urbana e rural. Nas Conferências, as discussões apontavam divergências de opiniões, enquanto alguns, voltados ao movimento do Ruralismo Pedagógico, defendiam a diferenciação dos conteúdos e da escola para zona urbana e rural, apresentado como argumento, que a zona urbana exigia conhecimentos mais complexos do que a zona rural, que se a escola fosse igual no campo ela ensinaria preceitos que aumentariam o êxodo rural, que a escola da zona rural deveria ensinar conhecimentos úteis aos homens do campo, sendo eles diferentes dos conhecimentos exigidos nas escolas da cidade. Contudo, outros ligados ao movimento escolanovista, defendiam não ser possível essa diferenciação entre escola urbana e rural, especialmente porque ressaltavam que os objetivos gerais da educação fornecida nas escolas primárias, deveriam ser o mesmo, a base da educação e dos conhecimentos fornecidos tanto para crianças que morassem na zona urbana como na zona rural deveria ser a mesma, pois ambas mereciam o acesso a todos os conhecimentos que a escola pudesse fornecer.

Ao retomar a falta de professores formados nas escolas isoladas, apresentamos a seguir um mapa que demonstra a distribuição dos professores nas escolas isoladas do Estado.

Mapa 6 - Distribuição dos professores segundo o provimento das Escolas Isoladas do Estado do Paraná no ano de 1923.



Fonte: PARANÁ, RIGE, 1924. Adaptação realizada pela autora do mapa disponível em: PARANÁ, 2003.

No mapa observamos pontos coloridos, cada um representa o modo de provimento das cadeiras e não estão no exato lugar da localização das escolas, foi somente uma forma encontrada para demonstra qual o tipo de provimento das escolas isoladas de cada município do Estado, ao observamos esses pontos, podemos perceber que os normalistas em sua maioria se encontravam na zona urbana. A seguir, apresentamos um quadro que exhibe a quantidade de professores segundo a forma de provimento das escolas em cada município, o que complementa a informação do mapa.

Quadro 26 - Quadro da distribuição de professores nas escolas isoladas no Paraná no ano de 1923.

Municípios	Categorias de Provimento						Total de escolas
	Normal	Efetiva	Substituta	Provisória	Subv. fed.	Subv. est.	
Antonina	0	5	0	1	3	0	9
Araucária	3	6	1	0	8	0	18
Assunguí de Cima	0	1	0	1	0	4	6
Bocaiúva	0	2	0	1	1	8	12
Campina Grande	2	7	0	0	0	2	11
Campo Largo	3	12	0	0	6	7	28
Castro	0	0	0	0	1	5	6
Clevelândia	0	1	0	1	0	2	4
Colônia Mineira	2	1	0	0	0	0	3
Colombo	0	7	0	0	2	1	10
Conchas	0	1	0	0	3	0	4
Carlópolis	0	0	0	1	0	0	1
Curitiba	19	10	1	1	22	3	56
Deodoro	2	3	0	0	1	1	7
Entre Rios	1	1	0	0	1	1	4
Guaraqueçaba	0	0	0	2	1	8	11
Guarapuava	1	0	0	1	0	8	10
Guaratuba	0	2	0	0	0	3	5
Ipiranga	0	4	0	0	12	4	20
Irati	2	5	0	1	2	0	10
Jacarezinho	1	0	0	0	0	4	5
Jaguariaíva	1	1	0	1	2	3	8
Lapa	1	5	0	0	5	5	16
Morretes	1	6	0	0	2	5	14
Marumby	0	2	0	1	1	0	4

Palmira	0	2	0	0	1	0	3
Palmas	3	0	0	1	0	2	6
Palmeira	1	4	0	0	5	7	17
Paranaguá	0	8	2	2	7	6	25
Piraí	0	5	0	1	0	4	10
Ponta Grossa	1	6	0	0	2	0	9
Porto de Cima	0	4	0	1	0	0	5
Prudentópolis	0	0	0	0	7	15	22
Ribeirão Claro	2	2	0	2	0	0	6
Rio Branco	1	3	0	0	2	4	10
Rio Negro	2	3	0	0	5	8	18
Reserva	1	0	0	0	0	4	5
Serro Azul	0	2	0	3	0	6	11
S. Antonio de Imbituva	0	0	0	0	10	3	13
S. João do Triunfo	3	3	0	0	2	0	8
S. João da Boa Vista	0	1	0	1	1	2	5
São Jerônimo	0	0	0	4	0	1	5
S. José dos Pinhais	3	6	0	3	19	1	32
S. Matheus	1	2	0	0	1	4	8
S. Pedro de Mallet	1	1	0	1	1	4	8
S. Antônio da Platina	1	1	0	0	0	7	9
Teixeira Soares	4	2	0	0	1	1	8
Tamandaré	4	6	0	0	5	4	19
Tomazina	1	2	0	5	4	0	12
Tibagi	0	1	0	0	0	12	13
União da Vitoria	1	1	0	0	2	3	7
Total	69	147	4	36	148	172	507

Fonte: PARANÁ, RIGE, 1924. Elaborado pela autora.

Por meio desse quadro concluímos que no ano de 1923 existiam 507 escolas isoladas providas: 69 por professores normalistas; 147 por efetivos; 4 por substitutos; 36 por provisórios; 148 por subvencionados estaduais e 172 por subvencionados federais, apesar dos relatórios referenciarem que durante todo o período os professores subvencionados federais chegaram ao máximo de 120. Em relação ao provimento das cadeiras, observamos no quadro a distinção entre professor normalista e professor efetivo, apesar do professor normalista também ser efetivo, essa distinção ocorreu porque, segundo

Código de Ensino de 1917, o professor normalista seria nomeado para o cargo, e o professor efetivo não era formado na Escola Normal, por isso deveria prestar concurso. Os subvencionados federais prestavam concurso, junto com os efetivos, mas como eram subvencionados pelo Governo Federal entram em uma categoria diferente. Em relação aos provisórios, eram os professores que não tinham formação pela Escola Normal, e assumiam uma escola, por meio de requerimento ao presidente do Estado, e por fim os subvencionados estaduais, normalmente eram professores de escolas privadas que pediam auxílio do Governo do Estado, por isso cada um se encaixava em uma categoria distinta, vamos analisar melhor a questão dos concursos e o modo de provimento das cadeiras posteriormente.

Ao retomar os números, se observarmos o quantidade de normalistas, 69, e compararmos com o número que apareceu no ano de 1920, no quadro n.º26, que era de 240, percebemos que era um número baixo de normalistas em 1923, todavia esse número dizia respeito apenas ao provimento das Escolas Isoladas, para chegar ao número total de normalistas no ano de 1923, construímos o quadro que se encontra a seguir, que apresenta o provimento dos Grupos Escolares do Estado.

Quadro 27 - Quadro dos Professores distribuídos pelos Grupos Escolares do Estado em 1923.

Município	Nome	Classes	Professores		
			Normal	Adjunto	Substituto
Curitiba	Anexo a Escola Normal	19	18	2	0
	19 de Dezembro	10	11	1	2
	Professor Cleto	4	4	0	0
	Rio Branco	8	11	1	0
	Professor Brandão	5	6	0	0
	Tiradentes	7	8	1	0
	Zacharias	4	5	0	0
	Cruz Machado	4	5	0	0
	Dr. Xavier da Silva	21	22	4	3
Dr. Pedrosa	6	6	0	0	
Antonina	Brasílio Machado	5	5	0	0
Campo Largo	Macedo Soares	5	5	0	0
Castro	Dr. Vicente Machado	8	8	0	0
Deodoro	Eufhrasio Correia	4	4	0	0
Guarapuava	Visconde de Guarapuava	4	4	0	0
Jacarezinho	Custodio Raposo	6	6	0	0
Jaguariaíva	Izabel Branco	4	4	0	0
Lapa	Dr. Manoel Pedro	5	5	0	0

Morretes	Miguel Scheleder	5	6	0	0
Palmeira	Jesuíno Marcondes	4	5	0	0
Ponta Grossa	Senador Correia	12	12	4	0
Paranaguá	Faria Sobrinho	8	8	0	1
Rio Negro	Barão de Antonina	7	9	0	0
Imbituva	Dr. Franco Valle	5	5	0	0
São José dos Pinhais	Silveira da Motta	4	5	0	0
	S. Matheus	4	4	0	0
Tibagi	Telêmaco Borba	4	4	0	0
União da Vitoria	Professor Serapião	5	4	0	0
Total	27	187	199	13	6

Fonte: PARANÁ, RIGE, 1924. Elaborado pela autora.

Pelos dados apresentados neste quadro, podemos concluir que em 1923 existiam 268 normalistas, e destes 69 estavam em escolas isoladas, e 199 em Grupos Escolares, os dados confirmam a discussão feita até o momento, que os professores formados estavam nas escolas da zona urbana, sobretudo nos Grupos Escolares, e mesmo os normalistas das escolas isoladas, estavam nas localidades mais centrais, deixando assim as escolas da zona rural para os professores que não tinham formação.

Ao observar os quadros, voltamos o nosso olhar para a análise sobre a classificação dos professores que, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, estavam divididos em três classes: “[...] normalista, efetivos e subvencionados federais e estaduais” (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 20), conforme podemos observar nos quadros, segundo os relatos de época os únicos que satisfaziam as condições exigidas para um bom ensino eram os normalistas, pois de acordo com o Inspetor Geral Cesar Prieto Martinez (1921), a função de professor necessitava de formação e preparo. Deste modo, “[...] a melhoria da qualidade de ensino nas escolas primárias ligou-se, implicitamente, a melhor estruturação da Escola Normal, permitindo a formação de melhor padrão de professores” (OLIVEIRA, 1994, p. 58).

Destacamos que a necessidade da formação de professores data do período Imperial no Brasil, quando segundo Tanuri (2000), pelo uso do método de ensino mútuo tentava se formar professores na prática. Porém, a instituição de Escolas Normais só foi iniciada a partir da consolidação do Ato Adicional, em 1832, que delegou as províncias o ato de legislar sobre a sua instrução primária e secundária. Porém, durante o período do Império as Escolas Normais tiveram uma trajetória atribulada, sendo criadas e extintas constantemente. Deste modo, no estado do Paraná A ênfase maior no preparo dos professores, iniciou-se, especialmente, no período de implantação dos grupos escolares,

por volta de 1903, e foi impulsionada pelo movimento nacionalista que se desenvolveu, após a Primeira Guerra Mundial, a qual ocasionou, segundo Emer (1991) uma campanha para profissionalizar os professores, por meio da Escola Normal. O governo tinha clara a necessidade de formar professores, porém, como destacou o inspetor Martinez:

[...] a única Escola Normal que possuímos não é bastante para fornecer professores ao Estado. Daí a contingência de se recorrer a outros elementos menos capazes e menos aptos porque lhe falta cultura geral, e, sobretudo, cultura pedagógica. De duas fontes nos socorremos para preencher os claros do magistério: a) Concedendo subvenção as escolas de iniciativa particular; b) submetendo a exame os candidatos a professores efetivos (PARANÁ, RIGE, 1921, p. 21).

Ao observar a fala do inspetor e relacionar as estatísticas, percebemos que realmente o número de professores formados pela Escola Normal não era suficiente para atender a demanda do Estado, mas ficou evidente que ele foi aumentando ao longo dos anos, devido à expansão das Escolas Normais no Estado. Até o ano de 1946, existiam no Paraná cinco Escolas Normais, que estavam localizadas nas seguintes cidades: Curitiba; Ponta Grossa; Paranaguá; Jacarezinho e Londrina. As escolas complementares estavam localizadas em Jacarezinho e Guarapuava anexas aos grupos escolares das cidades. E em 1946 temos a instalação do primeiro Curso Normal Regional, no território do Iguazu, LEMIECHEK (2014) analisa a sua implantação e as influências na formação de professores no município. Essas foram as escolas que formavam professores no período em estudo, posterior a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, houve uma expansão da formação de professores no Estado, especialmente quando Erasmo Piloto assume a inspetoria do ensino, segundo Faria:

[...] até 1949, o Paraná havia criado 21 ENRs, oito ENSs e um IE. Os primeiros localizados nas regiões mais interioranas, os segundos em centros urbanos importantes e o IE na Capital, local que precisava se firmar como centro do estado. A criação de inúmeros CNRs simboliza o intento de solucionar o problema da presença do professor leigo que atuava, sobretudo, nas Escolas Isoladas Rurais (2017, p. 85).

Observando essa assertiva, percebemos que no período em estudo realmente existia poucas escolas de formação de professores, mas esse quadro se alterou com a implementação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Por existirem poucas

escolas, houve poucos professores formados. O quadro a seguir demonstram o número de professores paranaenses, considerando a sua formação e provimento das escolas.

Quadro 28 - Número de professores nas escolas primárias do Estado do Paraná conforme a sua formação de 1916 a 1941⁶⁷.

Anos	Normalistas	Sub. União	Sub. Estado	Adjuntos	Substitutos	Efetivos	Interinos	Provisórios	Total
1916	195	-	-	-	-	117	11	64	387
1917	200	-	-	-	-	123	28	27	378
1918	244	-	-	-	-	133	34	26	437
1919	240	116	78	26	3	110	66	76	715
1920	240	116	78	-	-	117	61	76	764
1923	268	148	172	-	10	147	-	36	781
1925	266	120	136	33	22	155	-	146	878
1926	296	120	101	31	-	237	-	229	-
1927	312	120	78	-	-	290	-	438	-
1928	337	120	42	-	-	348	-	568	1.415
1929	368	120	40	-	-	384	-	848	1.760
1932	-	-	-	-	-	-	-	-	1.816
1934	-	120	-	-	-	-	-	-	2.056
1935	-	120	-	-	-	-	-	-	2.299
1936	-	120	-	-	-	-	-	-	2.314
1940	1.395	120	-	-	-	-	-	-	3.236
1941	1.495	120	-	-	-	-	-	-	3.587

Fonte: PARANÁ, RPE, 1915; PARANÁ, RPE, 1916; PARANÁ, RPE, 1917; PARANÁ, RPE, 1918; PARANÁ, RPE, 1919; PARANÁ, RPE, 1920; PARANÁ, RPE, 1921; PARANÁ, RPE, 1922; PARANÁ, RPE, 1923; PARANÁ, RPE, 1924; PARANÁ, RPE, 1925; PARANÁ, RPE, 1926; PARANÁ, RPE, 1927; PARANÁ, RPE, 1928; PARANÁ, RPE, 1929; PARANÁ, RIE, 1931; PARANÁ, RGE, 1935; PARANÁ, RGE, 1936; PARANÁ, RGE, 1937; PARANÁ, RIE, 1940; PARANÁ, RIE, 1942a; PARANÁ, RGE, 1942b; PARANÁ, RSENIJIP, 1917; PARANÁ, RSENIJIP, 1918; PARANÁ, RIGE, 1921; PARANÁ, RIGE, 1922; PARANÁ, RIGE, 1923; PARANÁ, RIGE, 1924; PARANÁ, RIGE, 1925; PARANÁ, RIGE, 1927; PARANÁ, RIGE, 1928; PARANÁ, RIGE, 1929; PARANÁ, RIGE, 1931; PARANÁ, RSENIJIP, 1935. Elaborado pela autora.

Em relação ao desenvolvimento das Escolas Normais no estado do Paraná, o movimento escolanovista, e os movimentos intitulados por Nagle (2009) de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico apresentaram algumas críticas ao formato em que estava organizada a Escola Normal. A partir disso, segundo Tanuri, consolidou-se no “[...] período a ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos” (2000, p. 70). No Paraná, essa ideia se consolidou com a reforma realizada por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923, “[...] que separava o plano de estudos

⁶⁷ Posterior a 1932 não foi possível identificar quantos professores pertenciam a cada tipo de provimento, pois os relatórios não apresentam tal informação, apenas trazem o total de professores, que dispomos na tabela.

da Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional ou especial, com três semestres” (TANURI, 2000, p. 70).

Deste modo, no início da Primeira República a Escola Normal ganha um impulso e uma relevância no Estado, é separada do Ginásio Paranaense, influenciada pela Pedagogia da Escola Nova que, segundo Miguel (2011), leva a criação do Grupo Escolar Modelo, que se encontrava anexo a Escola Normal, e se configurou em uma instituição para prática dos professores formados na Escola Normal. Além disso, a Escola Normal recebeu o nome de “[...] Palácio da Instrução, denotando a valorização da educação”, vista como um meio para o progresso e formação do caráter nacional (MIGUEL, 2011, p. 2).

Por fim, a Escola Normal chegou ao fim da Primeira República, segundo Tanuri “[...] com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (2000, p. 72). Apesar de todas essas mudanças na organização da Escola Normal, constatou-se a insuficiência de professores formados para atender a população do Estado, diante disso, o Governo pelo Decreto n.º 2.570 de 28 de dezembro de 1931, equiparou “[...] instituições particulares de ensino as Escolas Normais Primárias mantidas pelo Estado, desde que satisfizessem determinadas condições” (MIGUEL, 1997, p. 53). O intuito era aumentar a oferta de formação para os professores, pois, segundo Miguel (1997), as Escolas Normais que existiam no Estado não eram suficientes para atender a demanda, e contribuía quase que exclusivamente com as localidades onde estavam situadas, ou seja, as regiões de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá tinham a maioria dos professores normalistas formados pelo Estado.

Apesar disso, percebemos as tentativas por parte do Governo em elevar a formação do professor, o que evidenciamos no quadro de número 27, no qual o número de normalista passou de 195 em 1916 para 1.495 em 1941, um crescimento de quase 700% no quadro de normalistas. Além disso, buscou-se adequar o professor ao meio em que estava inserido, isso ficou perceptível nas mudanças que o currículo da Escola Normal sofreu ao longo do período estudado. Em se tratando do ensino rural, essas mudanças podem ser observadas, sobretudo posterior a 1930, a partir das discussões geradas nas Conferências Nacionais de Educação, nas quais houve uma luta pela constituição de um currículo que se adequasse ao ensino rural, que buscasse “[...] utilizar a escola brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem no campo” (TANURI, 2000, p. 75).

No Paraná essa preocupação já apareceu no Decreto n.º 271, de 1932, que além de elevar a Escola Normal da Capital a categoria de Escola Normal Superior, apresentou adequação do currículo da Escola Normal e dos cursos complementares, acrescentando com mais especificidades o ensino agrícola. Além disso, observamos que em 1932 houve também a preocupação em formar o professor em nível superior no Estado, o que sugere, segundo Faria (2017), uma aproximação com as discussões no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Todavia, segundo Miguel (1997), as proposições desse decreto não chegaram a se concretizar, pois houve outro decreto que reformulou o ensino normal. Apesar disso, o “[...] decreto 271/1932 continha o núcleo das ideias implantadas em 1938 na escola de professores de Curitiba: a metodologia baseada em observação experimental, os cursos de aperfeiçoamento psicopedagógicos” (MIGUEL, 1997, p. 54).

Na continuidade da análise das reformulações legislativas que influenciaram o Curso Normal no Estado do Paraná, tivemos em 1933, o Decreto n.º 459, de 16 de fevereiro, que além de equiparar⁶⁸ as Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa a Escola Normal de Curitiba, modificou o plano de estudos dessas escolas. Segundo Miguel (1997), foi mantida a divisão do curso em geral e especial, definido em 1923, mas alterou-se o período de formação, o curso geral tinha duração de 3 anos e o especial de 2 anos. A autora salientou que “[...] além das matérias de formação básica no primeiro ano de curso geral ao lado de história natural, foi introduzido estudo de agronomia” (MIGUEL, 1997, p. 55), assim esse estudo não fazia parte somente dos estudos especiais, da formação complementar do professor, como definido em 1923, mas ao fazer o curso geral, o professor já teria contato com o ensino agrícola.

Outra regulamentação que ocasionou mudanças e foi relevante na formação de professor do Estado, foi o Decreto n.º 6.597, de 22 de março de 1938. Esse Decreto teve muitas de suas ideias baseadas no Código de Ensino apresentado em 1937, mas que não chegou a ser discutido nem aprovado. Assim, segundo Miguel (1997), a duração do curso e a sua divisão permaneceram a mesma proposta pelo Código de Ensino de 1937, mas houve

⁶⁸ Essa equiparação foi feita porque quando as Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá foram instaladas elas tinham um currículo próprio, diferente da Escola Normal de Curitiba. Segundo Miguel, o objetivo dessas escolas era “[...] formar professores para atendimento no interior paranaense” e litoral. Porém “[...] estavam ausentes do currículo das Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa as metodologias (1997, p. 42). A parte profissionalizante do curso era desenvolvida pelas *cadeiras* de Pedagogia, Pedagogia e Psicologia, metodologia e prática pedagógica”, e o curso tinha duração de 3 anos (MIGUEL, 1997, p. 42-43)

alterações no que tange as disciplinas que foram modificadas. Além disso, as Escolas Normais passaram a ser denominadas de Escola de Professores. Essa mudança foi significativa para formação de professores no Estado, foi na Escola de Professores que as ideias da Pedagogia da Escola Nova foram implementadas, essas ideias foram “[...] orientadas pela ação de Erasmo Pilotto, para depois se expandirem nas escolas que abriram no Estado acompanhando a ocupação populacional de seu território (1946 a 1961), impulsionadas ainda por Pilotto” (MIGUEL, 2011, p. 7).

Em relação ao ensino rural, o Decreto de 1938 manteve o estudo das noções fundamentais de agronomia como parte do curso geral, porém houve uma especificação maior quanto ao que seria ensinado. Nessa disciplina, o professor aprendia “[...] a distinguir tipos de solo, técnicas de plantio e cuidados com a lavoura” (MIGUEL, 1997, p. 72-73). Isso demonstra que o governo acreditava que por meio do professor seria possível inculcar na população rural o gosto pelo ambiente em que estava inserida, deste modo, evidencia-se a concepção de que pela “[...] educação seria possível reter o homem no campo, sem levar em conta os fatores de ordem econômica, condicionantes do fenômeno do êxodo rural e das migrações (MIGUEL, 1997, p. 72-73).

A última modificação que sofreu a formação dos professores no Estado no período de estudo, foi em 1946, com a instituição pela União do Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro, intitulado de Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa Lei foi um marco, pois até aquele momento os Estados ainda eram os responsáveis pela formulação de leis referente a formação dos professores, e a Lei de 1946 foi instituída pelo Governo Federal com intuito de unificar as Escolas Normais do país.

Nessa legislação, o Ensino Normal se dividiu em duas frentes, foram instituídos: o curso de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, e o curso de formação de professores primários, com duração de 3 anos. Para ter acesso ao primeiro era preciso que o professor tivesse concluído o ensino primário, já para ter acesso ao segundo curso, era preciso ter concluído ou o ensino em Ginásio, ou o primeiro curso de regentes do ensino primário. Segundo Martins (2000), podemos diferenciar os dois cursos da seguinte forma:

[...] o de primeiro ciclo, que formava “regentes de ensino primário” e o de segundo ciclo, que formava “mestres primários”. O curso de primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos, devendo ser realizado em escolas normais regionais. Era um curso de curta duração, de nível ginásial, para suprir a carência de regiões, principalmente rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério.

[...] O curso normal de 2º ciclo deveria ser realizado em três anos, após a conclusão do curso ginásial ou de regente de ensino. Esse curso deveria ser ministrado por escolas normais e institutos de educação (MARTINS, 2000, p. 4-5).

Diante disso, houve modificação nas configurações das Escolas Normais do Estado. A Escola de Professores, de Curitiba, segundo Miguel (1997), com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, se tornou Instituto de Educação. E dentre as funções dessa instituição, segundo a legislação, no Art. 4º, estava “[...] o estabelecimento que além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário” (BRASIL, Lei 8.530 de 1946, p. 1).

Além das Escolas Normais, foram instituídas alternativas para levar conhecimento aos professores, especialmente, àqueles que não tinham formação e estavam em lugares mais distantes. Por isso, além dos inspetores que visitavam essas escolas e levavam algum conhecimento com intuito de melhorar o ensino, como destacado no tópico que tratou dos inspetores, tivemos a instituição das Escolas Complementares. Souza (1998) analisou a instituição dessas escolas no estado de São Paulo, e destacou que elas foram instituídas com intuito de solucionar a necessidade formação “[...] rápida de professores para as escolas preliminares, o governo se utilizou das escolas complementares, correspondentes ao segundo grau do curso primário, para a formação de professores” (SOUZA, 1998, p. 64), as escolas preliminares eram relativas ao as escolas isoladas no Paraná, nesse Estado, as escolas complementares foram instituídas com a mesma premissa. O fato é que a instituição desse tipo de estabelecimento caracterizou uma dualidade “[...] no sistema de formação do magistério, a escola normal, com um ensino de qualidade superior, e as escolas complementares, com o ensino pouco mais aprofundado do que o elementar” (SOUZA, 1998, p. 64). Apesar dessa dualidade a instituição dessas escolas complementares foi fundamental para expansão da formação de professores no Estado.

No estado do Paraná as escolas complementares foram instituídas pelo Decreto n. 887, de 8 de agosto de 1925, que trazia o seguinte:

Art. 1º - Fica instituído no Estado o Ensino complementar primário. Art. 2º - As Escolas Complementares têm por fim preparar os alunos que tenham terminado os cursos primários, nas escolas isoladas ou particulares de programas equivalentes e nos grupos escolares, para que possam iniciar com êxito na vida prática o exercício das profissões elementares. Art. 3º - essas escolas poderão ser: a) industriais; b)

agrícolas; c) comerciais; d) normais. Art. 4º - as Escolas Complementares serão instaladas quando o Governo julgar oportuno e funcionaram nos grupos escolares das sedes dos Municípios ou onde for mais conveniente (PARANÁ, decreto n. 887 de 08/08/1925, p. 1).

O ensino nessas escolas seria ministrado em um ou dois anos, e para se matricular, o aluno precisava apresentar: “[...] Art. 7º a) atestado de aprovação no exame de admissão; b) prova de que tem pelo menos 15 anos; c) prova de que não sofre de moléstia infectocontagiosa ou repugnante; d) talão do pagamento da taxa semestral na Coletoria Estadual”, para os alunos pobres a matrícula seria gratuita (PARANÁ. Decreto n. 887 de 1925, p. 1). Deste modo, para França (2015) as escolas complementares primárias “[...] foram criadas para atender as camadas mais pobres da população que não tinham condições de frequentar o ensino secundário” (FRANÇA, 2015, p. 134), especialmente porque o ensino secundário estava localizado nas cidades, distantes dos professores que realmente necessitavam de formação, os professores da zona rural.

No mesmo ano de criação das Escolas Complementares, foi publicado o decreto n. 914 que instituiu a primeira escola complementar normal em Guarapuava, que funcionou anexa ao Grupo Escolar Visconde de Guarapuava. O fim dessa escola era: “Art. 1º - a) Preparar candidatos a matrícula no primeiro ano dos cursos secundários do Estado; b) Preparar professores efetivos especialmente destinados aos municípios de Foz do Iguaçu, Guarapuava, Palmas, Prudentópolis e Clevelândia” (PARANÁ, decreto n. 914 de 08/08/1925, p. 1). Deste modo, segundo Miguel, a escola complementar de Guarapuava deveria atender a “[...] região oeste e sudoeste do Estado”, e a segunda escola instalada em Jacarezinho deveria atender ao “norte pioneiro” (1997, p. 44).

Contudo, esse curso tinha apenas um ano de estudos, por isso, em 1932 foi remodelado pelo decreto n. 271. Sua função continuava a mesma: “Art. 2º - As escolas complementares se destinam a integralizar o curso elementar e a preparar alunos para as escolas normais e professores complementarista para as rurais” (PARANÁ. Decreto nº 271 de 1932, p. 3), porém o curso não era mais de apenas um ano, mas de 3 anos. Conforme previsto no artigo 5º, parágrafo 2º, os alunos,

[...] que quiserem tirar o diploma de professor complementarista, com direito ao exercício do magistério nas zonas rurais, e ainda na falta de normalistas oficiais, nas vilas e cidades, deverão fazer mais um curso pedagógico especial de 2 semestres. 3º No primeiro semestre estudaram noções de psicologia infantil, pedagogia geral, metodologia geral e metodologia especial, no segundo semestre para prática integral de

metodologia administração e organização escolar, regendo pelo menos duas vezes por semana, uma classe e auxiliando na escrita do estabelecimento (PARANÁ. Decreto nº 271 de 1932, p. 3).

A exigência da prática pedagógica já existia em 1925, no Art. 3º, especificava que “[...] as aulas deste curso serão ministradas pela manhã, devendo no período da tarde funcionar um grupo escolar, com quatro classes no mínimo, que servirá para o exercício da prática pedagógica” (PARANÁ, decreto n. 914 de 1925, p. 1), a finalidade da prática era

Parágrafo único - O fim desta prática e dar aos praticantes o pleno conhecimento da organização escolar, técnica e administrativa, da tática escolar, dos programas de horários formas de promoção nas classes de livros de registro, etc., os praticantes deveram tanto quanto possível, exercitar-se na Regência de classes, de acordo com os programas primários do ensino, dirigido sempre pelos professores, de modo a se habituarem ao emprego rápido dos métodos de processos didáticos usuais, a direção dos cânticos escolares, da ginástica e jogos recreativos e dos trabalhos anuais (PARANÁ, decreto n. 914 de 1925, p. 1).

Além disso, conforme previa o artigo 4º era obrigatória a frequência dos alunos nas aulas teóricas e práticas, sendo que os alunos com mais de 15 faltas acumuladas em um semestre eram excluídos do curso (PARANÁ, decreto n. 914 de 1925). Aos alunos que fossem aprovados em todas as matérias, conforme o artigo 11, seria “[...] expedido um diploma de professor efetivo, assinado pelo secretário geral do estado, pelo inspetor geral do ensino e pelo diretor dessa escola” (PARANÁ, decreto n. 914 de 1925, p. 1). Esse professor efetivo passou a ser o professor complementarista⁶⁹ a partir de 1932.

Vejamos no quadro a seguir a comparação entre as disciplinas que foram instituídas com a criação do curso complementar normal, em 1925, e as mudanças que ocorreram no curso em 1932:

⁶⁹ Esse termo complementarista foi previsto no Art. 2º da legislação de 1932, no qual destacou “[...] as escolas complementares se destinam a integrar o curso elementar e a preparar alunos para as escolas normais e professores complementarista para as rurais” (PARANÁ. Decreto nº 271 de 1932, p. 3). Houve somente uma mudança nos termos, mas continuava a ser o professor Efetivo. Além disso, essa formação do professor complementarista, posteriormente passou a ser o regionalista.

Quadro 29 - Disciplinas da Escola Complementar Normal do Paraná nos anos de 1925 e 1932.

	1925	1932
1º ano	Art. 2º - O curso desta escola será de um ano, dividido em dois semestres e constituído das seguintes cadeiras: 1ª) português, três horas por semana; 2ª) aritmética, noções de morfologia, geometria e desenho, três horas por semana; 3ª) geografia, história pátria e instrução moral, três horas por semana; 4ª) pedagogia; noções de ciências físicas e naturais, três horas por semana;	Art. 6º - O curso complementar constará das seguintes matérias: I) Língua Nacional II) Coreografia do Brasil. III) Aritmética. IV) Noções de física, de química e de história natural. V) Desenho. VI) Música e canto. VII) Trabalhos manuais e modelagem. VIII) Trabalhos de agulha. IX) Ginástica
2º ano		I) Língua nacional II) Coreografia do Paraná III) História do Brasil IV) Aritmética V) Noções de física, de química e de história natural VI) Desenho VII) Música e canto VIII) Trabalhos manuais e modelagem IX) Trabalhos de agulha X) Ginástica
3º ano		I) Língua nacional II) Geografia geral III) História da civilização IV) Álgebra (noções) V) Geometria VI) Noções de física, de química e de história natural VII) Desenho VIII) Trabalhos manuais e modelagem IX) Trabalhos de agulha X) Ginástica

Fonte: PARANÁ, Decreto n. 914 de 1925 e Decreto nº 271 de 1932. Elaborado pela autora.

Fica evidente pela comparação a relevância dada a esse curso, sobretudo porque estavam localizadas em lugares estratégicos do Estado, e chegavam aos professores que lecionavam na zona rural, isso sinaliza o porquê das mudanças nas matérias a serem ensinadas, e a exigência da prática escolar, porém, se observarmos os conteúdos ministrados nas disciplinas veremos que não houve nenhuma voltada, de fato, ao ensino rural, provavelmente esse ensino estava dentro da matéria de trabalhos manuais. Souza (1998) analisou a instituição dessas escolas complementares no Estado de São Paulo, e destacou que elas deixavam a desejar, pois forneciam uma formação precária, porém em relação a sua manutenção tinha custos inferiores a Escola Normal, por isso eram vantajosas para o Governo, o que provavelmente também ocorreu no Paraná, pois elas eram instaladas em Grupos Escolares, poupando um gasto com aluguel de uma instituição específica para o

curso. Além disso, Souza (1998), destacou que nessas instituições não existia “nenhuma matéria de formação específica para o magistério”, ficando a formação “[...] restrita à prática de ensino (um a dois anos) em escolas-modelo ou em grupos escolares designados pelo governo” (SOUZA, 1998, p. 66), se observarmos o quadro anterior percebemos que no estado paranaense também não houve a instituição de matérias específicas para o magistério nesses cursos, ou seja, a formação pedagógica ficava restrita a prática nos grupos escolares em que estava anexa à escola complementar.

Apesar da instituição das escolas complementares normais, segundo o presidente Affonso Alves de Camargo, em relatório do ano de 1929, destacou que “[...] ainda não temos o número suficiente de professores de que precisamos para o provimento de todas as escolas do Estado” (PARANÁ, RPE, 1929, p. 128). Todavia, pelos relatos, as escolas normais complementares já haviam fornecido diversos candidatos aprovados que “[...] foram nomeadas professores efetivos, não só no município de Jacarezinho como nos circunvizinhos” (PARANÁ, RPE, 1929, p. 135). Assim apesar dessas escolas não fornecerem o pessoal suficiente para exercer o magistério, o contingente de professores com alguma formação pedagógica estava aumentando, isso ressaltou a relevância dada a formação do professor no período, e os investimentos feitos nesse ramo.

Deste modo, as Escolas Complementares Normais se tornaram uma medida paliativa para a falta de formação da maioria do professorado paranaense, com a intensão de formar mais professores, especialmente, para o interior do Estado. Segundo Nagle, esses cursos

[...] tiveram uma profunda importância que não é demais acentuar: de um lado, representavam um aprofundamento e desenvolvimento do programa escolar primário; de outro, permitiam que a escolarização de nível primário avançasse para o nível médio, ampliando o conteúdo de modo a se aproximar da escola secundária. Sob determinados aspectos, portanto, os cursos complementares vão proporcionar uma elevação do nível da escolarização normal e, por essa via, se estabelecem as primeiras condições para sua transformação posterior num ensino de segundo ciclo do grau médio (2009, p. 240).

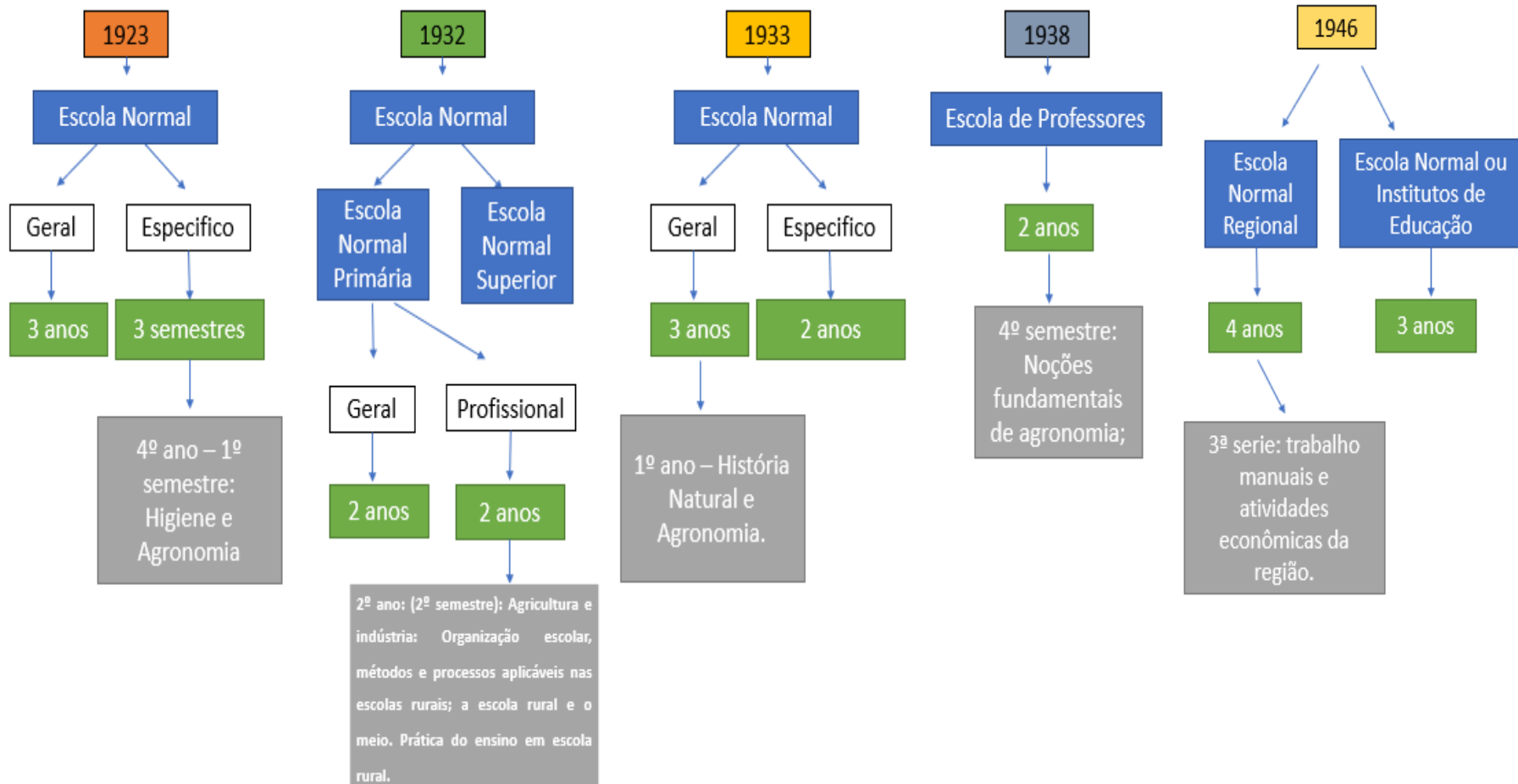
Deste modo, apesar da formação superficial proporcionada por essas escolas complementares, foram um meio de melhorar a estrutura do ensino no Estado através da elevação no nível de formação do professorado, que se fez relevante e repercutiu posteriormente na formação de segundo ciclo do grau médio citado por Nagle (2009). Contudo, para formação de professores tivemos, antes da instituição das Escolas

Complementares, o curso intermediário, que se localizava na Capital. Segundo França, (2015) esse curso tinha por finalidade realizar uma formação inicial para os professores que desejavam entrar na Escola Normal, porém com “[...] a falta de escolas normais no interior do estado, os alunos dos municípios do interior que terminassem o curso intermediário ou equivalente, poderiam lecionar nas escolas primárias” (2015, p. 135). Diante disso, muitos professores cursavam o curso intermediário e passavam a lecionar, não entrando na Escola Normal.

Ao retomar a questão da formação do professor para a escola rural, observamos na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que foi deixado a cargo dos Estados definirem o que seria ensinado. Podemos observar isso no Art. 7, que tratou das disciplinas do curso de formação de regentes do ensino primário, e dispendo que na terceira série, as Escolas Normais Regionais ofereceriam as disciplinas de “Trabalhos manuais e atividades econômicas da região”, estabelecendo no § 1º que o “[...] ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região” (BRASIL, Lei 8.530 de 1946, p. 1) Deste modo, cada Estado poderia focar a formação do professor nas atividades econômicas da sua região, no caso do Paraná, o ensino agrícola.

Para compreendermos como essas mudanças legislativas ocorreram e como influenciaram a Escola Normal, vejamos o organograma apresentado a seguir, no qual demonstramos as mudanças no curso de formação do professor, e a evolução da disciplina voltada a formação do professor que iria atuar nas escolas rurais do Estado.

Figura 8 - Organograma das mudanças legislativas ocorridas na Escola Normal do Paraná entre 1923 e 1946.



Fonte: COSTA, 1923; PARANÁ. Decreto nº 271 de 27 de janeiro de 1932; PARANÁ. Decreto nº 459 de 16 de fevereiro de 1933; PARANÁ. Decreto nº 6507 de 16 de março de 1938; BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. Elaborado pela autora.

Além da instituição de disciplinas presentes nas Escolas Normais para formação de professores que atuavam nas escolas rurais, tivemos no Paraná, a tentativa de instituir uma Escola Normal Rural, mas não encontramos muitas informações a respeito dessa escola para afirmar se de fato ela se concretizou. A publicação do Jornal Diário da Tarde no Estado do Paraná apresentou a relevância da criação da Escola Normal Rural, e destacou que:

Com esse estabelecimento, senhores preparando técnicos, isto é, professores especializados, habilita o Estado a prover cadeiras nas zonas agrárias com mestres habilitados e com uma consciência nova de educação nestas regiões. A função do professor aí é árdua e muito diferente da do ensinador quase anatômico da escola atual. Ele abrirá novos rumos da juventude rural soldando-lhe a vocação, guiando para profissões rurais e principalmente para lhe robustecer o amor as lidas agrárias de que a ignorância e a inaptidão não estimulada o afasta e que quase o incompatibilizavam (Diário da Tarde, 26/01/1940, p. 8).

A respeito dessa instituição, além dessa matéria do Jornal Diário da Tarde, encontramos nas análises de Miguel (1997), uma menção, quando cita Ratascheski (1953), que destacou “no governo de Ribas inicia-se o ensino rural”, que além de criar diversas escolas rurais primárias pelo interior do Estado, criou “a Escola Normal Rural, no município de Ipiranga, destinada a formação de professores técnicos em agricultura e pecuária” (MIGUEL, 1997, p. 95). Provavelmente os professores formados nessa instituição eram destinados as escolas técnicas, dentre elas a Escola de trabalhadores Rurais, e não para o ensino primário rural.

A formação para o professor das escolas localizadas na zona rural foi enfatizada inúmeras vezes em publicações do Jornal Diário da Tarde, inclusive anterior a 1930, momento em que o ensino rural ganhou ênfase. Em publicação de 6 de julho de 1923, o Jornal Diário da Tarde destacou a necessidade do ensino se adaptar a cada região, e que a escola localizada na zona rural precisava ter um ensino que fosse “[...] de proveito imediato do cultivador da terra e do criador de gado”, caso contrário a criança que vivia no campo perderia o interesse na escola (Diário da Tarde, 06/06/1923, p. 2). Deste modo, “[...] o que convém, portanto, é dar as escolas sertanejas um conjunto de elementos fielmente assimiláveis e aproveitáveis pelas populações do interior. Saber ler, e não saber utilizar dessa faculdade pouco adianta”, por isso, muito além de ensinar a ler, a escola localizada

na zona rural deveria ensinar conteúdos voltados a esse meio (Diário da Tarde, 06/06/1923, p. 2).

Em outra matéria de 1935, o Jornal Diário da Tarde apresentou conclusões sobre o Congresso do Ensino Regional, no qual destacou a necessidade de criação de “[...] escolas normais rurais, com o campo de experimentação agrícola com área mínima de 5 hectares de terras perfeitamente cultiváveis, escola de aplicação anexa, com caráter de escola rural modelo” (Diário da Tarde, 04/02/1935, p. 1).

Em 1936, um professor escreveu uma matéria que foi publicada no Jornal Diário da Tarde, na qual destacou que a alfabetização das crianças da zona rural, estava “[...] despertando a atenção da infância escolar para os atrativos das cidades o destarte estimula o êxodo dos campos para a cidade”, pois, o ensino trazia conteúdo da zona urbana e não da zona rural, e isso era um problema que empobrecia a vida no país, pois “[...] aumenta o número de consumidores urbanos e decresce a produção, ou fica estacionário, no interior” (Diário da Tarde, 18/09/1936, p. 1). Concluiu então destacando a “[...] necessidade da mudança de rumos, modificando seus métodos de ensino na escola rural primária, de modo a que nela se trate das questões agrícolas. O problema tem sido agitado em todo o país” (Diário da Tarde, 18/09/1936, p. 1).

Em outra matéria de 1937, o jornal Diário da Tarde destacou que houve uma discussão sobre a organização de um Congresso Nacional sobre o ensino rural, que tinham como intuito estudar modos de melhorar o “[...] aproveitamento racional da terra e a melhoria da situação do homem no campo” (Diário da Tarde, 11/02/1937, p. 1), constituindo para isso um programa de trabalho que apresentaria diversos tópicos voltados ao ensino na zona rural. Essa publicação diz respeito ao 8º Congresso Nacional de Educação, que foi realizado somente em 1942.

Essas matérias influenciavam as discussões e decisões tomadas no Estado referente a educação, e possivelmente foi por isso que, em 1940, o Governador citou a construção da Escola Normal Rural, que apesar de não formar professores específicos para o ensino primário, foram relevantes para o ensino profissionalizante rural. Além disso, essas discussões foram de certa forma abordadas nas legislações quando no Curso Normal se instituiu a matéria de agronomia. Além disso, podemos considerar também os trabalhos manuais, pois segundo Miguel (1997) estes apresentavam questões voltadas a agricultura, e foram implementados, sobretudo, nas reformas que ocorreram entre 1930 e 1938, deste modo, a matéria de agronomia e os trabalhos manuais

[...] passaram a ser planejados com passíveis de se desenvolver em oficinas de carpintaria, tornearia e modelagem, em campos de prática agrícola, em horta, em pequenas indústrias. A presença da Agronomia, da Higiene e Puericultura, e a ênfase na formação do espírito cívico do professor, sem a intermediação do qual, segundo os escritos da época não se desenvolveria o povo brasileiro, definiam ainda mais o modelo de nacionalidade, propósito perseguido quando reformas modernizadoras os anos 20 (1997, p. 59).

Essa afirmação nos leva a refletir que as discussões travadas nas Conferências Nacionais de Educação, voltadas a necessidade de fornecer ao longo da formação do professor conhecimentos para atuar na zona rural, estavam presentes nas legislações que foram sendo aprovadas, e nas modificações do currículo da Escola Normal.

Por fim apesar de todas as modificações ocorridas no Estado, até a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, não havia, no Paraná, uma formação específica para o professor que atuaria na zona rural, porém a partir da aprovação dessa Lei, o Paraná intensifica a criação das Escolas Normais Regionais, com o foco na formação do professor rural. Essas instituições tinham o intuito de formar o professor para atuar na zona rural, ultrapassando a simples alfabetização (FARIA, 2017). Além disso, segundo Faria, a Lei de 1946, “[...] possibilitou formar professores primários rurais, um meio entendido como o solucionador dos problemas do campo, porque o professor leigo era tido como o responsável pela situação calamitosa da Educação Rural e inclusive pelos problemas agrícolas” (FARIA, 2017, p. 64), e essa formação veio por meio das Escolas Normais Regionais.

Ao continuar sua análise a respeito da formação de professores, Faria (2017) destaca que até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, “havia no Paraná cinco Escolas Normais Secundárias, situadas em Curitiba, Ponta Grossa, Paranaguá, Jacarezinho e Londrina” (FARIA, 2017, p. 85), posterior a aprovação da Lei, iniciou-se um processo de criação de escolas para formação do professorado rural, a primeira Escola Normal Regional foi estabelecida no Território Federal do Iguaçu, em 1946, esse processo se intensifica após 1949, “momento em que Erasmo Pilotto iniciou seu trabalho como Secretário da SEC (1949-1951) e Lupion encontrava-se Governador do Estado (1947-1951)” (FARIA, 2017, p. 85). Segundo Faria, até “[...] 1949, o Paraná havia criado 21

ENRs, oito ENSs e um IE⁷⁰. Os primeiros localizados nas regiões mais interioranas, os segundos em centros urbanos importantes e o IE na Capital, local que precisava se firmar como centro do estado” (FARIA, 2017, p. 85). Desde a sua instalação, nas regiões mais interioranas, até o ensino, foram as Escolas Normais Regionais, que como destacado por Faria (2017), se constituíram no meio encontrado para interiorizar a formação de professores e diminuir a presença do professor leigo nas escolas rurais.

Além da formação dos professores, houve outros pontos do trabalho docente que interferiam no ensino, e que foram discutidos e remodelados no período. Dentre eles, destacou-se a introdução de “[...] métodos modernos, tornando a escola atraente para evitar a evasão escolar” (OLIVEIRA, 1994, p. 58). O controle sobre os métodos que os professores aplicavam se dava pela inspeção escolar, por isso, a difusão de métodos de ensino e Programas Escolares pelo Estado foi uma maneira de equiparar as escolas. A difusão dos métodos de ensino se deu, sobretudo pelas visitas dos inspetores, e de publicações feitas, exclusivamente para isso, como a revista “A Escola”. Vejamos a seguir os métodos e programas de ensino que deveriam ser adotados nas escolas paranaenses.

5.1. Método de ensino e Programa Escolar

Em relação ao método de ensino, destacamos a fala de Souza (1998), quando ressalta que a renovação da instrução do ensino do estado de São Paulo tinha por base dois pilares, formar os professores e adotar um método de ensino, intitulado de intuitivo. A formação dos professores tinha por base o método, que era aplicado no Grupo Escolar modelo, todas essas questões refletiram no Paraná, que também adotou o método de ensino intuitivo, e o grupo escolar modelo na formação de professores. Considerando que o método foi um dos pilares da renovação do ensino, Souza se questionou: “Por que o método adquire tamanha importância nessa época?”, e por fim responde que “[...] o método era um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidos” (SOUZA, 1998, p. 158-159), foi um meio encontrado para padronizar o ensino, e fazer com que os professores seguissem o mesmo caminho.

Ao considerar essa relevância do método de ensino passamos a discussão de como ele se instituiu no Estado. Em se tratando dos métodos de ensino e programas escolares que

⁷⁰ Segundo Faria (2017), as siglas significam: ENRs – Escolas Normais Regionais; ENSs – Escolar Normal Secundária; IE – Instituto de Educação.

deveriam ser adotados nas Escolas Isoladas e Grupos Escolares pelos professores, segundo Oliveira “[...] cabe salientar o emprego das expressões ‘matérias e programas’, significando respectivamente disciplinas e currículos, conforme expressões usuais da época” (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Em relação aos métodos de ensino “[...] dizia respeito a dois aspectos: primeiro, quanto ao modo de dar aula, se seria individual, misto ou simultâneo mútuo; segundo, quanto ao modo de ensinar os conteúdos das matérias” (OLIVEIRA, 1994, p. 202). Vejamos essa diferenciação no quadro a seguir construído por Oliveira (2006):

Quadro 30 - Métodos de ensino para as escolas públicas do Estado do Paraná.

ANOS	MODO DE DAR AULA	MODO DE DAR CONTEÚDOS
1890	Misto ou simultâneo mútuo (art. 50)	Método intuitivo, fundado no conhecimento direto das coisas (art. 50)
1891	Misto ou simultâneo mútuo (art. 46)	Método intuitivo, fundado no conhecimento direto das coisas. (art. 50)
1892	Simultâneo ou processo que parece r melhor ao professor (art. 16)	Ensino metódico, o mais possível, considerando o adiantamento do aluno (art. 16)
1895	-	Métodos ou processos adotados pelo professor (art. 60, § 2º)
1901	-	Método intuitivo, adotado na Escola Modelo, anexa à Escola Normal (art. 40, § 1º)
1915	Simultâneo para meninos e meninas em escolas ambulantes (art. 65, §3º)	Métodos e processos de maior resultado com menor esforço (art. 60, §2º)
1917	Simultâneo para meninos e meninas em escolas ambulantes (art. 59, § 3º)	Métodos e processos de maior resultado com menor esforço (art. 55, § 2º)

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p. 15.

Segundo Oliveira, “[...] as aulas pelo método individual eram aquelas ministradas, visando atender cada aluno conforme seu adiantamento, tento em vista que, numa mesma sala de aula frequentavam alunos de diferentes níveis de aprendizagem, sob a orientação de um só professor”. Já pelo método de ensino misto “[...] eram as aulas ministradas para todos os alunos indistintamente e, ao mesmo tempo, com explicações individuais para os que não tivessem compreendido o assunto” (1994, p. 203).

Em relação à forma como o professor deveria explicar “[...] os conteúdos das matérias, estava expressamente indicada a adoção do método intuitivo⁷¹” (OLIVEIRA,

⁷¹ Segundo Schelbauer (2006), o método de ensino intuitivo data do Período Imperial, e tinha dentre suas principais funções, “[...] despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear,

1994, p. 203), porém a adoção de uma método de ensino específico foi feita somente na legislação de 1890, 1891 e 1901, no Código de Ensino de 1915 e 1917, que regeram a educação no período em estudo, como podemos observar no quadro apresentado, a indicação era adotar o método que o professor achasse melhor, “[...] desde que permitisse um ensino rápido, com bons resultados, sem grande esforço dos alunos” (OLIVEIRA, 1994, p. 203). Apesar do Código de Ensino não definir o método, o inspetor de ensino Cesar Prieto Martinez, que assumiu a inspetoria em 1920, buscou instituir o método de ensino intuitivo. Segundo Silva “[...] trazer ao Paraná um educador paulista experimentado nos modernos e novos métodos, significa a tentativa do estado de apropriar modelos de ensino com a garantia de sua eficácia” (2019, p. 76), ou seja, a vinda do inspetor para o Estado, tinha o intuito de modernizar o ensino em diversos aspectos, dentre eles, programas e métodos de ensino.

O inspetor Cesar Prieto Martinez, em seu relatório do ano de 1921, fez referência ao método e a forma de disseminação pelo Estado, destacando que apesar dos “[...] novos métodos não se generalizaram ainda a todas as escolas”, o que levaria “[...] alguns anos, como é natural, pois isso depende de um trabalho demorado e constante, de uma propaganda bem feita por meio de lições orais e de folhetos e, sobretudo, da formação de novos professores” (PARANÁ, RIGE, 1920, p. 3). Deste modo, a disseminação do método era feita, especialmente, pelos inspetores em suas visitas às escolas, e na publicação de revistas, dentre elas podemos destacar a revista *O Ensino*, analisado por Silva (2019), o qual apresentava “[...] a presença de propostas e preceitos pedagógicos” que evidenciavam “[...] o anseio de alinhar os métodos didáticos para atingir os objetivos do projeto moderno e racionalizador de Martinez” (SILVA, 2019, p. 76).

No relatório de 1921, este destacou que apesar das dificuldades em se disseminar o método, era notável, que mesmos professores não diplomados, e dentre esses os “[...] que no sertão ensinam rudimentos por falta de professores competentes, se interessam pela atual orientação” e buscavam informações de como segui-las, assim “[...] muitos dirigem-se aos grupos para praticar ou pedem por escrito explicações, ou então solicitam a indicação de livros onde possam melhorar seus conhecimentos”. Essas medidas, eram

enfim, conhecê-las, este é o objetivo das lições de coisas no ensino primário” (SCHELBAUER, 2006b, p. 12).

fundamentais, pois, segundo o inspetor, acarretavam uma mudança radical, proporcionando um “novo sopro de vida” as instituições (PARANÁ, RIGE, 1920, p. 3).

Apesar das recomendações feitas pelo inspetor, para adoção do método intuitivo, e da disseminação desse pelo Estado, a legislação deixava a escolha do método livre, e além disso, a utilização deste método exigia, segundo Schelbauer

[...] a utilização de determinados procedimentos, como passeios, visitas, conversas e exposições de objetos, assim como de materiais didáticos destinados a esse ensino, dentre eles podemos destacar a Caixa de Lições de Coisas de Mme. Pape-Carpentier, a Lanterna Mágica, as coleções de insetos, plantas e objetos destinados a desenvolver na criança a capacidade de exercer os sentidos e de observar. Esses materiais foram amplamente difundidos por meio das Exposições Pedagógicas organizadas concomitantemente as Exposições Internacionais (2006a, s.p.).

Percebemos que a utilização deste método pressupunha a necessidade de materiais didáticos, e nas escolas isoladas do Estado, o que predominou no período foi a falta desses materiais, assim segundo Valdemarin, a implantação do método foi “[...] marcado pelas condições reais de carência existente nas escolas: carência de material didático, carência de professores habilitados, carência de direcionamento político para educação popular” (2006, p. 129). Deste modo, ao considerar a realidade das escolas isoladas apresentadas nos relatórios dos inspetores anteriormente, e a falta de formação dos professores, concordamos com Moreno (2003), quando afirma que os métodos não chegaram realmente a escola isolada no período, pois os discursos estavam longe da realidade escolar. Mas como destacou Rosa Fatima de Souza (1998), apesar do método não ser implementado inteiramente, ele deixou resquícios na educação, contribuindo para mudar a visão sobre a educação da infância, que deveria ocorrer por meio da observação do meio, de adequação as características do desenvolvimento infantil.

Ao considerar a dificuldade de implantação do método, observamos que essa se aliou a falta de um programa sobre o que deveria ser ensinado, proporcionando uma disparidade entre as escolas do Estado, pois, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, “[...] nas escolas isoladas cada professores guiava-se como bem entendida e dava a matéria que mais fácil e cômoda lhe parecia”. Diante disso, “[...] um dos principais cuidados, pois, foi organizar um programa para o 1º, 2º e 3º ano das escolas” (PARANÁ, RIGE, 1920, p.

14), esse programa foi organizado pelo inspetor e instituído, pela portaria nº 124, de 28 de julho de 1920.

Diferentemente, a instituição e difusão dos Grupos Escolares era um dos focos do Estado, por isso houve uma preocupação maior, sendo instituídos pelo Código de Ensino de 1915, tiveram um Programa Escolar implementado já em 1916. Esse programa era ensinado no Grupo Escolar Modelo⁷², que funcionava anexo a Escola Normal da Capital. Neste Grupo, segundo o secretário Enéas Marques dos Santos “[...] praticarão quartanistas da Escola Normal e professores designados pelo Secretário de Interior” (PARANÁ, RSENIJIP, 1916, p. 6). A finalidade era, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, “[...] proporcionar aos professores os meios de que necessitam para poderem, quando nomeados, exercer com proveito a sua missão” (PARANÁ, RIGE, 1920, p. 16).

Sendo assim, “[...] as escolas isoladas, ficaram relegadas a um segundo plano”, pois o foco do Governo era no desenvolvimento dos Grupos Escolares, “[...] as escolas ambulantes tiveram pior destino. O descuido foi bem maior. Sem quaisquer condições, seu funcionamento foi irregular e esporádico” (OLIVEIRA, 2006, p. 12). Isso pode ser observado nos quadros da terceira seção, que demonstram o funcionamento dessas escolas somente em dois anos.

Apesar disso, o programa de ensino foi estabelecido, especialmente porque esse era visto “[...] como um instrumento pelo qual a escola primária realizaria as finalidades atribuídos a ela. Essas finalidades tinham como horizonte assegurar o regime republicano democrático (SOUZA, 1998, p. 170-171). Sendo assim, a instituição do método e programa de ensino a ser adotado nas escolas buscava a uniformização da escola e a efetivação do regime republicano.

Para compreender melhor o que os professores deveriam ensinar nas escolas isoladas do Estado, construímos um quadro que se encontra nos apêndices, e apresenta a comparação entre os Programas de Ensino das escolas isoladas do Estado do Paraná dos anos de 1903, 1916, 1921 e 1932, os programas foram digitados para que fosse possível fazer uma comparação dos quatro, com intuito de perceber as mudanças e semelhanças.

⁷² Esse Grupo Escolar Modelo foi implementado pelo Decreto n. 978, de 28 de dezembro de 1916 e publicado no Diário Oficial do em 3 de janeiro de 1917, “Fica criado na Capital do Estado 1 Grupo Escolar Modelo, onde funcionarão 8 cadeiras, podendo para elas ser comissionados professores normalistas de qualquer município, pelo tempo que o governo julgar conveniente. 1º Nesse Grupo praticarão quartanistas do curso normal e professor públicos que forem designados pelo Secretário do Interior. 2º O ensino no Grupo Escolar Modelo obedecerá ao programa que constará do respectivo Código. (PARANÁ, Decreto nº 978 de 28/07/1916, p. 1).

Apesar do Código de Ensino de 1915 e 1917 dividirem o ensino primário em quatro séries graduais, os Programas de Ensino, de 1921 e 1932 apresentam a divisão do ensino nas escolas isoladas em três séries.

Houve em 1916 a instituição de um Programa Geral de Ensino, que foi organizado pelo Conselho Superior do Ensino Primário, esse Programa distribuía as matérias por quatro séries, e no final distribuía os horários que deveriam ser cumpridos pelas escolas isoladas e grupos escolares, esse horário apresentava a divisão do tempo escolar pelos conteúdos que deveriam ser ensinados. Porém, apesar de apresentar um quadro de distribuição de matérias para as escolas isoladas, esse Programa se destinou, sobretudo aos Grupos Escolares, e não se encaixava nas escolas isoladas, especialmente pelas condições que o Programa exigia para ser efetivado, dentre eles materiais de ensino, e sobretudo qualificação do professor, que não era uma realidade das escolas isoladas. Por isso, em 1921 foi instituído um Programa Escolar específico para as escolas isoladas.

O Programa Geral de Ensino de 1916 apresentou uma adaptação do programa para as escolas rurais e ambulantes, nas escolas rurais o Conselho Superior resolveu “adotar o programa geral, com exclusão da 4ª série; para as ambulantes, o programa especial” (PARANÁ, Programas de ensino, 1916, p. 7). Esse foi o único Programa de Ensino que apresentou essa diferenciação. Ao analisarmos o programa destinado à escola rural, dividido em três séries, percebemos que esse se aplicou a praticamente todas as escolas isoladas do Estado, porque a maioria, como destacado anteriormente, era escola rural, pois se dividia em três séries. Já em relação ao programa da escola ambulante não houve uma divisão entre séries, mas entre aluno “atrasado” e “adiantado”. Diante disso, o programa se dividia pelos dias da semana, e as disciplinas que deveriam ser ensinadas se apresentavam de forma sucinta, se comparadas ao Programa das escolas rurais, fato que ocorria possivelmente porque o professor ambulante permanecia somente por três meses em cada localidade. Nos anexos construímos um quadro que demonstra quais os conteúdos deveriam ser ensinados nas escolas ambulantes. Essa diferenciação entre os Programas para Grupos escolares, escola rural e ambulante demonstra uma disparidade no acesso à cultura letrada, pois o intuito de todas essas instituições era a alfabetização, ensinar a ler, escrever e contar. Contudo, os grupos escolares proporcionavam conhecimentos que iam além da alfabetização, com um programa de quatro anos de estudo, o que não era possível em uma escola ambulante que permanecia em uma localidade por apenas três meses por

ano, focalizando apenas nesses três pontos considerados essenciais no período, ou seja, apenas os rudimentos do ler, escrever e contar.

Ao retomar a questão da comparação entre os quatro Programas de Ensino que foram instituídos no período e que influenciavam a escola isolada, percebemos que o Programa de 1903, era breve apresentando poucas informações ao professor sobre o que deveria ser ensinado em cada matéria, por isso, o destaque dos inspetores da disparidade do que era ensinado nas escolas isoladas do Estado. Já o Programa de Ensino de 1916, como foi referenciado, era voltado, sobretudo aos Grupos Escolares, e poucas alterações apresentou em relação às escolas isoladas, mantiveram-se as matérias apresentadas no Programa de 1903, mas com uma especificação maior dos conteúdos de cada matéria.

Por fim, os Programas de 1921 e 1932 eram bem semelhantes entre si, havendo clara indicação do que se deveria ensinar em cada matéria e uma melhor distribuição dos conteúdos pelos três anos que compunham o curso primário as escolas isoladas. Ao observarmos o quadro a seguir é perceptível que muitos conteúdos presentes no ano de 1921 reapareceram em 1932, porém, mais detalhados. Além disso, os conteúdos apresentavam uma continuação no que deveria ser trabalhado a cada ano, e uma elevação no nível de complexidade. Se no primeiro ano o aluno deveria saber contar até 100, no segundo deveria saber contar até milhares, e assim com os demais conteúdos. Apesar das semelhanças, observamos algumas diferenças, Moreno (2003) destacou que no programa de 1921 houve uma ênfase nos conteúdos da moral e da civilidade (MORENO, 2003, p. 68). Para elucidar melhor as diferenças de cada programa de ensino, apresentamos a seguir um quadro que resume as mudanças que ocorreram nas matérias do ensino primário.

Quadro 31 - Comparação entre os Programas de Ensino das escolas isoladas do Estado do Paraná entre 1903 e 1932.

Anos / Matérias	1903		1916			1920			1932		
	1 série	2 série	1 série	2 série	3 série	1 ano	2 ano	3 ano	1 série	2 série	3 série
Leitura	Leitura	Leitura	Colóquios	Leitura Colóquios	Leitura e interpretação Exercícios de elocução	Aprendizado da leitura	Linguagem oral	Linguagem oral	Leitura Linguagem Oral	Leitura Linguagem Oral	Leitura Linguagem Oral
Língua Escrita	-	Gramática	Leitura e escrita	Exercícios caligráficos Leitura Classificação de palavras	Conjugação de verbos Exercícios de escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linhagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita
Aritmética	Aritmética	Aritmética Desenho linear	Desenho linear Ideias elementares de número Noções de tamanho Noções de qualidade	Aritmética: cálculo mental Desenho linear	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia e História do Brasil	Geografia História Pátria	História Pátria	História Pátria Geografia	História Pátria Geografia física do estado do Paraná	Geografia física do Brasil História da civilização no Brasil	Geografia e história do Brasil	Geografia e história	Geografia e história	Geografia História do Brasil	Geografia História do Brasil	Geografia História do Brasil
Ciências físicas e naturais	-	Agronomia	Matéria- prima	-	Física, química e história natural Estudo do corpo humano	Ciências físicas e naturais	Ciências naturais	-	Ciências físicas e naturais	Ciências físicas e naturais	Ciências físicas e naturais
Higiene do corpo	-	-	-	-	-	-	-	-	Higiene	Higiene	Higiene
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	-	Exercícios caligráficos	Caligrafia	Caligrafia	Caligráfica	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Educação moral e cívica	-	Moral	-	-	Moral e Civismo	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica
Trabalhos Manuais	Trabalhos de agulha	Trabalho de agulha	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	-	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	-	-	-
Lições de coisas				Lições de coisas	Lições de coisas						

Fonte: PARANÁ, Decreto nº 263 de 22 de outubro de 1903; PARANÁ, Decreto nº 510 de 15 de setembro de 1909; PARANÁ, Programas de ensino e sua execução nos institutos do curso primário. Conselho Superior de Ensino Primário, 1916; PARANÁ, Decreto nº 271 de 27 de janeiro de 1932. Elaborador pela autora.

Apesar de pequenas mudanças que podem ser observadas nos Programas de Ensino do estado do Paraná, retomando a análise de Souza (2014) sobre os programas de ensino do Estado de São Paulo, concluímos que no Paraná, as medidas eram semelhantes. Souza destacou que em São Paulo

Em todas as reformulações, as alterações incidiram, mais sobre a configuração das matérias (aglutinação de conteúdos e sua distribuição nas séries) e ampliação das indicações metodológicas do que sobre a seleção cultural. Isto significa dizer que até 1968, se manteve praticamente o mesmo conjunto de matérias estabelecidas no final do século XIX (2014, p. 119-120).

Nos Programas de Ensino do Paraná se manteve praticamente as mesmas matérias, somente com uma distribuição melhor nas séries, e ampliação dos conteúdos de cada matéria. Além disso, com a publicação do texto “instrução aos professores” feita pelo inspetor Cesar Prieto Martinez, do ano de 1921, observamos a relevância de algumas disciplinas, vejamos, primeiramente o inspetor destacou que ao ensinar as crianças a ler, escrever e contar, o professor deveria introduzir os conhecimentos das outras matérias, ou seja, “[...] lecionar a história, geografia pátria e todos os conhecimentos que visam preservar a saúde contra as doenças, ou aconselhar a cura dos males que nos afligem” (MARTINEZ, 1921, p. 5). Para isso, era necessário organizar o horário das aulas, considerando que

[...] o primeiro período deve ser bem aproveitado nas lições que demandam maior esforço. O segundo período, em geral, não rende tanto porque a criança depois de 2 ou 3 horas de aula sente-se cansada. As aulas de caligrafia, desenho, ciências naturais, geografia e história, podem ficar para o segundo período e devem ser dadas em conjunto, tanto para os atrasados como para os adiantados (MARTINEZ, 1921, p. 6).

Percebe-se a relevância dada às matérias voltadas à alfabetização das crianças, ou seja, o ensino da leitura, escrita e cálculo, as demais matérias seriam um complemento que formariam a nacionalidade, a moral, a civilidade e os conhecimentos sobre a saúde. Verificamos essa assertiva na fala de Moreno, que destacou que “[...] a alfabetização e a capacitação para a leitura ocupariam lugar central na atividade dos professores e as demais disciplinas deveriam entrar como complementação amena” (MORENO, 2003, p. 70).

Além disso, temos as disciplinas de trabalho manual, por meio da qual “[...] o aluno deveria aprender a pensar e agir ou preparando-se para o trabalho não para um trabalho específico, mas para atividade produtiva” (MIGUEL, 1997, p. 48), sendo que para as

meninas os trabalhos manuais voltavam-se a afazeres domésticos e para os meninos trabalho no campo.

Nessa disciplina houve distinção em relação as classes sociais. Souza (1998) analisou a função da disciplina de trabalhos manuais no Estado de São Paulo, e destacou que os reformadores do ensino acreditavam que “[...] por meio de trabalhos manuais as crianças de todas as classes sociais aprenderiam a valorizar o trabalho manual”, mas esse aprendizado apresentou diferenciação entre as classes, “[...] para as crianças do povo, significava a afeição ao trabalho, o início da aprendizagem de um ofício. Para os filhos das camadas médias e altas, o respeito ao trabalho, elemento de riqueza e progresso da nação”, deste modo, o programa de ensino ia de encontro aos ideais republicanos de civilização e formação do trabalhador (SOUZA, 1998, p. 181). No Estado do Paraná essa disciplina também foi aplicada dessa maneira.

Por fim, os Programas Escolares e métodos de ensino foram instituídos com o objetivo de diminuir a disparidade entre as escolas do Estado, e como um meio de atingir os objetivos estabelecidos pelos interesses sociais, dentre eles a nacionalização do ensino e a alfabetização da população. Além disso, se constituíram em um guia para os professores sobre o que deveriam ensinar, sobretudo para os professores que não tinham uma formação pela Escola Normal. Contudo, considerando a localização das escolas isoladas, que como destacado eram de difícil acesso, a disseminação dos Programas e métodos de ensino era feita pelos inspetores, quando visitavam essas instituições. Assim, os inspetores exerciam a função dupla de disseminar os moldes de como deveria ser estruturado o ensino primário, e de cobrar que esse modelo fosse seguido. Outro ponto significativo para compreender a configuração do ensino primário no período eram os exames escolares e os concursos para professores, tópicos esse que trataremos a seguir.

5.2. Concurso de professor e exame dos alunos

O intuito desse tópico é perceber como ocorriam os concursos para professores, e como isso influenciava a nomeação desses, considerando que a maioria dos professores que realizavam os concursos eram nomeados para escola situadas nas cidades, deixando as escolas da zona rural para professor, em sua maioria, sem nenhuma formação. Também analisamos nesse tópico o exame dos alunos, os quais recorreremos porque eram considerados um meio de avaliar a qualidade do ensino ministrado pelo professor, nesse

caso, se os alunos da escola fossem mal no exame, era responsabilidade do professor, assim como no contrário.

Iniciaremos as discussões desse tópico pelos professores, analisando como ocorriam os concursos para provimento do cargo. Primeiramente, é preciso compreender que o professor nomeado por concurso público era vitalício e só perderia o cargo caso incorresse de algumas faltas dispostas no Art. 152 do Código de Ensino de 1917. Para ser nomeado vitalício, ou o professor deveria prestar concurso público, ou ser formado pela Escola Normal. Ressaltamos que, segundo o Código de Ensino de 1917, no Art. 100 e 101 os professores normalistas seriam nomeados para reger as cadeiras nas escolas da zona urbana ou suburbana, e para a zona rural esses professores seriam preferidos (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino), porém como já foi demonstrado os normalistas permaneceram em sua maioria na zona urbana, relegando a zona rural para professores com pouca ou nenhuma formação.

Os normalistas poderiam ser nomeados sem a realização de concurso público, para isso atestariam, segundo o Art. 102, do Código de Ensino de 1917, “[...] sua capacidade física e moral”, porém caso não houvesse passados mais de três meses do término da Escola Normal, o Diretor dessa instituição poderia atestar a capacidade física e moral do candidato (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 32). Segundo a legislação a capacidade física seria provada através de atestado médico que demonstrasse que o professor não possuía “[...] moléstia infectocontagiosa ou repulsiva ou defeito físico que incompatibilize com o exercício do magistério”, e a capacidade moral estava relacionada ao “[...] comportamento exemplar - isenção de crime ou contraversão e do vício da embriaguez ou do jogo, ter costumes ordeiros e honestos, conforme os princípios gerais da moral” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 32).

Deste modo, o professor formado na Escola Normal era nomeado para uma escola, essa nomeação poderia ser proposta pelo Secretário do Interior, sem concurso público, porém nas escolas da zona urbana ou suburbana da Capital, segundo Art. 108, do Código de Ensino de 1917, era necessário um concurso, pois o número de professores que almejavam as cadeiras da cidade era maior do que o número de escolas. Assim sendo, nesses concursos, participavam somente candidatos formados na Escola Normal, o mesmo ocorria para as demais localidades consideradas urbanas ou suburbanas quando houvesse um número grande de professores normalistas para poucas vagas (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino).

Ademais os concursos eram destinados para os professores que não eram formados pela Escola Normal. Segundo o Art. 106 da referida Lei, “[...] os professores não formados pela Escola Normal serão: a) provisórios; b) efetivos” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 32). Os professores provisórios requeriam a sua nomeação ao Presidente do Estado, por meio da Secretaria do Interior. Esses segundo publicação do INEP de 1942, eram contratados por um ano, especialmente “[...] para as escolas isoladas do interior dos municípios”, os contratos desses professores terminavam em 31 de dezembro, porém poderiam ser prorrogados (BRASIL, 1942, p. 20). Para ser nomeado deveria cumprir alguns requisitos, dentre eles:

1º Documento legal para provar que tem mais de 18 anos de idade; 2º Atestado médico provando capacidade física; 3º Atestado de autoridades provando capacidade moral; 4º Ata de exame de habilitação em que tenha sido aprovado em leitura, escrita e rudimentos de Aritmética, Geografia e História do Brasil; exame esse que será prestado em qualquer localidade do Estado, sendo examinadores duas pessoas idôneas, de preferência professores, nomeados, a requerimento do examinado, pelo Inspetor Escolar, que presidirá o mesmo exame. Único – São dispensados desse exame as pessoas que exibirem certificado de exame da 4ª série do ensino primário (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 32).

Em relação aos professores efetivos, seriam os professores tanto provisórios, quanto qualquer outra pessoa que reunisse os requisitos para se torna professor provisório, que fossem aprovados em concurso, que era realizado na Capital do Estado, “[...] perante uma comissão examinadora, nomeada pelo Secretário do Interior e conforme programa que o Conselho Superior organizar” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 33). Os concursos eram realizados uma vez ao ano, publicados os editais no Diário Oficial do Estado, e em Jornais da época. Segundo Art. 109, do Código de Ensino, as provas do concurso seriam realizadas da seguinte maneira:

[...] a) prova escrita que versará sobre um ponto de Pedagogia, tirado à sorte; b) prova oral que consistirá não só na exposição pelo examinado feita de um ponto de qualquer das matérias do curso da Escola Normal, tirado por sorte, mas também nas arguições feitas pelos lentes catedráticos que compõem a Congregação, relativamente a cada uma das outras matérias; c) prova de prática escolar, que será realizada no instituto de ensino público primário, para esse fim designado (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 33-34).

A respeito desses concursos temos duas publicações, uma no Diário Oficial do Estado, em 19 de outubro de 1920, que detalhou como era realizado o concurso para professores. O concurso era destinado para o provimento do cargo de professores efetivos e subvencionados federais, as inscrições permaneceriam abertas por 60 dias. No ato da inscrição o candidato deveria exibir alguns documentos que comprovasse as seguintes informações:

a) idade superior a 16 anos para o sexo feminino e 18 completos para o sexo masculino; b) capacidade moral; c) não padecer de moléstia contagiosa nem ter defeito físico que incompatibilize com o magistério; d) ser brasileiro nato ou naturalizado (PARANÁ, Diário Oficial, publicada em 19/10/1920, p. 6).

Ao fazer referência a prova, a publicação no Diário Oficial, destacou que seriam cobradas a seguintes matérias:

Português: exercícios de redação e interpretação; Aritmética: até juros simples, inclusive sistema métrico; Geografia: noções gerais sobre as 5 partes do mundo, estudo elementar sobre o Brasil, com especialização do Paraná; História Pátria: principais fatos e homens da nossa história. Elementos de ciências naturais” (PARANÁ, Diário Oficial, publicada em 16/11/1920, p. 6).

Como disposto no Código de Ensino de 1917, os pontos da prova seriam sorteados, provavelmente entre esses conteúdos explicitados no edital do concurso, publicado no Diário Oficial do Estado. Em relação ao concurso para professor, analisamos mais uma publicação, de 1927, do Jornal Diário da Tarde, na qual o concurso foi aberto novamente para provimento dos cargos de professor efetivo e subvencionado federal, essa publicação vem com a assinatura do então Inspetor Geral do Ensino Lysimaco Ferreira da Costa e apresenta mais detalhadamente as etapas e requisitos do concurso, como veremos a seguir.

Inicialmente, houve o destaque para quem poderia realizar o concurso, os que faziam parte do quadro de professores do Estado, porém estavam como provisórios, e os que preenchessem as formalidades legais exigidas para o cargo. Para preencher essas formalidades o candidato deveria atestar algumas informações por meio da apresentação de alguns documentos, são as mesmas informações que foram apresentadas na publicação do Diário Oficial em 1920, exposta anteriormente, porém nessa publicação houve uma explicitação de quais documentos comprovariam essas informações, vejamos: para atestar moralidade o candidato deveria apresentar “[...] atestado de capacidade moral (firmado por

duas pessoas de reconhecida idoneidade ou por autoridade competente)”, a idade seria comprovada por meio de “[...] certidão de idade ou documento equivalente”, continuava a exigência de 16 anos para o sexo feminino e 18 para o masculino. Em relação as moléstias deveriam apresentar “[...] atestado médico”. Além disso, devia ser brasileiro nato ou naturalizado (Diário da Tarde, 01/12/1927, p. 3).

Em relação aos conteúdos que a prova exigia foram apresentadas as seguinte matérias: “Português; [...] Aritmética; [...] História do Brasil; [...] Geografia; [...] Ciências Naturais; [...] Pedagogia Prática, [...] Higiene; [...] Moral e educação cívica” (Diário da Tarde, 01/12/1927, p. 3). Além disso, em cada matéria foi descrito os conteúdos que seriam cobrados, esses aparecem de forma bem mais extensa do que na publicação do concurso de 1920, além de incluir mais disciplinas, dentre elas: Pedagogia prática; Higiene; Moral e educação cívica, que não aparecem na publicação de 1920. Essas disciplinas passam a ser cobradas provavelmente pelas modificações que sofre o ensino normal no período, e também pelas cobranças do que deveria ser ensinado nas escolas primárias.

Além dos concursos poderiam ser nomeados professores efetivos, segundo Art. 107, parágrafo 3º, “a) as pessoas que tiverem, pelo menos, os dois primeiros anos do curso da Escola Normal deste Estado; b) as pessoas diplomadas por escolas normais de outros Estado; c) os alunos das escolas intermediárias que concluíssem o respectivo curso” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 33). Provavelmente os alunos que concluíssem o ensino complementar também entram nessa categoria, mas não aparecem nessa legislação, pois as escolas complementares começaram a ser instaladas posterior a efetivação dessa legislação, em 1925.

Os professores efetivos foram uma categoria relevante para o Estado, em relatório do ano de 1923, o inspetor Cesar Prieto Martinez destacou essa relevância, relatando que ao prestarem o concurso estes eram incorporados ao quadro geral de professores e assim passavam a usufruir “[...] de todas as prerrogativas de vitaliciedade, promoção de classe e aposentadoria” (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 15). Segundo o inspetor era uma classe de professores indispensável, pois a única Escola Normal que existia no Estado não formava professores suficientes para prover todas as escolas paranaenses, especialmente nos lugares mais distantes. Além disso, o inspetor Cesar Prieto Martinez, fez um destaque relevante, referindo-se a falta de professores normalistas no interior do Estado, destacando que

Antigamente, a Normal era mais frequentada, os diplomados aceitavam nomeações para pontos diversos do Estado e aí permaneciam alguns anos. Dificilmente conseguiam remoções em virtude da concorrência e das poucas cadeiras que eram providas. Com o encarecimento da vida, porém muitos deixaram os seus postos para empregarem a atividade de outro modo (PARANÁ, RIGE, 1923, p. 15).

O inspetor destaca que muitos professores normalistas estavam deixando os postos porque somente com o vencimento de professor não conseguiam subsistir, ademais, como apresentado anteriormente, a maioria dos professores formados na Escola Normal preferiam permanecer nas escolas da cidade, pelas facilidades e estrutura das instituições. Deste modo, os professores efetivos e provisórios, especialmente esses últimos eram os professores da zona rural.

Ao abordar a questão relacionada aos concursos de professores, percebemos as diversas formas de provimento das cadeiras do Estado, que não ocorreu somente através dos concursos, porém esses foram relevantes, considerando que foi uma forma encontrada pelo Governo de melhorar a formação dos professores, pois o professor efetivo, aquele que passava em um concurso, tinha um vencimento melhor do que o professor provisório. Além disso, era uma forma de incentivar a busca pela Escola Normal, considerando que esses professores só prestavam concurso caso houvesse concorrentes para mesma escola, a fora isso eram nomeados para as cadeiras da zona urbana e suburbana, especialmente para os Grupos Escolares, ou seja, para as escolas que tinha melhores condições materiais, além de ganharem melhores salários. Outrossim percebemos que houve algumas exigências para se tornar professor, porém a maioria voltada as questões de saúde física e moral, o conhecimento que professor provisório deveria ter era mínimo.

Após abordar a questão dos concurso para professores, consideramos relevante abordar os exames que eram realizados pelos alunos nas escolas primárias, pois estes eram voltados a avaliação do conhecimento do aluno, e refletiam no forma como era visto o trabalho do professor, pois segundo Souza “[...] o saber do aluno evidenciava não apenas apropriação de um capital cultural socialmente valorizado e de acesso restrito na época como manifestava a qualidade do ensino ministrado pela escola” (1998, p. 245). Podemos verificar esse fato na fala do inspetor Cesar Prieto Martinez, no ano de 1921, no qual destacou que os resultados dos exames seriam publicados no Anuário de Ensino, para que o Governo e o público conhecessem “[...] os bons professores, isto é, aqueles que, pelo seu esforço, dedicação e inteligência produziram os melhores resultados” (MARTINEZ, 1921,

p. 8). Em 1924, o mesmo inspetor, retoma a questão da classificação dos professores pelo desempenho dos alunos nos exames, destacando que através do preenchimento da ata de exames, a inspetoria poderia analisar melhor o seu trabalho e, além disso, “[...] pode classificar a ação de cada professor, segundo o resultado de seus esforços patenteados pelo número de alunos que conseguiu promover” (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 60). Observamos nas duas falas que a responsabilidade sobre o ensino recaía novamente sobre o professor.

Ao considerar a relevância dos exames para a classificação do professor em bom ou ruim, vejamos como esses ocorreram ao longo do período em estudo. Recorremos ao Código de Ensino de 1917, que dispõem legalmente como esses exames deveriam acontecer, legislação essa que fundamentou os exames ao longo de todo o período em estudo. O Art. 93 da referida lei apresentou que os exames ocorreriam “[...] do dia 16 até o dia 30 de novembro de cada ano”, esses exames eram marcados pelos inspetores, que deveriam nomear “[...] as comissões examinadoras compostas de duas pessoas idôneas, de preferência professores” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 29). Os exames eram presididos “[...] pelo Inspetor Escolar, podendo também ser presididos pelo Secretário do Interior ou por um dos Delegados do Ensino”. Deste modo, os exames ocorriam no final do ano, e durante sua realização era necessário a presença de um inspetor de ensino além dos professores. Observadas essas regras gerais de organização dos exames, vejamos como eles aconteciam:

1ª Serão submetidos aos exames, os alunos de todas as séries, classe por classe, conforme o programa. 2ª Nos grupos, os exames serão feitos simultaneamente em todas as salas, havendo para cada sala uma comissão examinadora. 3ª Realizar-se-ão em primeiro lugar as provas gráficas – copias, ditados, composições, desenho, excetuando-se a cartografia que acompanhará o exame de Geografia. 4ª A prova oral, a respeito de cada matéria do programa consistirá: a) em uma arguição geral feita pelo próprio professor; b) em arguições particularizadas, feitas pelos examinadores. 5ª Concluída a prova oral serão feitos alguns exercícios de ginástica e cantado o Hino Nacional (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 29).

Percebemos que os exames eram baseados no programa escolar e consistiam em prova escrita, oral e física. Além disso, nos dias de exame a escola deveria realizar uma “[...] exposição dos trabalhos manuais e gráficos, realizados durante o ano, os quais, para o julgamento, deverão estar classificados, tendo cada um, em etiqueta o nome do seu autor e

a série a que pertence” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 29-30), esses trabalhos também eram avaliados e compunham a nota final do aluno.

Após o término dos exames era declarado se o aluno tinha ou não sido aprovado. Os alunos aprovados, tanto para a próxima série, quanto aqueles que concluíssem o ensino primário, receberiam um certificado impresso “[...] assinado pelo professor e pelo inspetor, contendo o nome do mesmo aluno, a série de que fez exame, a data e o grau de aprovação” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 30). Caso houvesse necessidade poderia acontecer exames no meio do ano, no mês de junho, para promoção de “[...] alunos que se revelem bem preparados nas matérias da série em que se achem matriculados” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 30). Essas são as disposições do Código de ensino de 1917 referente aos exames.

Além dessa legislação, buscamos informações referente aos exames no documento “Instruções aos professores” publicado em 1921, por Cesar Prieto Martinez, referente ao ensino primário. Nesse documento a parte que trata dos exames estava baseada no Código de Ensino de 1917, porém apresentou algumas explicações que complementam as informações da legislação. O referido texto, destacou que somente prestavam exames os alunos que soubessem ler e escrever, deste modo, o aluno que soubesse “[...] ler, embora com alguma dificuldade, qualquer livro, fazer um pequeno ditado e escrever um bilhete, além de conhecer os números e pequenas operações aritméticas” (MARTINEZ, 1921, p. 12) realizava o exame, e se aprovado passava para o 2ª ano. Além disso, os alunos que estivessem trabalhando na cartilha não poderiam realizar o exame, esses eram considerados analfabetos.

Por fim, consultamos também o documento que dispõem sobre “Regimento Interno para os Grupos Escolares”, publicado em 1932, que se refere a forma como seriam realizados os exames nessas instituições. Destacando que para as escolas isoladas os exames ainda estavam baseados no Código de Ensino de 1917, e isso pode ser afirmado tendo por base o Boletim nº 20, publicado em 1942, pelo INEP, nesse documento a referência a como eram realizados os exames no Paraná tem por base o Código de Ensino de 1917.

Ao analisar os documentos de 1932, observamos que os exames nos Grupos Escolares teriam início em 01 de dezembro, ou seja, posterior a data de realização dos exames nas escolas isoladas. Além disso, quem presidia os exames e organizava as bancas examinadoras era o diretor do grupo escolar e não o inspetor, como nas escolas isoladas.

Por fim, só poderia prestar o exame o aluno que tivesse média anual superior a 3,5, essa média também era exigida no exame final, que era o resultado da soma da média anual, mais a nota da prova escrita, mais a nota da prova oral, dividido por três. A seguir o documento explicita o que eram cobrado nos exames de cada série, vejamos:

Quadro 32 - Matérias cobradas na prova do Grupo Escolar do ano de 1932.

Série	Prova escrita	Prova oral
1º ano	Linguagem; Cálculos;	Leitura no livro; Cálculos no quadro negro; Leitura de Parcker; Ligeiras noções de Geografia e História pátria.
2º ano	Ditado; Pequenos problemas – quatro operações;	Os exames versarão sobre todas as matérias do programa oficial, com exceção de trabalhos manuais, música, ginastica, desenho, cartografia e caligrafia, cujas médias serão tiradas mediante exame dos trabalhos produzidos pelos alunos, durante o ano letivo.
3º ano	Linguagem; Aritmética – quatro operações; Geografia – ponto sorteado; História pátria – ponto sorteado;	
4º ano	Linguagem – ponto sorteado, com exclusão de ditado; Aritmética – quatro operações; Geografia – ponto sorteado; História pátria – ponto sorteado; Ciências físicas e naturais – ponto sorteado.	

Fonte: PARANÁ. Decreto nº 528 de 02 de março de 1932. Elaborado pela autora.

Percebemos no quadro uma progressão nas matérias cobradas, especialmente na prova escrita, que exigia que o aluno estivesse alfabetizado, além disso, como podemos perceber, houve um detalhamento maior do que seria cobrado nos exames dos Grupos Escolares, o que não foi feito em relação as escolas isoladas, não houve nenhum documento que especificasse as matérias e a forma como elas seriam cobradas nos exames para as escolas isoladas.

Por fim, considerando os documentos apresentados referentes aos exames dos alunos, analisamos que a legislação e os relatos de épocas nos revelam que os exames tinham por finalidade “[...] medir o aproveitamento anual do aluno, tendo em vista a sua promoção para a classe ou grau superior” (FELISBERTO, 2018, p. 2). Segundo Felisberto (2018), anterior a 1915, apenas o exame final era considerado para aprovação ou não do aluno, mas com a efetivação do Código de Ensino de 1915 e 1917 ocorreu uma alteração nessa perspectiva, passou-se a considerar também as notas obtidas pelos alunos ao longo

do ano na escola. Segundo a autora, isso significou uma mudança significativa, pois a partir desse momento “[...] tem início na escola primária paranaense a valorização do processo de aprendizagem do aluno” (FELISBERTO, 2018, p. 5), podemos observar isso no quadro apresentado anteriormente, no qual ocorre uma progressão nas exigências das matérias no exame final, de ano para ano.

Em síntese os exames dos alunos além de servirem como forma de avaliar quem podia ou não passar para a próxima série, também tinha um caráter de publicidade, seus resultados eram publicados para que a população tivesse acesso, isso evidencia a necessidade de legitimação da escola pública no período.

5.3. Obrigatoriedade do Ensino e Caixas Escolares

A obrigatoriedade do ensino tinha duas perspectivas, alguns acreditavam que a obrigatoriedade era necessária, pois o povo se não fosse obrigado, não frequentaria as escolas, outros acreditavam que o povo não frequentava as escolas por falta delas, e que se houvesse mais escolas não seria necessário decretar a obrigatoriedade do ensino, pois todos as frequentariam. Moreno (2013) fez referência a essa discussão, ressaltando que alguns dos “[...]agentes estatais - governador, inspetores, diretores da instrução - sempre se opuseram veementemente à obrigatoriedade de ensino. Conscientes da impossibilidade do Estado em fornecer escolas a todos”, dentre eles estavam Cesar Prieto Martinez e Munhoz da Rocha que relacionavam a baixa frequência escolar as condições do ensino e a formação do professor (MORENO, 2003, p. 60). Porém segundo o autor, essa discussão convergiria para outro lado, caso as condições do ensino fossem melhores. Houve também os que eram a favor do ensino obrigatório, dentre eles podemos referenciar os presidentes Affonso Alves de Camargo e Carlos Cavalcanti de Albuquerque.

Diante disso, passamos aos discursos de época para compreender melhor a questão da obrigatoriedade do ensino. Uma fonte que se refere ao assunto é o Jornal Diário da Tarde. Em matéria do ano de 1915, referenciou a obrigatoriedade do ensino que foi instituída pelo Código de Ensino de 1915, destacando que tal medida era necessária, pois havia no Estado um “[...] descaso incompreensível dos pais resistentes em proporcionar aos filhos a instrução necessária” (Diário da Tarde, 27/07/1915, p. 1).

Em 1916 o presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque, ressaltou em seu relatório que a “[...] obrigatoriedade do ensino que foi estabelecida em condições de fecunda exequibilidade”, fazia parte de outras definições implementadas pelo Código de Ensino de

1915, e que o presidente considerava essenciais para educação. Dentre essas definições, além da obrigatoriedade do ensino destacou a instituição “[...] dos programas e distribuição do tempo; a organização das escolas denominadas simples”, também destacou a “[...] reforma, para melhoria do processo que regula os exames e assim também o sistema de disciplinas escolar; e enfim, o estabelecimento de um bem combinado plano de assistência escolar a infância desvalida”. Esse plano de assistência escolar, se constituíram nas Caixas Escolares, que serão analisadas posteriormente (PARANÁ, RPE, 1916, p. 33-34).

Em 1919, o presidente Affonso Alves de Camargo, ressaltou a necessidade de criação de uma lei específica que responsabilizasse e incentivasse “[...] as pessoas diretamente responsáveis pela educação dos menores sob sua guarda”, sobretudo os que “[...] não saibam ou não queiram cumprir com esse dever” de mandar os menores para a escola, legislação essa que “[...] muito auxiliaria na difusão da instrução primária” (PARANÁ, RPE, 1919, p. 17).

Os presidentes destacados eram a favor da instituição do ensino obrigatório, mas houve os que não eram favoráveis, como o presidente Caetano Munhoz da Rocha, que não achava ser necessário a instituição desse tipo de legislação estabelecendo a obrigatoriedade do ensino, pois ressaltou ser “[...] respeitável o número de crianças que frequentam escolas”. Fato que, segundo o presidente, evidenciava “[...] que qualquer disposição de lei determinando a obrigatoriedade do ensino, seria uma verdadeira afronta atirada a um povo que assim compreende a necessidade da instrução” (PARANÁ, RPE, 1923, p. 125)

O inspetor Cesar Prieto Martinez fez referência a esse assunto, destacando que não era necessário decretar a obrigatoriedade, pois, seria uma “medida inepta, absurda, desnecessária”, isso porque, segundo ele, existiam “[...] analfabetos no Brasil porque não há escolas”, e considerando isso, continuou assinalando que “[...] toda obrigatoriedade deve ter, por força, uma recíproca. O Governo obrigando o povo a frequentar as escolas também fica na obrigação de dar escolas para todos. E pode fazê-lo?” (PARANÁ, RIGE, 1924, p. 358).

Já em 1946 o Governador Manoel Ribas retoma a questão de que se decretada a obrigatoriedade do ensino e cumprida “[...] a matrícula geral do Estado, tende a aumentar consideravelmente, sendo possível atingirmos a cifra de 125.000 alunos este ano” (PARANÁ, RIE, 1942b, p. 37).

Percebe-se que houve diversas visões acerca da obrigatoriedade do ensino, no qual alguns eram favoráveis e outros não, mas o fato é que ela foi instituída na legislação do

Estado no Código de Ensino de 1917, no Art. 41 dispunha que a matrícula e a frequência eram obrigatórias às “meninas de 7 a 12 anos e dos meninos de 7 a 14, em escola pública do ensino primário”. Porém, havia algumas exceções a obrigatoriedade, apresentadas no Art. 42, o qual dispunha que “[...] as crianças que residirem à distância de mais de três quilômetros da sede da escola urbana, suburbana ou rural mais próxima, ou das localidades do circuito da mais próxima escola ambulante” não precisavam frequentar a escola, também aquelas que possuíssem alguma “[...] enfermidade ou defeito físico permanente”, e as que recebiam “em sua residência ou em escola particular ensino suficiente” e por fim as que “[...] provarem ter conhecimentos correspondentes às exigências dos programas do ensino ministrado na escola pública que teriam de frequentar” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 15-16).

Na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, a obrigatoriedade continua presente, aparecendo no Art. 41, o qual indica que “O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (BRASIL, Lei 8.530 de 1946, p. 1), ou seja, a idade de obrigatoriedade entre meninos e meninas, passa a ser a mesma, além de que, nessa legislação não há informações sobre exceção a obrigatoriedade, então se aplicava a todos, isso se justifica porque a questão da alfabetização da população brasileira se tornava cada vez mais latente. Em relação a quem descumprisse o disposto na legislação a respeito da obrigatoriedade, o Código de Ensino de 1917, dispunha no Art. 52 que estaria sujeito a “[...] ação penal por crime de desobediência previsto no art. 135 do Código Penal da República” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 18), a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, também traz o Código Penal como meio de Punição, no seu art. 43, no qual “os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246⁷³, do Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal)” (BRASIL, Lei 8.530 de 1946, p. 1). Isso nos leva a concluir que legalmente, a obrigatoriedade do ensino esteve presente durante todo o período de recorte da pesquisa.

Para efetivar a obrigatoriedade, o Código de Ensino de 1917 previa o recenseamento escolar como um auxiliar, pois por meio desse era possível averiguar quais crianças estavam dentro do círculo de obrigatoriedade. Além disso, o Código também

⁷³ Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa (Decreto-lei n.º 2.848, 07/12/1940. Código Penal).

dispunha no Art. 50 que a partir desse recenseamento seria estabelecido “uma lista de crianças não matriculadas, mas sujeitas a obrigatoriedade” (PARANÁ. Decreto n.º 17 de 09/01/1917. Código de Ensino, p. 18), e caso essas crianças viessem a não se matricular, o professor deveria comunicar ao inspetor tal fato, e o inspetor juntamente com o Ministério Público, promoveriam a ação penal, caso a criança continuasse sem a matrícula. Na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, não houve menção a como seria cobrada essa obrigatoriedade, sendo deixado a cargo de cada Estado essa organização. Na prática a obrigatoriedade de ensino foi exercida pelos inspetores escolares, que verificavam a frequência dos alunos, pois estavam em constante contato com as escolas, porém não temos nenhum relatório que informe se houve punição aos pais que não mandavam os filhos as escolas.

Diante da obrigatoriedade do ensino, uma das maiores dificuldades estavam entre a população considerada pobre, que não tinha condições de frequentar o ensino por diversos motivos, mesmo este sendo gratuito, como pode ser observado na legislação. O Código de Ensino de 1915 e 1917 não tratam da gratuidade do ensino primário, porém, esta estava estabelecida na Constituição do Estado do ano de 1892, no Art. 131 que declarava o seguinte “o ensino primário será gratuito e generalizado” (PARANÁ, Constituição Política de 1892, p. 25). Deste modo, apesar do Código de Ensino não especificar, o ensino primário deveria ser gratuito, segundo a Constituição.

Contudo, segundo relatório do presidente Caetano Munhoz da Rocha, do ano de 1923, não era possível disponibilizar escola a toda população, pois os cofres públicos não suportavam tal despesa, diante disso o Governo buscou alternativas, e dentre essas, a principal era “custear escolas particulares”, mediante de pagamento de subvenção (PARANÁ, RPE, 1923, p. 125). Houve dois modos de subvenção, a do Governo Federal que estabeleceu subvenção de escolas no meio rural paranaense, e a do Governo Estadual que subvencionava escolas particulares, as quais deveriam ter um número de alunos pobres, mas também teria alunos pagantes.

No Jornal Diário da Tarde houve referência ao ensino gratuito primário, porém com destaque a dificuldade encontrada pelos pobres em frequentar esse ensino, sobretudo pelo valor dos materiais que eram exigidos, o título da matéria destaca essa assertiva, “Ensino caro – o preço dos estudos torna cada dia mais, inacessíveis aos pobres!”, nessa matéria a discussão se iniciou destacando que os pobres solicitavam matrícula dos seus filhos, porém que as “[...] altas autoridades estaduais a quem os pais foram solicitar matrícula”,

respondiam “[...] que pobres não precisam estudar! Como se a maioria de nossos homens públicos industriais não tivessem saído e subido das camadas mais modestas a sociedade” (Diário da Tarde, 14/03/1935, p. 1), por isso toleravam que

[...] se agravem as condições do ensino em todos os seus graus. No primário, mister uma chusma de livros, competindo uns com os outros nos excessos dos preços. No secundário, as taxas são verdadeiramente escorchantes! E do superior nem se fala. Ele é zona de luxo, aberta apenas aos ricos e aos protegidos (Diário da Tarde, 14/03/1935, p. 1).

A matéria concluía que “o pobre precisa estudar, deve estudar. Mas mister que se moderem as taxas. Que se impeçam os rigores da industrialização do ensino” (Diário da Tarde, 14/03/1935, p. 1). Considerando essa assertiva, houve tentativas em facilitar o acesso das pessoas que eram consideradas pobres ao ensino primário, dentre essas tentativas, destacamos as Caixas Escolares.

Essas Caixas Escolares foram instituídas com o Código de Ensino de 1915, e continuaram presentes no Código de Ensino de 1917. Segundo a legislação, as Caixas Escolares seriam uma assistência escolar “realizada por associações filantrópicas de caráter leigo”, que tinham o intuito de “favorecer as crianças reconhecidamente pobres, fornecendo-lhes livros, objetos escolares, roupas, etc. para que essas crianças possam frequentar as escolas” (PARANÁ, Código de Ensino, 1917, p. 30-31). Além das doações realizadas por associações cada município deveria reverter os donativos especiais

a) as quantias que os professores públicos desse município deixarem de receber de seus vencimentos, quando sem licença e sem justificação se afastarem do exercício de suas funções; b) os auxílios obtidos das municipalidades; c) as verbas especiais votadas pelo Congresso do Estado”. (PARANÁ, Código de Ensino, 1917, p. 30-31).

Referente ao funcionamento das Caixas Escolares podemos ver as citações feitas a elas nos discursos de época. Em 1916 foi publicado no Jornal Diário da Tarde, a relevância de tal iniciativa, sobretudo porque se adotava no Estado um padrão para os livros didáticos, e o auxílio das Caixas Escolares ajudaria as famílias reconhecidamente pobres, a comprarem tais livros, especialmente porque “[...] uma das alegações dos pais relapsos não darem sinal as filhas, é o da pobreza” (Diário da Tarde, 06/01/1916, p. 1).

Em 1921, o presidente Caetano Munhoz da Rocha, ao destacar o relatório do Inspetor Geral do Ensino Cesar Prieto Martinez, fez referência às Caixas Escolares,

ressaltando que “[...] essa simpática instituição merece os nossos cuidados pelos benefícios que traz, os óbices que removem, a significação que tem”, e continuou destacando que “[...] em várias escolas existem caixas, mas são poucas ainda, e precisam ser fundadas na totalidade dos lugares onde existirem grupos ou escolas”,. Por fim, concluiu que “[...] com o rendimento das Caixas Escolares os professores, proverão de material ou mesmo de roupa os alunos reconhecidamente pobres, evitando que pela falta de recursos cresçam analfabetos”. Além do mais, pediu o presidente ao congresso um “[...] estímulo à criação das Caixas Escolares, uma pequena contribuição de 200\$000 anuais as que se organizarem regularmente, ficando todas sobre fiscalização da inspetoria geral de ensino” (PARANÁ, RPE, 1921, p. 94).

Em 1922, o presidente Caetano Munhoz da Rocha, novamente referenciou as Caixas Escolares destacando que “[...] durante o ano, funcionaram 16 Caixas Escolares na Capital e em diversos municípios do Estado, as quais têm por fim socorrer as crianças pobres que, por falta de roupa, deixam de frequentar a escola e bem assim as que necessitem de outros auxílios” (PARANÁ, RPE, 1922, p. 87). Em 1927, o mesmo presidente voltou a destacar as Caixas Escolares ressaltando que apesar do Governo realizar a distribuição gratuita “[...] do material de ensino para uso dos alunos especialmente dos pobres”, as Caixas Escolares estavam “aumentado em vários municípios prestando bons serviços de assistência escolar”, isso porque o Governo não conseguia atingir a toda população que necessitava de auxílio (PARANÁ, RPE, 1927, p. 221).

Em 1937 houve nova referência as Caixas Escolares, feita pelo Governador Manoel Ribas, o qual destacou que “[...] as caixas escolares dos diversos estabelecimentos de ensino foram transformados em instituições de base cooperativista, a forma mais prática e racional para a estabilização econômica desta importante organização educativa”, além disso, ressaltou que elas foram vinculadas “[...] ao programa de ação da Inspeção de Associações Escolares”, concluiu dizendo que no ano de 1937 existiam “[...] 54 cooperativas nos diversos Grupos Escolares”, e que essas “[...] constaram das despesas o fornecimento aos alunos de material didático, assistência médico-dentária, assistência alimentar, vestuário, farmácia, etc.” (PARANÁ, RGE, 1937, p. 33).

Em 13 de março de 1946, foi publicado no Diário Oficial do Estado o Decreto-Lei nº435 que regulamentou especificamente o funcionamento das Caixas Escolares, que eram regidas pelo Código de Ensino de 1917. Segundo esse Decreto essa instituição deveria se fazer presente de preferência em todos os Grupos Escolares, e dentre as funções dessas

instituições estavam no art. 1º “a) fornecer materiais didáticos a todos os alunos dos cursos pré-primário, primário e complementar que frequentam o estabelecimento, da referida instituição”, além disso, “b) fornecer, gratuitamente, material didático, merenda, calçado, uniforme e assistência médico-dentária as crianças reconhecidamente pobres que pertencem ao estabelecimento”. Em seu Art. 2º o decreto ressaltou que “a caixa escolar anexa, terá como contribuintes todos os seus alunos não provadamente pobres que pagarão uma quota mensal de Cr.\$ 3,00”, além disso, a receita das Caixas Escolares provinha também, conforme destacado no Art. 13 de “b) donativos e legados que forem feitos a Caixa; c) de festivais, tómbolas, quermesses e cinema recreativo; d) do rendimento das demais Associações escolares; [...] e) dos lucros no serviço de merenda, bem como do serviço dentário” (PARANÁ, Decreto-Lei nº435 de 26/01/1946, publicada em Diário Oficial em 13/03/1946, p. 4-5). Além disso, o decreto atribuía como dever do professor a efetividade das Caixas Escolares, ressaltando no art. 20º que os professores deveriam:

a) concorrer entusiasticamente para o desenvolvimento da Caixa, angariando donativos e auxiliando todos os seus serviços; b) votar, quando regente de classe, a exercer o mandato na Diretoria com boa vontade, concorrendo para o progresso da instituição, sendo os bons serviços considerados para merecimento do professor; [...] c) Exercer com dedicação o cargo de inspetor de sindicância, como dar cabal desempenho a todas as sindicâncias que der a Diretoria da Caixa Escolar (PARANÁ, Decreto-Lei nº435 de 26/01/1946, publicada em Diário Oficial em 13/03/1946, p. 4-5).

Além disso, essa legislação instituiu o Inspetor de Associações Escolares, que tinha por função inspecionar as Caixas Escolares, e caso notasse qualquer “[...] incidente social ou moral que se passe na vida da Caixa Escolar” deveria comunicar a Diretoria Geral de Educação, e juntos resolveriam o problema (PARANÁ, Decreto-Lei nº435 de 26/01/1946 p. 4-5). Deste modo, não era somente responsabilidade do professor as Caixas Escolares, mas também da inspetoria de ensino.

Observando a legislação das Caixas Escolares e os discursos de época sobre tal iniciativa, pode-se dizer que esta instituição auxiliou o Estado na difusão do ensino, especialmente na zona rural, que era onde se encontrava a maioria da população considerada pobre. Entretanto, apesar das diversas tentativas de alfabetizar toda a população em idade escolar, exigindo a frequência obrigatória no ensino primário, no período em estudo, muitos ainda permaneciam fora da escola, por diversos motivos que

foram destacados ao longo da tese. A maioria da população que estava fora da escola, localizava-se na zona rural, pois residiam a longas distâncias das escolas, em locais de difícil acesso; os alunos auxiliavam os pais nos trabalhos do campo, o que os impedia, na maioria das vezes de frequentar as escolas; essas eram instituições precárias, e em quantidade insuficiente para atender ao número de crianças em idade escolar. Diante disso, o trabalho dos inspetores era verificar quais crianças estavam fora da escola, mas no círculo de matrícula, para exigir que cumprissem com a obrigatoriedade do ensino. Além disso, esses sujeitos foram em sua maioria os responsáveis pela disseminação e mudanças ocorridas no ensino durante esse período, apresentando por meio dos relatórios a situação das escolas e apontamentos para sua melhoria. É o que evidenciamos a seguir, nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que partimos de fontes diversas e chegamos ao final da análise com um emaranhado de novos conceitos a respeito das escolas rurais, e os sujeitos que estavam envolvidos com essas escolas, os inspetores escolares e os professores. Consideramos o trabalho com fontes primárias essencial para a construção da história da educação, através delas podemos “[...] contar diferentes histórias, desde que se baseiem em análises rigorosas, consistentes e coerentes” (NÓVOA, 2015, p. 32). Partindo desse pressuposto, ao longo de todo o estudo, as fontes foram inúmeras vezes revisitadas, analisadas, comparadas, tendo como intuito interligar as diferentes fontes, preencher o vazio levantado pelos questionamentos, e deixado por outros historiadores que já analisaram o período, historiadores esses, essenciais, pois a leitura da história contata por eles nos levou ao tema central da pesquisa, as perguntas e, por fim a investigação. Essa teve como foco definir que as escolas isoladas em sua maioria foram escolas rurais, mesmo que assim não fossem denominadas, que a escola rural já existia anterior a 1930, momento em que ganha ênfase, e que a forma como essa escola se configurou nos anos anteriores a 1930 definiu os caminhos que tomou posteriormente. Além disso, definimos que essa escola rural teve como sustentáculo e meio de difusão o trabalho dos inspetores de ensino e dos professores.

Partindo dessa premissa sejamos breves, mesmo que seja difícil, pois aqui apresentamos apenas uma análise final do que foi abordado ao longo de toda a tese. Partimos da Primeira Seção, na qual analisamos as questões políticas, sociais, econômicas e a relação que tiveram com a educação, questão relevante, pois compreender a educação exige entender a sociedade em que estava inserida e os condicionantes que a circundavam. Dentro desse panorama percebemos que a política interveio especialmente na legislação, formulando diretrizes que deveriam ser seguidas, a economia nos investimentos feitos neste setor, e a questão social, envolveu acima de tudo a imigração, que gerou um aumento populacional e veio a incentivar a disseminação de escolas públicas com um projeto de nacionalização e alfabetização da população paranaense.

Por conseguinte, ao longo do período de recorte da pesquisa, destacamos que ocorreram diversos conflitos que influenciaram a organização do Estado e, conseqüentemente a educação. Dentre eles, a Guerra do Contestado (1912-1916), que foi um conflito local, uma luta pela fronteira Paraná-Santa Catarina, que mesmo após

terminar, continuou influenciando o Paraná, especialmente em se tratando das questões financeiras, pois o governo dispendeu boa parte da arrecadação com tropas na fronteira, o que acarretou na diminuição do orçamento para outros setores. Enquanto o Paraná passava por esse conflito o mundo vivia a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), na qual o Brasil deixou de ser neutro quando o exército alemão torpedeou navios brasileiros. O ato ocasionou uma onda patriótica no país, sobretudo no Sul, local onde residiam inúmeros imigrantes e descendentes de origem alemã, essa onda patriótica desencadeou a política de nacionalização da população em todo o país, e influenciou na difusão de escolas subvencionadas federais pela zona rural do Estado, com o intuito de nacionalizar os imigrantes.

No Paraná, essa onda patriótica fez com que o Governo fechasse inúmeras escolas étnicas, especialmente as de origem alemã, essa decisão teve por base a política de nacionalização da população que foi instituída em todo o país, e influenciou diversos estados, dentre eles o Paraná, essa política vigorou durante todo o período aqui analisado, e tinha como intuito integrar o estrangeiro a nova pátria facilitando a sua adaptação e assimilação da cultura nacional. Dentro dessa perspectiva, as escolas instituídas pelos imigrantes eram consideradas nocivas à nação, pois em sua maioria essas escolas étnicas ensinavam preceitos da cultura de origem do estrangeiro, esses instalavam suas próprias escolas porque no Estado, assim como no restante do Brasil, não haviam escolas suficientes para atender a demanda de crianças em idade escolar, e os imigrantes procuravam por escolas, pois já tinham arraigado a necessidade de alfabetizar as crianças. Diante disso, a imigração interferiu na disseminação de escolas, especialmente na zona rural, pois a política de nacionalização da população, incentivou o fechamento das escolas étnicas e instalação por parte do Governo de escolas nacionais, dentro dessa perspectiva houve participação do governo federal que subvencionou escolas nos Estados, essas foram as únicas escolas denominadas de rurais no período, pois se instalavam somente nas colônias de imigrantes, que estavam localizadas na zona rural. Além disso, a solicitação por escolas por partes dos estrangeiros incentivou a disseminação dessas instituições pelo Governo, deste modo, a escola chegou não só para os imigrantes instalados no Estado, mas também para os paranaenses, que residiam perto das colônias.

Em relação ao setor econômico do Paraná, concluímos que a economia girava em torno da agricultura, especialmente da produção da erva-mate, que foi o foco do Estado desde o século XIX até o início do século XX, porém com a crise de 1929, e o início da

Era Vargas, o corte da madeira, e por fim da instalação da produção do café, vieram a somar e, posteriormente, a substituir a produção da erva-mate. Considerando que o foco da produção era agrícola, a maior parte da população residia na zona rural. Os dados estatísticos evidenciam tal assertiva, pois 75% da população paranaense no ano de 1940 habitava na zona rural, especificidade essa que não era apenas do Paraná, mas de todo o Brasil. Sendo esse um dos motivos que tornam a escola isolada tão relevante para o período, pois esta era instalada tanto na zona urbana como na rural. Esse tipo de instituição foi uma das únicas que chegou nos lugares de mais difícil acesso, e levou a essa população rural alguma instrução.

Em relação a política a questão que vigorou até 1930, foi uma alternância da presidência da República entre São Paulo e Minas Gerais, que foi quebrada em 1930 com uma “revolução”, na qual, Getúlio Vargas assumiu a presidência da República, e permaneceu praticamente até o ano final de recorte da pesquisa, 1945. Ao assumir a presidência Vargas nomeou para os Estados interventores. O primeiro nomeado para o Paraná foi Mario Alves Tourinho, que permaneceu por um período curto de tempo, e logo assumiu seu lugar Manoel Ribas, que permanece até 1945, o que evidencia que seguiu os posicionamentos da política do presidente. O fim da Era Vargas veio atrelado a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que revelou os posicionamentos contraditórios do presidente dentro e fora do país. Com a queda de Vargas, quem assumiu a presidência da República foi Eurico Gaspar Dutra. Em relação a Segunda Guerra Mundial, essa trouxe uma diversificação nos meios de produção agrícolas ainda maior, pois até aquele momento o principal produto exportado pelo Brasil, ainda era o café. Em se tratando do Paraná, Manoel Ribas governou com ideias semelhantes às do presidente, incentivando a agricultura, tendo como um dos pilares a modernização desse setor e a difusão de escolas rurais, dentre elas, escolas técnicas chamadas de Escolas de Trabalhadores Rurais e Escolas de Pescadores. Essa era uma política nacional que foi assumida pelo Estado.

Ao compreender esses pontos, passamos na segunda seção, a análise de como a educação no Brasil e no Paraná se constituiu nesse contexto, para depois analisar a escola rural do Estado. Ressaltamos que a partir de 1920 houve, em território nacional, várias experiências de reformas sobre a educação, especialmente porque a educação passou a ter um papel na sociedade considerado relevante, que envolvia nacionalizar a população, alfabetizar, formar o trabalhador e consolidar o regime republicano. Uma das primeiras reformas, considerada como relevante, e apontada como modelo, foi intitulada de Sampaio

Doria, ocorrida 1920, no estado de São Paulo, e apesar de não ter sido plenamente implementada abriu caminho para as reformas que se sucederam nos demais estados do país, inclusive no estado do Paraná.

Salientamos que no Estado do Paraná, a última grande reforma ocorrida na educação no período em análise, foi o Código de Ensino de 1917, que apresentou pequenas modificações em relação ao Código de Ensino estabelecido em 1915, e manifestou ideias que vinham sendo discutidas em âmbito nacional. Essas duas legislações foram relevantes para a pesquisa, pois apresentaram a divisão das escolas em urbanas, suburbanas e rurais. Ressaltamos que foi a primeira vez que apareceu o termo escola rural na legislação paranaense. Posterior a isso, a instrução foi modificada por legislações menores, dentre elas, reforma na inspeção do ensino, as Bases Educativas para a organização da Escola Normal Secundária do Paraná do ano de 1923, os programas de ensino para escolas isoladas e grupos escolares, questões estas mais pontuais, mas que alteraram de forma significativa a educação.

Após apresentar as considerações iniciais, passamos a análise da terceira seção, na qual identificamos os tipos de escolas primárias que existiam no Estado no período, ressaltando que foram 5 tipos diferentes: os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas subvencionadas federais, as escolas subvencionadas estaduais e as escolas ambulantes, porém apesar de separarmos em cinco tipos diferentes, pois cada escola tinha suas especificidades, as escolas subvencionadas federais, estaduais e ambulantes, na prática se caracterizavam como escolas isoladas. Ao longo dessa seção analisamos a constituição de cada uma dessas escolas, para compreender onde se localizavam e a que grupo social atendiam. Iniciamos pelos grupos escolares, considerado o modelo de escola moderna para o período, que começaram a ser instalados no Paraná no ano de 1903, sendo denominados de semi-grupos escolares, escolas reunidas/agrupadas ou meio-grupos escolares. Era um agrupamento de duas ou mais escolas, que juntas instituíam séries ou graus diferentes para cada professor, esse modelo foi inspirado, sobretudo no Estado de São Paulo, que havia implementado essas escolas. Os grupos escolares foram instituídos legalmente no Paraná em 1912, iniciando uma expansão significativa no Estado a partir de 1917. Era um modelo de escola primária urbana que precisava de um número grande de alunos, o que só era encontrado na zona urbana, sendo assim, atenderam ao grupo social mais abastado. Além disso, ao acompanhar a sua expansão pelo Estado é possível perceber o processo de urbanização, pois os grupos escolares eram implantados somente onde havia

população que justificasse a sua instalação, ou seja, nos centros maiores de cada região do Estado.

Apesar dos grupos escolares se constituírem no modelo de escola moderna, um ideal do regime republicano, sua instalação e manutenção era dispendiosa, conseqüentemente, o Estado não podia contar somente com essas instituições para disseminação do ensino primário. Portanto, foi a escola isolada, caracterizada por ser unitária, simples, que poderia ser instalada sem grandes custos, que se expandiu e ganhou ênfase nos discursos. Essa escola foi instalada tanto na zona urbana, como na zona rural, porém com a difusão dos grupos escolares na zona urbana, as escolas isoladas ganharam destaque na zona rural. Como dito, essas escolas se configuraram como sendo unitárias, com poucos alunos e com dificuldades em seu funcionamento, sobretudo aquelas que se encontravam nas áreas mais isoladas, nos sertões paranaenses. Contudo, as escolas isoladas ao longo do período analisado, tiveram um aumento significativo, em 1920 havia 827 escolas e em 1940 esse número subiu para 1845, e os grupos escolares foram de 12 em 1917 para 85 em 1940, deste modo, apesar dos grupos escolares envolverem um número maior de alunos por unidade, foi a expansão das escolas isoladas que levou instrução a maior parte da população, sobretudo na zona rural, por isso consideramos essas escolas como rurais mesmo que assim não fossem denominadas, pois a sua localização e a sua estrutura eram características da zona rural.

As escolas subvencionadas estaduais e federais também se configuravam como escolas isoladas. As escolas subvencionadas estaduais eram, em sua maioria, escolas particulares que por não ter como se sustentar somente com os alunos pagantes pediam subvenção ao governo do Estado, em troca de ensinar até 15 ou 20 alunos carentes. No período estudado, essa prática de subvenção passou por grande oscilação, ora o Estado concedia ora retirava, o que ocasionou o fechamento de diversas escolas, deixando alunos sem instrução, pois normalmente essas escolas eram subvencionadas por não existir escola pública por perto. Deste modo, ao fecharem, os alunos que as frequentavam não tinham outra escola para cursar. Além disso, as escolas particulares, em sua maioria eram escolas étnicas instaladas pelos imigrantes, e que foram submetidas a uma inspeção rigorosa, sobretudo após a campanha de nacionalização da população ganhar força no país.

Em relação as escolas subvencionadas federais, instituídas no Estado a partir de 1918, essas foram as únicas escolas definidas nos relatórios como escolas primárias rurais, sendo instaladas, sobretudo nas colônias de imigrantes que se localizavam na zona rural, e

tinham o intuito de nacionalizar a população descendente de estrangeiros. Como o próprio nome indica foram subvencionadas pelo Governo Federal, dentro das medidas tomadas em favor da nacionalização do ensino. Essas instituições se conservaram estáveis ao longo do período em estudo, chegando ao total de 120. Por fim, temos também as escolas ambulantes, que tinham a característica de escola isolada, e foram instituídas com o intuito de chegar nos lugares de difícil acesso e levar um pouco de instrução para a população onde se instalavam, pois permaneciam somente por três meses em cada localidade. Apesar do impulso que poderia proporcionar a educação dessa população que vivia na zona rural, essas instituições tiveram um funcionamento esporádico. Os dados demonstraram que foram poucas as escolas ambulantes que de fato funcionaram.

Essas foram as escolas que ofereceram ensino primário no período. Fora os grupos escolares, essas instituições chegaram até a zona rural, e embora não tenham sido denominadas de rurais na documentação, elas, em sua maioria, assim se constituíram. Afirmamos isso considerando a sua localização e suas condições materiais, que eram precárias, mas condiziam com o meio em que estavam inseridas, a zona rural. Como observado nos relatórios, nessas escolas faltava quase de tudo, já na zona urbana, as condições eram melhores, pois tanto as escolas isoladas, quanto os grupos escolares tinham os meios necessário para funcionar regularmente. Ademais, os grupos escolares tinham prioridades, como a distribuição de materiais para o ensino, que era feita primeiramente nessas instituições e depois nas escolas isoladas. Como não havia materiais suficientes, eram as escolas isoladas que ficavam sem o recebimento. Porém, apesar da situação precária da maioria das escolas isoladas, a instrução recebia uma parte significativa do orçamento do Estado, que chegou a investir até 20% na educação, sendo 80% desse gasto destinado na instrução primária. Apesar disso, como dito, as escolas enfrentaram inúmeras dificuldades, relacionadas a sua localização, a falta de materiais e a falta de formação do professor.

Mesmo considerando essa precariedade, podemos constatar que as escolas isoladas chegaram a quase todos os lugares povoados do Estado, e se constituíram no meio mais eficaz de disseminação do ensino primário no período. Diante disso, houve inúmeras discussões a respeito do que essas escolas deveriam ensinar. Essas discussões foram travadas especialmente nas Conferências nacionais de educação, que abordamos na segunda seção dessa tese. Nessas Conferências houve diversos posicionamentos em relação ao ensino primário, sendo que focamos nossa análise nas discussões a respeito do

ensino rural, na qual houve divergências de opiniões, de um lado os escolanovista que apoiavam uma escola única para zona urbana e rural, de outro os adeptos do movimento Ruralismo Pedagógico que apoiavam uma escola dual, com conhecimentos diferentes relacionado ao meio onde estivessem inseridas as instituições. Essas discussões repercutiram no Estado e estiveram presentes nos relatórios de inspetores e presidentes do Paraná. Por fim, a diferenciação da escola da zona urbana para a da zona rural pode ser evidenciada no programa de ensino dessas instituições, que estabeleciam para as escolas isoladas três anos de estudos, e para os grupos escolares quatro anos. Além disso, havia a oferta da disciplina trabalhos manuais, na qual os professores adaptariam os conhecimentos ministrados de acordo com o local onde as escolas estavam inseridas.

Para compreender as características das escolas no Estado, consultamos especialmente os relatórios da inspeção. Para tanto analisamos na quarta seção como se constituiu a estrutura da inspeção do ensino no Paraná, concluímos que essa tinha uma estrutura que se distribuía ao longo de todo o Estado, com intuito de fiscalizar e disseminar um modelo de ensino. Além disso os inspetores escolares se configuravam em intermediários entre as escolas/professores e o Governo, pois era através de seus relatórios que havia a troca de informações entre esses setores. Consideramos que a instituição dessa rede de inspeção tinha por base o pensamento taylorista, no qual a escola era comparada a uma fábrica, e para o seu bom funcionamento era necessário que houvesse uma supervisão constante do trabalho dos professores. Dentro dessa estrutura, existiam o Secretário do Interior, o Inspetor Geral, os Delegados de Ensino e os inspetores escolares. O inspetor geral era o responsável por toda a fiscalização do ensino no Estado, além de visitar escolas, ele formulava um relatório que aglutinava os relatórios enviados pelos delegados e inspetores escolares, e nesse relatório apresentava ideias para modificar e melhorar o sistema de ensino. Essas ideias foram relevantes, e em sua maioria foram implementadas pelo Presidente/Governador do Estado.

Os delegados de ensino e inspetores escolares, estavam em contato direto com as escolas, sendo eles que visitavam as instituições e acompanhavam o andamento do ensino ao longo do ano. Observamos que a inspeção realizada por esses dois cargos se complementava, um realizando uma inspeção técnica e outro uma inspeção administrativa, respectivamente. Ao considerar que foram esses sujeitos os mais próximos da escola, observamos que era responsabilidade deles formar, informar e incentivar os professores, fiscalizar o andamento das aulas, observar a frequência escolar, presidir exames, modificar

a localização de escolas, dentre outros atributos que davam andamento ao ensino no Estado. Além disso, os relatórios desses sujeitos mostravam a realidade enfrentada por muitas escolas, e ora disseminavam prerrogativas do governo, especialmente quando exigiam que a legislação fosse cumprida, ora se posicionavam ao lado dos professores, quando pediam melhorias para o ensino, sendo assim os inspetores não se constituíram apenas como a voz do governo, mas como a voz dos professores e das escolas também.

Nas escolas isoladas da zona rural, os inspetores eram, em muitas ocasiões, o único contato entre o professor e as modificações ocorridas no ensino. Além de fornecer informações também proporcionavam formação aos professores leigos, que eram maioria na zona rural. Por fim, compreender como funcionava a rede de inspeção, e observar os relatórios desses inspetores foi essencial para construção dessa pesquisa, pois foi, principalmente, mediante a análise dessas fontes que construímos um panorama de como estava a instrução pública, e concluímos que as escolas isoladas eram, na sua maioria, escolas rurais.

Reservamos a última seção aos professores e professoras, em virtude que vimos a relevância em dedicar uma seção a esses agentes do ensino, pois dentre as dificuldades que a educação enfrentou no período, a maior foi a falta de professores para suprir todas as escolas do Estado, sobretudo as escolas localizadas na zona rural. Tais escolas se encontravam distante dos grandes centros e em condições precárias, o que afastava os professores, especialmente os formados nas escolas normais, que preferiam as escolas isoladas das cidades ou vilas, ou os grupos escolares. Além disso, a falta de professores formados se deu porque existiam poucas escolas de formação docente no período. Diante disso, com poucos professores formados, confirmamos mediante a análise dos dados, que a maioria destes estavam nos grupos escolares, que eram as escolas modernas da época, e ofereciam melhores condições materiais, deixando o provimento das escolas isoladas para professores com pouca ou nenhuma formação. Por isso destacamos a relevância da inspeção do ensino, pois muitas vezes o único meio de acesso a informação para esse professor da escola isolada rural era através da inspeção.

Apesar das escolas isoladas estarem relegadas a professores com pouca ou nenhuma formação, esses foram essenciais, especialmente nessas escolas, pois a responsabilidade da instalação e de todo o funcionamento da escola era sua. O contato com informações fora da comunidade onde se encontrava se dava apenas quando o inspetor vinha até a escola, com isso, apesar do pouco que sabia e as condições precárias em que as

escolas isoladas funcionavam, os professores foram essenciais na difusão do ensino pelo Estado. Apesar da relevância desses sujeitos, eles foram em inúmeros relatórios de inspetores e presidentes do Estado, apontados como os responsáveis pelos defeitos encontrados no sistema de ensino. Exigia-se dos professores uma produtividade, que não era responsabilidade somente deles, mas das condições que tinham para exercer a profissão. Ou seja, culpabilizava-se os professores pelos defeitos encontrados no sistema de ensino, mas não se via todas as demais condições que interferiam no trabalho docente, especialmente na zona rural, onde a escola era carente de tudo.

Nesta seção também analisamos a obrigatoriedade do ensino, assunto que apresentou divergências de opiniões entre inspetores e o governo, no qual uns apontavam ser essencial, pois se o povo não fosse obrigado, não frequentaria as escolas, já outros assinalavam que não era necessário instituir a obrigatoriedade, pois o povo frequentava as escolas, pois a baixa matrícula e frequência eram porque não havia escolas suficientes para toda população. Além disso, as condições das escolas eram precárias e havia muitos professores sem formação, fatores esses que afastavam os alunos da escola. O fato é que a obrigatoriedade do ensino foi instituída na legislação, e era fiscalizada pelos inspetores, porém não encontramos nenhum documento que comprove punição aos pais que não mandassem seus filhos as escolas, como prescrito na legislação.

Considerando que a obrigatoriedade foi instituída legalmente, um dos empecilhos para a sua efetivação era a população pobre, que apesar de ter acesso ao ensino gratuito não frequentava as escolas por diversos motivos, tais como: as longas distâncias; a falta de vestimentas adequadas; a necessidade de trabalhar com a família. Diante disso, foi instituído as Caixas Escolares, que eram uma forma de prestar assistências a essas crianças, fornecendo materiais e roupas para que elas pudessem frequentassem as escolas. Houve menção ao funcionamento dessas caixas em diversos lugares do Estado, por isso, concluímos que ela auxiliou na difusão do ensino, sobretudo na zona rural, que era onde estava a população mais pobre.

Por fim ao considerar toda a análise das fontes primárias aliadas às fontes secundárias chegamos as conclusões apresentadas até o momento. Observamos que com o advento da República, e as modificações ocorridas na sociedade, houve a exigência da formação de um homem adaptado a essas novas formas de viver, e a escola sendo a materialização de uma proposta cultural, vem nesse sentido formar esse novo homem, e por isso as modificações da sociedade refletiram na escola, que deveria materializar uma

educação com preceitos republicanos. Deste modo, a efetivação da República não se deu através da legislação, mas essa questão ficou delegada as escolas, que ensinaram preceitos desse regime, com foco na alfabetização e nacionalização. Dentre essas instituições observamos que as escolas isoladas se constituíram no principal meio de acesso ao ensino no período, pois eram em maior número e estavam localizadas tanto na zona urbana como na zona rural.

Concluimos que as escolas isoladas, subvencionadas federais e estaduais e as escolas ambulantes, em sua maioria foram escolas rurais, mesmo que assim não fossem denominadas. Chegamos a essa conclusão considerando a) a localização, pois a maioria delas estava localizada na zona rural como demonstrado nas estatísticas dispostas nos quadros apresentados ao longo da tese. Na zona urbana se encontravam os grupos escolares, considerados as escolas modernas do período; b) em relação a sua estrutura, pois eram escolas unitárias, que sofriam de falta de materiais, estrutura física, características do local de instalação, a zona rural; c) pela formação dos professores, visto que a grande maioria dos professores das escolas isoladas eram leigos. Apesar da situação precária da maioria das escolas isoladas rurais, foram elas, e os sujeitos que a efetivaram, professores e inspetores, que levaram a instrução aos lugares mais distantes e isolados do estado do Paraná. As fontes analisadas revelaram que a escola rural estava presente desde o início do período republicano, vindo numa crescente, que ganhou ênfase e destaque após 1930.

Reconhecemos que essa investigação não esgota as fontes nem as discussões sobre o assunto, mas esperamos que se constitua em uma fonte para as futuras pesquisas na área, especialmente considerando as questões que não conseguimos responder, como uma discussão aprofundada sobre os programas de ensino e a sua diferenciação e efetivação na prática escolar. A instituição dos manuais escolares diante da falta de formação dos professores; uma análise mais rigorosa dos discursos dos professores rurais, observando para isso os relatórios e ofícios produzidos por esses sujeitos; a efetivação das Caixas Escolares; o papel do inspetor Hostilio Cesar de Araújo que foi pouco explorado na tese e não tem estudo/pesquisa sobre ele. Além disso, a formação dos inspetores com o intuito de delimitar o perfil desses sujeitos; a implementação/localização das escolas subvencionadas federais e estaduais; a análise dos impactos da mudança de regime, do Império para República na escolas rurais, para perceber se houve melhorias ou não. Esperamos que estes e outros pontos sejam futuramente explorados com o intuito de demonstrar como a história da escola rural se constituiu no estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira.** 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALCOFORADO, Fernando. **Globalização e Desenvolvimento.** Nobel: São Paulo, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza; VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição da pesquisa em perspectiva comparada para a escrita da história da escola primária no Brasil: notas de um balanço crítico. In: SOUZA, Rosa Fatima; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira, LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional.** Aracaju: Edise, 2015.

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa.** Imprensa Nacional, 1881. Disponível em: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26034>> Acesso em: 10 jan. 2020.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva De. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952):** uma abordagem comparada. (Tese de Doutorado). São Paulo, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Prefácio. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** Brasília: Liber Livro, 2010.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; PAES, Ademilson Batista. Lourenço Filho e o boletim “organização do ensino primário e normal” em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.21, p.129-140, set./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/deniz/Downloads/8097-24339-1-PB.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2021.

BERTUCCI, Liane Maria. Limpar, medicar e educar: considerações sobre a saúde pública em Curitiba nas primeiras décadas do período republicano. **Resgate: Revista Interdisciplinar Cultural**, Campinas, v. 27, n. 2 [38], p. 49-70, jul./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/deniz/Downloads/8656485-Texto%20do%20artigo-63201-1-10-20191219.pdf> Acesso em: 21 dez. 2020.

BORGES NETTO, Mario; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Possibilidades interpretativas para as pesquisas sobre intelectuais na história da educação: ação intelectual de Florestan Fernandes. **Revista Notandum**, Ano XXI, n.47 mai.-ago. 2018, p.193-213.

CARVALHO, Renata Cruz de. **Anarquismo e educação**: uma proposta libertária. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/RenataCruzdeCarvalho.PDF>. Acesso em: 01 dez 2020.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, 2011, p. 309-331. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

CASTANHA. André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTANHA. André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *Revista História da Educação* [Online], Porto Alegre, v. 19, n. 47 Set./dez., 2015 p. 197-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00197.pdf> acesso em: 05 mar. 2021.

CAVARARO, Roberto. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. IBGE, Coordenação de Geografia: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. **A escola na República Velha**. São Paulo: EDEC, 1983.

DALLE, Isaías. **1917-2017 100 anos de Greve Geral, Passado ou Futuro?**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, 2004, p. 73-89.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

FARIA, Thais Bento. **Paraná, território de “vocação agrícola”?! Interiozaç o do Curso Normal Regional (1946-1968)**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. Os exames escolares na trajetória legislativa do ensino primário no Paraná (1900-1960). **Anais do XVI Seminário Temático Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática**. Boa Vista – Roraima, 2018. Disponível em: https://xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/FELISBERTO_T2.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Organização da instrução pública primária no Brasil: Impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890-1930)**. Doutorado (Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Docência e inspeção escolar na escola primária dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte de (1890-1930). Goiás: **Anais III Encontro de história da educação do centro-oeste**, 2015. p.69-75. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/docc3aancia-e-inspec3a7c3a3o-escolar-na-escola-prime3a1ria-dos1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FERREIRA, João Carlos Vicente. Municípios paranaenses: origens e significados de seus nomes. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

FERREIRA, Leonardo Costa. Educação e saúde na primeira república: debates e reformas entre 1910 e 1920. **Revista NUPEM**, v. 4, n. 6, 2012.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; SALOMÃO Ivan Colangelo. O sentido histórico do desenvolvimentismo e sua atualidade. **Rev. Econ. Contemp.**, núm. esp., 2017. p. 1-20.

FRANÇA, Iara da Silva. **Do Ginásio para as Escolas Normais: as mudanças na formação matemática de professores do Paraná (1920-1936)**. (Tese de Doutorado). PUC: Curitiba, 2015.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32ª ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 2003.

GELBCKE, Vanessa Raianna. A educação, imprensa e intelectuais: um estudo dos Periódicos Gazeta do Povo e Diário da Tarde (1910-1930). In: **Anais X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2011, Curitiba, 2011. V.1. p. 12083-12090.

LANZA, André Luiz; LAMOUNIER, Maria Lucia. A América Latina como destino dos imigrantes: Brasil e Argentina (1870-1930). **Cadernos Prolam/USP** v.14, nº26, p. 90-107, 2015.

LAROCCA, Líliliana Müller; MARQUES Vera Regina Beltrão. Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). **Revista Interface Comunicação Saúde Educação**, v.14, n.34, 2010, p.647-60.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Brasília: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005, p. 163-178.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. Letrados e escrita da história escolar: Sebastião Paraná e o manual o Brasil e o Paraná para uso nas escolas primárias. Uberlândia, **Revista História e Perspectivas**, jul./dez. 2017. p.257-279. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/42807/22309> Acesso em: 15 dez. 2020.

LIMA, Rosilene de. **Carneiro leão e a educação rural brasileira: um projeto cultural, político e modernizador (1909-1963)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Rosilene%20de%20Lima%20Calegari.pdf> Acesso em: 02 dez. 2020.

LOMBARDI, J. C. “História e historiografia da educação: atentando para as fontes”. In: LOMBARDI, J. C. em NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LOPES, Teixeira Marta Eliane. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEMIECHEK, Lucimara. **Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul-PR (1946-1980)**. 2014. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2014. Disponível em: http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/22/TDE-2015-02-07T134125Z-1444/Publico/Lucimara_Lemiechek1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: Política e Governo**. 2ª Ed. Coleção História do Paraná. Curitiba: SAMP, 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/5317>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA Carlos. A escola rural no Brasil (1930-1950). O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Uberlândia, **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.3, 2017, p.700-715.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do rio de janeiro (1945-1960). Rio de Janeiro, **Revista Teias**, v. 1, n. 1, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A reforma da Escola Nova No Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil**. Vitória, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/-coordenadas.htm Acesso em: 04 jan. 2021.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MONDARDO, Marcos Leandro. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região sudoeste ao longo do século XX. São Paulo, **Rev. bras. estud. popul.** vol.28, no.1, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982011000100006. Acesso em: 25 ago. 2020.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennuci (1930-1940). In CHALOPA, Rosa Fátima de Souza;

FILHO, Macioniro Celeste; MESQUITA, Ilka Miglio (org). **História e memória da educação rural no século XX**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MORENO, Jean Carlos. **Inventando a escola, inventando a nação**: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928). Dissertação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná**: ocupação do território, população e migração. Coleção História do Paraná. Curitiba: SAMP, 2017. Disponível em: http://www.museuparanaense.pr.gov.br/arquivos/File/Livros/Ebook_Parana_Ocupacao_do_Territorio.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3º Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; GRACINO, Eliza Ribas. Trabalho e educação na sociedade brasileira: A transição do Império à República. Venezuela: **Revistas Espacios**. Vol. 39 (Nº 10). Ano 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/18391038.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR**. (Tese de Doutorado). Campinas – SP, 2004.

NOBREGA, Paulo de. A expansão da escola primária republicana paranaense em números: quantidade X qualidade (1900-1930). Paraná, **Revista Espaço Acadêmico**, março, nº 154, 2014.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o Socialismo e a Educação da Criança. **Contexto e Educação** - Editora UNIJUÍ - Ano 17 - nº 68 - Out./Dez. 2002 - p.81-125. Disponível em: <file:///C:/Users/deniz/Downloads/1160-Texto%20do%20artigo-4769-1-10-20130522.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

NÓVOA, Antonio. **Carta a um jovem historiador da educação**. História y Memoria de la Educación. v. 1, 2015. p.23-58.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. 2ª Ed. Coleção História do Paraná. Curitiba: SAMP, 2017. Recurso on-line.

OLIVEIRA, Maria Cecília de. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante a primeira República**. (Tese de Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **As escolas primárias no Paraná: estudo retrospectivo de 1827 a 1928**. Educar, 1989, p.43-58.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001,143-155.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Políticas de investimento do governo do Paraná na rede pública de ensino (1889-1930). São Paulo, **Eccos**, v.8, n.2, p.393, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Políticas públicas e reformas curriculares: as escolas primárias no Paraná na primeira república. São Paulo, **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/3103/2044>
Acesso em: 25 ago. 2020.

ORSO Paulino José. Educação, história, possibilidades e os limites. Salvador, **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 4, n. 2, 2012. p. 46-57.

PADIAL, Elyane Mozelli. **As propostas de Lysimaco Ferreira Da Costa para a instrução pública paranaense no período de 1920-1928**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2008.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Dicionário da Língua Brasileira**. Tipografia de Silva: Ouro Preto, 1932.

PRIORI Angelo; POMARI Luciana Regina; AMÂNCIO Silvia Maria; IPÓLITO, Veronica Karina. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012

PYKOSZ, Lausane Corrêa; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, 2009, p.135-158.

RASOTO, Tálita Jacy. **Getúlio Vargas e o Populismo**. (Monografia de conclusão de especialização). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

RENK, V. E. Controle Estatal para nacionalizar a Infância no Paraná, no início do Século XX. In: **VII congresso brasileiro de História da educação**, 2013, Cuiabá, 2013. v. 1. p. 1-15.

RENK, Valquiria Elita. Educação e saúde na formação dos estudantes do Paraná nos anos de 1920. Curitiba, **InterSaberes**, v. 11, p. 77-94, 2016.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. Primeira Guerra Mundial: impactos sobre a economia e a sociedade brasileiras – 1914-1918. **Revista Portuguesa de História**, 2014, nº45, p. 11-37.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syrua Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, 2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. **31ª reunião anual da ANPED**. Minas Gerais, 2008. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). Porto Alegre, **Revista História da Educação**, v. 18, nº 43, 2014. p. 71-91.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Lições de Coisa. Glossário. Navegando na História da educação Brasileira. **HISTEDBR**, 2006a. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. **Navegando na História da Educação Brasileira**. **HISTEDBR**, 2006b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SCHELBAUER, Anaete Regina; NETO, Wenceslau Gonçalves. Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX. **Cadernos de História da Educação** – v. 12, n. 1, 2013.

SILVA, José Ricardo Skolmovski Da. **A revista *O Ensino* e manifestações tayloristas nas propostas da reforma educacional de César Prieto Martinez (Paraná, 1920-1924)**. (Dissertação de Mestrado). UEM: Maringá, 2019.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **Escola primária Rural**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

SOUZA Rosa Fátima de; ÁVILA Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). Porto Alegre, **História da Educação**, [online], v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: Cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929.** (Tese de doutorado) PUC: São Paulo, 2004.

SOUZA, Gizele de. Mediador do Moderno: técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos vinte do noventa. *In: Anais da Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.* 2005, CAXAMBÚ. 2005. v. 1. p. 1-14.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, 2000. p.104-121. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fatima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (org.). **As escolas públicas paulistas na Primeira República (1889-1930):** subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** 2ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O legado Educacional do século XIX.** 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. p.33-84.

SPEYER (1983), Anne Marie. **Educação e Campesinato: Uma educação para o homem do meio rural.** São Paulo: Ed. Loyola, 1983.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 61-88.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. v. 1, p. 85-130.

VALÉRIO, T. F. **Associação Brasileira de Educação: as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade Abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942)**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, n. 65, 2017, p. 19-34.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Estudos Regionais: Relação Professor-Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

WOITOWICZ, Karina Janz. **Recortes do tempo na escrita do jornal história e cotidiano no universo jornalístico da capital paranaense**. In: Imagem contestada: a guerra do contestado pela escrita do diário da tarde (1912-1916) [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015, p.47-84. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7s6w4/pdf/woitowicz-9788577982127-03.pdf>. Acesso em: 01 dez 2020.

Mapas:

PARANÁ, **Instituto de Terras, Cartografia e Geociências: Coletânea de Mapas Históricos do Paraná**. Disponível em: http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/livro/mapas_itcg3.html. Acesso em: 02 abr. 2020.

PARANÁ, **Diretoria de Geociências Departamento de Cartografia**: Breve histórico sobre a evolução da divisão territorial do estado do Paraná. Curitiba: 2003. Disponível em: http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Produtos_DGEO/Divisas_Municipais/Evolucao_Divisao_Territorial.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

POSSE, Zulmara Clara Sauner. CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Escolas Públicas do Paraná**. Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escolas/> Acesso em: 23 fev. 2020.

Censo:

BRASIL. **Diretoria Geral de Estatística**. Recenseamento do Brasil, realizado em primeiro de setembro de 1920. Rio de Janeiro: Tipografia da estatística, 1922.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Recenseamento geral de 1940. Rio de Janeiro: IBGE, 1940.

Legislação:

BRASIL, decreto-lei nº868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Decreto federal n. 13.014, de 4 de maio de 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13014-4-maio-1918-526952-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Reforma João Luíz Alves da Rocha Vaz. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil, Câmara dos Deputados**. 1925, p. 20, v. 2.

BRASIL. Decreto n. 8529, de 02 jan. 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União. Publicado em 4/1/1946, seção 1, p. 113. 1946. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/lei%20org%C2nca%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938. Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências. **Coleção de Leis [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 438, 1938. Col. 1.

PARANÁ. Constituição política do Estado do Paraná. In: PARANA. Decretos, regulamentos, leis e atos do Estado do Paraná 1890 a 1892. Curitiba: Tipografia da Penitenciária do Estado, 1911. p. 388 - 403. Disponível em http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/Constituicao_do_Parana_1891.pdf Acesso em: 30 mai. 2020.

PARANÁ. Constituição política do Estado do Paraná. In: PARANA. Constituição política, leis e regulamentos do Estado do Paraná. Curitiba: Tipografia da Penitenciária Ahú, 1909. p. I - XXVI. Disponível em http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/Constituicao_do_Parana_1892.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

PARANÁ. Constituição política do Estado do Paraná: publicação oficial, de 30 de março de 1927. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 4401, 4 abr. 1927. p. 2-8. Disponível em http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/DOE_4401_04_04_1927_Constituicao.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

PARANÁ. Constituição política do Estado do Paraná: publicação oficial. Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, 1935. p. 1-32. Disponível em http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/Constituicao_do_Parana_1935.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

PARANÁ. Constituição política do Estado do Paraná: publicação oficial, de 16 de maio de 1935. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 1164, maio 1935. p. 1-7. Disponível em http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/DOE_1164_04_06_1935_Constituicao.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

PARANÁ. Decreto nº 93 de 11 de março de 1901. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1901.** Curitiba: Tipografia da Penitenciária. 314 p.

PARANÁ, Decreto nº 263 de 22 de outubro de 1903. **Regimento interno das escolas públicas do estado do Paraná. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1903.** Curitiba.

PARANÁ. Decreto nº 510 de 15 de setembro de 1909. **Regulamento orgânico do Ensino Público do Paraná. Curitiba: Tipografia d'A República, 1909.** 46p.

PARANÁ. Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915. Código de Ensino do Estado do Paraná. **Coleção de Decretos e Regulamentos de 1915. Curitiba: Tipografia d'A República, 1915.** 514 p.

PARANA. Decreto nº Decreto n. 978, de 28 de dezembro de 1916. **Criação do Grupo Escolar Modelo.** Publicado no Diário Oficial do em 3 de janeiro de 1917. Curitiba: 1917. p.1.

PARANÁ. Programas de ensino e sua execução nos institutos do curso primário. **Conselho Superior de Ensino Primário.** Curitiba: Memorial Lysimaco da Costa, 1916.

PARANÁ. Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917. Código de Ensino. **Colecção de decretos e regulamentos de 1917**. Curitiba: Tipografia d'A República, 1917. 562 p.

PARANÁ. Decreto n. 420, Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares, em 19 de junho de 1917. **Leis, decretos e regulamentos**. Curitiba, [s. n.], p. 222-285.

PARANÁ. Circular de 21 de Janeiro de 1918. **Modelo de mapas de frequência**. Publicada em Diário Oficial em 25 de janeiro de 1918.

PARANÁ. Lei nº 1999 de 09 de abril de 1920. **Programa de ensino para as escolas isoladas primárias do Estado**. Publicada no Diário Oficial do Estado em 10 de abril de 1920. Curitiba, 1920, p.1-2.

PARANÁ, **Edital de abertura de concurso para professores efetivos e subvencionados federais de 19 de outubro de 1920**. Publicado em Diário Oficial, 18 de novembro de 1920. Curitiba, 1920, p.6.

PARANÁ, Portaria nº 86. **Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná**. Curitiba: Irmãos Guimarães, 1921.

PARANÁ. Decreto nº 887 de 08 de agosto de 1925. **Regulamentação do ensino complementar primário**. Publicado em Diário Oficial em 14 de agosto de 1925. Curitiba: 1925. p.1.

PARANÁ. Decreto nº 914 de 08 de agosto de 1925. **Instituição de escola complementar no grupo escolar de Guarapuava**. Publicado em Diário Oficial em 18 de julho de 1927. Curitiba: 1927. p.1.

PARANÁ. Decreto nº 271 de 27 de janeiro de 1932. **Regulamentação da escola complementar normal**. Publicado Diário Oficial em 30 de janeiro de 1932. Curitiba: 1932. p. 3-5.

PARANÁ. Decreto nº 528 de 02 de março de 1932, **Regulamento da Inspeção do Ensino**. Publicado em Diário Oficial em 04 de março de 1932. Curitiba, 1932. p.1-3.

PARANÁ. Decreto nº 528 de 02 de março de 1932, **Regulamento da Inspeção do Ensino**. Publicado em Diário Oficial em 04 de março de 1932. Curitiba, 1932. p.1-3.

PARANÁ. Decreto nº 459 de 16 de fevereiro de 1933. **Regulamento da Escola Normal**. Publicado em Diário Oficial em 18 de fevereiro de 1933. Curitiba: 1933, p.1.

PARANÁ. Portaria nº 15 de 07 de fevereiro de 1938. **Divisão das delegacias de ensino no estado do Paraná**. Publicado no Diário Oficial do Estado em 26 de fevereiro de 1938. Curitiba, 1938. p.1-2.

PARANÁ. Decreto nº 6507 de 16 de março de 1938. **Regulamento das Escolas de Professores do Estado do Paraná**. Publicado em Diário Oficial em 22 de março de 1938. Curitiba, 1938. p. 1.

SÃO PAULO. Decreto N. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Relatórios de secretário e inspetores:

PARANÁ. Relatório do Secretário de Estados Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública apresentado ao presidente do estado do Paraná Vicente Machado da Silva Lima, em 1905. Curitiba: Tipografia da República, 1906.

PARANÁ. Relatório do secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública Enéas Marques dos Santos, apresentado ao presidente do Estado Affonso Alves de Camargo em 31 de dezembro de 1916. Curitiba: Tipografia da República, 1917.

PARANÁ. Relatório do secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública Enéas Marques dos Santos, apresentado ao presidente do Estado Affonso Alves de Camargo em 31 de dezembro de 1917. Curitiba: Tipografia da República, 1917.

PARANÁ. Relatório do secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública Enéas Marques dos Santos, apresentado ao presidente do Estado Affonso Alves de Camargo em 31 de dezembro de 1918. Curitiba: Tipografia da República, 1918.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1920. Curitiba: Tipografia a Penitenciária, 1920.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1921. Curitiba: Tipografia a Penitenciária, 1921.

PARANÁ, Relatório do subinspetor de ensino Rubens de Carvalho. In: PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1921. Curitiba: Tipografia a Penitenciária, 1921.

PARANÁ, Relatório do subinspetor de ensino Suetonio Bittencour Junior. In: PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1921. Curitiba: Tipografia a Penitenciária, 1921.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Federal Candido Natividade da Silva, apresentado ao secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de julho de 1922.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1922. Curitiba: Tipografia da Penitenciária, 1922.

PARANÁ, Relatório do subinspetor do ensino Antonio Calor Raymundo. In: PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1922. Curitiba: Tipografia da Penitenciaria, 1922.

PARANÁ, Relatório do inspetor médico-escolar Mario Gomes. In: PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1922. Curitiba: Tipografia da Penitenciaria, 1922.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1923. Curitiba: Tipografia da Penitenciaria, 1923.

PARANÁ, Relatório do inspetor médico-escolar Mario Gomes. In: PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1923. Curitiba: Tipografia da Penitenciaria, 1923.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1924. Curitiba: Tipografia da Penitenciaria, 1924.

PARANÁ. Relatório do Secretário Geral do Estado Alcides Munhoz apresentado ao Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha 1925.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Lysimaco Ferreira da Costa apresentado ao Secretário Geral do Estado. Curitiba, 1927.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Hostilio Cesar S. Araújo apresentado ao Secretário Geral do Estado. Curitiba, 1928.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Hostilio Cesar S. Araújo apresentado ao Secretário Geral do Estado. Curitiba, 1929.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Hostilio Cesar S. Araújo apresentado ao Secretário Geral do Estado. Curitiba, 1930.

PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral de Ensino Hostilio Cesar S. Araújo apresentado ao Secretário Geral do Estado. Curitiba, 1931.

PARANÁ. Relatório do Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Obras Públicas Othon Mader, apresentado ao Governador do Estado Manoel Ribas, em junho de 1935. Curitiba: 1935.

Mensagens de governo:

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Carlos Cavalcanti de Albuquerque dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 12ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1915. Curitiba: Tipografia da República, 1915.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Carlos Cavalcanti de Albuquerque dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 13ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1916. Curitiba: Tipografia do Diário Oficial, 1916.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 13ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1917. Curitiba: Tipografia da República, 1917.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 14ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1918. Curitiba: Tipografia da República, 1918.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 14ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1919. Curitiba: Tipografia da República, 1919.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 15ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1920. Curitiba: Tipografia da República, 1920.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 15ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1921. Curitiba: 1921.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 16ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1922. Curitiba: 1922.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 16ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1923. Curitiba: 1923.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 17ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1924. Curitiba: 1924.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 17ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1925. Curitiba: 1925.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 18ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1926. Curitiba: 1926.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 18ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1927. Curitiba: 1927.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 19ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1928. Curitiba: 1928.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 19ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1929. Curitiba: 1929.

PARANÁ. Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 1ª sessão da 20ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1930. Curitiba: 1930.

PARANÁ. Mensagem do Interventor Federal Mario Tourinho apresentado Chefe de Governo Provisório da República Getúlio Vargas, em 5 de outubro de 1931. Curitiba: 1931.

PARANÁ. Mensagem do Governador Manoel Ribas apresentada a Assembleia Legislativa do Estado ao se instalar a 1ª sessão da 2ª Legislatura, em 16 de maio de 1935. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1935.

PARANÁ. Mensagem do Governador Manoel Ribas apresentada a Assembleia Legislativa do Estado ao se instalar a 2ª sessão ordinária da 1ª Legislatura, em 1º de setembro de 1936. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1936.

PARANÁ. Mensagem do Governador Manoel Ribas apresentada a Assembleia Legislativa do Estado ao se instalar a 3ª sessão ordinária da 1ª Legislatura, em 1º de setembro de 1937. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1937.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentado ao Presidente da República Getúlio Vargas, referente ao exercício de 1932 a 1939. Curitiba: março de 1940.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentada ao Presidente da República Getúlio Vargas, referente ao exercício de 1940 e 1941. Curitiba: 1942a.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentada ao Presidente da República Getúlio Vargas, referente ao exercício de 1937 a 1942. Curitiba: 1942b.

Jornais, revistas e publicações:

Jornal Diário da Tarde de 1915 a 1946, Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/diario-tarde/800074>> Acesso em: 20 nov. 2019.

Revista A Escola dos anos de 1910 e 1921, disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/escola/721093>> Acesso em 12 dez.. 2019.

MARTINEZ, Cesar Prieto. Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná, 1921, PR. Livraria Econômica: Curitiba, 1921. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105309> Acesso em: 18 jan. 2021.

COSTA, Lysimaco Ferreira da. Bases educativas para organização da escola normal secundária do Paraná. Curitiba: 1923.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Organização do ensino primário e normal. XV – Estado do Paraná*. Boletim n. 20. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

Conferências Nacionais de Educação:

ALENCAR, Renato de. Antagonias da didática na unilateralidade do ensino. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação Brasília, DF: INEP, 1997.*

AZEVEDO, Francisco L. A educação primária fundamental: objetivos e organização. In: MEDEIROS, José Augusto Bezerra; SOUZA, Fernando Tude de; FREITAS, M. A. Teixeira de (orgs). Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Cuiabá – MT, 1942.

BITTERCOURT, Maria dos Anjos. O ensino obrigatório e o civismo nas escolas. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação Brasília, DF: INEP, 1997.

CARVALHO, Olavo de. O problema do ensino primário na zona rural comum. In: MEDEIROS, José Augusto Bezerra; SOUZA, Fernando Tude de; FREITAS, M. A. Teixeira de (orgs). Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Cuiabá – MT, 1942.

COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação Brasília, DF: INEP, 1997.

CRUZ, Noêmia Saraiva de Matos. A educação rural nas zonas rurais comuns. In: MEDEIROS, José Augusto Bezerra; SOUZA, Fernando Tude de; FREITAS, M. A. Teixeira de (orgs). Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Cuiabá – MT, 1942.

FALCÃO, Rubens. (et al.). Redação das conclusões da 2ª comissão encarregada do estudo das teses referentes ao ensino primário. Revista de educação, nº 2, de 02 de fevereiro de 1930. Bahia, 1930. p.156-157.

FILHO, João Candido Ferreira. Ensino agrícola nas escolas primárias rurais. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação Brasília, DF: INEP, 1997.

FILHO, M. Bergström Lourenço. A uniformização do ensino primário no Brasil. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação Brasília, DF: INEP, 1997.

LISBOA, Marques. Parecer sobre o Ensino Agrícola. In: SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e (Orgs.). Segunda Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: INEP, 2004.

MAGALHÃES, Fernando. Combate ao analfabetismo na zona rural. In: Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. Revista Escolar Educação. São Paulo: V. IX, nº1 outubro, 1929.

MEDEIROS, José Augusto Bezerra; SOUZA, Fernando Tude de; FREITAS, M. A. Teixeira de (orgs). Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Cuiabá – MT, 1942.

MORAES, Deodato. Rumo ao campo... In: COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação Brasília, DF: INEP, 1997.

SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e (Orgs.). Segunda Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: INEP, 2004.

VIANA, Dulcie Kanitz Vicente. Haverá diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos dois tipos de escola: rural e urbana? In: MEDEIROS, José Augusto Bezerra; SOUZA, Fernando Tude de; FREITAS, M. A. Teixeira de (orgs). Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Cuiabá – MT, 1942.

APÊNDICES

Quadro 33 - Quadro das escolas isoladas providas do estado do Paraná, localidade, tipo de cadeira e categorias de docentes no ano de 1917

Municípios	Tipo de localidade	Localidades	Cadeira			Categorias de docentes					Localização	
			Masc.	Fem.	Mista	Normal	Efetiva	Provis.	Interino	Adjunto	Escolas na cidade	Escolas no interior
Antonina	Cidade	Antonina	1	1			2				2	
	Cidade	Antonina		1		1					1	
	Cidade	Antonina	2	1	1	4					4	
		Coritiba	1						1			1
		Itapema			1				1			1
		Graciosa			1			1				1
		Batel			1				1			1
Araucária	Vila	Araucária	1			1					1	
		Estação			1		1					1
		Guajuvira			1		1					1
		Capinzal			1		1					1
	Colônia	Colônia Tomaz Coelho			1		1					1
		Lagos Grandes			1				1			1
		Campina	2					2				2
		Guajuvira de Cima			1		1					1
		Costeira			1		1					1
		Tomaz Coelho	1			1						1
		Campo do Meio		1		1						1
Assunguí de Cima	Vila	Assunguí de Cima			1	1					1	
		S. Silvestre	1					1				1

	Vila	Assunguí de Cima	1					1			1		
Bocaiúva	Vila	Bocaiúva	2					2			2		
	Vila	Bocaiúva		1		1					1		
		Salto	1				1					1	
		Cabeça d'Anta			1		1					1	
	Vila	Vila			2			2			2		
Campina Grande	Vila	Vila			1		1				1		
		Araçatuba			1		1					1	
		Campininha			1		1					1	
		Mandaçai			1		1					1	
		Quatro Barras			1	1						1	
		Quatro Barras	1				1					1	
		Florestal			1	1						1	
	Colônia	Colônia Maria José			1		1					1	
		Graciosa			1		1					1	
		Palmeirinha			1				1			1	
		Rio do Mato			1		1					1	
		Quatro Barras			1			1				1	
	Campo Largo	Cidade	Cmpo Largo	2	2		2					4	
			Ituquy			1		1					1
		Mineiros	1				1					1	
		S. Luiz, do Purumã			1		1					1	
Colônia		Colônia Mem de Sá	1				1					1	
		Bathêas			1		1					1	
		Javacahen			1		1					1	
		Balsa Nova	1		1	2						2	
		Passo			1	1						1	
		Timbituva			1	1						1	

	Colônia	Colônia Balbino Cunha			1	1							1
		Butiatuva	1			1							1
		Lagoa Suja	1						1				1
	Colônia	Colônia Mariana			1		1						1
		Mem de Sá		1		1							1
	Povoado	Serrinha			1			1					1
Castro	Cidade	Castro	3	2	2	7						7	
	Bairro	Bom Sucesso			1								1
		Ronda			1		1						1
		Yapó			1	1							1
Clevelândia	Vila	Clevelândia		1			1					1	
	Vila	Clevelândia	1			1						1	
Colombo	Vila	Colombo	1				1					1	
	Vila	Colombo		1		1						1	
		Roça Grande		1		1							1
		Ressuca			1		1						1
		Veados			1	1							1
	Colônia	Colônia Faria			1	1							1
		Atuba			1	1							1
		Varzea do Capivari			1		1						1
		Bocaytava			1	1							1
		Varzinha			1			1					1
Conchas	Vila	Conchas			1	1						1	
	Vila	Conchas	1				1					1	
Curitiba		Rua dos Bandeirantes			1	1							1
		Rua João Negro			1	1							1
		Rua América	1			1		1					1

Cidade	Curitiba	2	1		3					3	
	Rua Dr. Pedrosa			1	1						1
	Rua América (prolongam.)			1	1						1
	Rua da Graciosa			1	1						1
	Santa Quitéria			1		1					1
	Morgenau			1		1					1
	S. Nicolau			1	1						1
	Taquatuva			1	1						1
	Alto de Água Verde			1	1						1
	Guabirutuba			1	1						1
	Burguetto			1	1						1
	Alto do Burgueto			1	1						1
Vila	Vila Mimosa			1	1					1	
	Água Verde			1	1						1
	Campina do Siqueira			1	1						1
	S. Roque			1	1						1
	Uberaba			1	1						1
	Portão	1	1	2	4						4
	Tatuquara			1		1					1
	Gauchinhos			1		1					1
	Capão Raso			1	1						1
	Umbabá	1		1	2						2
	Fazendinha			1	1						1
	Barigui			1	1						1
	Guabirituba			1				1			1
	Riviere e Ferraria	1				1					1
Colônia	Santo Ignacio	2			1	1					2

	Colônia	Campo Comprido			1	1					1
		Ferraria			1	1					1
	Colônia	D. Augusta			1	1					1
		Barigui			2	2					2
		Passa Una			1	1					1
		S. Felicidade	1	1			2				2
		S. Felicidade		1		1					1
		Botiatuvinha		1		1					1
		Pilarzinho			1	1					1
		S. Casemiro do Taboão			2	2					2
	Colônia	Colônia argelina			1	1					1
		Barreirinha da Cachoeira			2	1	1				2
		Matto das Laranjeiras			1	1					1
		Barreirinha do Ahú			1	1					1
		S. Lourenço			1	1					1
		S. Candida			1	1					1
	Colônia	Abranches			1	1					1
		Prado			1	1					1
Deodoro	Vila	Deodoro	1	1		2					2
		Roça Nova			1	1					1
		Palmeira			1	1					1
		Butuatuvinha			1						1
		Irati			1		1				1
		Nava Tyrol			1				1		1
Entre Rios	Vila	Entre Rios	1	1		2					2
Guaraqueçaba	Vila	Guaraqueçaba	1		1	2					2

	Povoado	Tagassaba			1							1
	Povoado	Serra Negra			1							1
	Povoado	Poruquará			1							1
	Povoado	Rio Guaraqueçaba			1							1
Guarapuava		Superagui	1					1				1
	Cidade	Guarapuava	2	2		4					4	
		Morro Alto			1				1			1
		Colina Mallet	1									1
Guaratuba	Vila	Guaratuba	1	1			2				2	
	Vila	Guaratuba			1	1					1	
	Povoado	Cubatãozinho			1							1
		Cubatão Grande	1			1						1
		Cubatão			1		1					1
Ipiranga	Vila	Ipiranga	1	1	1	3					3	
	Vila	Ipiranga			1				1		1	
		Faxinal da Forquilha			1				1			1
		S. Roque			1		1					1
		Lustoza	1						1			1
		Desculvado	1						1			1
		Riozinho			1				1			1
		Xaxim			1				1			1
Irati	Vila	Irati			2		2				2	
	Vila	Irati	2			2					2	
		Gonçalves Junior			1	1						1
		Rio Preto			1		1					1
Jabuticabal	Cidade	Jabuticabal	1			1					1	
Jacarezinho	Cidade	Jacarezinho	1	2		3					3	
	Cidade	Jacarezinho	2				1		1		2	

		Alambari			1			1			1
Jaguariaíva	Cidade	Jaguariaíva	1	1		2				2	
	Cidade	Jaguariaíva	1				1			1	
		Estação Ferrea			1		1				1
		S. José, do Paranapanema			1		1				1
		Estação Sangês			1	1					1
Lapa	Cidade	Lapa	2	1			3			3	
	Cidade	Lapa	1			1				1	
		Contenda			1	1					1
		Joanirdoph			1	1					1
Morretes	Cidade	Morretes	2	2		4				4	
		Pamianul			1	1					1
		América de Cima			1	1					1
		Rio Sagrado			1	1					1
		Ponte Alta			1		1				1
		Sitio Grande			1		1				1
		América			1		1				1
		Anhaya			1				1		1
		Cidade Morretes	1						1		1
		Barro Branco			1			1			1
Palmas	Cidade	Palmas	1	1		2				2	
		Mangueirinha			1	1					1
		Mangueirinha	2				1	1			2
Palmeira	Cidade	Palmeira	1	1	2	4				4	
	Cidade	Palmeira			1		1			1	
		Porto Amazonas			1	1					1
		Colônia dos Francezes			1				1		1

		Vilarias	1			1				1
		Lago			1	1				1
		Papagaios Novos			1	1				1
		Guaranrinha			1			1		1
		Restinga Seca			1	1				1
		Nova Restinga			1					1
		Boa Vista	1			1				1
Paranaguá	Cidade	Paranaguá	1			1				1
	Cidade	Paranaguá	3	3	1	7				7
		Porto d'Água		1		1				1
		Valladares			1	1				1
	Colônia	Colônia Alexandra		1		1				1
		Rocio Grande			1	1				1
		Rocio			1	1				1
		Estradinha			1	1				1
		Barra do Sul			1	1				1
		Ilha do Mel			1	1				1
		Porto d'Água			1	1				1
		Rio das Pedras			1		1			1
		Cidade	Paranaguá			1		1		1
		Cidade	Paranaguá			1			1	1
		Iboguassu			1					1
Piraí	Vila	Piraí	1			1				1
	Vila	Piraí		1						1
	Vila	Piraí		1	1	2				2
		Fundão	1							1
Ponta Grossa	Cidade	Ponta Grossa		2	6	8				8
	Cidade	Ponta Grossa		1		1				1

		Cidade Nova			1			1				1
		Pedrosos			1		1					1
		Matto queimado			1	1						1
		Chapada			1		1					1
		Corrientes			1	1						1
		Olaria			1	1						1
		Uvaranas			1	1						1
		Ytayacoca	1					1				1
	Colônia	Colônia D. Luzia			1		1					1
		Ronda			1		1					1
		Prado			1			1				1
		Bairro das Oficinas			1	1						1
		Ytayacoca			1	1						1
Porto de Cima	Vila	Porto de Cima	1			1						1
	Vila	Prudentópolis		1				1				1
Prudentópolis	Vila	Prudentópolis	1			1						1
	Vila	Prudentópolis		1			1					1
	Vila	Prudentópolis	1				1					1
	Vila	Prudentópolis		1		1						1
		Rio dos Patos		1			1					1
Ribeirão Claro	Cidade	Ribeirão Claro		1		1						1
	Cidade	Ribeirão Claro	1	1		2						2
Rio Branco	Vila	Rio Branco	1				1					1
	Vila	Rio Branco		1		1						1
		Itaperussu		1					1			1
		Pombas			1							1
		Itaperussu	1									1
		Santa Cruz	1				1					1

Rio Negro	Cidade	Rio Negro			1		1				1	
	Cidade	Rio Negro	3	1	4	8					8	
		Tijuco Prado			1	1						1
	Colônia	Antonio Olyntho	1									1
		Campo de Tenente			1		1					1
Roxo Roiz	Vila	Roxo Roiz			1		1				1	
	Vila	Roxo Roiz	1			1					1	
Serro Azul	Cidade	Serro Azul	1				1				1	
	Cidade	Serro Azul	1			1					1	
	Vila	Vila Branca	1								1	
S. Antonio do Imbituva	Cidade	S. Antonio do Imbituva	1				1				1	
	Cidade	S. Antonio do Imbituva		1		1					1	
S. João, do Triumpho	Vila	S. João, do Triumpho	1		1		2				2	
	Vila	S. João, do Triumpho			1	1					1	
		Rebouças	1		1		2					2
S. João da Boa Vista	Cidade	Cidade	1			1					1	
		Sant'Anna de Itararé			1		1					1
S. José dos Pinhais	Cidade	S. José dos Pinhais	1	1	1	3					3	
		Bairro Preto			1		1					1
		Meringuava Mirim			1			1				1
		Rio Uma	1						1			1
		Fazenda			1		1					1
		Roseira			1	1						1
		Campina			1		1					1
		Mandirituba			1		1					1

		Tiatê	1				1				1
		Cachoeira			1		1				1
		Affonso Penna	1				1				1
		Ambrosios	1				1				1
		Lava-pés			1		1				1
		Costeira	1			1					1
		Tiatê			1	1					1
		Rio Pequeno			1				1		1
		Contenda de O. Largo			1		1				1
		Zacharias	1			1					1
S. Matheus	Vila	S. Matheus	1			1					1
	Vila	S. Matheus		2		1	1				2
		Rosas	1				1				1
		Fartura			1		1				1
	Vila	S. Pedro de Mallet	1				1				1
S. Pedro de Mallet	Vila	S. Pedro de Mallet	1				1				1
	Colônia	Rio Claro		1		1					1
		Dorizon		1			1				1
		Estação			1		1				1
Teixeira Soares	Vila	Teixeira Soares	1				1				1
	Vila	Teixeira Soares		1		1					1
Tamandaré	Vila	Tamandaré	1	1		2					2
		Pacotuba			1		1				1
		Boichininga			1		1				1
		Lamenha Pequena			1			1			1
		Campo Magro			1		1				1
		Lamenha			1	1					1

		Serro Negro	1						1			1
	Povoado	Marmelleiro			1	1						1
		Tranqueira	1				1					1
		Antonio Prado	1					1				1
	Colônia	Colônia S. Venancio			1		1					1
		St. Gabriella		1					1			1
	Povoado	Marmelleiro			1	1						1
Thomazina	Cidade	Thomazina			1	1					1	
	Cidade	Thomazina	1				1				1	
	Cidade	Thomazina		1		1					1	
		Jaboty	1		1			2				2
Tibagy	Cidade	Tibagi	1	1		2					2	
	Cidade	Tibagi			1		1				1	
		Amparo	1				1					1
União da Vitoria	Cidade	União da Vitoria		2		2					2	
		Tocos			1		1					1
		Porto Bello			1			1				1
	Colônia	Colônia Victoria			1			1				1
Iguassú	Cidade	Iguaçu	1	1	1	3				3		
Total			115	65	216	200	123	27	28	0	159	237
Total de escolas												396

Fonte: PARANÁ, RSENIJIP, 1918. Elaborado pela autora.

Quadro 34 - Quadro das escolas isoladas providas do estado do Paraná, localidade, tipo de cadeira e categorias de docentes no ano de 1924.

Municípios/ População	Tipo de localidade	Localidades	Matrícula	Cadeira			Categorias de docentes						Localização	
				Masc.	Fem./ mista	Tempo funcionando	Norm.	Efet.	Subst.	Provis.	S. F.	S. E.	Escolas na cidade	Escolas no interior
Antonina	Povoado	Figueira de Braço	35		1	ano todo		1						1
	Povoado	Batel	44		1	ano todo		1						1
	Povoado	Batel	51		1	ano todo		1						1
	Povoado	Itapema	64		1	ano todo		1						1
	Colônia	Col. Japonesa	39	1		ano todo					1			1
	Povoado	Cedro	50	1		ano todo				1				1
	Povoado	Santa Olympia	29		1	ano todo					1			1
	Povoado	Curitiba	33		1	Não					1			1
	Povoado	Faisqueira	19		1	ano todo		1						1
Araucária	Vila	Araucária	97		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Araucária	27		1	2 meses		1						1
	Povoado	Araucária	54		1	7 meses	1							1
	Povoado	Estação	67		1	8 meses	1							1
	Colônia	Guajuvira	73		1	ano todo		1						1
	Povoado	Capinzal	31		1	ano todo		1						1
	Colônia	Colônia Tomaz Coelho	48		1	ano todo		1						1
	Povoado	Lagoa Grande	40		1	7 meses	1							1
	Povoado	Costeira	26		1	6 meses					1			1
	Povoado	Costeira	35		1	ano todo		1						1
	Povoado	Guajuvira de Cima	33		1	ano todo					1			1

	Povoado	Rio Abaixo	49		1	ano todo				1			1
	Povoado	Roça Velha	36		1	ano todo				1			1
	Povoado	Palmital	48	1		ano todo				1			1
	Povoado	Bella Vista	47		1	10 meses				1			1
	Povoado	Capoeira Grande	26		1	6 meses				1			1
	Povoado	Campo das Pedras	37		1	ano todo				1			1
	Povoado	Barigui	45		1	5 meses		1					1
Assunguí de Cima	Vila	Assunguí de Cima	42		1	ano todo		1				1	
	Vila	S. Sylvestre	20		1	6 meses					1	1	
	Povoado	Palmital	27	1		ano todo			1				1
	Povoado	Herval dos Limas	30	1		Não					1		1
	Povoado	São Pedro	30	1		ano todo					1		1
	Povoado	Pavão	26	1		Não					1		1
Bocayuva	Vila	Bocaiúva	29		1	9 meses		1				1	
	Vila	Bocaiúva	45		1	ano todo		1				1	
	Povoado	João Surá	25	1		ano todo			1				1
	Povoado	Sobradinho	30	1		ano todo					1		1
	Povoado	Camp. Dos Tavares	30		1	ano todo					1		1
	Povoado	Anta Gorda	37	1		ano todo					1		1
	Povoado	Três Canaes	28	1		ano todo					1		1
	Povoado	Salto	56	1		8 meses					1		1
	Povoado	Patinhos de Baixo	29		1	4 meses					1		1
	Colônia	Col. Eurpht. Correia	23		1	Não				1			1

	Povoado	Serro Lindo	26		1	Não					1		1	
	Povoado	Bom Sucesso	30		1	Não					1		1	
Campina Grande	Vila	Vila	38	1		ano todo	1					1		
	Povoado	Quatro Barras	79		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Quatro Barras	48		1	7 meses		1					1	
	Povoado	Rio Abaixo	52		1	7 meses		1					1	
	Povoado	Araçatuba	50		1	ano todo		1					1	
	Colônia	Colônia Maria José	48		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Timbá Velho	42		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Florestal	40		1	ano todo	1						1	
	Povoado	Mandaçaia	37		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Palmeirinha	29		1	Não					1		1	
	Povoado	Centro de Baixo	26	1		Não					1		1	
	Campo Largo	Povoado	Campo do Meio	37	1		Não				1			1
		Colônia	Núcleo Mem de Sá	52	1		ano todo		1					1
Povoado		Núcleo Mem de Sá	50		1	ano todo		1					1	
Povoado		Figueiredo	33		1	ano todo		1					1	
Colônia		Rincão	51	1		ano todo		1					1	
Povoado		Itaqui	43		1	ano todo		1					1	
Povoado		Lagoa Suja	31	1		ano todo					1		1	
Colônia		Colônia Antonio Rebouças	52	1		ano todo					1		1	
Povoado		Lagoa	42		1	ano todo		1					1	
Povoado		Timbituva	43		1	ano todo	1						1	

	Povoado	Balsa Nova	34		1	ano todo	1							1
	Povoado	Batiatuva	50	1		5 meses	1							1
	Povoado	Batheas	72		1	ano todo		1						1
	Colônia	Colônia Mariana	36		1	ano todo		1						1
	Colônia	Col. Mendes de Sá	50		1	ano todo		1						1
	Povoado	Passo	20		1	3 meses		1						1
	Povoado	Tamanduá	36		1	ano todo		1						1
	Povoado	Nova Restinga	37		1	ano todo					1			1
	Povoado	Prata	25		1	ano todo						1		1
	Povoado	Passo da Pedra	36		1	ano todo					1			1
	Povoado	Três Córregos	40	1		ano todo						1		1
	Povoado	Cerro do Purumã	45		1	ano todo						1		1
	Povoado	Balsa Nova	70	1		Não		1						1
	Povoado	Rio Verde	19	1		2 meses						1		1
	Povoado	Campinas	40		1	9 meses						1		1
	Povoado	Ilha do Meio	34		1	7 meses						1		1
	Colônia	Col. Balbino Cunha	32		1	ano todo					1			1
	Povoado	Rodeio	40	1		ano todo					1			1
Castro	Povoado	Cruz das Almas	71		1	ano todo					1			1
	Povoado	Lago	22		1	Não						1		1
	Povoado	Tronco	38		1	4 meses						1		1
	Povoado	Morros	20	1		2 meses						1		1
	Povoado	Catand. De Dentro	30	1		2 meses						1		1

	Bairro	Bom Sucesso	48		1	3 meses						1		1
Clevelândia	Vila	Clevelândia	35	1		ano todo		1					1	
	Vila	Clevelândia	32		1	ano todo				1			1	
	Povoado	Pato Branco	27	1		Não						1		1
	Povoado	S. Antonio Barracão	27	1		ano todo						1		1
Colônia Mineira	Vila	Colônia Mineira	38		1	ano todo		1					1	
	Vila	Colônia Mineira	35		1	6 meses	1						1	
	Vila	Colônia Mineira	88	1		ano todo	1						1	
Colombo	Vila	Colombo	31	1		4 meses		1					1	
	Vila	Colombo	42		1	Não		1					1	
	Colônia	Colônia Faria	57		1	ano todo		1						1
	Povoado	Várzea do Capivari	80		1	ano todo		1						1
	Povoado	Roça Grande	39		1	ano todo		1						1
	Povoado	Pinhaes	49		1	ano todo					1			1
	Povoado	Cercado	52		1	ano todo						1		1
	Povoado	Atuba	20		1	3 meses					1			1
	Povoado	Ressaca	50		1	ano todo		1						1
Conchas	Povoado	Atuba	30		1	Não		1						1
	Vila	Conchas	52		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Olho d'Agua	39		1	6 meses					1			1
	Povoado	Capela do Batumerim	52	1		8 meses					1			1
Carlópolis	Povoado	Pinheirinho	30		1	Não					1			1
	Vila	Carlópolis	36	1		4 meses				1			1	
Curitiba	Vila	Vila Santinha	93		1	ano todo	1						1	

Vila	Vila Paraná	74		1	ano todo	1						1	
Vila	Vila Agostinho	31		1	ano todo	1						1	
Vila	Vila Agostinho	78		1	ano todo	1						1	
Povoado	Prado	60		1	ano todo		1						1
Povoado	Prado	50		1	7 1/2 meses	1							1
Povoado	Nova Galicia	60		1	ano todo					1			1
Colônia	Col. Santa Quiteria	61		1	7 meses					1			1
Povoado	Romstack	55		1	ano todo					1			1
Povoado	São Lorenço	60		1	ano todo	1							1
Povoado	Avenida Dr. V. Machado	33		1	ano todo	1							1
Povoado	S. Nicolau	60		1	ano todo					1			1
Povoado	Paroch. Padres Ruthenos	30		1	ano todo						1		1
Povoado	Pilarzinho	49		1	ano todo		1						1
Povoado	Santa Felicidade	60		1	ano todo	1							1
Colônia	Colônia Dantas	86		1	ano todo					1			1
Povoado	Butiatuvinha	44		1	ano todo					1			1
Povoado	Santa Candida	42		1	ano todo		1						1
Povoado	Butiatuvinha	54		1	ano todo	1							1
Colônia	Colônia Santo Ignacio	79	1		ano todo	1							1
Povoado	Capanema	50		1	ano todo	1							1
Povoado	Nova Polônia	49		1	ano todo		1						1
Povoado	Vila Mimosa	30		1	3 meses					1			1

Povoado	Passa Uma	39		1	6 meses				1			1
Povoado	Uberaba	65		1	ano todo				1			1
Colônia	Colônia Abranches	20		1	5 meses				1			1
Povoado	Cachimba	22		1	4 meses				1			1
Povoado	Asylo São Luiz	41		1	ano todo	1						1
Povoado	Asylo São Luiz	65		1	ano todo	1						1
Colônia	Colônia Argelina	59		1	ano todo		1					1
Povoado	Alto do Schaffer	33		1	4 meses				1			1
Povoado	Alto do Bacachery	40		1	ano todo	1						1
Povoado	Linha de Tiro	21		1	4 meses				1			1
Povoado	Barreirinha do Ahú	56		1	3 meses				1			1
Povoado	Pilarzinho	68		1	ano todo				1			1
Colônia	Colônia Abranches	60		1	ano todo				1			1
Povoado	Umbará	40	1		ano todo		1					1
Povoado	Ganchinho	32	1		ano todo		1					1
Povoado	Água Verde	34		1	8 meses				1			1
Povoado	Pinheirinho	30		1	ano todo		1					1
Povoado	Tutuquara	48		1	ano todo			1				1
Povoado	Taquatuba	29		1	3 meses			1				1
Povoado	Capão Razo	42		1	ano todo	1						1
Povoado	Patronato Agrícola	18		1	ano todo		1					1
Povoado	São Braz	44		1	ano todo				1			1

	Povoado	Barigui	84		1	ano todo	1							1
	Povoado	Fazenda Sant'Anna	25	1		ano todo						1		1
	Povoado	Ferraria	34		1	ano todo						1		1
	Povoado	Ferraria	42	1		ano todo		1						1
	Povoado	Capanema	8		1	1 mês					1			1
	Povoado	Olaria Klemtz	50		1	ano todo					1			1
	Povoado	Vila Independência	27		1	8 meses					1			1
	Povoado	Barreirinha (Cachoeira)	56		1	Não	1							1
	Povoado	Linha de Tiro	28		1	Não	1							1
	Povoado	Campina do Siqueira	50		1	ano todo	1							1
	Povoado	Guabirota	46		1	4 meses					1			1
Deodoro	Povoado	Borda do Campo	57		1	9 meses		1						1
	Povoado	Nova Tyrol	60		1	ano todo		1						1
	Povoado	Roça Nova	36		1	ano todo	1							1
	Povoado	Capoeira dos Dimas	48		1	8 meses						1		1
	Povoado	Palmeira	42		1	5 meses					1			1
	Povoado	Butiatuvinha	38		1	Não		1						1
	Povoado	Laranjeiras	30		1	Não	1							1
Entre Rios	Vila	Entre Rios	72		1	6 meses	1						1	
	Povoado	Valinhos	72		1	ano todo		1						1
	Povoado	Faxinal Grande	51		1	ano todo					1			1
	Povoado	Rio de Areia	58	1		Não						1		1

Guaraqueçaba	Vila	Guaraqueçaba	29		1	ano todo				1			1	
	Vila	Guaraqueçaba	64	1		ano todo				1			1	
	Povoado	Tagassaba	36	1		6 meses					1			1
	Povoado	Ararapira	30		1	ano todo						1		1
	Povoado	Ararapira	32	1		ano todo						1		1
	Colônia	Col. Superaguy	32		1	ano todo						1		1
	Povoado	Ilha das Peças	38		1	8 meses						1		1
	Povoado	Saivá	26	1		ano todo						1		1
	Povoado	Fazenda do Retiro	29		1	ano todo						1		1
	Povoado	Cerco Grande	24		1	ano todo						1		1
	Povoado	Porto da Linha	33	1		5 meses						1		1
Guarapuava	Povoado	Lavras	34	1		ano todo						1		1
	Colônia	Col. Mallet	55	1		ano todo				1				1
	Colônia	Col. Mallet	49		1	ano todo	1							1
	Povoado	Palmeirinha	27		1	ano todo						1		1
	Povoado	Catanduva	31	1		8 meses						1		1
	Povoado	Belarmino	26		1	ano todo						1		1
	Povoado	Morro Alto	38	1		ano todo						1		1
	Povoado	Fundão	30		1	Não						1		1
	Povoado	Marrecas	29	1		Não						1		1
	Povoado	Campo Mourão	30		1	Não						1		1
Guaratuba	Vila	Guaratuba	23		1	ano todo		1					1	
	Vila	Guaratuba	46	1		ano todo		1					1	
	Povoado	Risonho	35		1	ano todo						1		1
	Povoado	Boa Vista	38		1	ano todo						1		1

	Povoado	Matinho	32		1	ano todo						1		1
Ipiranga	Vila	Ipiranga	43	1		8 meses		1					1	
	Vila	Ipiranga	54		1	8 meses		1					1	
	Vila	Ypiranga	73		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Lustosa	40		1	ano todo					1			1
	Povoado	Bom Jardim	31	1		ano todo					1			1
	Povoado	Bom Jardim	28		1	4 meses					1			1
	Povoado	São Roque	48		1	ano todo		1						1
	Povoado	Enxovia Velha	43	1		ano todo						1		1
	Povoado	São Roque	32		1	ano todo					1			1
	Colônia	Colônia Tayó	32	1		3 meses					1			1
	Povoado	Faxinal do Tanque	31		1	ano todo					1			1
	Povoado	Riozinho	45	1		Não					1			1
	Colônia	Col. Ivahy	36		1	Não					1			1
	Povoado	Col. Ivahy	57	1		ano todo					1			1
	Povoado	Bom Jardim	37		1	ano todo					1			1
	Povoado	Barracas	31		1	ano todo					1			1
	Povoado	Lustosa	40	1		ano todo						1		1
	Povoado	São Bento	34	1		Não						1		1
Colônia	Col. Tayó	33	1		Não					1			1	
Povoado	São Bento	35	1		Não						1		1	
Irati	Vila	Irati	35		1	ano todo		1					1	
	Vila	Irati	63		1	ano todo		1					1	
	Vila	Irati	97		1	ano todo		1					1	
	Vila	Irati	26		1	5 meses	1						1	
	Vila	Irati Velho	36		1	ano todo				1			1	

	Vila	Núcleo Irati	82	1	ano todo	1	1	1	1	1	1	1	1
	Povoado	Linha Vista Alegre	42		1 ano todo					1			1
	Povoado	Quart. Do Carrinho	38		1 8 meses					1			1
	Povoado	Itapará	47		1 ano todo	1							1
	Povoado	Risonho	49		1 7 meses		1						1
Jacarezinho	Povoado	Cambará	103		1 ano todo	1							1
	Povoado	Barreirinho	43	1	4 meses						1		1
	Povoado	Sartori	33	1	7 meses						1		1
	Povoado	Laranjal	35	1	8 meses						1		1
	Povoado	Cidade (Parochial)	75	1	6 meses						1		1
Jaguariaíva	Vila	Sengés	64		1 7 meses	1							1
	Vila	Sengés	38		1 ano todo						1		1
	Vila	Sengés	31	1	Não				1				1
	Povoado	Montaria	40		1 ano todo						1		1
	Povoado	Agua Branca	45	1	ano todo						1		1
	Povoado	S. J. do Paranapanema	58	1	8 meses		1						1
	Povoado	Campinas do Elias	31	1	6 meses					1			1
	Povoado	Cerrado	40		1 4 meses					1			1
Lapa	Povoado	Contenda	58		1 ano todo	1							1
	Povoado	Passa Dois	47		1 ano todo		1						1
	Povoado	Casa de Telha	52		1 ano todo		1						1
	Povoado	Cardoso	38		1 ano todo		1						1
	Povoado	Lagoão	53		1 ano todo					1			1

	Povoado	Barreiros	30	1		Não					1		1
	Povoado	Pedra Preta	36		1	Não					1		1
Marumby	Vila	Marumby	54		1	7 meses			1			1	
	Vila	Marumby	78	1		7 meses		1				1	
	Povoado	Rio Azul	34		1	7 meses				1			1
	Povoado	Marumby dos Elias	34		1	Não		1					1
Palmira	Vila	Palmira	50		1	ano todo				1		1	
	Povoado	Bromado	66		1	ano todo		1					1
	Povoado	Guayaca	30		1	ano todo		1					1
Palmas	Cidade	Palmas	54		1	9 meses	1						1
	Cidade	Palmas	80	1		ano todo	1						1
	Cidade	Palmas	31		1	2 meses			1				1
	Povoado	Mangueirinha	47		1	ano todo	1						1
	Povoado	Jangada	30		1	ano todo					1		1
	Povoado	Marco Cinco	33	1		ano todo					1		1
Palmeira	Povoado	Porto Amazonas	88		1	8 meses	1						1
	Colônia	Colônia Lagos	36		1	9 meses		1					1
	Povoado	Restinga Seca	36		1	ano todo		1					1
	Povoado	Guarauninha	36		1	ano todo		1					1
	Povoado	Papagaios Novos	60		1	ano todo		1					1
	Povoado	Benfica	48		1	ano todo				1			1
	Colônia	Colônia Pugas	30		1	ano todo				1			1
	Povoado	Pinheiral	35	1		ano todo					1		1
	Povoado	Santa Cruz	23		1	ano todo					1		1
	Povoado	Quero-quero	43	1		ano todo					1		1

	Povoado	Monte Alegre	35		1	8 meses				1			1	
	Povoado	Subtil	26	1		8 meses					1		1	
	Povoado	Diamantina	59		1	ano todo					1		1	
	Povoado	Porto Amazonas	63		1	ano todo					1		1	
	Povoado	Três Morros	23		1	2 meses					1		1	
	Povoado	Canta Gallo	37	1		4 meses				1			1	
	Colônia	Col. Dos Franceses	31		1	Não				1			1	
Paranaguá	Povoado	Avenida J. Lobo	90		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Porto dos Padres	62		1	6 meses			1				1	
	Povoado	Rocio Grande	66		1	10 meses			1				1	
	Colônia	Col. Alexandre	45		1	9 meses		1					1	
	Povoado	Imboguassú	49		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Ilha do Mel	41	1		10 meses					1		1	
	Povoado	Ilha do Mel	32		1	4 meses					1		1	
	Povoado	Rio das Pedras	40		1	6 meses					1		1	
	Povoado	Imbocuhy	31		1	ano todo						1		1
	Povoado	Pharol das Conchas	43		1	4 meses			1				1	
	Povoado	Porto Pedro II D.	119		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Valladares	51		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Junqueira	72		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Costeira	54		1	ano todo		1					1	
	Colônia	Col. Miranda B	44		1	9 meses						1		1

	Povoado	Rio Medeiros	25		1	10 meses					1		1
	Povoado	Núcleo Taunay	29		1	7 meses				1			1
	Povoado	São Luiz	38		1	8 meses				1			1
	Povoado	Ilha da Cotinga	35		1	8 meses					1		1
	Colônia	Col. Quintilha	24	1		7 meses				1			1
	Povoado	Saco Tambarutaca	32		1	ano todo					1		1
	Povoado	Ribeirão	36		1	5 meses				1			1
	Povoado	Rio Maciel	30		1	4 meses					1		1
	Povoado	Núcleo Taunay	31		1	4 meses		1					1
	Povoado	Piassaguera	55		1	6 meses		1					1
Piraí	Vila	Piraí	90	1		ano todo		1				1	
	Vila	Piraí	48		1	ano todo		1				1	
	Vila	Piraí	111		1	ano todo		1				1	
	Povoado	Boa Vista	49	1		ano todo		1				1	
	Povoado	Campo Cumprido	58		1	ano todo					1		1
	Povoado	Santo André	36		1	ano todo					1		1
	Povoado	Ronda	61		1	4 meses					1		1
	Povoado	Fundão	25		1	5 meses		1					1
	Povoado	Ronda	36	1		2 meses				1			1
	Povoado	Bom Sucesso	47		1	8 meses					1		1
Ponta Grossa	Povoado	Corrientes	59		1	ano todo		1					1
	Povoado	Ronda	64		1	ano todo		1					1
	Povoado	Passo do Pupo	35		1	ano todo		1					1
	Povoado	Corrientes	112		1	ano todo		1					1

	Povoado	Uvaranas	56		1	ano todo	1							1
	Povoado	Olaria Klemtz	68		1	ano todo		1						1
	Povoado	Oficinas	68		1	ano todo					1			1
	Colônia	Colônia D. Luiz	48		1	9 meses		1						1
	Povoado	Pedroso	56		1	10 meses					1			1
Porto de Cima	Vila	Porto de Cima	36		1	ano todo		1					1	
	Vila	Porto de Cima	36		1	5 meses		1					1	
	Povoado	Estação	17		1	ano todo		1						1
	Povoado	S. João da Graciosa	28	1		ano todo				1				1
	Povoado	Kilometro 60	27	1		7 meses		1						1
Prudentópolis	Povoado	Linha Consul Pohl	59	1		ano todo					1			1
	Povoado	Col. Marcondes J.	65	1		ano todo					1			1
	Povoado	Col. Mandury	37	1		4 meses					1			1
	Povoado	Despraiado	44	1		ano todo					1			1
	Povoado	Linha Visc. Nacar	42	1		ano todo					1			1
	Povoado	Rio dos Patos	75		1	ano todo					1			1
	Colônia	Colônia Palmital	51	1		ano todo					1			1
	Colônia	Colônia Bela Vista	38	1		ano todo						1		1
	Povoado	Linha Fazenda	41	1		ano todo						1		1
	Povoado	Quebra Dente	37		1	ano todo						1		1
	Povoado	Linha Ivany	32		1	ano todo						1		1
Povoado	Linha Pequery	48		1	ano todo						1		1	

	Povoado	Tijuco Preto	47	1	ano todo						1		1
	Povoado	Cadeadinho	32		1 ano todo						1		1
	Povoado	Linha Vic. Machado	32	1	ano todo						1		1
	Povoado	Rio da Areia	42	1	ano todo						1		1
	Povoado	Linha Paraná	50		1 9 meses						1		1
	Povoado	Linha M. Faivre A.	38		1 8 meses						1		1
	Povoado	Linha 7 de Setembro	40		1 8 meses						1		1
	Povoado	Linha. Ed. Chaves	50		1 8 meses						1		1
	Povoado	Barra Grande	36	1	4 meses						1		1
	Povoado	Linha M. Faivre B.	22		1 4 meses						1		1
Ribeirão Claro	Cidade	Ribeirão Claro	48		1 ano todo		1						1
	Cidade	Ribeirão Claro	45		1 ano todo				1				1
	Cidade	Ribeirão Claro	47	1	ano todo	1							1
	Cidade	Ribeirão Claro	30	1	1 mês	1							1
	Povoado	Fazenda S. Laura	43		1 ano todo		1						1
	Povoado	Fazenda S. Laura	43		1 4 meses				1				1
Rio Branco	Vila	Rio Branco	49	1	ano todo		1					1	
	Vila	Rio Branco	40		1 ano todo		1					1	
	Povoado	Itaperussu	32		1 ano todo	1							1
	Povoado	Itaperussu	41	1	ano todo		1						1
	Povoado	Santa Cruz	21		1 ano todo					1			1

	Povoado	Divisa	40		1	2 meses					1		1
	Povoado	Antonio Olyntho	32	1		3 meses				1			1
Reserva	Povoado	Campinas Bellas	39		1	ano todo					1		1
	Povoado	Imbuia	32	1		ano todo					1		1
	Povoado	Therezina	24		1	ano todo	1						1
	Vila	Reserva	57		1	ano todo					1	1	
	Vila	Reserva	41	1		Não					1	1	
Serro Azul	Cidade	Serro Azul	61		1	ano todo		1					1
	Cidade	Serro Azul	47		1	ano todo		1					1
	Povoado	S. Domingos	39	1		ano todo			1				1
	Povoado	Salto S. Domingos	36		1	ano todo			1				1
	Povoado	Porto das Mulatas	33	1							1		1
	Povoado	Carumbê	24		1	Não					1		1
	Povoado	Gragoatá	48	1		8 meses					1		1
	Povoado	Lageado B. Bonita	41	1		ano todo					1		1
	Vila	Vila Branca	57	1		6 meses			1			1	
	Povoado	Palmeira	42	1		3 meses					1		1
	Povoado	Lageado	45	1		3 meses					1		1
S. Antonio do Imbituva	Povoado	Palmar	53	1		6 meses				1			1
	Povoado	Morro das Pedras	45		1	ano todo				1			1
	Povoado	Matto Branco de Baixo	54	1		ano todo				1			1
	Povoado	Bella Vista	59		1	ano todo				1			1
	Povoado	Monjolinho	55	1		ano todo				1			1

	Povoado	Restinga	39		1	ano todo					1		1
	Povoado	S. Miguel e Pinho	48	1		ano todo				1			1
	Povoado	Bella Vista	84	1		ano todo				1			1
	Povoado	Col. Ribeira	33	1		4 meses				1			1
	Povoado	Matto Branco de Cima	34		1	5 meses				1			1
	Povoado	Tigre	40		1	5 meses					1		1
	Povoado	Jararaca	41		1	5 meses				1			1
	Povoado	Arroio Paulista	39	1		Não					1		1
S. João do Triumpho	Vila	S. João do Triumpho	45		1	ano todo	1					1	
	Vila	S. João do Triumpho	46		1	ano todo		1				1	
	Vila	S. João do Triumpho	37		1	9 meses	1					1	
	Povoado	Rebouças	36		1	ano todo		1					1
	Povoado	Caoxilhão de S. Rosa	57		1	ano todo		1					1
	Povoado	Porto Feliz	52		1	ano todo					1		1
	Povoado	Poço Bonito	38		1	6 meses					1		1
	Povoado	Antonio Rebouças	61		1	Não	1						1
S. João da Boa Vista	Cidade	S. João da Boa Vista	28		1	ano todo				1			1
	Povoado	Salto Itararé	40	1		ano todo		1					1
	Povoado	Sant'Anna	40	1		ano todo					1		1
	Povoado	Senne	20	1		4 meses					1		1
	Cidade	S. João da Boa Vista	33	1		5 meses					1		1

São Jerônimo	Vila	São Jerônimo	25	1	7 meses				1			1		
	Vila	São Jerônimo	48		1 6 meses				1			1		
	Povoado	Jataí	30	1	ano todo				1				1	
	Povoado	Jataí	54		1 ano todo						1		1	
	Povoado	Bairro da Estrada	31	1	7 meses				1				1	
S. José dos Pinhaes	Povoado	Barro Preto	53		1 9 meses			1					1	
	Povoado	Mandirituba	40		1 ano todo		1						1	
	Povoado	Roseira	36		1 Não		1						1	
	Povoado	Campina	50		1 ano todo			1					1	
	Povoado	Miringuava	34		1 ano todo			1					1	
	Povoado	Mergulhão	33		1 ano todo			1					1	
	Povoado	Morro Velho	32	1	ano todo				1				1	
	Povoado	Camp. Do Isaias	42	1	ano todo						1			1
	Colônia	Col. Accioly	46		1 ano todo						1			1
	Povoado	Onças	32		1 ano todo						1			1
	Povoado	Roseira de C. Largo	30		1 ano todo						1			1
	Povoado	Tiete	57		1 9 meses			1						1
	Colônia	Col. Zacharias	50		1 ano todo						1			1
	Povoado	Fazendinha	44		1 ano todo			1						1
	Colônia	Col. Zacharias	62		1 ano todo						1			1
	Colônia	Col. Muricy	44		1 ano todo						1			1
	Povoado	Agudos	54		1 ano todo						1			1
	Povoado	Contenda	40		1 ano todo						1			1
Povoado	Campo L. da Roseira	37	1	10 meses						1			1	

	Povoado	Cachoeira	40	1	ano todo					1			1
	Povoado	Campo Largo	21		1 ano todo					1			1
	Povoado	Rio Uma	63	1	ano todo					1			1
	Povoado	Campestre de Cahy	21		1 4 meses					1			1
	Povoado	Agudos	48	1	ano todo					1			1
	Colônia	Col. Padre Paulo	46	1	ano todo					1			1
	Colônia	Col. Padre Paulo	24		1 ano todo					1			1
	Povoado	Passo Amarelo	39	1	ano todo					1			1
	Povoado	Cutia	48		1 ano todo					1			1
	Povoado	Lagoinha	40	1	ano todo						1		1
	Povoado	Faxina	42	1	ano todo				1				1
	Povoado	Ambrósio	58	1	ano todo				1				1
	Colônia	Col. Affonso Penna	47		1 Não	1							1
S. Matheus	Povoado	Paiol Grande	20		1 3 meses						1		1
	Povoado	Queimados	43		1 ano todo					1			1
	Povoado	Rosas	46	1	ano todo		1						1
	Povoado	Barrachão	36	1	ano todo						1		1
	Povoado	Séde Véra Guarany	59		1 ano todo	1							1
	Povoado	Séde Véra Guarany	83	1	9 meses						1		1
	Povoado	Sant'Aanna	53	1	ano todo						1		1
	Povoado	Fluviópolis	28		1 Não		1						1
S. Pedro de Mallet	Vila	S. Pedro de Mallet	68	1	ano todo		1					1	
	Povoado	Véra Guarany	104		1 ano todo	1							1

	Povoado	Vicinal Dez	31	1		ano todo					1		1
	Povoado	Dorizon	43	1		7 meses				1			1
	Povoado	Serra dos Tigres	31		1	8 meses			1				1
	Povoado	Santa Clara	52		1	ano todo					1		1
	Povoado	Linha Cinco	26	1		3 meses					1		1
	Povoado	Engenho Junqueira	25		1	3 meses					1		1
S. Antônio da Platina	Vila	S. Antônio da Platina	40		1	ano todo	1						1
	Vila	S. Antonio da Platina	59		1	Não					1		1
	Povoado	Barra Grande	38	1		ano todo					1		1
	Povoado	Caxambú	42	1		Não		1					1
	Povoado	Ribeirão Bonito	29	1		ano todo					1		1
	Povoado	Pedra Branca	46	1		ano todo					1		1
	Povoado	Agua Secca	46	1		ano todo					1		1
	Povoado	Barra Grande	39		1	ano todo					1		1
	Povoado	Quatiguá	25	1		3 meses					1		1
Teixeira Soares	Vila	Teixeira Soares	60		1	ano todo		1					1
	Vila	Teixeira Soares	76		1	ano todo	1						1
	Vila	Teixeira Soares	76	1		ano todo	1						1
	Vila	Teixeira Soares	69		1	ano todo	1						1
	Povoado	Fern. Pinheiro	59		1	ano todo		1					1
	Povoado	Fern. Pinheiro	30		1	7 meses				1			1
	Povoado	Fern. Pinheiro	30		1	7 meses					1		1

	Povoado	Fazenda Bento S.	70		1	ano todo	1							1
Tamandaré	Vila	Tamandaré	51		1	ano todo	1						1	
	Vila	Tamandaré	31		1	ano todo		1					1	
	Povoado	Marmelleiro	18		1	5 meses		1						1
	Povoado	Tranqueira	63		1	ano todo		1						1
	Colônia	Col. Venâncio S.	46		1	ano todo		1						1
	Povoado	Tranqueira	51		1	ano todo		1						1
	Povoado	Lamenha Pequena	42		1	9 meses	1							1
	Povoado	Pacotuba	42		1	ano todo	1							1
	Colônia	Col. Santa Gabriella	45		1	ano todo	1							1
	Colônia	Col. Lamenha	45		1	ano todo		1						1
	Colônia	Col. Lamenha	58		1	ano todo					1			1
	Povoado	Meia Lua	28	1		ano todo						1		1
	Colônia	Col. Prado	81	1		ano todo					1			1
	Povoado	Jacusal	37	1		ano todo						1		1
	Povoado	Varzea	40	1		ano todo						1		1
	Povoado	Água Comprida	35		1	ano todo					1			1
	Povoado	Cachoeira	25	1		ano todo					1			1
Colônia	Col. D. P. Orleans	56		1	ano todo					1			1	
Povoado	Campo Magro	32		1	ano todo						1		1	
Thomazina	Cidade	Thomazina	31		1	6 meses	1						1	
	Cidade	Thomazina	40	1		Não		1					1	
	Cidade	Thomazina	51	1		Não				1			1	

	Colônia	Colônia Victoria	26		1	ano todo	1							1
	Povoado	Jararaca	30		1	8 meses						1		1
	Povoado	Quart. Das Correntes	38	1		9 meses						1		1
Total			25.272 ⁷⁴	180	396		69	147	4	36	148 ⁷⁵	172	68	508
total de escolas														576

Fonte: PARANÁ, RIGE, 1924. Elaborado pela autora.

Quadro 35 - Distribuição da população por cidade do Estado do Paraná nos anos de 1920 e 1940⁷⁶.

Cidades / data de criação	População em 1920	População em 1940
Antonina (fundação da cidade 1714)	10.105	12.180
Araucária (criação do município em 1890)	11.280	10.805
Bandeirantes (criação do município em 1934, desmembrado de Jacarezinho)		18.673
Assungui de Cima (elevado a vila em 1882, extinto em 1931 seu território passou a ser anexado a Cerro Azul)	9.339	
Bocaiuva (1876, elevou Arraial Queimado à categoria de cidade, em 1890 foi denominado de Bocaiuva)	11.524	17.950
Cambará (criação do município em 1923, desmembrado de Jacarezinho)		27.612
Campina Grande (criação do município em 1883, instinto em 1939, e reinstalado em 1951)	5.726	
Carlópolis (criado em 1907 com denominação de Jaboticabal, em 1920 foi denominado Carlópolis)	4.484	6.516
Campo Largo (criação do município em 1870, desmembrado de Curitiba)	19.149	22.549
Castro (elevada a categoria de cidade em 1857)	18.949	25.231

⁷⁴ A matrícula total segundo relatórios de presidentes e inspetores deste ano foi de 39.650, porém aqui temos somente a matrícula das escolas isoladas, para chegar ao total temos que considerar que faltam as matrículas dos Grupos Escolares, que também eram escolas públicas e ofereciam o ensino primário.

⁷⁵ Dessas Escolas Subvencionadas Federais, funcionaram de fato no ano de 1924 somente 137, mesmo assim o número é superior ao indicado nos relatórios, isso pode ocorrer por conta do funcionamento, no qual algumas escolas funcionavam por alguns meses e depois eram fechadas, e essa subvenção passava para outra escola.

⁷⁶ No quadro há cidade com população em 1920 e sem dados populacionais em 1940, porque essas cidades foram suprimidas ou trocaram de nomes, além disso, há também algumas cidades que foram criadas posterior ao censo de 1920, e por isso possuem dados populacionais somente no censo de 1940.

Clevelândia (elevada a categoria de município em 1892, denominada de Clevelândia em 1909)	4.820	17.240
Cornélio Procópio (criação do município em 1938, desmembrado de Bandeirantes)		19.907
Colombo (emancipação política em 1890, extinto em 1933 e anexado a Capital, em 1943 foi restaurado o município)	5.806	
Conchas (extinto em 1931 e anexado a Ponta Grossa)	3.908	
Curitiba (Em 1661 é elevado à categoria de vila)	78.986	140.656
Entre Rios (1890 tornou-se município, extinto em 1939 e anexado a Palmeira)	7.997	
Foz do Iguaçu (Em 1914 foi criado o município)	6.430	7.645
Guaraqueçaba (elevada à categoria de município em 1880)	8.556	
Guarapuava (Foi elevada à categoria de vila em 1852)	41.434	96.235
Guaratuba (1771 virou vila, em 1938 foi extinta, e em 1947 reestabelecido)	4.054	
Irati (criação do município em 1907)	13.422	23.074
Ypiranga (Elevado à categoria de município em 1894, desmembrado de Ponta Grossa)	15.851	18.037
Jacarezinho (torna-se município em 1900 com denominação de Nova Alcântara, em 1903 passa a ser denominado de Jacarezinho)	13.764	24.528
Jaguariaíva (Em 1823 elevou-se a categoria de Freguesia, em 1875 virou município)	15.965	17.790
Joaquim Távora (criação do município em 1929 com denominação de Afonso Camargo, mudou de nome em 1930 para Joaquim Távora)		13.333
Londrina (criação do município em 1934)		75.296
Lapa (elevada à categoria de município em 1872, desmembrada de Curitiba)	25.677	38.883
Morretes (sua ocupação data de 1646, mas é elevada a município em 1841)	8.486	10.035
Palmas (1877 elevou-se a categoria de vila e em 1896 é elevada a categoria de cidade)	10.270	23.484
Palmeira (elevada à categoria de município em 1869, desmembrada de Ponta Grossa)	19.051	17.078
Palmira (1909, extinta e anexada a São João do Triunfo)	2.423	
Paranaguá (sua colonização data de 1648)	18.998	31.471
Piraí (criação do município em 1881, desmembrado de Castro)	6.670	9.466
Piraquara (Em 1980 eleva-se a categoria de vila com o nome Deodoro, em 1929 ganha a denominação de Piraquara)	3.573	8.322

Ponta Grossa (criação do município em 1855, desmembrado de Castro)	20.171	38.417
Porto de Cima (elevado à categoria de vila em 1972 e extinto em 1931, tendo seu território anexado a Morretes)	1.381	
Prudentópolis (criação do município em 1906)	19.850	24.836
Rebouças (criação do município em 1930)		9.793
Reserva (criação do município em 1921)		28.876
Ribeirão Claro (elevado à categoria de município em 1900)	12.612	23.423
Rio Azul (criação do município em 1918 denominado Roxo Ruiz, em 1920 passa ser denominado Marumby e em 1930 Rio Azul)	3.946	9.776
Rio Branco (em 1871 foi criada a Vila de Nossa Senhora do Amparo, depois chamada de Votuverava e em 1908 denominada de Rio Branco)	11.288	
Rio Negro (1870 elevado à categoria de vila, e 1896 a categoria de cidade)	17.358	24.980
Santo Antonio da Platina (criação do município em 1914)	8.575	31.191
São Jerônimo (criação do município em 1920)		31.695
S. Antonio do Imbituva (Elevada a cidade em 1910, com o nome de Santo Antonio do Imbituva, que depois foi simplificado para Imbituva)	12.419	17.358
S. João do Triunfo (criação do município em 1890)	9.032	10.311
S. José da Boa Vista (elevado a categoria de município em 1876, e extinto em 1935)	13.744	
S. José dos Pinhais (1852 foi elevada à categoria de vila)	27.918	32.270
S. Matheus (criado o município em 1908, passou a se denominar S. Matheus do Sul em 1943)	14.235	21.444
Sengés (criação do município em 1934)		8.915
Sertanópolis (elevada à categoria de município em 1929)		28.982
Siqueira Campos (1920 torna-se município denominada de Colônia Mineira, e em 1930 passou a ser denominada de Siqueira Campos)		12.027
S. Pedro de Mallet (1912 foi criado o município, e em 1929 simplificado o nome para somente Mallet)	14.294	14.863
Serro Azul (1882 eleva-se a categoria de vila)	16.589	28.659
Tamandaré (criação do município em 1889)	5.749	
Teixeira Soares (criação do município em 1917)	4.250	14.406
Tomazina (1889 elevada à categoria de município)	19.448	24.812
Tibagi (1872 foi elevada à categoria de vila)	35.628	33.156
União da Vitoria (1890 foi criado o município Porto União da Vitoria, que se	10.527	29.636

desmembrou em dois em 1917 – União da Vitória e Porto União)		
Wenceslau Braz (elevada à categoria de distrito judiciário em 1920)		12.454
Total	685.711	1.246.276

Fonte: FERREIRA, 2006; IBGE, 1922; IBGE, 1940. Elaborado pela autora.

Quadro 36 - População em idade escolar do Estado do Paraná nos anos de 1920 e 1940.

Cidades	População em 1920	População em idade escolar em 1920 ⁷⁷					População em 1940	População em idade escolar em 1940		
		Dados dos Censo de 1920			Dados do Relatório do Inspetor Geral de 1920			Dados do Censo de 1940		
		Meninos	Meninas	Total	Total	Frequência		Meninos	Meninas	Total
Antonina	10.105	1.038	1.039	2.077	1.560	904	12.180	1.211	1.226	2.437
Araucária	11.280	1.304	1.321	2.625	2.028	973	10.805	1.148	1.170	2.318
Bandeirantes	-	-	-	-	-	-	18.673	2.012	1.951	3.963
Assungui de Cima	9.339	1.315	1.199	2.514	1.600	156				0
Bocaiúva	11.524	1.421	1.208	2.629	1.900	375	17.950	1.919	1.982	3.901
Cambará	-	-	-	-	-	-	27.612	3.042	2.959	6.001
Campina Grande	5.726	688	647	1.335	1.154	512				0
Carlópolis	4.484	494	521	1.015	747	149	6.516	723	740	1.463
Campo Largo	19.149	2.170	2.183	4.353	3.510	1.557	22.549	2.369	2.421	4.790
Castro	18.949	2.028	2.112	4.140	3.063	773	25.231	2.764	2.662	5.426
Clevelândia	4.820	605	575	1.180	745	146	17.240	2.106	1.928	4.034
Cornélio Procópio	-	-	-	-	-	-	19.907	2.185	2.151	4.336

⁷⁷ Os dados apresentados pelo Censo de 1920 e 1940 são referente a população em idade escolar no Paraná, para complementar essas informações relacionamos ao relatório do inspetor Cesar Pietro Martinez de 1921, o qual traz informações sobre a população em idade escolar no Estado e a frequência desses alunos nas escolas. Podemos observar uma divergência entre os valores apresentados pelo Censo o relatório do inspetor em relação ao total de população em idade escolar, não foi possível apurar o porque dessa diferença, porém observamos que no Censo de 1920 a população em idade escolar é maior do que a apresentada no relatório do inspetor, apesar de ambas fazerem referencia ao mesmo ano. Além disso, apresentamos os dados de frequência escolar por município no ano de 1920, pois assim é possível perceber que o número de alunos que frequentavam as escolas era baixo em relação a população em idade escolar, sendo assim muitas crianças em idade escolar não tinham acesso ao ensino. Não apresentamos esses dados no ano de 1940, pois não encontramos nenhum relatório de inspetor que trate sobre o assunto.

Colombo	5.806	680	635	1.315	1.045	457	-	-	-	-
Conchas	3.908	470	521	991	888	104	-	-	-	-
Curitiba	78.986	8.624	7.059	15.683	16.641	11.734	140.656	13.283	13.102	26.385
Entre Rios	7.997	836	704	1.540	1.383	453	-	-	-	-
Foz do Iguaçu	6.430	594	415	1.009	692	210	7.645	733	664	1.397
Guaraqueçaba	8.556	1.016	950	1.966	1.637	440	-	-	-	-
Guarapuava	41.434	4.891	4.571	9.462	2.339	821	96.235	11.023	10.842	21.865
Guaratuba	4.054	484	426	910	801	330	-	-	-	-
Irati	13.422	1.552	1.440	2.992	2.032	315	23.074	2.691	2.629	5.320
Ipiranga	15.851			0	2.621	822	18.037	1.986	1.933	3.919
Jacarezinho	13.764	1.481	1.449	2.930	2.568	221	24.528	2.821	2.485	5.306
Jaguariaíva	15.965	1.731	1.634	3.365	1.534	705	17.790	1.818	1.877	3.695
Joaquim Távora	-	-	-	-	-	-	13.333	1.514	1.478	2.992
Londrina	-	-	-	-	-	-	75.296	8.341	8.232	16.573
Lapa	25.677	2.878	2.759	5.637	4.815	983	38.883	4.099	4.088	8.187
Morretes	8.486	892	884	1.776	1.408	857	10.035	1.050	1.020	2.070
Palmas	10.270	1.197	1.179	2.376	503	296	23.484	2.824	2.730	5.554
Palmeira	19.051	2.324	2.092	4.416	2.786	962	17.078	1.811	1.842	3.653
Palmira	2.423	237	271	508	390	216	-	-	-	-
Paranaguá	18.998	1.864	2.006	3.870	3.045	1.984	31.471	3.129	2.932	6.061
Piraí	6.670	779	757	1.536	1.262	371	9.466	1.021	1.049	2.070
Piraquara	3.573	453	438	891	597	449	8.322	889	868	1.757
Ponta Grossa	20.171	2.080	2.303	4.383	4.636	2.408	38.417	3.716	3.735	7.451
Porto de Cima	1.381	154	118	272	208	125	-	-	-	-
Prudentópolis	19.850	2.103	2.132	4.235	3.320	1.414	24.836	2.892	2.713	5.605
Rebouças	-	-	-	-	-	-	9.793	1.074	1.062	2.136
Reserva	-	-	-	-	-	-	28.876	3.222	3.216	6.438
Ribeirão Claro	12.612	1.409	1.399	2.808	1.881	149	23.423	1.485	1.385	2.870

Rio Azul	3.946	469	418	887	722	92	9.776	1.102	1.023	2.125
Rio Branco	11.288	1.290	1.230	2.520	2.128	438	-	-	-	-
Rio Negro	17.358	276		276	2.540	1.002	24.980	2.738	2.649	5.387
Santo Antônio da Platina	8.575	1.945	2.030	3.975	1.353	26	31.191	3.556	3.491	7.047
São Jerônimo	-	-	-	-	-	-	31.695	3.528	3.418	6.946
S. Antonio do Imbituva	12.419	1.387	1.379	2.766	1.999	814	17.358	1.922	1.932	3.854
S. João do Triunfo	9.032	1.030	970	2.000	1.157	295	10.311	1.142	1.108	2.250
S. José da Boa Vista	13.744	1.657	1.529	3.186	2.613	184	-	-	-	-
S. José dos Pinhais	27.918	3.239	3.022	6.261	2.280	1.788	32.270	3.661	3.460	7.121
S. Matheus	14.235	1.626	1.542	3.168	1.265	706	21.444	2.389	2.362	4.751
Sengés	-	-	-	-	-	-	8.915	996	912	1.908
Sertanópolis	-	-	-	-	-	-	28.982	3.296	3.190	6.486
Siqueira Campos	-	-	-	-	1.038	155	12.027	1.433	1.312	2.745
S. Pedro de Mallet	14.294	1.674	1.644	3.318	2.553	326	14.863	1.732	1.666	3.398
Serro Azul	16.589	1.896	1.735	3.631	3.209	91	28.659	3.215	3.128	6.343
Tamandaré	5.749	635	648	1.283	1.060	741	-	-	-	-
Teixeira Soares	4.250	454	430	884	770	203	14.406	1.614	1.531	3.145
Tomazina	19.448	2.220	2.083	4.303	2.978	363	24.812	2.905	2.804	5.709
Tibagi	35.628	4.373	3.969	8.342	4.120	644	33.156	3.791	3.554	7.345
União da Vitoria	10.527	1.129	1.093	2.222	1.048	430	29.636	3.465	3.288	6.753
Wenceslau Braz	-	-	-	-	-	-	12.454	1.309	1.320	2.629
Total	685.711	75.092	70.669	145.761	108.172	40.669	1.246.276	134.695	131.220	265.915 ⁷⁸

Fonte: IBGE, 1922; IBGE 1940; PARANÁ, RIGE, 1921. Elaborado pela autora.

⁷⁸ No ano de 1940 não temos a frequência por município, somente a total do Estado, que foi de 67.392 alunos.

Quadro 37 - Distribuição dos alfabetizados e analfabetos do Estado do Paraná por município com base no Censo de 1940.

Cidades	População em 1940	População recenseada de cada município	Sabem ler e escrever	Não sabem ler nem escrever	De instrução não declarada
Antonina	12.180	10.338	4.927	5.404	7
Araucária	10.805	11.206	5.809	5.393	4
Bandeirantes	18.673	15.107	4.999	10.094	14
Bocaiúva	17.950	14.823	3.441	11.281	101
Cambará	27.159	22.843	8.195	14.639	9
Carlópolis	6.516	5.432	1.256	4.175	1
Campo Largo	22.549	18.994	9.104	9.865	25
Castro	25.231	21.315	9.208	12.060	47
Clevelândia	17.240	13.766	3.447	10.312	7
Cornélio Procópio	19.907	16.347	6.060	10.279	8
Curitiba	140.656	124.839	98.444	26.255	140
Foz do Iguaçu	7.645	6.422	2.760	3.575	87
Guarapuava	96.235	78.517	21.115	57.244	158
Imbituva	17.358	14.514	7.675	6.830	9
Irati	23.074	19.435	10.424	8.991	20
Ipiranga	18.037	14.959	6.568	8.385	6
Jacarezinho	24.528	22.517	7.487	15.012	18
Jaguariaíva	17.790	14.891	5.655	9.219	17
Joaquim Távora	13.333	10.953	4.295	6.655	3
Londrina	75.296	61.755	21.895	39.817	43
Lapa	38.883	32.704	13.506	19.180	18
Morretes	10.035	8.407	3.987	4.401	19
Palmas	23.484	19.081	5.213	13.854	14
Palmeira	17.078	14.369	9.163	5.195	11
Paranaguá	31.471	26.591	11.384	15.194	13

Piraí	9.466	7.885	3.035	4.847	3
Piraquara	8.322	7.097	4.196	2.888	13
Ponta Grossa	38.417	33.375	23.542	9.820	13
Prudentópolis	24.836	21.031	9.621	11.374	36
Rebouças	9.793	8.101	3.381	4.711	9
Reserva	28.876	23.830	5.115	18.709	6
Ribeirão Claro	23.423	11.096	3.487	7.604	5
Rio Azul	9.776	8.094	3.467	4.615	12
Rio Negro	24.980	21.108	9.420	11.666	22
S. Antônio da Platina	31.191	25.677	6.679	18.991	7
São Jerônimo	31.695	25.739	6.616	19.105	18
S. João do Triunfo	10.311	8.561	3.505	5.055	1
S. José dos Pinhais	32.270	27.264	11.063	16.182	19
S. Matheus	21.444	17.791	8.909	8.876	6
Sengés	8.915	7.346	2.473	4.856	17
Sertanópolis	28.982	23.418	7.022	16.382	14
Siqueira Campos	12.027	9.879	2.843	7.029	7
S. Pedro de Mallet	14.863	12.648	7.283	5.352	13
Cerro Azul	28.659	23.732	3.513	20.207	12
Teixeira Soares	14.406	12.133	4.999	7.124	10
Tomazina	24.812	20.533	5.112	15.414	7
Tibagi	33.156	27.496	6.785	20.683	28
União da Vitoria	29.636	24.549	13.422	11.119	8
Wenceslau Braz	12.454	10.260	2.887	7.368	5
População total PR	1.236.276	1.034.747	444.382	589.275	1.090
% da população recenseada	100%	83,69%	42,94%	56,94%	0,10%

Fonte: IBGE, 1940. Elaborado pela autora.

Quadro 38 - Comparação entre os Programas de Ensino das escolas isoladas do Estado do Paraná do ano de 1903, 1916, 1921 e 1932⁷⁹.

Matéria	Série	1903	1916	1921	1932
Leitura	1º ano (1920) 1ª série (1903/1916/1932)	Leitura, leitura do 1º livro e do 2º, com explicações e exercícios feitos pelo professor no quadro negro; exercícios orais com formação de sentenças simples sobre coisas de conhecimento vulgar.	Leitura e escrita desde o primeiro passo até a leitura e escrita correntes de frases e proposições, adotados os métodos mais adiantados e banida, em absoluto a soletração.	Leitura, no quadro negro de palavras e pequenas sentenças de lição; Decomposição natural de palavras em sílabas; Formação de novas sentenças com palavras conhecidas da lição; Formação de novas palavras com sílabas conhecidas; Decomposição das sílabas e conhecimento das vogais e consoantes; Leitura coletiva no livro e explicação das lições lidas; Reprodução oral de lições ou de contos narrados pelo professor	Classe A: Leitura de palavras e pequenas sentenças no quadro negro. Decomposição das sentenças em palavras. Decomposição das palavras em sílabas. Conhecimento das vogais e consoantes. Formação de palavras novas com sílabas já conhecidas. Formação de nova sentenças. Leitura na cartilha “Ensino Rápido” até pag. 14. Classe B: Leitura na mesma cartilha da pg. 14 em diante. Classe C: Leitura no livro “Leitura do Principiante”, da série Firmino Proença. Sinais ortográficos – sua aplicação. Indicações: Corrigir os defeitos de pronúncias dos alunos e

⁷⁹ Os destaques feitos são para perceber as mudanças e continuidades nos programas de ensino. O que está destacado em verde refere-se ao que é semelhante nos quatro programas, ou seja, está presente em todos. Em amarelo o que é semelhante em três Programas, mas não está presente em todos, e por último os em destaque rosa é o que está presente somente em dois programas. Os que não possuem destaque foram alterados ou acrescentados nos programas. O Programa de 1916 é diferente dos demais, está dividido em quatro séries, porque foi construído para se adequar aos Grupos Escolares, e foi aplicado nas escolas isoladas também, isso pode ser confirmado pela divisão das disciplinas em horários e dias da semana, que se encontra em anexo ao referido programa, além disso, este foi o único programa que apresentou uma disposição exclusiva para as escolas rurais, na qual o programa se reduz a três classes, e para as escolas ambulantes com conteúdo reduzido. Além disso, o Programa de 1916 não apresenta uma divisão pelas matérias como os demais Programas, por isso a autora distribuiu nas matérias como Leitura, Aritmética, etc., conforme o conteúdo, para que pudesse ser feita a comparação.

					habitá-los a responderem clara e corretamente. Dar-se-á aos alunos a cartilha “Ensino Rápido” depois de estudadas no quadro negro as primeiras lições de caracteres manuscritos.
2º ano (1920) 2ª série (1903/ 1916/1932)	Leitura corrente de prosa e verso. Resumo oral do trecho lido. Exercícios de linguagem. Recitação de pequenos versos.	Colóquios variados e interessantes com o fim de melhorar a linguagem, desenvolver as faculdades mentais, concorrer para o aperfeiçoamento moral dos alunos. Leitura corrente e expressiva; interpretação oral dos trechos lidos.	Leitura expressiva em livro adotado, com entonação natural, sem apontar as palavras; Explicação do sentido das palavras; interpretação da leitura pelo professor e com auxílio dos alunos; Reprodução oral da lição lida, por um ou mais alunos.	Leitura corrente em livro apropriado. Interpretação da lição pelo professor. Significação dos vocábulos. Reprodução oral da lição pelos alunos. Exercícios simples de sinonímia de palavras conhecidas pelos alunos e constantes na lição. Formação de sentenças com palavras dadas no momento. Formação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Quando se deve empregar a letra maiúscula. Indicação: o professor, diariamente fará a leitura da lição para modelo.	
3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)		Leitura expressiva de prosa e verso; interpretação dos trechos lidos.	Leitura expressiva de livro adotado; Leitura de história, exclamativas e interrogativas; Significado das palavras contidas na lição; Explicação de trecho lido; Reprodução de pequenas histórias contadas pelo professor; Exercícios sobre anônimos. Conhecimento dos sinais de pontuação; Nomes próprio, emprego da letra maiúscula;	Leitura corrente em livros recomendados. Interpretação pelo professor e pelos alunos de trechos lidos. Significação das palavras. Exemplos de concordância do substantivo com o adjetivo e o verbo – exercícios práticos. Exercícios de sinônimos, antônimos e homônimos – exercícios práticos.	

Língua Escrita	1º ano (1920) 1ª série (1903/ 1916/1932)	-	-	Cópia, a lápis, das lições estudadas; Pequenos ditados de palavras e sentenças da lição; Formação de sentenças com palavras dadas; Pequenas cartas ou bilhetes sobre assuntos dados pelo professor	Escrita das letras, seguindo as regras da caligrafia. Cópia, no papel das lições estudadas. Formação de sentenças com palavras conhecidas. Pequenos ditados: primeiro de palavras, depois de sentenças. Indicações: verificar a acuidade visual de cada aluno. Corrigir a posição defeituosa dos mesmos. O ensino da escrita desde logo deve ser iniciado no papel a lápis, para depois passar a tinta.
	2º ano (1920) 2ª série (1903/ 1916/1932)	Gramática – sua divisão, fonologia, taxinomia e morfologia, com exercícios práticos e análise elementar.	Exercícios de composição de escrita sobre assuntos simples, previamente explicados. Lições de coisas. Exercícios próprios para dar conhecimento prático da classificação das palavras da língua portuguesa e suas variações.	Cópia do livro de leitura; Ditado do livro de leitura; Cartas e bilhetes sobre assuntos da vida prática; Descrição de objetos e animais conhecidos;	Cópias. Ditados. Pequenas descrições de objetos ou animais conhecidos pelos alunos. Reprodução escrita das lições estudadas, quer de leitura quer de História do Brasil. Pequenas composições.
	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)		Espécies de palavras, suas variações e combinações; conjugações de verbos. Exercícios de elocução. Exercícios de escrita, cópia e ditado, tendo em vista a correção da linguagem e a caligrafia. Continuação das lições de coisas.	Ditado rápido, repetição das palavras ditadas; Cartas e bilhetes, assuntos da vida prática; Pequena descrição de objetos e animais conhecidos; Reprodução de algumas histórias lidas ou ouvidas;	Ditados. Redação de cartas, bilhetes e recibos. Reprodução de contos, histórias etc. narrados pelo professor. Composições.

Aritmética	1º ano (1920) 1ª série (1903/ 1916/1932)	Começar ensinando a contar até cem e a ler os números simples; tabuada; contas de somar, diminuir, multiplicar e dividir números inteiros, com aplicações práticas. Contagem dos dias da semana, dos meses do ano. Conhecimento das horas de um relógio.	Estudo das formas das coisas, suas semelhanças e diferenças. Ideias elementares de Número, algarismos, exercício de contagem, por unidades e por grupos de unidades; Solução mental de pequenos problemas. Noções sobre o tamanho das coisas. Noções sobre a qualidade das coisas. Noções sobre o tempo e sua medida. Noções sobre o som: sons em geral, som da música, sons da linguagem.	Contar pelos dedos, ou utilizando objetos, até 10; Copiar os algoritmos de 1 a 10; As quatro operações até 20; Metade, um quarto, um quinto, quantidades dadas, até 30 ou 40; Copiar números até 100; Exercícios de cálculo até 100; Pequenos problemas; Algoritmos romanos. Conhecimento das horas do relógio.	Contar até 10 por meio de objetos. Escrita de algarismos até 10. Continuação da leitura e escrita de números até 100. Sinais aritméticos. As quatro operações até o número 20 por meio de objetos. Achar 1,1,1 de qualquer número até 50. Numeração até 1000. As quatro operações com números inferiores a 1000, sendo que na multiplicação e divisão, o multiplicador o divisor serão sempre números simples. Algarismos romanos até X.
	2º ano (1920) 2ª série (1903/ 1916/1932)	As quatro operações fundamentais sobre frações ordinárias e decimais com aplicações práticas. Sistema métrico teoria e prática.	Operações raciocinadas sobre números inteiros, exercício de cálculo mental e solução de pequenos problemas, no quando negro ou no papel. Desenho linear; desenho de objetos de uso comum.	Escrita de número até milhares; Soma, subtração, multiplicação e divisão até milhares; Tabuada de multiplicar até a cada do dez. Continuação dos algoritmos romanos, conhecimento das horas e da leitura de números; Moeda brasileira; Pequenos problemas de fácil resolução.	Leitura e escrita de números até milhares. Estudo das unidades, dezenas centenas, etc. As quatro operações fundamentais – estudo prático ampliado. Problemas e exercícios sobre as quatro operações de números inteiros. Algarismos romanos até L.
	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)		Aritmética, operações raciocinadas sobre números inteiros e frações; problemas e operações práticas. Geometria rudimentar	Recapitulação da tabuada de multiplicar; Tabuada da divisão. Conhecimento prático e ampliado das 4 operações; Achar as frações de quantidades determinadas;	Estudo completo das quatro operações. Rudimentos de frações ordinárias. Frações decimais. Sistema métrico: metro linear,

			com aplicações uteis.	As medidas de peso, em relação a décimos, centímetros e milímetros; Cálculo rápido metal ou escrito; O metro, seus múltiplos e submúltiplos. Conhecimento prático do metro, metro quadrado e metro cúbico; achar pequenas áreas e volumes; O litro, seus múltiplos e submúltiplos. O quilo, seus múltiplos e submúltiplos; A tonelada. Cálculos sobre pessoas e medidas; Problemas e questões práticas, tendo em vista desenvolver o raciocínio.	metro quadrado, metro cúbico, litro e grama, seus múltiplos e seus submúltiplos. Problemas de sistema métrico decimal. Regra de três simples – estudo prático. Juros simples. Problemas variados.
Geografia e História do Brasil	1º ano (1920) 1ª série (1903/1916/1932)	Geografia - Os pontos cardiais. Ideia do mapa geográfico. Noções gerais sobre o globo terrestre e as cinco partes do mundo; continentes, mares, baías, ilhas, penínsulas, rios, montanhas. Etc. História Pátria – ideia geral sobre o Brasil, Sua descoberta, domínio português, independência do governo.	Fatos interessantes e vultos os principais da história pátria. Preliminares de Geografia com aplicação especial ao local onde situado à escola, casa, lugar, rua, cidade, Vila, povoado, distrito, município, etc	Geografia e história do Brasil: Explicar, o que é um bairro, uma vila, uma cidade e uma capital; Dar uma ideia do que é o Brasil e o nome de alguns Estados; Dizer o que é o Paraná e quais os Estados vizinhos; Explorar quais as cidades mais importantes do Paraná e os produtos de sua exportação. Narrar alguns episódios importantes da nossa história; Explicar os feriados federais e estaduais, na véspera, e sempre que for possível, comemorá-los com o comparecimento das crianças;	Conhecimento da casa escolar – sua localização. Circunvizinhança da casa escolar. Orientação prática dos pontos cardeais relativamente a estradas, moradias, rios, morros e outros acidentes topográficos próximo a escola. Dizer o que é um bairro, povoado, vila, cidade, distrito e município. Divisão do tempo: ano, mês, semana, dia e hora. História do Brasil narrativa sobre os fatos mais importantes de nossa história: República independência.
	2º ano (1920) 2ª série (1903/1916/1932)	Geografia: limites do Brasil, sua divisão administrativa, capitais dos Estados, rios, principais baías, montanhas, etc. Limites do Estado do Paraná, montanhas, rios, portos, cidades, vilas, viação, produção e riquezas naturais. Histórias Pátria – tentativas	Noções de história pátria. Geografia física do Estado do Paraná, com exercícios cartográficos.	Recapitulação do programa do 1º ano; Os pontos cardiais. Orientação pelo sol; O rio e suas nascentes. Margens, terrenos marginais, rios tributários; Meios de condução: animal, a vapor, elétrica e aéreo. Navegação fluvial e marítima; Explicação prática dos fenômenos do dia e da noite; O sol, a lua e as estrelas;	Geografia: Denominações dadas as terras e as águas: ilha, península, istmo, cabo, serra, continente, rio, lago, baía, porto, mar e oceano. Estudo da Capital e cidades principais do Paraná. Estudo elementar da geografia física do Paraná: situação, superfície, população. Limites,

		de independência do Brasil, formação da nossa nacionalidade, reinado de Pedro II e proclamação da República. Organização da Província, depois Estado do Paraná.		As estações do ano; Conhecimento das principais cidades do Paraná; Ligeiro conhecimento da capital do Brasil e das principais capitais dos Estados; Riquezas naturais do Brasil; Notas biográficas sobre os mais importantes vultos da nossa história.	serras, planaltos, rios e ilhas; estradas de ferro e as principais de rodagem; produções. Estudo resumido sobre o Brasil: capital, limites, estados com as respectivas capitais. Pequenos trabalhos de cartografia. História do Brasil. Datas nacionais e estaduais - seus motivos de sua significação. Notas biográficas dos principais vultos nacionais
3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)			Geografia física do Brasil, especialmente do Paraná; exercícios cartográficos.	Geografia e História: O Brasil. Estudo elementar no mapa sobre: limites; rios principais; áreas; estados e capitais; portos; O Paraná. Estudo elementar no mapa sobre: limites; rios; montanhas; estradas de ferro; cidades principais; produtos de exportação; História do Brasil, desde o descobrimento; 5) Fundação de Curitiba e do Estado do Paraná. 6) Independência do Brasil. O 7 de setembro, datas mais importantes da nossa história. Personagens da independência. 7) Principais vultos da nossa história. 8) A República e seus presidentes. 9) Presidentes da Província e Estado do Paraná.	Geografia; Recapitulação breve da Geografia do Paraná. Geografia física do Brasil: principais rios, baías, portos, serras, cabos e lagos Produtos industriais mais importantes, dizendo as suas zonas de produção. Riquezas naturais. Nomes dos principais países da América, Europa, Ásia, África e Oceania. Cartografia mapa do Paraná contorno do Brasil, estados e capitais. Indicação: as aulas desta matéria devem ser dadas na presença cartas geográficas. História do Brasil: Descobrimto do Brasil. Divisão do Brasil em capitânicas (colonização). Criação do governo geral - 1º, 2º e 3º governadores. Fundação da Cidade do Rio de Janeiro. Invasão nos holandeses na Bahia e em Pernambuco.

					Inconfidência mineira. Chegada da família real portuguesa para o Brasil. Revolução de 1817 em Pernambuco. Independência. Primeiro Império. Segundo Império. Abolição da escravidão. República e seus presidentes. Instalação da província do Paraná. Fundação da Cidade de Curitiba.
Ciências físicas e naturais	1º ano (1920) 1ª série (1903/ 1916/1932)		Matéria- prima, sua classificação nos reinos da natureza transformações industriais.	Explicar o que é um metal, e dar exemplos dos metais mais úteis; Corpos sólidos, líquidos e gasosos; A água: doce ou salgada, água medicinal; Higiene do corpo. A varíola e a necessidade da medicina; Partes de um vegetal, partes das plantas. O que se deve plantar nos quintais. Criação de galinhas, cabritos, carneiros, etc. Experiências de plantio, adjacentes a escola.	Reinos da natureza animal, vegetal e mineral. Distinção entre esses três reinos. Utilidade dos animais, dos vegetais e dos minerais.
	2º ano (1920) 2ª série (1903/ 1916/1932)	Agronomia – noções gerais sobre as plantas, sobre o ar atmosférico e a água. Do solo e sua divisão.		Recapitulação dos programas do 1º ano; criação das abelhas. Importância e utilidade do mel e da cera; o trigo e o seu plantio; o fabrico do pão; utilidade dos pássaros e proteção que merecem; a derrubada das matas. Perigo do seu desaparecimento e, portanto, dessa riqueza insubestimável. Importância que advém do reflorestamento; o plantio do linho e sua utilidade; o plantio do algodão e seu emprego; a cana de açúcar. Fabricação de açúcar.	Corpos de natureza: sólidos, líquidos e gasosos. Divisão do corpo humano - estudo resumido. As vantagens da lavoura nacional sobre a rotineira. Estudo de animais úteis e nocivos ao homem.
	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)		Noções rudimentares de física, química e história natural, com aplicações úteis as artes e aos ofícios e especialmente a	Recapitulação do programa do 2º ano; Estudo prático sobre o carvão de pedra; O ferro, o cobre, o chumbo, o querosene; A eletricidade e suas aplicações; As principais indústrias pastoris, agrícola e	Os 5 sentidos. Digestão - estudo resumido. Respiração - estudo resumido. Circulação - estudo resumido.

			agricultura e a higiene.	fabris; O cultivo do café, erva mate e principais cereais; A criação de gado; A indústria dos couros; O preparo da terra, ferramentas modernas empregadas para lavrar o solo; Cuidados com os olhos e demais sentidos; Principais parasitas do couro cabeludo e da pele; Higiene das casas e dos terrenos adjacentes.	
Higiene do corpo	1º ano (1920) 1ª série (1903/ 1916/1932)			Está dentro do programa da matéria de Ciências Físicas e Naturais. Higiene do corpo. A varíola e a necessidade da medicina;	O perigo para a saúde que advém do consumo de frutas verdes.
	2º ano (1920) 2ª série (1903/ 1916/1932)				Higiene das habitações. Estudo sobre os meios de evitar e curar as Moléstias. Como o homem deve se alimentar. Desinfecções.
	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)			Está dentro do programa da matéria de Ciências Físicas e Naturais. Cuidados com os olhos e demais sentidos; Principais parasitas do couro cabeludo e da pele; Higiene das casas e dos terrenos adjacentes.	Recapitulação mais desenvolvida do programa da segunda série.
Caligrafia	1º ano (1920) 1ª série (1903/ 1916/1932)	Escrita de traços e letras na lousa ou em cadernos, até a formação de palavras copiadas de modelos fornecidos pelo professor, no quadro negro ou em cadernos apropriados.		Cópia de palavras escritas no quadro negro; Exercícios no caderno de caligrafia;	Para as três séries. Exercícios no caderno de linhas duplas sendo modelo dado pelo professor no quadro negro.
	2º ano (1920)	Continuar a escrever por modelos para aperfeiçoar a	Exercícios caligráficos.	Exercício feitos de tinta segundo o modelo do caderno n.1 e 2;	Para as três séries. Exercícios no caderno de linhas

	2ª série (1903/ 1916/1932)	letra. Copiar trechos de livros para melhorar a ortografia. Escrever ditado. Composição e descrição elementar de objetos e fatos da vida comum. Escrever pequenas cartas.		Cópia das letras traçadas no quadro pelo professor.	duplas sendo modelo dado pelo professor no quadro negro.
	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)			Exercícios de caligrafia vertical nos cadernos 2, 3, 4 e 5; Cópia de trechos do livro de leitura.	Para as três séries. Exercícios no caderno de linhas duplas sendo modelo dado pelo professor no quadro negro.
Educação moral e cívica	1º ano (1920) 1ª série (1903/ 1916/1932)		Exercícios práticos para educação da memória. Recitação de cór de trechos escolhidos de prosa ou verso, cujos assuntos sejam de interesse moral cívico. Promover em cultivar a prática de atos de bondade. Tornar evidente a Felicidade pelo cumprimento do dever, pela satisfação da consciência.	O trabalho e a sua utilidade. Necessidade do trabalho. O trabalho como riqueza e necessidade do lar. Necessidade e dever de trabalhar. O perigo do álcool. [...] O álcool e o trabalho. O álcool e a saúde. O álcool e o crime. Descrição da nossa Bandeira e respeito que ela merece. O Brasil como país civilizado. O Brasil hospedeiro dos povos estrangeiros.	Principais regras da boa civilidade como aluno deve proceder em casa, na escola e fora dela. Descrição da bandeira nacional. Nome dos atuais presidentes do Brasil e Paraná.
	2º ano (1920) 2ª série (1903/ 1916/1932)	Moral – ensinar hábitos de ordem, comportamento na escola, em casa, na rua e em lugares públicos. Deveres para com os pais e superiores, iguais e inferiores. Ensinar máximas que desenvolvam boas qualidades.	Pequenas lições de moral e do civismo.	O mesmo programa do 1º ano; Leitura de fatos que despertem bons sentimentos.	Deveres para com os pais, parentes e para com a sociedade. O perigo do uso das bebidas alcoólicas e do fumo. O vício da delação. Estudo mais completo sobre a bandeira nacional acrescentando do hino nacional.
				Recapitulação mais desenvolvida do	Recapitulação no programa da

	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)			programa do 2º ano; Modo de tratar os pais, os irmãos, professores e pessoas idosas; Modo de tratar os mais fracos, os mendigos e aleijados; Leitura de coisas que despertem bons sentimentos; Explicação das datas nacionais e realizações de festas comemorativas no dia apropriado; Conhecimento da Bandeira Nacional.	segunda série. Direitos e deveres do cidadão. Formas de governo: Monarquia X República. O governo da República dos Estados Unidos do Brasil e seus poderes. Como são constituídos os governos estaduais e municipais.
Trabalhos Manuais	1º ano (1920) 1ª série (1903, 1916/1932)	Trabalhos de agulha para meninas – trancinhas de crochê. Marcas com lã em talagarça. Os primeiros pontos de costura, alinhavo, costura de pontos atrás e pós-ponto.	Para meninos: I - aplicações, sob a direção do professor, próprias para adestrar as mãos e despertar o amor ao trabalho, consistindo em: dobrar, cortar e recortar papel; amarrar, enlaçar, atar e desatar; fazer pequenos pacotes ou embrulhos; fazer sobrecartas e cadernos para escrita, duplicar e quadricular as pautas com régua e lápis, conforme conviver para escrita ou desenho; captar livros e reparar livros estragados; construir em papelão os sólidos geométricos; etc. Para meninas: os trabalhos mencionados no item I, e mais os de agulha.	Para a seção feminina, trabalhos de crochê e ligeiras costuras.	
	2º ano (1920) 2ª série (1903, 1916/1932)	Trabalho de agulha – para meninas: pontos de cerro e de remate e sobre costura, cerzaduras, remendos, franzidos, pregas e bainhas; casear e pregar botões.		Ampliação do programa do 1º ano.	
	3º ano (1920) 3ª série (1916/1932)			Para sessão feminina: Crochê em linha e lã; Pequenos bordados em branco; Pequenas costuras e trabalhos que tenham aplicação prática; Para sessão masculina: Cultura da terra; plantios diversos.	

Fonte: PARANÁ, Decreto nº 263 de 22 de outubro de 1903; PARANÁ, Decreto nº 510 de 15 de setembro de 1909; PARANÁ, Programas de ensino e sua execução nos institutos do curso primário. Conselho Superior de Ensino Primário, 1916; PARANÁ, Decreto nº 271 de 27 de janeiro de 1932. Elaborador pela autora.

Quadro 39 - Programa Especial para as Escolas Ambulantes de 1916.

Para todos os alunos em comum	Para os alunos mais atrasados	Para os mais adiantados
1. Desenho linear 2. Colóquios variados e interessantes entre o professor e seus alunos: a) Sobre a necessidade de aprender para bem agir; b) Sobre os sentidos; c) Sobre a utilidade prática de cada matéria do ensino; d) Sobre coisas, formas, cor, tamanho, qualidade; e) Sobre meios de comunicação e de transporte; f) Sobre as indústrias; g) Sobre o tempo, o relógio; h) Sobre higiene e a necessidade do exercício físico (trabalho) i) Sobre assuntos da Moral e de Civismo j) Sobre fatos interessantes e vultos principais da História Pátria.	3. Leitura e escrita desde o primeiro passo até a leitura e escrita corrente de frases e proposições, adotados os métodos mais adiantados e banida em absoluto a soletração. 4. Ideias elementares de número, exercícios de contagem por unidade e por grupos de unidades, leitura e escrita de números; solução mental de pequenos problemas.	5. Leitura corrente e expressiva; interpretação e comentário dos trechos lidos. 6. Exercício de caligrafia, cópia e ditado; 7. Exercício de composição escrita sobre assuntos simples previamente explicado. 8. Exercício próprio para melhorar a linguagem e das conhecimento prático da classificação, variação e concordância das palavras da língua portuguesa. 9. Operações raciocinadas sobre números inteiros, exercícios de cálculo mental e solução escrita de pequenos problemas. 10. Geografia, preliminares, com auxílio de um espelho e areia, ideia geral do mundo, da América, do Brasil, resumo de Geografia do Estado do Paraná. 11. Cânticos escolares. 12. Trabalhos manuais.

Fonte: PARANÁ. Programas de ensino e sua execução nos institutos do curso primário. Conselho Superior de Ensino Primário, 1916. Elaborador pela autora.

Quadro 40 - Código de Ensino de 1917: organização da escola isolada.

Organização e Horários escolares	Regência e quantidade de alunos	Organização física do prédio escolar
<p>Art. 55° É dividido em quatro séries graduais o ensino primário completo.</p> <p>Art. 56° Na organização dos horários observar-se-ão os seguintes preceitos: 1° os trabalhos escolares serão, em regra, divididos em duas seções, havendo entre ambas uma hora destinada ao almoço e repouso dos professores e alunos. 2° Em regra, a primeira seção funcionará das 9 às 11 horas e meia e a segunda das 12 e meia as 14 e meia, inclusive 35 minutos de recreio para cada sessão.</p> <p>Art. 58° Serão especiais a distribuição do tempo e os programas das escolas rurais e das ambulantes, atenta a natureza dessas escolas.</p> <p>Art. 69° - 3° Conforme as condições particulares do meio social e do clima do lugar onde a escola funcionar, poderá o Conselho Superior, por proposta do Conselho Local, estabelecer o horário de exceção.</p> <p>Art. 77° As aulas dos estabelecimentos de ensino primário abrir-se-ão em todo o Estado a 19 de janeiro, deixando de funcionar as quintas-feiras, domingos e dias feriados por lei estadual ou federal, e encerando-se do dia 14 de novembro em diante a medida que se realizarem os respectivos exames.</p>	<p>Art. 59° As escolas urbanas, suburbanas ou rurais, destinadas ao ensino de meninos, serão regidas por professores ou professoras.</p> <p>1° Serão regidas por professoras as destinadas ao ensino de meninas.</p> <p>2° sempre que o Secretário do Interior julgar conveniente, determinará que em escola para meninas sejam também admitidos meninos.</p> <p>Art. 60° Em bairros onde o Governo não tiver estabelecido escolas o onde não puder mantê-las por ser insuficiente a população escolar, as escolas ambulantes funcionarão.</p> <p>Art. 61° Cada escola pública, para ser mantida, deve ter no mínimo: a) trinta alunos de frequência média, se for situada em cidade ou subúrbio de cidade; b) vinte e cinco, se for situada em vila ou subúrbio de vila; c) vinte, se for situada em povoado ou bairro, ou se for ambulante, devendo, no caso de ser ambulante, contar-se o número dos alunos frequentes em todo circuito escolar.</p> <p>Art. 65° Em cada escola haverá os seguintes livros de escrituração, abertos e numerados pela Secretaria do Interior: - um para matrícula; um para o “ponto” dos alunos com as respectivas notas diárias; um para termos de visitas exames e um para rolamento dos móveis e utensílios. Esses livros, quando findos ou encerrados, serão arquivados na Secretaria do interior.</p> <p>Art. 66° Diversas escolas poderão reunir-se para combinadas, formar um só instituto de ensino primário, sendo os trabalhos divididos convenientemente entre os professores e acumulando um deles as funções de Diretor.</p> <p>Art. 69° - 2ª no ensino, em todas as classes serão adotados os métodos, e processos de maior resultado com menor esforço.</p>	<p>Art. 157° A medida que é o recursos financeiros do Estado permitirem construir-se-ão casas escolares nas cidade, vilas e importantes povoações que ainda não tiverem sido dotadas desses melhoramentos.</p> <p>Único – onde não houver casas escolares ou onde estas forem insuficientes para todas as escolas, funcionarão elas ou algumas delas em casas particulares nas melhores condições possíveis de higiene, sendo para o respectivo aluguel os professores auxiliados pelo Estado, de acordo com a tabela em vigor.</p> <p>Art. 158° Cada prédio escolar do estado terá os seguintes: <i>I requisitos externos:</i> a) ser quando possível, central relativamente à população que é destinada a servir; b) ter a casa no centro do terreno e ela destinado, o qual, limitado por muro gradil, terá área suficiente para conter os pátios de ginásticas e recreio, lavabos, privadas, jardins etc. c) ser acesso fácil e seguro; <i>II requisitos internos:</i> a) ter cada sala de aula em forma retangular com a superfície calculada a razão de 1m. 20 por aluno; b) ter a casa um porão de altura nunca inferior a 1m.50 entre a superfície do solo e o assoalho; c) ter cada sala janelas retangulares, largas, altas e numerosas; d) ter privadas convenientemente isoladas das salas; e) ter vestíbulo e entrada especial para cada sala de aula; g) ter compartimento especial para um pequeno museu escolar e para o acondicionamento dos trabalhos manuais e materiais respectivos; i) ter, enfim, todas as condições recomendáveis pela pedagogia e pela higiene.</p> <p>Art. 159° haverá em cada casa escolar os móveis e utensílios essenciais para o ensino, devidamente inventariados sob responsabilidade do respectivo professor ou professores.</p>

Fonte: PARANÁ, Decreto nº 17 de 09/01/1917. Elaborado pela autora.

Quadro 41 - Comparação entre as atribuições dos Delegados de Ensino e Inspectores Escolares dispostas no Código de Ensino de 1917.

Delegado de Ensino/Superintendente do Ensino	Inspectores Escolares
<p>Art. 19 os delegados exerceram as seguintes funções:</p> <p>I visitar escolas públicas ou subvencionadas de ensino primário nessas visitas, verificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se o tempo é bem distribuído e bem empregado no ensino das diversas matérias; b) Se é fielmente observado o programa de ensino; c) Se são ministrados ensinamentos tendentes a bem formar o caráter dos alunos e orientá-los para a vida prática; d) Se são adotados os livros, os métodos e os processos pedagógicos recomendados; e) Se o professor é pontual, assíduo, zeloso e devotado no cumprimento do seu dever; f) Se é convenientemente mantida ordem na escola; g) Se o professor tem prestígio autoridade de mestre em relação aos seus alunos, tratando-os carinhosamente; h) Se os alunos em regra, são pontuais e assíduos, atraídos à escola pela vontade de aprender, trabalhando com atenção e interesse e tirando do ensino máximo proveito; i) Se a frequência média proporcional à respectiva matrícula; j) Se a escrituração escolar é feita regularmente; k) Se o prédio escolar reúne as devidas condições higiênicas, tendo capacidade em relação ao número de crianças que frequentam a escola; l) Se a escola está provida de mobiliário conveniente e do material indispensável para o ensino; m) Se a casa, mobiliário material técnico são devidamente conservados; n) Se em suma são cumpridas realmente as disposições de leis, regulamentos e instruções relativas a organização escolar. <p>[...] V Advertir aos professores ou diretores de estabelecimentos de ensino público primário de acordo com este código.</p> <p>VI conferenciar com os professores sobre os métodos de processos adotados na execução dos programas de ensino, bem como sobre outros assuntos pedagógicos.</p> <p>VII Promover a difusão do ensino:</p>	<p>Art. 24 compete aos inspectores escolares, além de outras atribuições que lhes são conferidas por esse código:</p> <p>I visitar ao menos duas vezes por mês os institutos de ensino infantil, primário, intermediário profissional mantidas pelo estado, sob sua jurisdição, averiguando se neles são realmente cumpridas as disposições das leis, regulamentos e regimentos, bem como suas instruções de ordens emanadas de autoridades competentes, comunicando do secretário do interior, o que observar.</p> <p>II Lançar no livro próprio as notas de sua visita, nele mencionando que lhe parece digno de louvor ou de censura.</p> <p>III Atestar mensalmente o exercício dos professores das escolas simples, intermediárias, jardins de infância e escola profissional e visar mapa de matrícula e frequência.</p> <p>IV Visar as folhas de pagamento das escolas maternais, dos jardins de infância, das escolas combinadas em grupos escolares e estabelecimentos subvencionados, bem como os mapas de matrícula e frequência.</p> <p>[...] VII Instalar as escolas dos pontos mais convenientes da localidade para onde forem criadas ou nós pontos determinados pelo secretário do interior.</p> <p>VIII Levar ao conhecimento do secretário do interior, quais os institutos que tiveram menos de 20 alunos de frequência média nos povoados, 25 nas vilas e 30 nas cidades.</p> <p>IX Comunicar à Secretaria do interior o início do exercício dos professores, as interrupções que tiveram, as datas em que os professores entraram em gozo de licença ou em que reassumiram as funções e quaisquer outras ocorrências sobre o funcionamento das aulas.</p> <p>X Encaminhar com informações sua, quaisquer ofícios, requerimentos, e outros papéis dirigidos pelos professores do seu distrito às autoridades superiores.</p>

<p>a) despertando por todos os meios ao seu alcance, na localidade que visitar, o interesse do povo pela instrução e educação dos seus filhos;</p> <p>b) concorrendo, direta ou indiretamente, para a realização de conferência educativas e de festas cívicas;</p> <p>c) concitando as municipalidades a colaborarem com o estado na luta contra o alfabetismo, já pela criação de escolas municipais, ou pela subvenção a escolas particulares, já pelo auxílio direto ou indireto às autoridades estaduais para execução da obrigatoriedade do ensino;</p> <p>d) aconselhando e auxiliando a fundação de instituições particulares, associações, caixas escolares, cooperativas infantis, escolas, bibliotecas que concorram para educação física, moral intelectual do povo.</p> <p>[...] X Levaram conhecimento do secretário do interior faltas em que tiverem ocorrido os professores, indicando prova documental testemunhal em que se baseia acusação, a XI transmitir ao secretários do interior as reclamações que, verbalmente ou por escrito, lhe forem feitas pelos professores.</p> <p>XII Apresentar ao secretário do interior um relatório de cada viagem de inspeção, indicando as medidas convenientes em benefício do ensino.</p>	<p>XI Mandar inventariar no livro próprio de cada escola os móveis de utensílios nela existentes com declaração do seu estado e qualidade.</p> <p>[...] XIII Pedir o secretário no interior os móveis e utensílios que faltaram nestas escolas do seu distrito.</p> <p>XIV Ter sob sua guarda os livros, móveis e utensílios das escolas vacantes por morte ou retirada efetiva do professor ou extinção da escola.</p> <p>[...] XVI Advertir os professores e denunciar os casos que mereçam punição mais severa.</p> <p>XVII Presidir os exames das escolas públicas do seu distrito.</p> <p>XVIII Ministrará ao secretário do interior todas as informações e esclarecimentos que lhe forem exigidos sobre o ensino do distrito de sua jurisdição.</p> <p>XIX Comunicar confidencialmente ao secretário do interior ou ao Delegado o procedimento de qualquer professor que deixar de obedecer na sua vida pública ou privada, aos princípios da moral.</p>
---	--

Fonte: PARANÁ, Decreto nº17 de 09/01/1917. Elaborado pela autora.