

NILO PROCÓPIO PEÇANHA E PAULO ILDEFONSO D'ASSUMPÇÃO: CAMINHOS ENTRELACADOS EM PROL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1890-1922)

Adriana Vaz¹
Vanessa Cauê Krugel²

RESUMO

O artigo delinea aspectos do percurso político e educacional de dois homens negros: Nilo Procópio Peçanha (1867-1924) e Paulo Ildefonso D'Assumpção (1869-1928), em âmbito nacional e local, respectivamente; tensiona sobre o papel da educação profissional, primária e gratuita na formação do cidadão republicano com a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) em rede federal (CARVALHO, 2018; CARVALHO, 2017); apresenta aspectos da unidade implantada no Paraná, e mostra como estava se estruturando o ensino primário em Curitiba. Utilizou-se fontes documentais e iconográficas, em especial, fotografias. A fotografia em seu uso documental e histórico permite refletir que os arquivos são uma forma de tecnologia, como menciona Azoulay (2024). A pesquisa adota uma abordagem historiográfica em interlocução com autores(as) que tratam sobre a história da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) em sua fase inicial (QUELUZ, 2010), (LEITE, 2010). Assim como, utiliza as categorias raça e classe em diálogo com Moura (2024), que examina a sociedade escravista no Brasil, e Pereira (2021) que contextualiza o sistema no âmbito do Paraná. O artigo foi organizado em seis partes, problematizando: Qual a efetividade da educação profissional e primária nas primeiras décadas do século XX na esteira do término do escravismo em Curitiba? Sobre a eficiência da EAAPR, ela foi tanto negativa quanto positiva; pois, o foco não era a educação em si, mas a empregabilidade rápida dos aprendizes no mercado de trabalho. O aprendizado de um ofício os tornaria "meninos úteis" a nação, livres do vício e da mendicância.

Palavras-chave: História da Educação. Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná. Fotografia. Racismo.

NILO PROCÓPIO PEÇANHA AND PAULO ILDEFONSO D'ASSUMPÇÃO: INTERTWINED PATHS IN FAVOR OF VOCATIONAL EDUCATION (1890–1922)

ABSTRACT

The article explores the political and educational trajectories of two black men — Nilo Procópio Peçanha and Paulo Ildefonso D'Assumpção — within national and local contexts, respectively. It examines the role of free primary and vocational education in shaping republican citizenship, focusing on the establishment of Federal Schools of Apprentices and Artisans (EAAs). The study highlights the implementation of one such unit in Paraná and the structuring of primary education in Curitiba. Using documentary and iconographic sources, especially photographs, the research adopts a historiographical approach that engages with scholars discussing the early phase of the Federal University of Technology – Paraná (UTFPR). It also incorporates the categories of race and class, referencing studies on Brazil's slave society and the local context of Paraná. The article raises the question: How effective was primary and vocational education in the early 20th century, following the end of slavery in Curitiba? The effectiveness of EAAPR was mixed; its main focus was not education itself but the quick employment of apprentices. Learning a trade aimed to turn them into "useful boys" for the nation, free from vice and begging.

Keywords: History of Education. School of Apprentices and Artisans of Paraná. Photography. Racism.

¹ Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (UTFPR), da Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho. Professora do Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal do Paraná (DEGRAF/UFPR). Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPR). Contato: vazufpr@gmail.com

² Doutoranda em Tecnologia e Sociedade (UTFPR), na linha Tecnologia e Trabalho. Contato: vanessacaue@msm.com

Introdução

Neste estudo revisita-se a trajetória de dois homens negros: Nilo Procópio Peçanha (1867-1924) e Paulo Ildefonso D'Assumpção (1869 -1928)³, identidades que passaram por um processo de embranquecimento social, pessoas públicas cujas ações tiveram abrangência na esfera política e educacional. O artigo visa refletir sobre ações de Nilo Peçanha voltadas a educação nos primórdios do século XX como presidente do Brasil, após a morte de Afonso Pena, com base no Decreto Federal 7.566, em 23 de setembro de 1909; e, apresentar aspectos sobre a instrução primária no Paraná na transição do século XIX para o XX, em paralelo a implantação da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná (EAAPR), durante os primeiros anos da gestão de Paulo Ildefonso.

A origem negra de Nilo aparece na imprensa por seus opositores políticos, como nos versos da *Revista Careta*, ano 3, nº 111, de 16 de julho de 1910, com o título “O presidente e a eleição fluminense”.

[...]
Foi derrotado o vosso candidato!
Ouve e não fala; a commoção entope-o,
E, bufando de cólera, Procópio
Morde os seus grossos beiços de mulato.
[...]. (CARVALHO, 2017, p.111).

Nilo foi reconhecido como “Patrono da educação profissional e tecnológica”, cuja homenagem foi oficializada pela Lei 12.417/2011, de 9 de junho, sancionada por Dilma Rousseff (BRASIL,2011). Por outro lado, na maioria das vezes, a origem étnico-racial de Paulo Ildefonso foi omitida na historiografia do Paraná, tanto que na visão de Romário Martins ele era um “construtor de civilização”; justamente porque, “[...] reunia os conhecimentos técnicos de controle social, estatísticos e coercitivos, fundamentais para a classificação e constituição social dos menores, adquiridos quando Comissário de Polícia e Diretor da Repartição de Estatística e Arquivo do Estado.” (QUELUZ, 2010, p.51-52).

As pesquisas sobre a população negra incluem diferentes temas e abordagens teórico-metodológicas, dentre as quais: a história da educação do negro. Para Jeruse Romão (2005, p.12):

³ Seu ano de nascimento aparece com datas distintas: Vanali (2016) menciona que sua mãe deu à luz, em 1850; Queluz (2010) indica que ele nasceu em 23 de janeiro de 1868; no histórico com informações dos funcionários da EAAPR, o ano de nascimento foi 1869 (EAAPR, 1914).

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciências dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro.

O aporte teórico está ancorado na historiografia da educação, mobilizando autores/as que escreveram sobre a EAAPR, e, paralelo ao percurso político de Nilo Peçanha, com foco no que se refere a implantação da educação profissional e primária. Considera-se que operação historiográfica sobre a educação da população negra se faz pelo mapeamento, seleção e análise de fontes históricas, inquerindo marcas deixadas no passado, em que os/as historiadores/as os/as reconstroem no tempo presente, com o intuito de responder uma problemática de pesquisa. Neste artigo, questiona-se: Qual a efetividade da educação profissional e primária nas primeiras décadas do século XX na esteira do término do escravismo em Curitiba?

O modo de produção escravista tinha duas fases: a primeira, o escravismo pleno, desde a colonização até 1849; a segunda, o escravismo tardio, de 1850 a 1888. Para Clovis Moura (2024), a transição do modo de produção escravista para um capitalismo de natureza dependente, por atender as demandas externas, seguia uma “modernização conservadora”. Modelo que garantiu os interesses das oligarquias latifundiárias que constituíam a classe senhorial e em detrimento dos escravizados. A República os transforma em pessoas livres, cuja mão de obra se torna “dispensável” ao novo modelo de nação.

No Paraná, no decorrer do século XIX os cativos se dissolveram em uma ampla categoria de “trabalhadores despossuídos” ou “não-morigerados”, que ocupavam funções similares na divisão social do trabalho e no universo cultural, sendo livres ou escravos; visto que, em Curitiba, em 1853, havia 6791 habitantes (4624 brancos, 1293 pardos, 874 pretos). E deste montante, 26,67% constituíam a parcela escravizada de não-brancos. Índices que variam de cidade para cidade, entre as 19 listadas por Magnus Roberto de Melo Pereira (2021).

Por si sós, esses dados indicam a presença de um expressivo contingente de mestiços e negros livre na região, que, juntamente, com os ‘*brancos*’ não grandes proprietários, formavam a esmagadora maioria daqueles que se dedicavam ao extrativismo vegetal, à lavoura de subsistência, ao pequeno comércio ou, ainda, eram trabalhadores jornaleiros. (PEREIRA, 2021, p. 98-99 – grifo original).

Para o autor o conceito de “sociedade escravista” ou “escravocrata” não se aplicava ao primeiro planalto, já em meados do séc. XIX a população escrava não era maior que a livre⁴. Porém, a escravidão foi um elemento central nas relações sociais do Estado, independentemente do tamanho dos plantéis de cativos. (PEREIRA, 2021).

Para este recorte temporal, que perpassa o período entre 1890 e 1922, utilizou-se como fontes Decretos, Leis, Mensagens de Governo, etc, referentes a instrução pública no estado do Paraná disponíveis no Arquivo Público do Paraná. Também se mobilizou fontes iconográficas, em especial fotografias, que pertencem ao acervo da UTFPR, no Departamento de Patrimônio Histórico (DEPHIS), no campus de Curitiba/PR; e no acervo pessoal do Nilo Peçanha que se encontra no Museu Histórico de Campos de Goytacazes/ RJ, entre outros acervos. Como aporte teórico dialogou-se com autores/as que versam sobre raça e etnia, assim como os que utilizam a fotografia como fonte histórica e documental, e tensiona-se sobre a tecnologia do arquivo nos termos de Ariella Aïsha Azoulay (2024).

Os caminhos de Nilo Peçanha e Paulo Ildefonso se interligam a partir de 1909, com a criação as Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAAs). Estes dois homens contribuíram para a educação profissional no começo do século XX, pois, as EAAs visavam instruir menores pobres na ética do trabalho, formando uma mão-de-obra nacional em diferentes capitais da nação. Embora, no contexto paranaense, os índices de evasão escolar eram vistos como um fator negativo, bem como a carência de apoio financeiro por parte da União. E, de certo modo, explicitava as tensões entre o ensino liberal e profissional, em uma sociedade que o trabalho manual era estigmatizado dentro da própria estrutura educacional.

Nilo Peçanha, aspectos do seu percurso pessoal e como homem público

Nilo, um chefe de estado negro, nominado a época como “mulato” ou “negro branco”, era chamado por seus adversários como “Mestiço do Morro do Côco”. No começo do século XX, quando uma pessoa negra ascendia na escala social, ocorria uma negação e um silenciamento da sua identidade racial por meio da política de branqueamento associada ao racismo científico, pois, socialmente e fora da esfera privada, o “mulato” era visto como um homem branco; por outro, quando a cor era lembrada, seu atributo era negativo e estava endereçado a pessoa em si; negando que o racismo era social e não individual.

⁴ Excetuando Paranaguá (53.46% de 6533 habitantes), Antonina (56.02% de 4160 habitantes), Ponta Grossa (92.57% de 3033 habitantes). (PEREIRA, 2021, p.97).

[...] o Nilo era mulato. Até 1909, quando Nilo Peçanha chega ao Palácio do Catete, o Brasil nunca tinha tido, desde a chegada dos portugueses em 1500, um chefe de estado. Com uma origem e uma cor de pele tão parecida com a maior parte da população. Hoje, há quem considere o Nilo nosso primeiro e único presidente negro. E olha só! Cem anos antes de Barack Obama (PRESIDENTE DA SEMANA, 2018, 1'08" – 1'27" *apud* COLOMBO, 2020, p.3).

Na querela entre os racistas e antirracistas o futuro da nação estava em xeque, “[...] os adeptos do racismo científico se baseavam em proposições que identificavam a ‘questão racial’ como responsável pela suposta inferioridade biológica e civilizacional do país” (SOUZA, 2022, p.95). Essa variante do racismo surge por volta de 1870 e estende-se até 1930, mesmo sendo heterogêneo, apresentava pontos em comum: “[...] a crença na hierarquia racial, na superioridade europeia e na indissociável conexão entre caracteres biológicos e capacidades físicas, morais e intelectuais.” (SOUZA, 2022, p.95). Debate que surge no contexto brasileiro, envolto a imigração, ocupação do território e formação da nacionalidade brasileira. Já os antirracistas, mesmo com visões ambíguas sobre a raça, defendiam que os problemas brasileiros eram de cunho social e político, e não decorriam da formação racial. De certa forma, o caso paradigmático dessa tradição antirracista foi a publicação de *Casa-grande & Senzala*, em 1933, livro de Gilberto Freyre.

Com ampla recepção no Brasil, as interpretações de Freyre exerceram forte impacto na construção de uma imagem positiva sobre o Brasil e a diversidade racial brasileira. A obra teve influência inclusive na maneira como o governo brasileiro projetou sua ambígua ideologia nacional: entre a exaltação do Brasil mestiço e racialmente democrático e a imposição de barreiras raciais à imigrantes indesejáveis. (SOUZA, 2022, p.109).

Imaginário que reverberou no mito da democracia racial e suposta harmonia entre as três raças: brancos, negros e indígenas – suavizando a violência do colonialismo, do racismo e da escravidão.

Nilo Procópio Peçanha, nascido em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, na zona rural, no ano de 1867, pertencia a uma família de poucas posses (seu pai era padeiro), mas que tinha relações com a elite fluminense por parte de mãe. Essa origem mesclada serviu como munição tanto para seus detratores, que escarneciam de sua procedência relativamente humilde, como trunfo para seus apoiadores, em razão dela supostamente indicar uma maior proximidade com o povo. Soma-se à gênese de Nilo Peçanha o fato dele ser negro, ‘mulato’ (segundo designações do período), e apesar do político não assumir tal condição, o repertório da época está cheio de alusões racistas à cor da sua pele. (OSTOS, 2020, p.272).

O termo “mulato” sinaliza sua condição de afrodescendente e situa-o como alguém fora do circuito da elite fluminense. Seu fenótipo negro também é sinalizado pela expressão “moreninho”, oriunda da sua ascendência paterna: “Numa segunda-feira, a 2 de outubro de 1867, na fazenda do Deserto, limítrofe com o Espírito Santo, nasce o menino Nilo, moreninho como o pai.” (TINOCO, s.d., p.14).

Nilo era o primogênito de Sebastião de Sousa Peçanha e Joaquina Anália de Sá Freire. Tinha quatro irmãos e duas irmãs: Alcebiades, Cícero, Alzira, Trasíbulo, Sebastião e Armênia. Os quatro últimos filhos nasceram na chácara, localizada na Rua do Príncipe, junto a Praça de São Benedito, depois que seu pai vendeu a padaria, em 1881. (OSTOS, 2020; COUTO, 2018; CÂMARA DE VEREADORES, 2016; TINOCO, s.d.). E Alcebiades e Cícero nasceram no Morro do Côco, “dois petizes loiros de olhos claros como a genitora” (TINOCO, s.d., p.17). Na Rua Quitanda local da padaria do seu pai, no centro de Campos, Nilo se matriculou na escola primária da Rua do Sacramento, n.18, regida pelo prof. João Gomes de Mesquita e Souza. Aprendeu a ler com facilidade, já conhecia as letras do alfabeto com o auxílio de sua mãe. Estudo no Liceu de Campos por um ano e depois, transferiu-se para o Colégio Alberto Brandão, na Capital do Império, finalizando o curso de Humanidades. E realizou a Faculdade de Direito, em Recife, entre 1885 e 1887 (TINOCO, s.d.; COUTO, 2018).

Ainda no âmbito das escolhas pessoais, casou-se com Ana, conhecida como Anita, no dia 06 de dezembro de 1895.

[...] na igreja de São João Batista da Lagoa, no Rio de Janeiro, casou-se com Ana de Castro Belisário Soares de Sousa, conhecida como Anita, filha do advogado João Belizário Soares de Sousa, que era primo do Visconde do Uruguai e filho de Bernardo Belizário Soares de Sousa, conselheiro do Império e de D. Anna Rachel Netto Ribeiro de Castro, que era filha de José Ribeiro de Castro, Visconde de Santa Rita, sendo, portanto, neta paterna do primeiro Barão de Santa Rita e materna do Barão e da Viscondessa do Muriaé. (CÂMARA DE VEREADORES, 2016, s.p).

O matrimônio foi considerado um escândalo para época. Ele, um homem de 28 anos, de origem negra e pobre. Ela, uma mulher branca, abastada, neta de Barões. O casal teve quatro filhos: Iris, Nilo, Zuma e Mário Nilo, porém todos faleceram após o nascimento. (CÂMARA DE VEREADORES, 2016; TINOCO, s.d). Nilo faleceu em 1924, com 56 anos de idade, sua esposa viveu por mais três décadas e parte de sua memória foi preservada pelas doações que ela realizou, como a Coleção Nilo Peçanha no Museu Histórico Nacional transferida para o Palácio do Catete, em 1960 (OSTOS, 2020).

FIGURA 1: NILO E ANITA PEÇANHA A BORDO DO NAVIO ÍRIS, P&B, 1921



FONTE: Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/10903>
 Acesso em: 20 mar. 2025.

Na figura 1, vemos o casal a bordo do navio Íris, durante a campanha Reação Republicana. A Reação Republicana refere-se ao episódio político de disputa da presidência do Brasil criado em junho de 1921, cuja campanha se referia ao pleito de 01 de março de 1922, na disputa entre Nilo Peçanha e Artur Bernardes. Artur tinha o apoio de Minas Gerais, São Paulo e pequenos Estados, e Nilo contava com Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Distrito Federal. O intuito era construir um eixo alternativo de poder e de oposição a “Política dos Governadores” instituída por Campos Sales (1898-1902) (FERREIRA, 2023).

No seu percurso como homem público, em 1890, Nilo elegeu-se como deputado na Assembleia Nacional Constituinte, pelo Partido Republicano. E, aos 42 anos, após a morte de Afonso Pena, assumiu a presidência do Brasil em 14 junho de 1909 (CÂMARA DE VEREADORES, 2016; CARVALHO, 2017). Neste interim de praticamente duas décadas: primeiro, assumiu o cargo de deputado estadual, no período de 1891 a 1903. Foi Presidente do Rio de Janeiro em dois momentos distintos: o 1º mandato, foi entre 31/12/1903 e 01/11/1906; o 2º mandato perdurou de 31/12/1914 a 07 /05/1917 (CÂMARA DE VEREADORES, 2016).

Sua atuação na política, nas duas primeiras décadas do século XX, se configura envolto há um contexto social marcado pelo racismo científico. Fator que, em partes, justifica as controvérsias sobre seu pertencimento racial e o ocultamento de sua ascendência negra. Exerceu outras funções públicas, como Senador e Ministro das Relações interiores. Na presidência do Brasil, seu mandato interino teve duração de 17 meses e se encerrou em 15 de novembro de

1910, dois projetos foram destaques: a criação do Serviço de Proteção aos Índios e a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs).

A educação no contexto nacional na presidência do paulista Rodrigues Alves (15/11/1902-15/11/1906), que antecedeu a gestão do mineiro Afonso Pena (15/11/1906-14/06/1909), priorizou o ensino superior e a qualidade do secundário, como via de acesso a Universidade. Natural de Santa Bárbara/MG, Afonso Pena como presidente, adotou uma conduta distinta em relação a política educacional do país, que era criar o ensino profissional objetivando o desenvolvimento industrial e a oferta de mão de obra qualificada. Nas colocações de Carvalho (2017, p.53): “[...] governo de Afonso Pena insiste numa relação entre o oferecimento de curso técnico e profissional e o progresso econômico da nação”.

De modo efetivo, em 1906, foi aprovado no Congresso Nacional a Proposição 195, autorizando o Presidente da República a destinar recurso financeiro do orçamento da União para implantação de escolas profissionais federais, que seriam gerenciadas pelos Estados. Mesmo sendo o primeiro documento oficial na história do ensino industrial com tal conjuntura, teve poucos avanços no Congresso. Contudo, após o falecimento de Afonso Pena, este projeto educacional teve continuidade com Nilo, seu sucessor.

O ensino primário nos primeiros anos da Proclamação da República não foi pautado na gestão do republicano histórico Campos Sales (15/11/1898 -15/11/1902), também paulista; ou seja, a educação básica não figurava como uma preocupação dos entes federativos. As suas ações são direcionadas aos institutos oficiais de ensino superior e secundário, beneficiando em particular os cursos de Direito, Escola de Minas, Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (CARVALHO, 2017).

O Decreto 1º, do dia 15 de novembro de 1889, menciona que:

as antigas províncias tornam-se Estados, que juntos, compõe a Federação. Assim como todas as repartições brasileiras, civis e militares, que anteriormente eram subordinadas ao Império, passam a ser subordinadas ao Governo Provisório republicano. (CORDEIRO; STAMATTO, 2018, s.p).

Dissolve-se as assembleias provinciais e fixa-se suas atribuições aos governadores estaduais. Se manteve a autonomia dos estados em relação a instrução pública, preservando o caráter descentralizado da educação, em similitude ao Ato Institucional de 1834. Pela constituição de 24 de fevereiro de 1891, única da Primeira República, compete ao Estado a organização da instrução pública por ele ofertado e o ensino será leigo nos estabelecimentos públicos. (CORDEIRO; STAMATTO, 2018, s.p).

Em 1892, a educação profissional foi mencionada por Marechal Floriano Peixoto – presidente de 23/11/1891 a 15/11/1894 e vice-presidente do Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, que renunciou em 23/11/1891 – que intencionava criar um Instituto de Educação Profissional, a ser implantado na capital federal (bairro Vila Izabel do Distrito Federal). O Instituto de Educação Profissional foi proposto pelo Decreto nº722, de 30 de janeiro de 1892. A efetivação necessitava de recursos federais e ficaria sob a responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Internos, absorvendo os internos da Casa São José e do Asilo de Meninos Desvalidos. O público-alvo era os menores de idades, pobres, desvalidos, que poderiam se tornar úteis a nação, em acordo com o novo modelo econômico que se almejava, via desenvolvimento da indústria (CARVALHO, 2017).

A instrução primária no Paraná e a educação profissional

No Paraná, observando uma parcela dos documentos oficiais que regulam a educação no estado, entre 1890 e 1917, o termo “ensino popular” instituído na Lei 42 (12/07/1892 - Reforma do Ensino Popular do Estado), e regulamentado pelo Decreto nº 2 (24/08/1892 - Regulamento do Ensino popular), referem-se a um ramo do serviço público da Secretaria do Interior, que organizava o funcionamento das escolas em diferentes distritos, sendo elas particulares e públicas, cujas funções eram atribuídas aos delegados literários e inspetores distritais. A Lei 42, indica ainda que teria regulamentos e programas de ensino próprios às escolas primárias, Escola Normal e Ginásio Paranaense, secundárias e de Artes e Indústrias, e para o Asilo de Meninos Desvalidos (PARANÁ, 1911a; PARANÁ, 1892).

O Decreto 31, de 29/01/1890, que trata do Regulamento da Instrução Pública, menciona que o ensino primário era dividido em dois graus: o primeiro/elementar e o segundo/complementar. O ensino profissional não estava associado ao grau primário, e sim, a Escola de Artes e Indústrias, que era subvencionada pelo Estado; uma vez que: “[...] crear-se-ão as aulas práticas de ensino technico e profissional, à medida que for sendo possível as municipalidades e ao Estado” (PARANÁ, 1890, p.37). O Instituto Paranaense e a Escola Normal atendiam a instrução secundária. No decreto já se previa a criação de escolas noturnas, e, ainda, se regulamentava que as crianças trabalhadoras deveriam ter o ensino primário elementar, sendo custeado por particulares ou subvenção do Estado.

Art 7º. Os que tiverem fazenda de criação, fabrica ou estabelecimento industrial, onde se empreguem mais de quinze crianças de sete a quatorze annos de idade, não havendo

estabelecimento de ensino a distância de trez kilometros, são obrigados a custear ou subvencionar uma escola de instrucção primária elementar, sob a pena de 100\$ a 200\$000 de multa e do duplo na reincidência [sic]. (PARANÁ, 1890, p.37).

Estas crianças trabalhadoras eram um indicativo dos desdobramentos da Lei do Ventre Livre, os filhos de escravizadas nascidos a partir dessa data seriam considerados livres. Contudo, os senhores das mães escravizadas poderiam fazer uso dos serviços deles até completarem 21 anos e não somente até 8 anos de idade; já que, obrigatoriamente, estavam em poder dos senhores de escravizados. No Art 1º, parágrafo 3º, lê-se: “Cabe também aos senhores criar e tratar os filhos que as filhas de suas escravas possam ter quando aquellas tiverem prestando serviços” (BRASIL, 1871, p.167-168). O Art.7º do documento refere-se em parte as crianças negras, ingênuas, e seus descendentes.

Aliás, desde o início da colonização do Brasil, conforme Luiz Antônio Cunha (2005), as relações escravistas de produção afastaram o trabalho livre do artesanato e da manufatura. A utilização de força de trabalho escravizada, como marceneiro, ferreiro, pedreiro, tecelão, entre outras, as dogmatizavam como atividades pertencentes aos escravizados sendo rejeitadas pelos demais, que queriam se diferenciar como indivíduos livres.

A educação profissional era oferecida aos órfãos pela igreja católica e pelos militares, que privilegiavam os jovens que iriam para a guerra com a responsabilidade de produzir munição. O ensino não ocorria de forma sistematizada, muitas vezes era oferecido nas próprias oficinas existentes, em troca de serviços, como uma atividade auxiliar.

No final do Brasil colonial, em 1819, ocorreu a criação da Casa Pia, no antigo noviciado dos jesuítas, pelo então governador da capitania Bahia de Todos os Santos, ofertando oficinas de aprendizado aos órfãos, dando instruções de base manual aos seus abrigados. Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a ofertar educação profissional para órfãos, pois ainda não havia nenhum outro estabelecimento destinado a essa finalidade. A própria filosofia desse ramo de ensino foi influenciada por esse acontecimento, que passou a encarar o ensino profissional como destinado aos abandonados, aos infelizes e aos desamparados (CUNHA, 2005).

Promover a educação dos trabalhadores e seus filhos. A ênfase oscilava da educação geral, carregada de doutrinas religiosas, morais e cívicas, no ensino primário, à educação profissional, simultânea ou posterior àquela. A educação profissional, de todo modo, reunia as preferências, por produzir um alvo perseguido, mas frequentemente negado e até invertido: a formação dos operários antes mesmo que eles ingressassem na idade e no mundo do trabalho. Desse modo, o ensino profissional seria responsável pela produção de mercadorias especiais, a força de trabalho, conformada técnica e ideologicamente à produção em que se dava a reprodução do capital, motor do progresso de desenvolvimento da sociedade capitalista. Mas se, por um lado a correção dos

‘desvios morais’ - dos quais os trabalhadores incorriam ‘espontaneamente’ - era defendida como uma necessidade da produção, a justificativa recaía sobre seu aspecto ideológico, sobre a inversão daquele papel. Assim é que, de outro modo, aquelas medidas eram definidas como resultantes de imperativos de caridade para os deserdados da fortuna. (CUNHA, 2005, p.179).

Na última década do sec. XIX, no contexto do Paraná, o Ato expedido em 30 de março de 1891, que regulamenta a Instrução Pública, prevê no Capítulo I, da Instrução geral, Art.1º, as seguintes modalidades de ensino: primária, normal, secundária, superior e industrial. No que se refere a instrução primária pública, mantêm-se a divisão em dois graus: elementar e complementar. As escolas primárias superiores (ou do 2º grau), atendiam aos alunos com mais de 10 anos de idade e que concluíram o ensino primário elementar. E a instrução secundária tinha um regulamento próprio para o Instituto Paranaense e Escola Normal. Quanto a idade escolar, escolas de 1º grau, de 6 a 13 anos, e escolas de 2º grau, de 13 a 16 anos. (PARANÁ, 1911b). O Capítulo VI, da Instrução Industrial, no Art.35, menciona, quando possível a instalação de uma escola prática de artes e ofícios, ou destinada ao ensino da agricultura. No Art.37, em menção a Escola de Artes e Indústrias, lê-se: “será subvencionada anualmente a Escola de Artes e Industrias, fundada nesta capital, e a ella se anexarão aulas práticas e officinas para a aprendizagem do trabalho manual, à medida que for sendo possível” (PARANÁ, 1911b, p.100).

No decreto 35, de 1895, que regulamenta a Instrução Pública, o órgão que respondia ao ensino popular era a Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, e a divisão dos graus de ensino conservava a mesma estrutura do regulamento de 1891: primário (1º e 2º grau), secundário (Ginásio Paranaense), normal (Escola normal). Sendo que o ensino de grau primário atendia meninos de 7 a 14 anos, e meninas de 7 a 12 anos. O Art.18, menciona que os responsáveis pelo ensino primário são os pais, tutores, protetores que tenham a guarda das crianças, e proprietários de estabelecimentos mercantis e industriais, que respondem por seus operários.

Novamente, fica implícito na organização do Estado que a necessidade de instruir a população escolar para o trabalho livre nos primeiros anos da República, ou seja, não excluía as crianças advindas do escravismo tardio que se inicia em 1850. Após este ano, várias medidas modulares foram implantadas⁵, que marcam o processo de decomposição no escravismo no Brasil, antes das leis protetoras, que representavam o momento que a escravidão passa a ser

⁵ Destaque para a Lei da Terra (1850), a Lei Eusébio de Queirós (1850) e a política imigrantista, entre outras. (MOURA, 2024).

vista sob o prisma liberal. Visto que, as leis protetoras – Lei do Ventre Livre (1871), Lei dos Sexagenários (1885), Lei que extingue a pena do açoite (1886), Lei que proíbe a venda separada de escravos casados (1869), entre outras –, nas palavras do autor: “[...] objetivam proteger o escravo como mercadoria valorizada pela impossibilidade de sua reposição como antigamente.” (MOURA, 2024, p.119). O autor destaca: “As manifestações *humanistas, emancipacionistas* sucedem-se e o silêncio é rompido, discutindo-se à luz do dia a substituição da escravidão pelo trabalho livre”. (MOURA, 2024, p.119 – grifo original).

O trabalhador livre difere do escravizado, adulto ou criança, ele era dono do seu corpo e da sua força de trabalho, e não mais uma mercadoria cuja posse era de quem o escravizava. No Paraná, em consulta a legislação municipal, Pereira (2021) divide a legislação em dois momentos: primeiro, de 1829 a 1860, marcado por uma escassez de posturas referente aos cativos; segundo, a partir de 1861, com a proximidade do fim do escravismo, aumenta os dispositivos legais gerindo a participação da população cativa na trama social; por exemplo, os empregos no comércio estabelecido em comparação ao comércio ambulante, que não era regulamentado. “Assim, se na área industrial os donos de engenho davam preferência à contratação de negros, no comércio, onde o emprego tinha um contato direto com a população, os cativos deveriam ser sistematicamente excluídos” (PEREIRA, 2021, p.135-136).

Curitiba sendo a capital da província cria objeções em relação ao escravo e ao negro em geral; isto é, por uma rejeição “estética” com fundo racial o negro também é excluído, sua cor da pele carregava o estigma do que se deseja superar: o escravismo, alinhado a busca por um projeto de modernidade para a cidade.

A legislação do estado do Paraná sobre o escravo, entre o período de 1829 a 1889, revelou o modo que a camada política e economicamente dominante, viam a si mesmo e as “classes baixas” paranaenses. Visto que, aos não-morigerados se edificou atributos negativos: “não-confiáveis, perigosos, imorais” e abrangiam sete grupos sociais: escravos, libertos, criados, agregados, jornaleiros, mendigos e salteadores (PEREIRA, 2021). Portanto, os cativos pertenciam as classes baixas, pela legislação municipal na visão dos vereadores a sociedade paranaense era organizada em duas classes: as baixas e as dominantes. Visão que respondia há um modelo de sociedade que estava se desfazendo, sem explorar as contradições dentro da própria formação da classe baixa, como a questão gênero e raça. “As classes dominantes se autorrepresentavam como compostas por pessoas confiáveis, morigeradas e de qualidade” (PEREIRA, 2021, p.141).

O ensino público nos primeiros anos da República no Paraná era para atender a classe baixa, popular, com o intuito de incutir a cultura do trabalho. A terminologia ensino popular não aparece no Decreto 93, de 1901, a instrução pública se organizava em primário (1º e 2º grau), secundário e normal. No Art.1º, parágrafo único, lê-se: “o ensino é leigo e gratuito, e consiste em um ramo do serviço público, anexo a Secretária dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública” (PARANÁ, 1901, p.83). Os particulares e as associações são livres para ofertarem o ensino primário, secundário ou superior.

Neste mesmo decreto, a obrigatoriedade do ensino primário era excetuada nos seguintes casos, crianças que: 1. morassem distante da escola (maior de 2 km para meninos e 1 km para meninas), 2. tivessem problemas físicos ou morais, 3. não atendessem a idade escolar, 4. frequentavam escola particular, 5. tivessem o ensino na residência, 6. comprovassem por meio de exame o conhecimento das matérias. Apesar disso, a responsabilidade da obrigação do ensino primário não se alterou em relação ao ano de 1895. De certo modo, existe um indicativo que as crianças de maior poder aquisitivo poderiam frequentar escolas particulares e ter aulas com professores/as na própria residência (PARANÁ, 1901). Assim sendo, a escola pública primária era para a classe trabalhadora, para ensinar a ler, escrever, contar, e civilizar o corpo e a mente.

O regulamento interno das escolas do ano de 1903, Decreto nº 263, de 22 de outubro, no capítulo X: Higiene escolar, orientava a respeito da limpeza da escola e das crianças, e as maneiras de agir, sentar etc. No Art.55, lê-se:

2º As crianças deverão apresentar-se limpas na escola, embora com vestuários pobres; porquanto a pobreza na exclui o asseio; [...]

5º É prudente evitar de levar o lápis á bocca, para humidecel-o, quando ele é usado por mais de um alumno; [...]. (PARANÁ, 1903, p.98).

Existia uma carência extrema, denotada pelo empréstimo de materiais entre as crianças. Fora a preocupação em orientar sobre as necessidades de higiene pessoal, como a proibição de cuspir ou escarar no assoalho e a prevenção de doenças por meio da vacinação etc. Em praticamente quatro anos, outro Decreto é expedido, o de nº 479, de 10 dezembro de 1907, no capítulo único, do ensino em geral, o Art.1º indica que: “o ensino popular tem por fim promover a educação intellectual, moral e physica, e é dividido em ensino público e ensino particular.” (PARANÁ, 1907, p.83).

O ensino público ofertado pelo Estado no Paraná abrangia: ensino infantil, ensino primário, ensino normal (Escola Normal da capital), ensino secundário (Ginásio Paranaense).

Nas escolas primárias, com duração de 5 anos, o ensino se organizava em 1º e 2º grau. Havia a divisão por gênero tanto para os estudantes quanto os professores, sendo: escolas do sexo masculino ministrada por professores; escolas do sexo feminino e escolas promiscuas, com aulas ofertadas por professoras. Também se previa tipos de escolas em função das localidades: rurais e districtaes (com 20 alunos/as frequentes), urbanas e da Capital (com 30 alunos/as frequentes). Quanto ao tempo escolar, havia uma diferença entre o primeiro e segundo período (16/01 a 16/06 e 16/07 a 16/12, respectivamente), incidindo no horário de permanência na escola que totalizava cinco horas diárias; ou seja, “o trabalho diário irá das 9 da manhã às 2 da tarde, durante o primeiro período, e das 10 da manhã às 3 da tarde durante o segundo” (PARANÁ, 1907, p.87). Particularizando sobre a educação moral e cívica, ela não constava como um conteúdo do Programa, seria comunicada de forma experimental e simples sem o uso de um curso teórico, ou filosófico, em acordo com o Art.34.

Com base no Regulamento Orgânico do Ensino Público, de 15 de outubro de 1909, a instrução popular visava difundir para todas as classes sociais bases para educação moral, intelectual e física, podendo ser ofertado pelo Estado, por particulares e subvencionado pelo Governo. No capítulo único, organização geral do ensino, conforme o Art.3º, “o ensino divide-se ainda, quanto a sua natureza e destino, em primário, secundário, normal e profissional” (PARANÁ, 1909a, p. 115). Específico ao ensino profissional, o qual não estava atrelado ao ensino primário, lê-se: “Art.7º O ensino profissional é o que se destina a preparar os alumnos para o desempenho dos officios práticos, e será ministrado nos Institutos commercial e agrônômico da Capital e das outras localidades do Estado” (PARANÁ, 1909a, p.116). O ensino primário incluía o infantil, além do elementar e complementar, ambos ministrados nos Grupos Escolares e nas Escolas Isoladas e tendo um caráter intuitivo e prático, por meio do “ensino de coisas”. O elementar era ofertado em quatro anos, cada ano correspondente a uma série, sendo obrigatório para as crianças dos dois sexos, de 7 a 14 anos de idade; e o complementar, com duração de três anos de estudo, destinados aos alunos/as aprovados no curso elementar ou no exame de admissão. (PARANÁ, 1909a).

Considerando as Leis, Decretos, Atos que regulam a Instrução Pública no Estado do Paraná, nota-se que a instrução primária ofertada pelo Estado manteve a estrutura entre 1890 e 1909, em que o ensino industrial ou profissional não era previsto nos primeiros anos de vida escolar das crianças, considerando as que ingressavam no ensino primário elementar. Modelo que passa a ser instituído em 1909, pelo Decreto Federal nº7.566, assinado por Nilo Peçanha,

que criava as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) em cada uma das capitais dos Estados da República.

Implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices em rede federal

As Escolas de Aprendizes e Artífices mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio (MAIC), gestadas por cada estado, se destinava ao ensino profissional primário gratuito com o intuito de formar operários e contra-mestres. (BRASIL, 1909). Destaca-se os critérios de admissão, dentre eles, a idade dos educandos do sexo masculino:

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos no minino e de 13 annos no maximo;
- b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio. [...] (BRASIL, 1909).

Os preâmbulos da aprovação das EAAs nas diferentes capitais foi o *Congresso de Instrução* realizado em 1906, no Rio de Janeiro. No final do evento foi redigida uma carta propondo a criação das escolas em todo país, visto que:

[...] De acordo com ela as escolas de aprendizes artífices absorveriam a grande quantidade de meninos e adolescentes vindos das faixas mais humildes da sociedade, que não trabalhavam e, como era natural, tampouco se dedicavam aos estudos. Era um contingente expressivo de jovens que, por advirem da marginalidade social, facilmente poderiam tomar o caminho da delinquência. (LEITE, 2010, p.13).

Em 1910 foram instaladas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, incluindo: Piauí, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Campos, Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas (COLOMBO, 2000; CARVALHO, 2018; LEITE, 2010). Contudo,

o Rio Grande do Sul que já atuava com trabalho educacional semelhante, através do Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, e o Rio de Janeiro, com o Instituto Profissional Masculino, foram os únicos a se manterem independentes da deliberação (LEITE, 2010, p.13).

As datas de inaugurações das EAAs ocorreram entre 01 de janeiro de 1910 a 01 de maio de 1911, no caso do Paraná, a criação foi oficializada em 16 de janeiro de 1910, com 293

matriculados; e, variando para 219 ao final do primeiro ano de funcionamento. (QUELUZ, 2010; CARVALHO, 2018).

Neste mesmo contexto do início do século XX, o Paraná tinha outras instituições com esse perfil de educando, visando um ensino profissional ou com uma finalidade “corretiva” aos menores infratores: o Patronato Agrícola e a Escola de Aprendizes de Marinheiros.

O Aprendizado Agrícola articula-se com o Patronato quanto à sua finalidade e ao seu papel formativo e assistencialista. O Aprendizado foi instituído oficialmente em 1910, pelo Decreto 8.319; e o Patronato foi criado em 1918, em acordo com o Decreto nº 12.893, as duas instituições estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O Patronato tinha o objetivo de atender, exclusivamente, as classes pobres, visando à educação moral, cívica, física e profissional dos menores desvalidos, e daqueles que, por incapacidade de a família oferecer-lhes educação, fossem postos à disposição da instituição. (ZANLORENZI E MARTINIAK, 2024, p.23).

Uma parcela da população a que se destinava o ensino agrícola eram os recém libertos e seus filhos, bem como, os imigrantes que não foram bem-sucedidos; pois, esperava-se que os moradores das zonas rurais não habitassem a cidade, já que não dispunham de trabalho e moradia. O Presidente do estado do Paraná faz menção da quantidade de imigrantes que adentraram no território em 1909, relatando: “entraram no Estado 5.051 imigrantes de nacionalidades diversas (PARANÁ, 1910, p.12). E, em 1910,

entraram no Estado 457 famílias de imigrantes, com 2.591 pessoas, a saber: 1.516 Austriacos; 498 Russos; 365 Alemães; 85 Holandeses; 55 Hespanhoes; 35 Suiços; 12 Francezes; 23 Italianos; 2 Belgas e 2 Portuguezes, sendo 1400 do sexo masculino; 1191, do feminino; 1653 maiores de 12 annos e 938 menores dessa idade; [...] (PARANÁ, 1911, p.11).

A Escola de Aprendizes de Marinheiro estava localizada em Paranaguá, a 89 km de Curitiba/PR, foi reaberta em 1907, a instituição recebia meninos em situação de rua ou em desacordo com a lei, e funcionava por regime de internato. A escola possibilitava que os menores não ficassem perambulando na capital e que a Marinha formasse mão de obra (ZALUSKI, 2023; BELLÍ; BONETI, 2020). Os requisitos eram:

1) Que é brasileiro; 2) Que tem 14 anos completos aos 16 anos de idade; 3) Que dispõe de robustez physica para serviço da Armada e está isento de defeitos físicos que o inabilitem para esse serviço; 4) Que não cometeu delicto algum (JORNAL “O ESTADO DO PARANÁ”, 30 de jan. de 1925, p. 1 *apud* BELLÍ; BONETI, 2020, p.373).

Para os autores, a Escola de Artífices, a Escola de Marinheiros e o Patronato Agrícola, promoveu uma educação voltada ao mundo do trabalho como solução para esses menores não viverem na penúria e nem mesmo na criminalidade, por meio de um ordenamento social e disciplinar. Não sem resistência por parte dos aprendizes.

Outras instituições de ensino profissional serviram de base para Nilo Peçanha decretar a criação das EAAs. No Rio de Janeiro, foram abertas quatro escolas profissionais, em 1906, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul⁶; sendo que, “[...] as três primeiras escolas tinham como programa imediato o ensino de carpintaria, marcenaria, sapataria e alfaiataria, e a última o ensino agrícola.” (SOARES, 1981, p.70). Dentre os motivos de abertura das escolas, conforme o Decreto n.787, de 11 de setembro de 1906, era a capacitação moral e técnica. Nilo Peçanha, então presidente do Estado,

[...] considerava que ‘não bastava ao Estado promover tão-somente o ensino primário, normal e de humanidades’, mas também o ensino profissional ‘necessário ao progresso do Estado, não só pelo que concerne ao desenvolvimento de suas indústrias, como por facilitar as classes menos protegidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade’ [...]. (SOARES, 1981, p.69).

Um exemplo dessas instituições que surgiram isoladamente, no estado do Paraná, aconteceu na cidade de Curitiba na Sociedade 13 de maio, criada no final do século XIX, que tinha entre suas funções capacitar a população negra, recém liberta em técnicas de ofício (FABRIS E HOSHINO, 2018).

Com abrangência nacional, as EAAs eram destinadas para os filhos dos desfavorecidos de fortuna, seguia o ideário que distinguia trabalho e educação, porquanto, a educação tinha uma base teórica e intelectualizada e não se assemelhava ao ensino profissional. Tanto que o significado de artífice remete aquele que realiza algo feito com as mãos, na separação entre ofícios mecânicos e as artes liberais. Tal classificação indicava que os estudos mais refinados não eram para todos. Mesmo havendo a necessidade da instrução, vê-se que cada tipo de ensino era direcionado a um tipo de público, aos pobres e de classe inferior reservava-se o trabalho penoso manual. Havia uma hierarquização estratificada até mesmo às atividades manuais, que na época variavam em grau de importância: primeiro, os artistas; depois, os oficiais; seguidos dos mestres e contramestres; em seguida, os operários; por último, os demais.

⁶ Embora, as escolas de Campos e Petrópolis foram extintas em 27/12/1907, pelo Decreto nº. 1.063, por Alfredo Backer que assume a gestão do governo do Estado (SOARES, 1981).

Assim, ser um artífice, seja operário ou contramestre, tinha pequena valoração social e econômica. Porém, como os Liceus praticamente não formavam oficiais ou mestres, e as Escolas de Aprendizes Artífices praticamente não formavam contramestres, a distância entre as atividades manuais de um artista e de um operário era diminuída (COLOMBO, 2020, p.25).

As profissões dos artífices incluíam atividades de serviços e produção de artefatos. A separação entre a cultura bacharelesca e a do trabalho fica evidente na fala de Nilo Peçanha na mensagem presidencial ao Congresso Nacional, em 1910, ao ser referir às EAAs. Essas escolas tinham uma função econômica e social ligada a vida prática, na oposição a cultura bacharelesca das profissões liberais, e, igualmente, uma finalidade moralizante direcionado a formar o trabalhador; isto é, “[...] as EAAs seriam **centros irradiadores de uma nova mentalidade e *práxis*** para o mundo do trabalho a partir do exemplo e da atuação dos jovens artífices entre as classes populares, induzindo toda a sociedade brasileira a um novo modo de vida [...]” (CARVALHO, 2018, p.9 - grifo original).

O Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, normatiza e amplia alguns pontos do decreto inicial (nº 7.566), de 1909. Possibilitava a criação de novas oficinas, além das cinco permitidas; previa a obrigatoriedade dos cursos de desenho, e delimitava o tempo nas oficinas de quatro anos. (CARVALHO, 2018). O autor em acordo com Luiz Gomes (2003), salienta que:

[...] as EAAs não só buscariam qualificar profissionalmente uma população até então marginalizada, mas também difundir valores da República, a disciplinarização e o sentimento de nacionalidade aos menores pobres, integrando-os na sociedade da época a fim de anular o seu potencial de desordem e de conflito (CARVALHO, 2018, p.33).

Quanto os critérios de matrícula delineado neste novo regulamento, lê-se no Art.7º:

A matricula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 12 annos no minimo e 16 no maximo;
- b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos physicos que os inhabitem para o aprendizado do officio. (BRASIL, 1911).

Quanto a estrutura de funcionamento, o Art.10º, coloca que, “Cada escola de aprendizes artífices terá um director, um escriptuario, um professor ou professora do curso primario, um de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro-continuo e dous serventes.” (BRASIL, 1911).

Francisco Xavier da Silva, presidente do estado do Paraná, na mensagem de 01 de fevereiro de 1911, dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, relata sobre a Escola de Aprendizes e Artífices. Embora, dissocie este grupo de meninos do total da população escolar, ao mensurar a quantidade de matrículas da instrução primária e pública no Estado, incluindo capital e demais localidades. E associa ao ensino industrial, pois no mesmo parágrafo faz alusão a Escola de Bellas Artes e Indústrias do Paraná.

Merecem menção a Escola de Bellas Artes e Indústria do Paraná, cuja matrícula, no anno lectivo de 1910, foi de 302 alumnos, sendo 191 moços e 111 moças, e a Escola de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional gratuito, installada nesta Capital em 16 de janeiro de 1910, em predio cedido pelo Estado ao Governo da União, contando, até meado do mez anterior, com a matrícula de 250 alumnos, distribuídos pelas officinas de alfaiate, marceneiro, selleiro, tapeceiro, sapateiro, serralheiro, mechanico, havendo ainda uma escola de pintura decorativa. (PARANÁ, 1911, p.9).

Acompanhando as mensagens de Francisco Xavier, referente aos anos de 1908, 1909 e 1910, nota-se uma preocupação com a instrução pública primária, que em números totais de matrículas revelam um acréscimo, ano após ano; mas, por outro lado, não era possível mensurar quem realmente concluía o ensino primário.

Por exemplo, o ano letivo de 1908, nas escolas públicas de instrução primária computou 1.362 alunos matriculados na capital (542 meninos e 820 meninas); 9.519 alunos nos demais municípios (5.421 meninos e 4.098 meninas). Os quais, se somam, 1.608 alunos em colégios e escolas particulares da capital e outras localidades. Totalizando a população escolar de 12.489 alunos. (PARANÁ, 1909, p.6-7). Em 1909, houve nas escolas públicas 11.591 alunos matriculados (6.613 meninos e 4.978 meninas) nas escolas públicas, e 1.525 alunos matriculados nas escolas particulares subvencionadas – perfazendo o total de 13.116 alunos. Essa quantidade acresce para 17.444 alunos, que constituem a população escolar no período, incluindo: 2.380 alunos dos colégios e escolas particulares da capital e demais localidades (1.477 meninos e 903 meninas); e 1.948 alunos das escolas particulares não subvencionadas (1.284 meninos e 664 meninas). (PARANÁ, 1910, p.10). Foram totalizadas 19.096 matrículas no ano letivo de 1910, distribuídas em: 14.054 alunos das escolas públicas, 3.160 dos institutos e escolas particulares subvencionados, e, 1.882 das escolas não subvencionadas. (PARANÁ, 1911, p.8).

E ainda, comparando o total de matrículas na instrução primária (19.096 alunos) com a secundária (312 alunos/as)⁷, perfazia 1,63%, em 1910, indicativo de que a escola e suas etapas de escolarização não era um caminho possível à maioria da população em idade escolar no período. Igualmente, sinaliza que a educação estava se estruturando nesta primeira década do século XX no Paraná, seja pela ausência de dados que revelem quantidade de alunos/as que concluíram o ensino de grau primário, seja pelo número reduzido de alunos/as que ingressam no secundário, na capital. E mesmo pela própria organização escolar, considerando quantidade de escolas com professores/as lecionando – do total de 514 escolas de instrução primária pública, 288 estavam providas e 226 vagas. Além da escassez de escolas que tinham suas sedes em edifícios do Estado. Muitos espaços escolares eram locados (PARANÁ, 1911).

O mesmo acontecia com o edifício que sediava a Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná (EAAPR), na atual Praça Carlos Gomes, o aluguel era destinado à D. Etelvina D'Assumpção Nascimento. (EAAPR, 1910a).

Primeiros anos da gestão de Paulo Ildefonso na EAAPR

A construção da identidade do Paraná pela intelectualidade do período, ligada ao movimento paranista, apagou os traços dos negros na construção da história local, nos escritos de Romário Martins, Wilson Martins e Ruy Wachowicz. (MORAES E SOUZA, 1999; VANALI, 2016; BARBOSA, et al.2020). Problematicando a dimensão racial atrelada as políticas de imigração, em 1955, Wilson Martins publica o livro *Um Brasil Diferente*, excluindo a população negra e os povos indígenas da formação identitária do Paraná, e destacando a contribuição dos imigrantes europeus (FELIPE, 2018; ROMANOVSKI, 2019). Um dos interlocutores direto de Wilson Martins foi Gilberto Freyre, visto que, a formação cultural do Paraná não se ajustava a mistura das raças que formou a nação brasileira na obra *Casa Grande & Senzala*. Mesmo que na visão do autor sua obra não fosse paranista, a recepção foi distinta; pois, os seus argumentos eram semelhantes ao ideário paranista construído na década de 1920.

A introversão do tipo humano paranaense; a relação entre o clima e o temperamento do paranaense; ausência da escravatura no Paraná; o Paraná como um estado branco: todas essas ideias, centrais para o argumento de Martins, já estavam presentes nos paranistas, e algumas podem mesmo ser traçadas até os simbolistas. (ROMANOVSKI, 2019, p.294).

⁷ 157 alunos/as matriculados/as no Gymnasio Paranaense (51 no 1º ano, 41 no 2º ano, 38 no 3º ano, 14 no 4º ano, 9 no 5º ano, e 4 no 6º ano) que se somava a 155 alunos/as matriculados/as na Escola Normal (91 no 1º ano, 53 no 2º ano, 11 no 3º ano).

Wilson Martins nega a existência da escravidão no Paraná, padrão identitário que está sendo revisitado nas últimas décadas, cuja argumentação era que “o Paraná seria um ‘Brasil diferente’ do resto do país por não ter conhecido a existência da escravidão e por ter sido colonizado, eminentemente, por europeus, o que levou o estado ao progresso e da civilização”. (FELIPE, 2018, p.163).

Uma das estratégias era embranquecer a população negra, omitindo suas contribuições para o desenvolvimento local, neste sentido o percurso Paulo Ildefonso se interliga com outros sujeitos de relevância social no contexto paranaense no século XIX e começo do século XX, como os Irmãos Rebouças: André Rebouças (1838-1898) e Antonio Pereira Rebouças (1839-1874), ambos Engenheiros; e o educador, intelectual e musicista Benedicto Nicolau do Santos (1878-1956). Antonio foi designado para construção da Estrada da Graciosa, ligando Antonina a Curitiba, permaneceu em solo paranaense entre 1864 e 1867. André, na década de 1870, publicou várias obras abordando temas estratégicos para o de desenvolvimento econômico da província (BARBOSA, et al., 2020). Benedicto compôs o “*Hymno de Curityba*”, em 1928, sendo o primeiro hino da capital paranaense, uma composição de cunho Paranista (COELHO; et al., 2024).

Moraes e Souza (1999) destacam a maneira que Curitiba se projetou como uma “capital européia”, em que a elite política tornou invisível a população negra. O propósito dos autores foi questionar as imagens construídas sobre a capital do Paraná, também batizada de capital das etnias, e cuja população, em grande parte, se orgulha de não ter conflitos interétnicos. Tanto que, no começo da década de 1990, a invisibilidade da população negra se articulou por diferentes ações: a concepção e configuração arquitetônica da cidade; o discurso da *intelligentzia* e suas atualizações; e o projeto político governamental. Por exemplo, os monumentos que valorizam a cultura afro-brasileira e a etnia negra, em comparação aos monumentos das outras etnias, foram instalados em lugares periféricos distantes de qualquer circuito ou roteiro comemorativo e cultural da cidade.

De modo análogo, aos locais oficiais e culturais reconhecidos na cidade, a construção dos arquivos pode resultar em uma história de mão única, que de modo fantasioso institui uma “história universal da humanidade”, via tecnologia do arquivo (AZOULAY, 2024), ou seja, “o estabelecimento do arquivo como tecnologia neutra e instituição de Estado fez dele um modelo que os governados poderiam utilizar e outros aparatos de Estado poderiam imitar e adaptar”. (AZOULAY, 2024, p.71). Como um componente essencial de uma história potencial, que indaga o valor universal intrínseco aos acervos institucionais, a fotografia tem uma

potencialidade transformadora; visto que, “podemos observar como, nas fotos e através da fotografia, as linhas divisórias imperiais podem falhar em se materializar” (AZOULAY, 2024, p.196).

O fenótipo negro de Paulo fica visível nas fotografias da EAAPR que pertencem ao Departamento de Patrimônio Histórico (DEPHIS), ao analisar os vestígios imagéticos no que Carlo Ginzburg (1989) nomina de paradigma indiciário. No entanto, nas produções acadêmicas que versam sobre a fase inicial da UTFPR e a respeito da sua atuação na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná o debate racial está ausente. Há um silenciamento sobre suas origens raciais (SANTANA, 2004; QUELUZ, 2010; LEITE, 2010). E, em algumas imagens em circulação (figura 2A), sua pele foi clareada aproximando-o de uma identidade racial branca, como no retrato da Galeria de Ex-Diretores da UTFPR, de autoria do professor e artista José Demeterco, datado de 1975. Esta obra na época foi aberta ao público para visitação na Galeria Nilo Peçanha, espaço localizado no *hall* do segundo andar da instituição. (LEITE, 2010; TEIXEIRA, 2010). Igualmente, ao analisar a fotografia (figura 2B), a posição escolhida pelo fotógrafo mostra a parte interna do pulso, o cabelo com um penteado liso, elementos que camuflam seus fenótipos negros. Apesar disso, em comparação ao conjunto de imagens em circulação, como no livro comemorativo dos 100 anos da UTFPR, vê-se o contraste das tonalidades da pele branca com a negra revelando a identidade racial desta comunidade escolar no decorrer de suas diferentes fases (LEITE, 2010).

FIGURA 2 – PAULO ILDEFONSO D’ASSUMPÇÃO:
 (A) ESQUERDA – RETRATO FEITO POR JOSÉ DEMETERCO, COLORIDO, 1975.
 (B) DIREITA – FOTOGRAFIA SEM AUTORIA, P&B, SEM DATA.



Fonte: DEPHIS/UTFPR, Curitiba.

A fotografia, dentre outras fontes iconográficas, tem uma função documental e histórica, no elo entre duas realidades: a imediata e a perpétua (KOSSOY, 2020; KOSSOY, 2021). “Trata-se de uma interseção única de eventos no espaço e no tempo: a ocorrência do objeto e a criação do registro visual estabelecem um elo na realidade imediata (1ª realidade) que será perpétuo por meio da representação (2ª realidade)”. (KOSSOY, 2021, p.18). A fotografia para Azoulay (2024, p.196): “é concebida como uma prática e uma forma de relações humanas”, embora as imagens não falem por si próprias, elas permitem desvelar as ações violentas e o regime visual do qual fazem parte.

A fotografia é a prova de uma ocorrência real – o evento fotográfico, o ato de tirar uma fotografia – que a imagem fotográfica nunca poderia esgotar por si só. Esse evento é um convite para outro evento: a visualização da fotografia, sua leitura, a participação na produção do seu sentido. (AZOULAY, 2024, p.196-197).

Neste estudo, as fontes iconográficas nos auxiliam no reconhecimento da identidade racial de homens negros que tiveram uma participação importante no universo político e educacional, tanto em âmbito nacional quanto local. Homens que tinham um bom trânsito político, social e cultural na sua época, como é o caso da Família D’Assumpção.

Paulo Ildefonso e seu irmão João Pamphilo Velloso D’Assumpção (1868-1945), eram filhos do Tenente-Coronel Manoel Euphrasio D’Assumpção e Germina Velloso. Manoel foi comandante da Força Policial do Paraná entre 1854-1881. (QUELUZ, 2010). O casal teve mais cinco filhos: Hosanna (1857), Francisca (1864), João (1866), Josephina (1870) e Maria Deolinda (1878) (VANALI, 2016, p.170)⁸.

Membro do Partido Republicano local, Paulo foi Chefe de Gabinete do Presidente do Estado, Vicente Machado, em 1904; Chefe do Gabinete do secretário do Interior Luís Xavier, em 1908 (QUELUZ, 2010). Pamphilo diplomou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1889, retornou para Curitiba em 1908, desempenhou vários cargos importantes no cenário local, sendo presidente da Associação Comercial (e industrial) do Paraná, entre os anos de 1901-1913 e 1927-1931. (QUELUZ, 2010; VANALI, 2016; GOMES, 1959).

A formação escolar e atuação profissional de Paulo Ildefonso se ajustava ao perfil almejado na organização de uma escola de artífices.

⁸ Maria Deolinda D’assumpção e Etelvina D’Assumpção Nascimento estavam matriculadas no Curso de Desenho, Música e Literatura, do Conservatório de Belas Artes, desde 22/10/1894 (D’ASSUMPCÃO, 1895). Consultando fontes distintas, nota-se uma variação dos nomes entre Etelvina e Josephina.

Em 1886, iniciou sua formação na Escola de Artes Industriais do Paraná, dirigida por Mariano de Lima. Após um semestre de estudos, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde estudou engenharia na Escola Politécnica, por um ano. No ano seguinte, como bolsista do governo paranaense, cursou a Escola Imperial de Belas Artes, onde teve como professor Rodolfo Bernadelli e como colega de classe Eliseu Visconti. Em 1888, foi professor de desenho do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1889 em Escultura e História da Arte, tendo sido condecorado com a medalha de ouro pelo seu desempenho. Foi professor de escultura na Escola de Artes e Indústrias do Paraná, em 1890. Criou e dirigiu, em 1894, o Conservatório de Belas Artes. (QUELUZ, 2010, p.50).

No Conservatório de Belas Artes, no Curso de Artes Plásticas e Sciencias Accessorias, também foi professor de Desenho de Figura, Escultura, Perspectiva e Teoria das sombras. No curso, no mesmo período, lecionavam: Marcos Leschaut (prof. de Aquarela), Candida Klier D'Assumpção (prof.^a de Pintura e Desenho), Capitão-tenente Bernardo Silveira de Miranda (prof. de Geometria e Desenho linear). O Conservatório foi criado oficialmente em 22 de outubro de 1894, embora estivesse em funcionamento desde 1892, e oferecia cursos de Música, Literatura e Artes Plásticas. Paulo Ildefonso e Mariano de Lima⁹, neste final do século XIX, eram vistos como os pioneiros das Artes no Paraná, rivais entre si pela visão de Santana (2004). Porém, Paulo Ildefonso de 1909 até 1928, ano de sua morte, priorizou a função de diretor da EAAPR.

Na figura 3, a fotografia mostra Paulo Ildefonso sentado em seu gabinete, a imagem tinha uma finalidade comemorativa e fazia parte do álbum de fotos enviadas ao Presidente Nilo Peçanha na ocasião dos primeiros meses de funcionamento da Escola instalada na capital do Paraná, e integra o acervo do Museu Histórico de Campos de Goytacazes, no Rio de Janeiro.

FIGURA 3 – GABINETE DO DIRETOR (PAULO ILDEFONSO D'ASSUMPÇÃO), P&B, 1910, EAAPR



FONTE: Museu Histórico de Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro.

⁹ Foi quem esteve à frente da Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná, entre 1886 e 1902.

O diretor é retrato sentado em seu gabinete de trabalho, lendo as anotações de um caderno, ou balancete, que estava apoiado sobre a escrivaninha e sua mão esquerda. A cadeira está inclinada em relação a posição da escrivaninha, denotando que a cena foi organizada para o momento da foto. O seu rosto está parte iluminado e parte em sombra, gerando um efeito visual que camufla seu tom de pele, cujo contraste se observa no detalhe da mão e do punho da camisa branca. O diretor aparece quase em segundo plano, ocupando 1/4 da composição, ao que parece a intenção do fotógrafo era comunicar a grandeza do ambiente, pois, a foto mostra as duas antessalas que davam acesso ao gabinete em si. E, depois, observa-se que o gabinete tem pé direito alto, papel de parede com motivos florais, móveis em madeira entalhada, além dos objetos dispostos na estante e no aparador (telefone, máquina de escrever etc.).

A figura 4, nominada “Alunos seguindo para as oficinas”, integra o mesmo álbum de fotos, datado de 04 de junho de 1910. Analisando a imagem, em primeiro plano, estava Paulo Ildefonso e outro funcionário; no plano de fundo, tem-se a edificação, e um segundo funcionário encostado na parede, na entrada dos fundos; e por fim, no plano do meio da composição, os alunos. O assunto principal da fotografia era o registro dos alunos, todos seguiam em fila, como uma linha em zigue-zague, sem que fosse possível quantificar com exatidão o número total dos que frequentavam as oficinas; já que, a composição visual não se fecha em si mesma (o lado direito da imagem mostra os alunos entrando e saindo da cena, em função do enquadramento proposto pelo fotógrafo).

FIGURA 4 – ALUNOS SEGUINDO PARA AS OFICINAS, P&B, 1910, EAAPR.



FONTE: Museu Histórico de Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro.

Ainda observando a fotografia, a diversidade racial se faz presente pelo fenótipo de cada um dos meninos, negros e brancos; a pobreza se faz visível pela vestimenta e pela grande maioria não terem sapatos para calçar.

As duas imagens (figura 4 e 5) também foram enviadas para o Presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, e compunham o álbum outras duas fotografias: “Alunos em recreio, com o Diretor” e “Pessoal da Escola”. Embora, não conste o nome do/a fotógrafo/a, elas foram produzidas por *Photographia Volk*, conforme a prestação de conta do expediente de maio de 1910 à Delegacia Fiscal (EAAPR, Ofício num.114, 1910).

Queluz (2010) salienta a transmissão de uma educação cívica e o controle disciplinar do corpo, perceptível na figura 4 pelo enfileiramento dos meninos durante a entrada das oficinas, o que deixava em segundo plano a notação científica e técnica atrelada ao aprendizado de um ofício; ou seja, era mais importante “formar o trabalhador morigerado, consciente de sua nacionalidade”.

Em Curitiba, as primeiras oficinas instaladas foram de alfaiate, marceneiro e sapateiro. Depois, ainda no final de 1910, instalou-se as de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro; além da oficina de pintura decorativa e escultura ornamental pela escolha, e ônus, da diretoria local. Essas oficinas eram essencialmente artesanais associado a ideia do artífice, com limitações técnicas decorrente do pouco recurso destinado as instalações de uma mecanização mais intensiva desse conjunto de oficinas (QUELUZ, 2010). Para Colombo (2020, p.19 – grifo original):

[...] um artífice, no início da república era uma pessoa de classe pobre, com rudimentos de escolarização, que produziria artefatos ou objetos de utilidade cotidiana, com certa destreza manual. A palavra artífice, derivada do latim *ars*, que por sua vez vem do *téchne* grego, referia-se ao uso da técnica manual para produção de coisas úteis aos seres humanos. Com o tempo as artes passaram a duas categorias: as liberais e as mecânicas. Os artífices derivaram das mecânicas, mas ainda não eram ofícios, que seriam as artes mecânicas superiores, refinadas, a serem aprendidas nos Liceus. Artífice, portanto, seria menos prestigiado que os poucos oficiais formados, que, por sua vez, eram inferiores aos artistas liberais formados em Belas-Artes dos Liceus.

Para além de um público-alvo específico, várias foram as críticas referentes ao funcionamento efetivo das EAAs, como o problema de infraestrutura dos imóveis que abrigavam as escolas, tendo instalações precárias; a falta de formação especializada em educação profissional de diretores, professores e mestres; e, até mesmo, o alto índice de evasão dos matriculados.

A evasão dos educandos no ensino primário, geral e profissional, antecedia a criação das EAAs, Carvalho (2018) detalha os dados do ensino profissional na relação matriculados e concluintes, entre 1907 e 1938, mencionando sobre os números relativos às conclusões de curso:

[...], se no ano de 1907 [...] quase 10.000 alunos matriculados e poucos mais de 200 haviam concluído seus cursos em instituições consideradas na época de ensino industrial, no ensino primário geral do país no mesmo ano estavam matriculadas 638.378 estudantes e destes somente 22.399 concluíram o curso primário. Portanto, só no ano de 1907 o total de alunos matriculados no ensino industrial representava pouco mais de 1,5% dos alunos matriculados no ensino primário geral, e o total de formados no ensino industrial não chegava a 1% do número de formados no ensino primário. Em ambos os ramos da educação da época o número de alunos que completavam os seus respectivos cursos era dramaticamente pequeno quando comparados com o total de matrículas, indicando sérios problemas para cumprir sua principal função que seria formar com certa qualidade o maior número possível de ingressantes daqueles ramos educacionais. (CARVALHO, 2018, p.20).

O abandono da escola era um indicativo da velha crença elitista, que a educação por si só transformaria classes pobres em cidadãos úteis, ou seja, “[...] cidadãos prontos para a modernidade e ciente dos seus deveres para com a ordem republicana mantida e liderada por elas” (CARVALHO, 2018, p.20). Quanto ao preparo dos professores para as oficinas essa defasagem se justificava:

[...] pela inexistência anterior de uma tradição artesanal e manufatureira no Brasil que remontava aos tempos da escravidão, quando a maioria dos trabalhos manuais era realizado fosse por mão de obra escrava treinada para determinadas funções ou por membros das classes populares que não tinham outra opção de trabalho para a sua sobrevivência nas cidades. A afirmação de busca e contratação de técnicos do exterior a fim de ensinar as novas gerações de trabalhadores locais sobre os ofícios manufatureiros e outras especialidades, não era novidade nos discursos das autoridades. (CARVALHO, 2018, p.28).

Pela estimativa das matrículas a continuidade da escola primária para secundária era pequena no contexto do Paraná, considerando o ano de 1910; portanto, em âmbito local ou nacional, por traz desses índices não se pode ignorar problemas sociais mais complexos no meio urbano, como a expansão e a divisão do mercado de trabalho provenientes do crescimento industrial e do setor terciário.

O alto índice de evasão também ocorria na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná,

Quando observamos o quadro de alunos matriculados entre os anos de 1910 a 1922, constatamos um número significativo de 3529, e um índice de frequência razoável de cerca de 67%. Estes números contrastam, porém, com o irrisório número de

formandos em oficinas, e cursos primários e de desenho e somente em oficinas entre 1910 e 1922, ou seja, 66 alunos, que significavam uma porcentagem de 1,87%. (QUELUZ, 2010, p.54).

Considerando os baixos índices de concluintes do ensino primário, incluindo a EAAPR, aferimos que a escola pública não suprimia as demais funções que as crianças assumiam em sua rotina familiar, elas já trabalhavam mesmo antes da oficialização das EAAs, tendo como exemplo o Estado do Paraná. De certo modo, a condição de trabalhadoras se soma a invisibilidade ou a ausência de dados sobre a frequência e a permanência de crianças negras no ambiente escolar.

Gonçalves e Teruya (2020) mencionam sobre a invisibilidade da criança negra na Província do Paraná entre os anos de 1873 e 1886, com base nas *Listas de Escravos para Emancipação*, disponíveis no Arquivo Público do Paraná, com o intuito de desconstruir o “retrato” de um Paraná branco. Nesta fonte, as autoras encontraram registros referentes às seguintes cidades: Castro (79 crianças), Guaratuba (167 crianças), São José dos Pinhais (175 crianças), Guarapuava (46 crianças), Vila da Palmeira (152 crianças), Morretes (30 crianças) e Antonina (20 crianças). Dados que totalizam 669 crianças (345 masculinos, 320 femininos e 04 ilegível), entre 0 e 12 anos, no qual são avaliados os seguintes quesitos: idade, cor, sexo, estado civil da mãe, profissão, aptidão para o trabalho e moralidade.

Distribuídas pelo quesito cor, tem-se: pretos (239), pardos/mulatos (321/70), fula (32), branca (7). Destaca-se também que todas as crianças atendiam a categoria “boa” para *aptidão para o trabalho* (boa /não consta); assim como no quesito *moralidade* – exceto em São José dos Pinhais, que incluía: boa (137), sofrível (9) e não consta (29). As crianças escravizadas eram niveladas no mesmo prumo que os adultos. Em que se destaca o trabalho de lavrador e doméstica, tendo a maior proporção de crianças em relação as profissões mapeadas.

Nas listas de classificação para Emancipação de Escravos da Província do Paraná, no período de 1873 a 1886, localizamos 12 profissões e sem profissão exercidas por 669 crianças escravizadas com idade de até 12 anos. Conseguimos identificar as seguintes profissões atribuídas às crianças: lavrador com 32,14%, seguido do sem profissão 26,45%, doméstica 15,54%, cozinheiro/a 12,85%, pajem 6,28%, campo 2,55%, copeiro 1,65%, roceiro com 1,05%, lavadeira com 0,74%, mucama 0,30%, costureira 0,15%, marceneiro 0,15% e carpinteiro 0,15%. (GONÇALVES; TERUYA, 2020, p.128).

Algumas profissões já eram realizadas pelas crianças escravizadas antes mesmo da implantação das EAAPR, como a de marceneiro e carpinteiro. Contudo, a necessidade de instruir os alunos pobres em uma profissão foi a justificativa central de criação das escolas –

pois, a ausência de uma profissão já aparece no levantamento feito pelas autoras representando 26,45% do total.

Muitos dos alunos tinham uma resistência de se identificarem com a escola pela ausência do sentimento de pertença; isto é, a desistência em estudar e aprender um ofício envolvia desde a pobreza dos pais, a viuvez da mãe, até a orfandade. Outro fator da evasão decorria do perfil dos educandos, tidos como “menores delinquentes”, os quais eram encaminhados para escola pelo juiz, ou delegado local, e contra a sua própria vontade. Em muitos casos, os alunos não completavam os quatro anos do curso.

[...] boa parte dos alunos que abandonavam os cursos eram aqueles com um ou dois anos de escola, portanto mais experientes e qualificados, que assim deixavam de colaborar no esforço produtivo e não podiam auxiliar os alunos mais inexperientes em seu desenvolvimento. (QUELUZ, 2010, p.55).

A relação entre professor e aluno também era causa da evasão, que nem sempre seguia o *método intuitivo* pensado como uma educação moderna, modelo de ensino adotado nos primeiros anos de funcionamento da escola e que marcou a gestão de Paulo Ildefonso, o qual mesclava com o *método sloydal*. (QUELUZ, 2010). Houve um novo regulamento geral para todas as EAAs, em 12 de junho de 1918, Decreto nº13.064, tentando sanar o problema da pequena quantidade de alunos que concluíam o curso. (CARVALHO, 2017). E, entre 1920 e 1930, o ensino técnico profissional foi reformulado, deixando em segundo plano seu aspecto assistencialista e corretivo, visando um ensino racional por meio de um *alfabetismo técnico* – associado a uma reestruturação das oficinas com máquinas e ferramentas. Para tanto, foi criada a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, em 1920; e transformada em 1921, em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, justificando essa implantação dentro do espírito reformista que esteve aos cuidados do engenheiro João Luderitz (QUELUZ, 2010).

Na contramão da teoria do *método intuitivo*, a prática cotidiana tinha um viés autoritário, em busca de uma conduta moral ocorria o uso da palmatória, com a justificativa de “mantê-los na linha”. Muitas vezes, os maus-tratos aos pequenos operários acontecia no ambiente de trabalho pelos patrões, comportamento que, infelizmente, também se reproduzia na escola.

Ainda sob o conceito da educação intuitiva, esperava-se uma nova postura, mais moderna, da educação. Não era o que muitas vezes acontecia entre as quatro paredes das oficinas da Escola de Aprendiz Artífices do Paraná. A aplicação da palmatória e agressões físicas era comum e aterrorizavam os meninos que ali estavam para aprender. Esse era o método de disciplina.

A violência era condenada pelo regulamento da Instituição, mas a proibição só existia no papel. Percebe-se que o comportamento opressor do adulto sobre a criança fizera uma ponte que vinha das fábricas para dentro da escola. (LEITE, 2010, p.19).

O contexto curitibano na época da criação das EAAs era marcado por um processo de reformas urbanas e ansiava a reordenação e disciplinarização do uso do espaço, o que incidia sobre a redefinição da estrutura familiar, e, com ela, a criança tinha um papel central no início da Primeira República, “[...] compreendida como futuro elemento produtivo e riqueza da nação, devia ser adestrada para ser um cidadão dócil e rentável, evitando assim a sua transformação em elemento perturbador da ordem.” (QUELUZ, 2010, p.49).

Por meio do ensino profissionalizante os menores desvalidados ganhavam o *status* de crianças, seus corpos e almas seriam disciplinados em resposta a nova ordem social, moderna e civilizada. Um ideário da elite paranaense que se ajustava aos seus pares em outras localidades do Brasil, resultando que a cidade de Curitiba, capital do Paraná, sediasse uma das unidades da rede nacional.

Ele acreditava que trabalhando as peças com maior esmero, não somente produzindo-as segundo as técnicas, mas adicionando elemento estético, faria com que os utensílios tivessem mais valor de mercado. Ao repassar aos operários-artesões esse conhecimento – ou essa cultura – estaria formando profissionais um grau além de meros dependentes das máquinas. (LEITE, 2010, p.17).

A maioria dos alunos matriculados eram filhos da classe proletária, “uma pobreza cosmopolita”, incluindo os nascidos em solo brasileiro e os descendentes de imigrantes (polacos, italianos, alemães, espanhóis etc.), que, segundo o Relatório da EAAPR, de 1914, representava aproximadamente 1/3 dos matriculados. (QUELUZ, 2010). A condição de pobreza não estava dissociada do atributo étnico-racial, ou seja, aos desfavorecidos da fortuna além da condição econômica somava-se a dimensão racial. Relacionado a política de imigração estava o paradigma do branqueamento e a preferência por imigrantes europeus para se projetar uma nação homogênea, ideário que se perpetuou no contexto do Paraná e na criação de uma identidade local.

Considerações finais

A efetividade da educação profissional e primária nas primeiras décadas do século XX, decorrentes do escravismo tardio nos termos de Moura (2024), em um país como o Brasil, onde

a escravidão foi abolida apenas em 1888, foi limitada e desigual. Após a abolição da escravidão não houve políticas eficazes para integrar os ex-escravizados na sociedade como cidadãos plenos. Tanto que, restrições via ordenamento jurídico e econômico eram instauradas para regular o convívio social entre negros e brancos no contexto do Paraná, a partir de 1861 como menciona Pereira (2021). A população negra, em sua grande maioria, permaneceu marginalizada e sem acesso à terra, trabalho digno e educação. O sistema educacional era excludente, voltado principalmente para as elites e classes médias urbanas.

A educação primária era precária nos primeiros anos do século XX no Estado do Paraná, com altos índices de analfabetismo e poucas escolas públicas disponíveis, dentre outros fatores estruturais. A educação profissional era voltada para a formação de mão de obra necessária à industrialização crescente. As oficinas das EAAs eram estruturadas para manter as desigualdades sociais, formando trabalhadores para funções subalternas e com pouco investimento local, no caso da unidade implantada em Curitiba; pois, a estrutura educacional era influenciada por modelos excludentes, como o ensino profissional voltado às classes trabalhadoras e em oposição a cultura bacharelesca.

Nilo Peçanha e Paulo Ildefonso d'Assumpção foram figuras políticas negras que desempenharam papéis importantes na luta por educação e inclusão social no Brasil do início do século XX. Nilo Peçanha, como presidente do Brasil e responsável pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices, um marco na educação para as camadas populares, especialmente a população negra e pobre que havia sido marginalizada após a abolição da escravidão. Já Paulo Ildefonso D'Assumpção, destacou-se na promoção de políticas públicas da educação profissional. Ambos, apesar das barreiras raciais e sociais da época, simbolizaram a resistência e a busca por justiça no sistema educacional brasileiro, interligando seus percursos profissionais na luta pelo direito à educação e oportunidades para os desfavorecidos.

Na EAAPR, Paulo Ildefonso desempenhava a função de diretor e tinha domínio dos conteúdos de desenho; além disso, para as oficinas não havia a indicação de um currículo mínimo, ficando, nos primeiros anos de funcionamento, sob a sua responsabilidade a decisão sobre os programas e métodos adotados. O método de *ensino intuitivo* se mesclou com outras estratégias educativas (exposições anuais com trabalhos dos alunos, criação do museu escola etc.), cuja efetivação esbarrava tanto em problemas de ordem financeira (precariedade das oficinas, baixos salários) quanto o de formação adequada dos mestres, que não seguiam a educação moderna para instruir os aprendizes.

Em síntese, a finalidade das EAAs era instruir os aprendizes em ocupações simples por meio de hábitos manuais e práticos, destinada à produção, vista como uma instituição preventiva e corretiva, com cursos noturnos do primário e de desenho. Esse ideário marcou a primeira fase da instituição em âmbito local. Sobre a eficiência da EAAPR, é uma questão de ponto de vista, pois o alto índice de evasão leva a conclusão de que a escola era um fracasso. No entanto, os meninos eram captados pela indústria antes mesmo da conclusão do curso, o que ocasionava sua desistência. Como a principal finalidade da instituição não era a educação em si, mais sim a colocação no trabalho de forma rápida, pode-se dizer que cumpria ao que se propunha.

REFERÊNCIAS

AZOULAY, Ariella Aïsha. **História potencial**: desaprender o imperialismo. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da Silva. Irmãos Rebouças no Paraná do século 19 e os intelectuais negros. *Acta Sci. Educ.*, v. 42, e45603, p. 1-14, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012020000100106. Acesso em: 04 abr. 2025.

BELLI, Maria José Menezes Lourega; BONETI, Lindomar Wessler. Educação profissional: entre o lápis e a ferramenta. a insurgência do menor aprendiz. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 112, p.366-383, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9465>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. **Lei do Ventre Livre** (28 de setembro de 1871).Disponível em: *Lei do Ventre Livre - 1871.pdf*. Acesso em: 04 abr.2025.

BRASIL. **Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito**. (Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909). Diário Oficial. 26/09/1909. Página 6975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. **Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artífices** (Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911). Diário Oficial da União - Seção 1 – 27 out. 1911, p. 13927. Publicação Original). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. **Declara Nilo Peçanha Patrono da Educação Profissional e Tecnológica**. (Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011). Diário Oficial da União, de 10.6.2011. Disponível em: [L12417](#) . Acesso em: 04 abr. 2025.

CÂMARA DE VEREADORES. **Nilo Peçanha, o homem, o político**: homenagem a Nilo Peçanha. Câmara Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, 2016. Disponível em: <https://www.camaracampos.rj.gov.br/livretonilo.pdf>. Acesso em: 04 abr.2025.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o Sistema federal de escolas de aprendizes e artífices (1909-1930)**. 304 fl. Tese de doutorado. Pós-graduação em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e a criação das escolas de aprendizes artífices no contexto da Primeira República (EAAs): 1910 – 1914**. 7^a CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ECONÔMICA E IX ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, 2018, p.1-33. Disponível em: [de carvalho. nilo peçanha e a criação das escolas de aprendizes artífices no contexto da primeira república.pdf](#). Acesso em: 04 abr. 2025.

COELHO, Daniele Martinez de Oliveira; LEMOS JUNIOR, Wilson; VAZ, Adriana. Benedicto Nicolau dos Santos: um intelectual e compositor negro e sua participação no Paranismo. **Revista Música**, 24(1), 365-394, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/224269>. Acesso em: 04 abr. 2025.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71886, 2020, p.1-28. Disponível em: scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSDjhGzGr3FR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 abr. 2024.

CORDEIRO, Anna Gabriella de Souza; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A regulamentação do ensino na Primeira República. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 1, s.p., 2018. Universidade Federal de Itajubá. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659008001/html/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

COUTO, Rubens Matos do. **Nilo Peçanha em Quadrinhos**. Campos dos Goytacazes, RJ, 2018. Disponível em: [Novo Documento 2021-10-28 12.45.04](#). Acesso em: 04 abr. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

D'ASSUMPÇÃO, Paulo Ildefonso. **Exposição feita ao Ex. Snr. Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução pública**. 22 ago. 1895.

EAAPR. **Histórico**. 20 ago. 1914, p.150-153.

EAAPR. **Registro da correspondência expedida (1909-1910)**. Ofícios N^{os}.111, 112, 113 e 114. 01 jun. 1910, p.92.

EAAPR. **Registro da correspondência expedida (1909-1910)**. Ofício N^o 176 (Ao Sr. Secretário de Finanças). 03 set. 1910a, p.143.

FABRIS, Pamela Beltramin; HOSHINO, Thiago. Sociedade Operária Beneficente 13 de maio: Mobilização negra e contestação política no pós- abolição. Org. MENDONÇA, Joseli

Maria Nunes; SOUZA, Jhonatan Uewerton. **Paraná Insurgente: Histórias e lutas sociais – Séculos XVIII ao XXI**. São Leopoldo. Casa Leiria, 2018, p.51-64. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/paranainsurgente/paranainsurgente.html#page=6>. Acesso em: 05 abr. 2025.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **Rev. Hist.** UEG - Porangatu, v.7, n.1, p. 156-171, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7436/5602>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Atlas Histórico do Brasil**. Reação republicana. 2023. s.p. Disponível em: [Reação Republicana | Atlas Histórico do Brasil - FGV](#). Acesso em: 05 abr. 2025.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1989.

GONÇALVES, Gislaíne; TERUYA, Teresa Kazuko. A invisibilidade da criança negra na província do Paraná. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano XIII, NºXXIII, Ano XIII, NºXXIII, abr.2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/169158/160381>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As Escolas de Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional na Velha República. **Vértices**, Ano 5, n.3, set/dez. 2003, p.53-80. Disponível em: [Vista do As Escolas de Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional na Velha República](#). Acesso em: 04 abr. 2025.

GOMES, O. Martins. O professor Pamphilo D'assumpção perfil póstumo. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 6, 1958, p.378-383. (Cronica Universitária). Disponível em: [Open Journal Systems](#). Acesso em: 23 ago. 2024.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história: As tramas da representação fotográfica. **Projeto História**, São Paulo, v. 70, p. 9-35, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/52357/pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

LEITE, José Carlos Corrêa. UTFPR: **Uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32279>. Acesso em: 09 abr. 2025.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, Nº 13, p. 7-16, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/kMn6DfNH3wykjbYyQDcVvXd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. 4.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2024.

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho de. Nilo Peçanha e seu cão Jicky: sentidos culturais e políticos de uma relação. **Tempo**. Niterói, Vol. 27, n. 2, Maio/Ago. 2021, p.269-291. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/3dsF3gfBDTw38t9jLHFK4FQ/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

PARANÁ. **Regulamento a Instrução Pública do Estado do Paraná** (Decreto nº 35, de 9 de fevereiro de 1895). Curityba: Typ. da Penitenciária do Ahu, 1895.

PARANÁ. **Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná** (Decreto nº 263, de 22 de outubro de 1903). Curityba: Typ. da Penitenciária do Ahú, 1903.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Publica do Estado do Paraná** (Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890). Curityba: Arquivo Público do Paraná, 1890.

PARANÁ. **Regulamento do Ensino Popular** (Decreto nº 2, de 24 de agosto de 1892). Curityba: Typ. d'A Republica, 1892.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Publica do Estado do Paraná** (Decreto nº 93, de 11 de março de 1901). Curityba: Typ. d'A Republica, 1901.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Publica** (Decreto nº 479, de 10 de dezembro de 1907). Curityba: Typ. d'A Republica, 1907.

PARANÁ. **Regulamento Organico do Ensino Público do Estado do Paraná** (15 de outubro de 1909). Curityba: Typ. do Diário Oficial, 1909a.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Publica** (Ato de 30 de março de 1891). Curityba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1911b.

PARANÁ. **Reforma do Ensino Popular do Estado** (Lei nº 42, de 12 de julho de 1892). Curityba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1911a.

PARANÁ. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Francisco Xavier da Silva. Presidente do Estado**. 2ª Sessão da 9ª Legislatura em 3 de fevereiro de 1909. Curityba Typhographia A República, 1909. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/msg1909_p.pdf. Acesso em: 09 abr. 2025.

PARANÁ. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Francisco Xavier da Silva. Presidente do Estado**. 1ª sessão da 10ª legislatura em 1º de Fevereiro de 1910. Impresso nas Officinas A República, Curityba, Paraná, 1910. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/msg1910_p.pdf. Acesso em: 09 abr. 2025.

PARANÁ. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná dirigida pelo Dr. Francisco Xavier da Silva. Presidente do Estado**. 2ª sessão da 10ª legislatura em 1º de fevereiro de 1911. Curityba Typhographia A República, 1911. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/msg1911_p.pdf. Acesso em: 09 abr. 2025.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense (1829-1889)**. 2.ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2021. QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010, p.40-113. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2617984/mod_resource/content/1/excel%20dema%20is%20-%20melhor%20artigo%20DOMINGOS%20-%20As%20inter-rela%C3%A7%C3%B5es%20trabalho%2C%20tecnologia%20e%20cultura.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

ROMANOVSKI, Natalia. O Ponto Cego de Wilson Martins: Identidade paranaense e as transformações no espaço intelectual brasileiro. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 2, p. 287-299, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337459774_O_Ponto_Cego_de_Wilson_Martins_Identidade_paranaense_e_as_transformacoes_no_espaço_intelectual_brasileiro. Acesso em: 06 abr. 2025.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005, p.11-18.

SANTANA, Luciana Wolff Apolloni. **Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antônio Mariano de Lima**, Curitiba, 1886-1902. 109 f. Dissertação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Forum Edu.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p.69-77, out./dez.1981. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87515>. Acesso em 05 abr. 2025.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 42, n. 89, 2022, p.93-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TLsppHZdSyVtfKjZbRx9qXK/>. Acesso em 05 abr. 2025.

TEIXEIRA, Selma Suely. De Escola Técnica a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010, p.213-291. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6272/3923>. Acesso em: 06 abr. 2025. TINOCO, Brígido. **A vida de Nilo Peçanha**. Livraria José Olympio Editora. S/d. (Coleção Documentos Brasileiros dirigida por Afonso Arinos de Melo Franco 114). Disponível em: <https://bibliotecavirtual.camaracampos.rj.gov.br/brigido-tinoco/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

VANALI, Ana Cristina. Negros Pamphilo: Personalidades negras da sociedade curitibana do século XX. In: REINEHR, Melissa; SILVA, Adegmar. **Oralidades Afroparanaenses: fragmentos da presença negra na história do Paraná**. Curitiba: Editora Humaita, 2016, p. 162-181. (Caderno Pedagógico). Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Caderno-Pedagogico-Oralidades-Afroparanaenses.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ZANLORENZI, Maria Josélia; MARTINIAK, Vera Lúcia. Constituição e institucionalização das escolas de trabalhadores rurais do Paraná: Uma reconstrução histórica. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n.1, p. 21-36, 2024. Disponível em: [Percurso de institucionalização](#),

objetivo e perfil institucional das escolas trabalhadores rurais no Paraná | Reflexão e Ação.
Acesso em: 05 abr. 2025.

ZALUSKI, Jorge. Do ginásio ao Complexo de Ensino Estadual do Paraná: adesões e ressignificações em uma instituição de ensino (1900-1980). **History of Education in Latin America (HistELA)**, v. 6, 2023, p. 2-14. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/29009/16638>. Acesso em: 04 abr. 2025.

Recebido em: 30 abr. 2025.

Aceito em: 2 jun. 2025.