A GÊNESE DA LEGISLAÇÃO SOBRE ABANDONO INTELECTUAL NO PARANÁ: UM ESTUDO SOBRE A PENA DE MULTA IMPOSTA AOS REFRATÁRIOS NO PERÍODO PROVINCIAL

THE GENESIS OF THE LAW IN PARANÁ INTELLECTUAL ABANDONMENT: A STUDY ON THE FINE PENALTY IMPOSED TO THE REFRACTORY IN PROVINCIAL PERIOD

Elizângela Treméa Fell[1]
Estela Maria Treméa[2]

"Quem desejaria ver seu filho carregado a escola por um agente de polícia? Eu; desde que isso poderia livrar-me de ver mais tarde esse mesmo filho, carregado por esse mesmo agente á penitenciaria." (MARCONDES, 1882, p. 4).

RESUMO
Esta pesquisa objetiva analisar a inserção do direito à obrigatoriedade escolar na legislação paranaense, no período que vai de 1854 a 1889. A partir de 19 de dezembro de 1953, o Paraná, alçado à categoria de Província, deixa de ser a 5ª Comarca de São Paulo. Percebendo a instrução como área carente de atenção, o governo provincial, ultrapassa a esfera das discussões legislativas e, em 14 de setembro de 1854, promulga a Lei nº 17, criando a obrigatoriedade da instrução pública e as consequentes penalidades legais para os infratores. É nesse panorama que se insere o problema de pesquisa, questionando como a pena de multa foi pensada e gerida pelo governo provincial paranaense? Com base na pesquisa bibliográfica e na investigação documental (legislação educacional, relatórios de governo, correspondências diversas, periódicos, entre outros), é possível observar que, assim como a lei gestada há 150 anos, a legislação em vigor atualmente, a qual têm o escopo de diminuir a evasão escolar e concretizar o direito a educação, lançando mão de vários mecanismos tais como penas restritivas de direito, multas e incentivos governamentais, ainda encontra as mesmas dificuldades da legislação provincial para ser implementada, dentre as quais se destacam a pobreza, o desinteresse familiar, a estrutura estatal enfraquecida e a ausência de poder fiscalizatório do estado.

Palavras-chave: Obrigatoriedade Escolar; Paraná Provincial; Abandono Intelectual; Pena de Multa.

---

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (Sociedade, Direito e Cidadania) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon/PR e da Escola da Magistratura da Paraná – EMAP; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude – NEDDIJ/MCR (Programa Universidade Sem Fronteiras); Membro do Grupo de Pesquisa Hermenêutica da Ciência e Soberania Nacional.
[2] Mestre em Direito e Multiculturalismo pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Pós-graduada pela Escola da Magistratura do Paraná; Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Ampere; Graduada em Direito pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel; Membro do Grupo de Pesquisa Hermenêutica da Ciência e Soberania Nacional..

ABSTRACT
This research aims to analyze the insertion of the right to compulsory schooling laws in Paraná, in the period from 1854 to 1889. As from December 19, 1953, Paraná is lifted to the status of the province, no longer the 5th District of São Paulo. Realizing education as an area in need of attention, the provincial government, surpasses the sphere of legislative discussions, and September 14, 1854, promulgating the Law No. 17, creating the obligation of public instruction and the consequent legal penalties for violators. It is in this scene that fits the research problem, questioning how a fine is designed and managed by the provincial government of Parana? Based on the literature review and documental research (educational legislation, government reports, various correspondences, journals, etc.), it is possible to observe that, as the law gestated for 150 years, the legislation currently in force, which have the scope to reduce school evasion and realize the right to education, making use of several mechanisms such as penalties restricting rights, fines and government incentives, still faces the same difficulties provincial legislation to be implemented, among which stand out poverty the family lack of interest, weakened structure state and lack of state fiscalization power.

Keywords: Compulsory School; Provincial Paraná; Intellectual Abandonment; Penalty Fine.

INTRODUÇÃO

A escola obrigatória como a percebemos hoje, tida pela sociedade como algo natural e de importância inquestionável para a formação moral, profissional, social e cultural dos sujeitos, adquire esses contornos por meio de uma ação contínua que surgiu no final do século XVIII, com o nascimento dos Estados nacionais europeus, e alcançou destaque no século XIX, com a implantação da escola institucionalizada, criada e mantida pelo Estado. Essa escola como instituição estatal se espraiou por outros continentes, passando por amplas transformações, demarcadas pelos diversos propósitos e pelas diferentes estratégias traçadas pelos governantes, que a viam como mecanismo para atingir a homogeneidade cultural, a unidade nacional e a civilitude dos governados.

Essa instituição, que foi sendo edificada através dos tempos e com escopos predefinidos, faz parte – para se apropriar das palavras de Hobsbawm (1997) – de uma "tradição inventada", a qual teve a obrigatoriedade escolar como a peça-chave de sua solidificação, buscando a inculcação de ideias, valores, códigos e padrões de comportamentos. No entanto, ao ser apresentada para a sociedade, não foi aceita de forma pacífica e nem alçou lugar de destaque. Na verdade, a instituição escolar estatal foi amplamente contestada e incompreendida, e, para que esse quadro fosse revertido, a obrigatoriedade foi apresentada como meio hábil a fazer com que a escola fosse vista como algo imprescindível aos olhos dos governados, adquirindo legitimidade.

Essa "tradição inventada" pelos europeus alcançou o território brasileiro, sendo incorporada pelos governantes locais como modelo de civilidade no século XIX, e percorreu um longo e tortuoso trajeto até alcançar sua configuração atual de direito fundamental[3] e de dever legal instituído tanto para o Estado quanto para o cidadão.

Na atualidade, a educação pública institucionalizada como direito social fundamental encontra-se prevista no Texto Constitucional de 1988, que prevê o acesso ao Ensino Fundamental e às condições materiais necessárias à viabilização da permanência nesse nível de ensino sendo um direito social deferido, gratuitamente, a todas as crianças em idade própria[4], razão pela qual se parte do pressuposto de que todos, indistintamente, têm direito a essa garantia.

E, como dever legal, sustenta-se que esse dever não deve ser cumprido apenas pelo Estado, mas, sim, pelo conjunto Estado e família, conforme aduz o artigo 205 da CF/88 ao dispor que a educação "É direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Destaca-se que essas disposições constitucionais foram inspiradas na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que estabelece os direitos básicos da pessoa humana e determina, no artigo 16, parágrafo 3º, que "A família é o único núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito à proteção da sociedade e do Estado", texto que é complementado pelo artigo 26: "Toda pessoa tem direito à instrução" e "A instrução elementar será obrigatória".

Desde as primeiras Declarações que disciplinaram os direitos do homem, como a da Inglaterra em 1689, a da Virgínia em 1776, as da França de 1789, 1793 e de 1795, observa-se a forte influência de seus conteúdos na confecção das Cartas Constitucionais. Em análise sobre o porquê da feitura dessas Declarações, nota-se que um de seus escopos era o de disciplinar o conteúdo preambular das Constituições, isto é, trazer à tona os valores e os ideais de uma determinada sociedade, considerados como as premissas fundamentais da ordem jurídico-política de um Estado. Foi assim, por exemplo, nos textos franceses, em que a

---

[3] Segundo Bedin (2000, p. 62), os direitos sociais são chamados de direitos de crédito, ou seja, os direitos que tornam o Estado devedor dos indivíduos, particularmente dos indivíduos trabalhadores e dos indivíduos marginalizados, no que se refere à obrigação de realizar ações concretas, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e de bem-estar social. Canotilho (1999, p. 369), complementando, aponta que esses direitos, portanto, não são direitos estabelecidos 'contra o Estado' ou direitos de 'participar no estado', mas, sim, direitos garantidos 'através ou por meio do Estado'. Já os direitos fundamentais são os direitos jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente.

[4] Atualmente a integralização do Ensino Fundamental corresponde a nove anos e a idade própria para iniciá-lo é de seis anos, por força da Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 e que obteve maior expressão devido às repercussões da Revolução Francesa, foi incorporada ao texto constitucional francês de 1791 e deu ensejo para que os direitos do homem ingressassem no constitucionalismo moderno e servissem de parâmetro para textos constitucionais de diversos países.

Ressalta-se que, apesar de a Declaração francesa de 1789 trazer, em seu bojo, os direitos civis – direitos do homem – que garantem as liberdades individuais e os direitos políticos – direitos do cidadão – relativos à participação política, os direitos sociais não foram mencionados explicitamente. Esses direitos sociais somente surgiram na seara jurídica com a Declaração francesa de 1793, com o intuito de anexar suas diretrizes à Constituição republicana de 1793. Destaca-se, em seu texto, a preocupação com os aspectos sociais, como a proclamação do direito de todo cidadão à assistência pública, o direito ao trabalho e o direito à instrução, que se encontrava disciplinado no artigo 22 e garantia um sistema educativo público encarregado de recuperar o ônus antigamente assumido pela Igreja, favorecendo o progresso da inteligência pública e colocando a instrução ao alcance dos cidadãos.

Tanto a Declaração quanto o texto constitucional francês de 1793 foram substituídos em 1795 por uma nova Declaração e, por consequência, por um novo texto constitucional, este conhecido como a Constituição do Ano III (do calendário republicano que se iniciou a 22 de setembro de 1792). Essa constituição foi aplicada à maioria dos territórios europeus conquistados por Napoleão Bonaparte e retomava várias disposições do texto de 1791, não tratando especificamente da instrução.

Após a Revolução Francesa, essa ideia de criar um texto para disciplinar os direitos do homem permaneceu em letargia até o século XX, quando a comunidade internacional, no final dos anos 1930 e ao longo dos anos 1940, em resposta à intolerância ocorrida na Europa com o nazismo e o fascismo e no Japão com os horrores da II Guerra, começou a estabelecer normas internacionais que pretendiam proteger a pessoa humana e manter a paz entre as nações. Essa incorporação dos direitos humanos à ordem internacional deu ensejo ao surgimento da referida Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Resolução 217 A, da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que ainda se encontra em vigor na contemporaneidade. Além da Declaração de 1948, outros textos foram proclamados para defender os múltiplos sujeitos de direitos (mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais, velhos, negros e crianças) e restabelecer as liberdades civis e políticas, bem como os direitos sociais de saúde, de trabalho e de educação.

Mais que proteger os direitos do homem, a comunidade internacional objetivou afirmar direitos já proclamados e não concretizados, e um desses direitos é o direito à educação, previsto na Declaração de 1948 e ratificado no princípio nº 7 da Declaração dos Direitos da Criança (1959): A criança tem o direito de receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos nas etapas elementares.

No mesmo sentido das disposições internacionais, no âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também prevê, em seu artigo 54, inciso I, o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente o "[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), confirmando todos os textos acima transcritos, enfatiza: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Em consideração ao exposto, com relação à norma jurídica, decorre que tanto o Estado como os pais têm deveres prescritos: aquele deve providenciar as condições materiais de acesso e permanência das crianças e dos adolescentes na escola em idade própria e de quem não teve acesso, independente de idade, ao ensino fundamental; estes têm o dever de matricular crianças e adolescentes, que estejam sob sua guarda, no ensino fundamental, se estes estiverem em idade própria e, ainda, o dever de prestar atenção na frequência escolar dessas crianças e desses adolescentes.

Essas imposições legais se traduzem no instituto da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e que está contido no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e, como tal, se configura como direito público subjetivo, uma vez que há previsão legal conferida a um particular de exigir perante o Estado o cumprimento da norma, bem como um direito estatal objetivo do ente público de exigir do particular que cumpra o imposto pela lei e de punir os que não a cumprirem.

Cretella Júnior (1977, p. 339) explicita esse binômio direitos-deveres/administração-administrado:

> O administrado pode exigir da administração prestações, o mesmo se verificando com a administração, que pode exigir do administrado o cumprimento de prestações. Tanto o direito público 'do administrado' como o 'da administração' recebem proteção jurisdicional.

Assim, o acesso à educação traduz-se em obrigatoriedade escolar: há uma determinação legal, há um limite à possibilidade de escolhas e há uma imposição da sociedade aos seus membros por um período determinado que, necessariamente, deve ser cumprida. Na dimensão da obrigatoriedade, não há espaço para negociações entre frequentar ou não frequentar.

Por esta razão, o direito à educação e a obrigatoriedade escolar se encontram intrinsecamente relacionados. Embora ambos tenham surgido em momentos distintos e adquirido *status* legal por processos diferentes, não há como tratar de um e não mencionar o outro. Pode-se dizer que é, ao mesmo tempo, "[...] um direito e um dever, uma conquista e uma obrigação" (HORTA, 1998, p. 10).

Dessa forma, o direito à educação passa a ser responsabilidade dos pais e atribuição do Estado, mas não basta que o Estado oferte educação e a estabeleça como imperiosa; faz-se necessário que os destinatários a recebam. Horta (1998, p. 8) discute a dificuldade do cumprimento dos preceitos constitucionais, pois a igualdade dos cidadãos perante a lei choca-se com a desigualdade da lei perante os cidadãos.

> [...] só mesmo os últimos românticos da 'pureza' jurídica ainda acreditam que o grau de efetividade na garantia dos direitos humanos depende da qualidade de seu enunciado normativo. [...] a desigualdade econômica e a desarticulação social atingem tal nível, neste país, que a própria comunicação jurídica se torna impossível entre os dois brasis: o que vive acima e o que vegeta abaixo da linha de pobreza absoluta. (COMPARATO, citado por HORTA, 1998, p. 8).

Sem dúvida, o contexto socioeconômico das famílias influencia fortemente na recepção dos direitos sociais, em especial, o direito à educação. Inúmeras são a dificuldades encontradas pela população de baixa renda: a distância das escolas e a falta de vagas, minimizando o acesso universal; a necessidade de auxiliar no sustento da família; a má alimentação e condições de moradia; a dificuldade de aprendizagem, entre outras. Werebe (1997) destaca que essas condições, associadas à distribuição desorganizada dos alunos por série e idade – devido ao ingresso tardio e ao alto número de reprovações – a falta de vagas, o não ingresso e o abandono acarretam a não concretização do acesso universal à escola. Mais adiante, complementa o autor, a CF/88 trouxe a possibilidade de responsabilizar o poder público pelo não cumprimento dos dispositivos legais sobre a obrigatoriedade de ensino. Não há, no entanto, identificação de quem são estas autoridades e quais as formas de punição a que elas seriam submetidas. Nesse cenário, não é dada, segundo o autor, a devida importância à obrigatoriedade escolar, nem pelas autoridades educacionais, nem pelo povo.

Em contrapartida, as obrigações da família encontram-se presentes na legislação atual, tanto na Constituição Federal, conforme relatado em seu artigo 6º, como no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 129, inciso V, que estabelece a "obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar" e, igualmente, no Código Penal Brasileiro, no artigo 246, que dispõe sobre o abandono intelectual: "Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa".

O crime de abandono intelectual estava disciplinado na legislação brasileira, mas não era aplicado em sua completude. Desde a Constituição de 1834 até a Constituição de 1988, a obrigatoriedade escolar estava prevista, mas não forçava que os pais enviassem as crianças a instituições escolares. Da mesma forma, nas estipulações penais anteriores, somente havia previsão de multas aos pais; hoje, além da multa, há possibilidade de imposição de pena restritiva de direitos. O instituto jurídico acima surgiu para evitar a evasão escolar, dando aos pais o encargo de velar pela educação de seus filhos. O não uso dos mecanismos legais para reverter o processo de evasão escolar importaria em alimentar o país com analfabetismo.

Para minimizar essa baixa frequência escolar e o alto índice de analfabetismo no país, o governo investe em programas de assistência educacionais, como a *Bolsa Família*, que realiza uma transferência direta de renda que visa beneficiar famílias em situação de pobreza e o *Plano de Desenvolvimento da Educação*, que tem como uma das metas a criação do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, índice que leva em conta, por meio da Provinha Brasil, o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar e outras medidas, como o piso salarial dos professores, linhas de financiamento para a construção de creches e transporte escolar, educação no campo, bolsas de pós-graduação e reformulação do Programa Brasil Alfabetizado. Apesar da utilização desses e de outros vários mecanismos, por parte do governo, para minimizar a evasão escolar e alfabetizar a população, ainda há obstáculos para o desenvolvimento do país.

Uma das razões que levam o governo a investir nesses programas que, por meio de incentivo financeiro, auxiliam a permanência da criança na escola, é a possibilidade de inserção do Brasil entre os países desenvolvidos, ampliando, assim, o número dos investimentos no país e diminuindo o "risco país" que orienta sobre o grau de "perigo", isto é, a desconfiança que um país representa para o investidor estrangeiro.

Percebe-se, dessa forma, que a questão da implementação da instrução pública demonstra escopos implícitos por parte do governo bem maiores de que "formar um cidadão". Trata-se de escopos que tomaram formas diversas de acordo com as intenções de quem a

propagava. No século seiscentista, a disseminação da instrução pública já se encontrava presente nos intentos de caráter fortemente religioso, defendidos por Lutero, que, apesar de ainda não questionar explicitamente a obrigatoriedade da escolarização, dá ensejo ao seu surgimento, ao lutar pela livre interpretação dos fiéis aos escritos da Bíblia, que ocasionou uma ruptura com o monopólio bíblico da Igreja Católica.

No discurso político do século oitocentista, a implementação da instrução pública foi delineada de outra maneira, pois se abandonou o discurso religioso para revesti-la de uma dimensão política – dimensão política essa presente em vários países da Europa, principalmente na França, em que a Revolução de 1789, pautada nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, incitou a busca por uma escola estatal articulada para a formação do homem civilizado. Nesse momento, os governantes da França, que se encontrava dividida por diversos patuás e permeada por diversidades culturais, perceberam a escola como instrumento estatal simbólico de centralização do poder, que seria alcançada pela unificação linguística, uniformização cultural e, consequente, fortificação do espírito de nacionalidade. Entretanto, a construção desse modelo de escola pensado pelos revolucionários franceses passou por um processo de consolidação lento e progressivo e que apenas se efetivou um século mais tarde.

Essa dimensão política da implementação da instrução pública pensada e concretizada nos Estados Nacionais Europeus para arquitetar o homem novo – nas palavras de Boto (1996) – repercute no Brasil imperial, no século XIX, e circula como uma das estratégias do governo para se manter no poder. O Brasil imperial, no entanto, possuía contornos diferentes dos percebidos na França, o que dificultou sua implementação análoga, pois aqui ocorriam características próprias e muito diferentes do que havia no território europeu, como um governo monárquico que visava manter o monopólio dos setores dominantes e uma sociedade fortemente marcada por um modelo escravocrata, agrário e hierarquizado.

Uma dessas estratégias foi o governo imperial cuidar do ensino primário e secundário da corte e do ensino superior de todo o país, devido ao grau de importância para formar a elite pensante brasileira que iria ocupar os altos cargos públicos, e delegar às províncias a função de instruir de forma elementar as massas, com o intuito de desclassificar hábitos, valores e costumes tidos como selvagens e morigerar e qualificar mão de obra para o trabalho. A estratégia consistia na ideia de dividir para melhor gerir, pois, estando o presidente provincial mais próximo da realidade social, poderia melhor demarcar, conformar e controlar o seu povo.

Percebe-se que, com o advento dessa subdivisão, a instrução pública ganhou formas diferentes em cada província, pois, enquanto algumas já pensavam na imposição de uma instrução pública primária obrigatória, outras se estagnaram, não aludindo tais direitos.

Entre essas que progrediram no sentido de estabelecer uma forma coativa que garantisse que os pais enviassem seus filhos à escola está a Província do Paraná, à qual se dedicam o presente estudo.

É nesse espaço-tempo – Paraná provincial (1853-1889) –, em que o governo monárquico central estava às vésperas de sair do poder e relutava na procura de formas para não o perder, que surgiu a obrigatoriedade escolar, pensada como uma estratégia discursiva estatal que pretendia, por meio da instrução coercitiva, alcançar o progresso da Província, aos moldes do plano nacional, com uma população ordeira, civilizada, com hábitos e costumes morigerados, preparada para o trabalho e que pudesse contribuir para a prosperidade da província. Assim, a instrução pública obrigatória passou a ser, no Paraná, de acordo com a narrativa oficial, a pedra de toque para se atingirem os ideais de civilidade e de homogeneidade nacional.

Entretanto, apesar de o governo provincial ter criado um aparato legal – obrigatoriedade escolar – que pudesse ser utilizado como disciplina social – conforme propõe Foucault (1993, 1996, 2000) –, transformando o homem que vivia em condição estacionária, sem ambição e sem preparo para viver de forma citadina, em um cidadão, esse aparato não conseguia penetrar nas famílias, que se mantiveram receosas por várias razões: devido à preocupação quanto ao aspecto econômico – por não quererem abrir mão da força de trabalho gratuita de seus filhos; devido ao aspecto social – por não perceberem a importância do progresso propagado pelo governo nacional; devido ao aspecto cultural – por não quererem abandonar hábitos e valores conformados pela tradição campeira; devido ao aspecto moral – por não verem com bons olhos a escola promíscua; e, também, devido ao aspecto político – uma vez que o povo não reconhecia o poder monárquico como legítimo. Assim, percebe-se um descompasso entre o ideal e o real, ou seja, entre os objetivos traçados pelo "mundo do governo" – conceito esse pensado por Mattos (2004) e que permeará todo este estudo – com a imposição da obrigatoriedade e a dificuldade em implementá-la, devido à barreira representada pela sociedade paranaense tradicional.

É nesse impasse entre os interesses da família e os do governo monárquico que surgem as indagações norteadoras desta pesquisa: Como a pena multa - hoje legitimada pelo Código Penal como sustentáculo para não ocorrência do abandono intelectual e a concretização do direito à educação - foi pensada e gerida na província paranaense?

Diante desse questionamento, para efetivar a pesquisa, lança-se mão de fontes documentais do período provincial (legislação educacional, relatórios de governo, correspondências diversas, registros de frequência das escolas, periódicos, entre outros), bibliografias e legislação.

1 A MULTA COMO MEIO DE COAÇÃO PARA EFETIVAR A INSTRUÇÃO OBRIGATÓRIA

Que a legitimação da instrução pública era bem necessária para o desenvolvimento das Províncias, isso era entendimento pacífico entre o "mundo do governo", assim como o dever do Estado em implementá-la era questão já avalizada por todas as nações que se revestiam de progresso, oportunizando ao Estado, para tanto, até mesmo empregar mecanismos de coerção.

Esses mecanismos mostravam-se como espaço de tensão entre os integrantes do Estado e da família, conforme evidencia o relatório do inspetor geral da instrução pública paranaense, Sousa (1872, p. 03), ao alegar que "Coagir o povo a instruir-se, eis o principio tão preconizado e ao mesmo tempo tão combatido".

Entre os argumentos sustentados pelos impugnadores desse princípio estava a máxima de que *inviturbeneficium non datur*, ou seja, que ninguém poderia ser beneficiado com o manto da instrução contra a própria vontade, resguardando, assim, o direito à liberdade de guiar-se conforme suas próprias convicções.

O Estado, contudo, valendo-se das premissas do pacto social, contrapõe-se ao argumento anticoação, justificando que antes das liberdades individuais, os sujeitos são integrantes de uma sociedade pela qual devem doar-se. Valham aqui as palavras do inspetor Sousa:

> É porem fora de duvida que este princípio póde existir sem ofensa do axioma citado; porque se ninguém deve ser beneficiado contra vontade, cessa inteiramente tão excessiva consideração ao indivíduo quando se trata de bem geral da sociedade, em favor da qual cada individuo abdicou parte de sua liberdade; e á sociedade importa que todos os seus membros se instruam. (1872, p. 3).[5]

Visualiza-se que essa teia argumentativa também foi empregada em outros países, conforme expõe Narodowski (2002, p. 238), em abordagem sobre o disciplinamento da infância e a pedagogia lancasteriana na Argentina, no primeiro quartel do século XIX, onde

[5] Destaca-se que a ortografia dos documentos históricos é mantida, para preservar a originalidade.

costumava ser problemática, de início, a absorção da massa infantil e a fixação dela na instituição escolar ante a existência de frentes opositoras a esses ideais. Para que esse processo de escolarização fosse consolidado, fazia-se necessário, além do estabelecimento de uma aliança entre Estado e família, em que aquele promovesse uma instrução gratuita, que fossem impostos dispositivos legais e meios de coação que garantissem o fluxo infantil de uma instituição para a outra.

Dentre os mecanismos de coação adotados no Paraná, a pena de multa imposta aos pais que não enviassem seus filhos à escola pública, no ano de 1854, aparecia como um meio impositivo da obrigação legal de educar. A Lei nº 17, de 14 de setembro, estabeleceu multa de 10 a 15 mil réis para os responsáveis legais que não enviassem à escola pública meninos entre 7 e 14 anos e meninas entre 7 e 10 anos, que residissem à distância de um círculo de légua do estabelecimento de ensino.

Esses quesitos de idade, gênero e distância, presentes na legislação paranaenses, de acordo com os estudos de Veiga (2005, p. 77-80), sobre a produção da infância nas operações escriturísticas da administração, fazem parte de várias estratégias estatais, desenvolvidas a partir do século XIX, que buscavam produzir uma identidade peculiar à infância civilizada – a de aluno.

No conjunto da legislação paranaense sobre a instrução pública obrigatória é possível identificar, quanto ao quesito idade, pequenas alterações na faixa etária atribuída ao tempo da infância: crianças maiores de 5 anos e menores de 15 anos poderiam frequentar a escola, todavia eram obrigadas as meninas de 7 a 10 anos (1854/1857/1874); a partir dos 6 anos (1877) e de 7 a 12 anos (1883); e os meninos de 7 a 14 anos (1854/1857); 7 a 12 anos (1874); a partir dos 6 anos (1877); e dos 7 aos 14 anos (1883).

Em relação à faixa etária beneficiada pela obrigatoriedade escolar pode-se inferir que, exceto no ano de 1877, em que a legislação diminui para 6 anos a idade de iniciar a frequência escolar, não fazendo diferenciação entre meninos e meninas, nos demais períodos os meninos ficavam vinculados à escola por maior quantidade de tempo, isto é, dois anos.

Essas considerações levam a refletir sobre um segundo quesito diferenciador que é a questão de gênero, isto é, meninos e meninas tinham papéis diferentes na sociedade e isso se refletia na instrução. Além do período temporal, que, para os meninos, deveria ser maior, havia outras diferenças internalizadas na escola por meio de conteúdos e de práticas que exteriorizavam essa divisão de sexo.

Em apreciação a esses conteúdos e práticas das escolas públicas do Paraná pode-se destacar que existia tanto uma divisão curricular como espacial do estudo entre meninos e

meninas, que perdurou por todo o período provincial. Em análise aos conteúdos ministrados, pode-se subentender que as meninas deveriam ter um ensino diferenciado, mais superficial, com formação para as prendas domésticas em atividades como: leitura, escrita, trabalho de agulha, sendo a aritmética restrita as quatro operações, enquanto aos meninos eram ministrados conhecimentos mais complexos, como geometria, contabilidade, ginástica e lições de coisas (Instrução Geral de 27 de dezembro de 1856).

Verifica-se que, no momento em que há divisão de sexos, com conteúdos e objetivos diferentes, está sendo instituído um "processo de produção de diferenças", em que as identidades, por meio da prática educativa, serão produzidas para alcançar um escopo cultural e social (SILVA, 2003, p. 27).

Em relação às práticas, verifica-se que a divisão espacial dos sexos também era algo presente, uma vez que meninos e meninas deveriam frequentar escolas diferentes, somente sendo admitidos na mesma aula, denominada de promíscua, quando não havia número suficiente de alunos para formar aulas distintas. Na Exposição de 30 de junho 1888, realizada pelo vice-presidente Correia ao passar a administração para Ribeiro, demonstrou-se claramente a cultura e os valores que permeavam a Província no final do século XIX:

> E' a questão da co-educação dos sexos. Esta co-educação que no paiz é admissível na primeira e até na segunda infância e tem seu typo nas escolas primárias mixtas, é de todo ponto repugnante aos nossos costumes na idade da adolescencia. [...] Em nada inferior ao homem em faculdades intellectuais e capaz de percorrer com brilho todos os domínios da sciencia, a mulher em sua primeira mocidade não pode sujeitar-se, sem extrema violência ao seu organismo e ao seu pudor, ao mesmo regime disciplinar de estudos que o homem. As consequencias funestas deste systema egualetario para sua vida ulterior são indubitáveis e são postos em saliente relevo por todos os educacionistas modernos. (1888, p. 34).

A 'seleção cultural escolar' narrada por Forquin (1992, p. 31) explana o processo vivenciado no âmbito escolar:

> [...] a seleção cultural escolar não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado da cultura [...] de uma sociedade, isto é, o conjunto dos saberes, das representações, das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem.

Observa-se que os valores, as atitudes e o tipo de conhecimento a serem repassados são cambiantes e controvertidos de acordo com as intenções de quem faz a seleção. A

hierarquia de prioridades nada mais é do que a escolha das matérias, dos conteúdos a serem ministrados (FORQUIN, 1992).

Outro quesito em destaque é a distância, que sempre apareceu na legislação como um divisor de águas, isto é, delimitador de quem é ou não obrigado a frequentar a escola, de quem pode ou não ser punido pela infrequência. No corpo normativo analisado observa-se a alteração desse conceito, que primeiro desobriga da frequência quem está a uma légua, independente de sexo (1854), depois minimiza seu círculo de abrangência a um quarto de légua (1857), mais adiante, em 1874, com o crescimento das cidades e vilas, a noção de urbe transparece na legislação ficando vinculadas à escola todas as crianças que residirem no perímetro urbano, passados três anos volta-se a estabelecer uma circunscrição fixa de dois quilômetros e, por fim, a legislação de 1883, em que não eram obrigados a frequentarem os estabelecimentos de ensino os meninos que residissem a uma distância maior de 2 quilômetros e as meninas que residissem fora do raio de 1½ quilômetro.

A questão da circunscrição territorial é caracterizada, nos relatórios provinciais, como sendo um empecilho ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, como se nota nos dizeres do presidente Sousa (1872, p. 3), que denuncia que "[...] a diminuta população da provincia, disseminada por uma extensão de territorio assaz vasta, não póde na máxima parte frequentar as escolas", mas esse fato, muito além de ser um entrave para a consecução da lei, representava também uma dificuldade dos governantes em terem contato com as famílias que residiam mais distantes, nos sertões paranaenses. Se, como tudo indica, a escola teve como uma de suas finalidades adentrar a esfera doméstica e familiar para produzir o cidadão, interditando, em certa medida, a rotina familiar, sem escolas e sem o conhecimento da legislação não havia como exigir a obrigatoriedade escolar e, em decorrência, aplicar as sanções legais cominadas àqueles que eram infrequentes.

Além desses empecilhos para a consecução da lei, havia outro de difícil remoção – o estado de indigência econômica que era vivido pelas famílias provinciais. Por isso, de maneira inversa, houve a necessidade da criação de um quarto quesito – a condição econômica, que desobrigava os pais de enviarem seus filhos à escola, independentemente de idade, gênero e distância. Ressalta-se que a lei não apresentava a condição financeira da família como maneira de exclusão da obrigatoriedade, mas destacava que "Serão relevados da multa os pais que provarem a indigência" (Art. 9º da Lei 381, de 6 de abril de 1874); "Ficam isentos da multa os que provarem indigência" (Art. 73 do Regulamento de instrução pública de 1874); "Não são obrigados a frequentar as escolas as crianças indigentes" (art. 3º do Regulamento do ensino obrigatório de 1883).

O problema da indigência era algo latente na Província e fazia parte da cadeia discursiva dos presidentes, como é o caso do presidente Burlamaque, que, no seu relatório de 1867, após dez anos de vigência da lei que impõe a escola obrigatória, tece reflexões quanto à indispensabilidade em se eximir as famílias indigentes da aplicação da multa e, por consequência, da necessidade da dispensa dessas famílias no tocante à obrigatoriedade da instrução:

> Como pode obrigar-se pae a mandar seu filho a uma escola situada longe de sua residência campestre, em uma villa ou localidade, onde não tem, nem casa para alojal-o, nem amigos que o vigiem, nem dinheiro que o sustente? E se esse pae tem muitos filhos? Pois, Srs., porque o camponez, o lavrador rustico, ignorante e pobre, não tem meios de pagar a um mestre particular a educação de seus filhos, deverá ser constrangido, faltando-lhe tudo, a mandal-os a escola publica, sob pena de multa? Seria uma crueldade revoltante. Seria o desgraçado pagando as custas da miseria. É verdade que o artigo 33 do Regulamento restringe a obrigação do ensino a um circulo de um quarto de legua. Mas mesmo assim as dificuldades são insuperaveis. Dentro de um tal circuito podem existir muitos paes pobrissimos, que não tenham nem ao menos meios de dar vestidos descentes a seus filhos, e que, para se manterem precisem do auxilio delles na cultura da terra, em outros misteres da vida. (BURLAMAQUE, 1867, p. 29).

No ano anterior, o subinspetor de Morretes, Caetano Alves dos Santoz, já aventava que nada aproveitaria a imposição de multa aos pais que não enviassem os filhos à escola, considerando-a até nociva, pois aos pais que nada sobrava para vestirem os filhos decentemente e mandarem-nos a escola, pelo seu reconhecido estado de pobreza, estariam impossibilitados de pagar a multa. Destaca, entretanto, o subinspertor, que é perceptível que essa exceção legislativa as famílias pobres traria funestas consequências para o desenvolvimento da instrução pública obrigatória da Província (SANTOZ, Ofícios 1866, vol. 09).

Apropriando-se das ilações traçadas por Veiga, em estudo sobre os conflitos e as tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, no Brasil, durante o século XIX, observa-se que a realidade vivenciada no Paraná não era fator exclusivo dessa Província, mas, sim, predicado comum de todo o território nacional. Consonante a autora,

> [...] a pobreza das famílias é apresentada como elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas e, ao mesmo tempo, é fator que inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto, o não-cumprimento da lei. A pobreza é referida tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem à aula quanto pelo uso indiscriminado do trabalho infantil. (VEIGA, 2010, p. 279).

Tanto a questão das vestimentas quanto a do trabalho infantil, abordada por Veiga (2010) encontravam-se presentes no corpo normativo paranaense e compunham a fala dos representantes do governo, trazendo pistas de como esses problemas existiam e precisavam de normatização. Essas dificuldades marcaram o discurso do presidente Araujo, que, em 15 de fevereiro de 1868, afirma que, dentre os principais embaraços para a execução da Lei é "A difficuldade em tornar effectiva a salutar prescripção legal", estão "[...] a pobreza de alguns paes a quem escasseam os meios de vestir seus filhos com a precisa decencia, e o habito em que estão de aproveitar os serviços que o menino póde prestar, maxime na colheita de herva mate" (1868, p. 15).

Em relação às vestimentas, após várias queixas de inspetores e professores de que "as crianças não se apresentavam descentemente vestidas" (Curitiba/Escola do sexo feminino/1859), dando uma impressão "[...] assaz desagradável pela indecência do trajo da mór parte dos alumnos, que estavam em mangas de camisa; descalços uns, outros sem meias e com tamancos, e dois outros cobertos de andrajos!" (São José/Escola do sexo masculino/1859), essa questão começa a ser abordada nos relatórios presidenciais (MOTA, 1859, p. 16).

Com o intuito de solucionar esse problema, o presidente Lins, no ano de 1876, ventilava a possibilidade de as municipalidades fornecerem os meios indispensáveis aos alunos indigentes:

> A municipalidade é a credora e a mantenedora natural da escola. Sobre ella é que deve pesar esse grande encargo, que demanda esforço combinado de todas as vontades. [...] No Brazil as municipalidades não se apaixonam pelas idéas que exigem algum sacrificio ou preoccupação: e com raras excepções, a sua influencia é nulla nos destinos da província ou do estado. (1876, p. 49).

Reforçando o posicionamento apresentado no relatório anterior, no ano de 1877 o presidente Lins afirma, em pronunciamento à Assembleia Legislativa Provincial, que a indigência é uma das causas da deserção nos estabelecimentos de instrução primária, uma vez que "[...] os poucos meninos pobres que frequentam as escholas, apresentam-se quasi em estado de nudez, e desprovidos de objectos necessários para a sua educação intellectual [...]", e recomenda, outra vez, que as câmaras municipais fiquem obrigadas a dar vestimentas aos indigentes (1877, p. 53).

Em decorrência dos apelos nesse sentido, no mesmo ano, a Assembleia Legislativa Provincial promulgou o *Regulamento para o Ensino Obrigatório*, que trazia, em seu artigo 15, a obrigação de as câmaras municipais fornecerem vestuário às crianças indigentes que, por

esse motivo, não pudessem frequentar a escola. A mesma lei arbitrou, ainda, em seu artigo 16, que todo o produto das multas cobradas deveria ser aplicado nas despesas com vestuário aos indigentes.

Em 1880, o então presidente provincial Dantas Filho (1880, p. 36) expõe as dificuldades encontradas pelas municipalidades em cumprir com a prescrição legal de fornecerem vestuários às crianças indigentes: "Verdade é que ás camaras municipaes cabe esse encargo, mas a solução é precaria, porquanto é sabido que os recursos são mingoados, vendo-se muitas vezes inhabilitadas para despezas, aliás pequenas, e de toda a conveniência".

Três anos mais tarde, o *Regulamento do Ensino Obrigatório* de 1883 reforça a obrigação das câmaras municipais em proverem vestuário às crianças indigentes e desobriga as crianças indigentes de frequentarem a escola enquanto não lhes fosse fornecido vestuário, deixando transparecer, no artigo 3º, inciso 4º, a sua inabilidade em atender a todas as crianças carentes da Província.

Enquanto que as municipalidades estavam obrigadas em vestir a infância, incumbiu-se ao governo provincial munir as crianças indigentes com papéis, livros, penas, tintas e demais objetos indispensáveis para o estudo (artigo 34 do Regulamento da Instrução Pública de 1874). Observa-se que em todas as legislações anteriores aparece a obrigação do governo de dar às crianças pobres condições de estudar, mas as falas revelam que muitas das crianças que frequentavam as escolas vestiam andrajos e chapéus de coco, estavam descalças e sem o material. Tentativas como a instituição de imposto sobre a erva-mate e parte do imposto predial dos munícipes (1856, 1880, 1882); de repassar para as municipalidades tal obrigação (1854, 1856 e 1877); de criar sociedades particulares (1859); de utilizar o produto da multa para um fundo escolar (1854/1874/1883), mostraram-se insuficientes para solucionar os problemas materiais que a escola e a família encontravam naquele momento e transformaram-se em obstáculos para a efetivação da obrigatoriedade escolar paranaense.

Além do vestuário, a pobreza é referida por outra faceta, a do uso indiscriminado do trabalho infantil, apresentado por Veiga (2010) como sendo causa tão responsável quanto a primeira pela irregularidade da frequência escolar e também fator inviabilizador da cobrança das multas.

O trabalho infantil no Paraná provincial, que fazia parte do cotidiano das famílias, pode ser entendido, a partir do discurso do mundo do governo, como inapropriado, pois nessa fase da vida dever-se-ia primar pela instrução das crianças para que pudessem se qualificar para o trabalho e acompanhar o desenvolvimento e o progresso da Província, ao invés de serem aproveitadas como mão de obra na agricultura e pecuária explorada pela família.

Isso não significa dizer que o governo não pretendesse que os filhos da população pobre seguissem o caminho dos pais, perseverando do trabalho rural, mas, sim, almejava, com a frequência escolar, que a Província aparentasse *status* de civilizada.

Segundo o presidente provincial Abranches (1875, p. 33), o Brasil, como outros países da Europa, abria os braços e imergia na onda inovadora chamada instrução pública. Para tanto, fazia-se necessária à difusão cada vez maior dos benefícios de aprender as ciências e isso somente poderia ocorrer com a dilatação o movimento da instrução em círculos concêntricos, estendendo-se a todo o país: "Das capitaes ás cidades de segunda ordem, das cidades de segunda ordem ás menores villas, caminha o Ashavero do progresso avançando sempre e sempre assignalando sua passagem de conquista".

Visando reduzir a evasão escolar em decorrência do labor infantil, em 1877, a Assembleia provincial estabeleceu, por força do artigo 7º, que integra o *Regulamento para o Ensino Obrigatório*, que "As crianças obrigadas a frequentar as escolas não podem ser empregadas em trabalhos nas oficinas, ou qualquer outra parte, sem prévio consentimento da autoridade escolar nos lugares onde for executado o presente regulamento".

O entendimento trazido pelo regulamento de 1877 consolidou argumentos tecidos anteriormente, em 1860, pelo presidente da Província do Paraná, Cardoso, que defendia a necessidade de se providenciar um modo de coibir os indigentes a obrigatoriedade de instrução, ante a constatação de que,

> os paes nem sempre se interessam pela intrucção e educação do filhos. Desde que lhes podem prestar algum proveito na lavoura da terra, conducção e venda de animaes nós os vemos, mesmo analfabetos, entregues á aquelles serviços. N'estas circunstancias urgia providenciar de modo a coagir as classes menos pensadoras, á procurar alimento para o espírito. (1860, p. 44).

Apesar da cominação legal e do discurso do presidente, muitos foram os questionamentos quanto à sua aplicabilidade, uma vez que, via de regra, os pais carentes dependiam do auxílio dos filhos para garantir o sustento da família, por isso, viam-se obrigados a descumprir a lei, não enviando os mesmos à escola em dias de colheita.

Nesse cenário de indigência, o próprio governo mostrava-se receoso em aplicar a multa às famílias que sabia estarem descumprindo a lei por motivo justo, como é o caso do presidente Dantas Filho (1880, p. 36), que indaga "Como infligir a comminação legal ao chefe de familia que, por falta de meios, deixa de mandar o filho á escola, ou é forçado a empregal-o em qualquer trabalho, a fim de prover melhor á propria subsistencia?". Nesse sentido, parece ao presidente que "A comminação, em tal hypothese, seria tão dura, quanto justa, na de

serem proporcionados os recursos indispensaveis, para que tenha cumprimento a disposição da lei".

Já no ano de 1883, ao confeccionar o Regulamento do Ensino Obrigatório, com vistas nas multas que poderiam ser aplicadas às famílias indigentes e ante os apelos presidenciais, o legislador revogou a punição aos pais ou responsáveis que não cumprissem com a designação da circunscrição territorial definida para o caso de menores sob seus cuidados, e propôs um texto normativo que revelava uma maior brandura em relação aos refratários, estabelecendo várias situações tidas como justificáveis ante a infrequência dos alunos. Dentre elas, podemos citar o disposto no artigo 49, que prevê a dispensa por algum tempo da frequência escolar aos alunos, cujos pais forem lavradores, durante a época dos trabalhos agrícolas.

Essa brandura do legislador pode indicar que, por trás das leis, existiam sujeitos que, ao as produzirem, estavam com vistas na realidade social, isto é, se a sociedade não se adapta à lei, descumprindo a obrigatoriedade, por diversos motivos, como o dos filhos de agricultores, demonstram como o aspecto cultural e o econômico, respectivamente, faziam a lei se modificar.

Ressalta-se ainda que o comedimento previsto pelo regulamento de 1883 havia sido aclamado pelo presidente Cardoso (1860, p. 44) em explanação à Assembleia no ano de 1860, quando contestou a severidade dos regulamentos de 1854 e 1857, enfatizando que deveria "Guardar-se n'elles a maior moderação na imposição das multas, que incorrerem os paes, tutores e encarregados de curar a instrucção da infancia. Com esta medida conto diffundir sufficientemente o estudo das primeiras noções das lettras".

No mesmo sentido, Lisboa, presidente na legislatura de 1871, advoga que a imposição pela Assembleia provincial da multa pelo descumprimento do dever escolar, conferida aos pais de família, transpõe o limite de suas funções, ao conferir penalização a um fato atípico, não previsto como crime pela legislação penal da época. Nas palavras do presidente, "As multas seriam tambem um excesso de attribuição, porque não vejo a faculdade de impor penas conferidas às assembléias provinciaes, que para isso converteriam em delictos factos que o Codigo Criminal não sujeitou a penalidade." (1871, p. 2).

Em 1881, o assunto volta à tona, quando o presidente Pedrosa se questiona sobre o que seria melhor para o Paraná, a inflexibilidade no sistema de aplicação de multas ou a irrestrita brandura. Adverte que um "[...] systema penal contra os infractores da obrigatoriedade deve ser objeto de serio estudo, muita prudencia e meditação". No entender dele, se o sistema for severo, ocasionará resistências que podem trazer graves inconvenientes, impopularizando desde logo a medida, todavia, se for aplicado como demasiado brando, torna-se-há ilusório,

pelo pouco receio que inspira a penalidade, confiando muitos ainda em sua não aplicação, graças à benignidade dos fiscalizadores, que terão em pouca monta repressões significativas (PEDROSA, 1881, p. 108-109).

Nos mesmo relatório, o presidente Pedrosa (1881, p. 108-109), ao trazer dados do início dos oitocentos, sobre a instrução pública na Prússia, busca ainda justificar que de nada adianta a imposição de multa estar disciplinada na legislação penal se não estiver arraigada na cultura da população a importância da frequência escolar. De acordo com seu estudo, "na Prússia, o dever de dar instrucção aos filhos por tal fórma desde logo arraigou-se nos hábitos da população q', apezar do rigoroso systema penal adaptado pelo grande Frederico, em 1819, raríssimos são os casos de punição dos refratários." Mais adiante, destaca ainda, que, na Prússia, no ano de 1864, dos 18 milhões de habitantes, os casos de multas aplicadas não atingiram a 40. Por fim, o então presidente adverte que "[...] não succederá, seguramente, o mesmo comnosco, quando levarmos a effeito a medida [...]" (PEDROSA, 1881, p. 109).

Essa dificuldade de implantação da escola obrigatória, bem como a inculcação da cultura escolar, pelo que indicam as falas, não seriam obstáculos de fácil remoção e ainda esbarravam em uma legislação que, num primeiro momento, somente reconhecia a escola pública como lugar legítimo de escolarização, deixando a margem da lei todos os que recebessem outra forma de instrução.

De tal modo, a imposição da obrigatoriedade escolar na Província paranaense e a consequente multa pelo seu descumprimento, enfatizou, na legislação de 1854, a centralização da instrução nas escolas mantidas pelo governo, emudecendo-se quanto à aplicação da multa às crianças que recebessem instrução nas escolas particulares ou no lar.

Esse dispositivo legal poderia levar a compreensão de que o governo acreditava que a imposição de multa era meio assaz para vincular todas as crianças em idade escolar à instrução pública obrigatória. Entretanto, o *Regulamento de Ordem Geral para as Escolas da Instrução Primária, Preparação, Organização do Professorado, Condições e Normas para o Ensino Particular, Primário e Secundário,* criado em 8 de abril de 1857, revela que tal intento estava longe de ser alcançado, tanto é que elastece os parâmetros impostos pela legislação de 1854, restringindo o âmbito de abrangência da aplicação da multa para um quarto de légua e, ao mesmo tempo, prevendo a possibilidade de os pais educarem seus filhos no lar ou em estabelecimento particular quando não residissem nesse círculo de légua.

Salienta-se que essa flexibilização não pode ser entendida como sinônimo de desobrigação de instruir, uma vez que o governo começa a criar mecanismos de fiscalização,

obrigando que esses alunos que estão fora da escola pública comprovassem que estavam recebendo a instrução primária, conforme disposição do artigo 34 do Regulamento:

> Os pais, tutores, curadores e protetores são obrigados, quando não mandem ás escolas públicas os meninos maiores de 7 anos que tiverem em sua companhia, a provar com certificado de qualquer instituidor particular, visto pelo respectivo Subinspetor do distrito, que por tal modo recebem a instrução primária.

O entendimento disposto no artigo acima coaduna com a percepção do inspetor Proença, que, desde 1854, argumentava as dificuldades em fazer com que os pais de família e tutores garantissem a frequência de seus filhos e pupilos à escola pública, e aconselhou ao então presidente provincial, Vasconcellos, que se autorizasse o ensino doméstico ou em escolas particulares como uma alternativa para aquelas famílias que encontrassem dificuldades em mandar os seus filhos às instituições escolares estatais (PARANÁ, AP nº 11, 1854, p. 79).

Visando solucionar os problemas vinculados à fiscalização da instrução tanto em âmbito público quanto no privado, além de reforçar o ensino obrigatório e assegurar a aplicabilidade da multa, já em 31 de dezembro de 1857, foi promulgada a Lei *de Instrução para Execução dos Artigos 33, 34 e 35 do Regulamento de 8 de Abril 1857*, que em seu corpo previa a criação da lista dos refratários, isto é, de responsáveis legais que, se descumprissem a lei da obrigatoriedade escolar, teriam seus nomes remetidos à inspetoria geral de instrução pública e estariam submetidos à multa. Para que o governo conseguisse realizar um controle mais efetivo e pudesse exigir desses responsáveis o cumprimento da coação legal, estabeleceu-se a realização de um arrolamento das crianças entre 7 e 15 anos que habitassem os quarteirões compreendidos na área de um quarto de légua de cada escola pública.

O presidente Fleury, em relatório de 1866, ressaltava a importância do arrolamento fornecido pelas autoridades policiais, para tornar efetiva a cobrança da multa, especificando os agentes responsáveis, suas funções e a metodologia a ser adotada para que a relação de transgressores se tornasse de conhecimento do inspetor geral de instrução pública. Conforme o relatório presidencial:

> [...] tem o inspector geral por agentes os subinspectores de escolas, que, confrontando com as matriculas o arrolamento fornecido pelas autoridades policiaes, obtem a relação dos transgressores e trazem ao conhecimento do inspector geral a necessidade de applicação das multas. Annunciando-vos que, ao menos durante minha administração, tal processo não teve logar, podeis compreender que, sem embargo da legislação, o ensino no Paraná não é obrigatório. (1866, p. 25).

Confirmando a dificuldade da utilização do arrolamento escolar para aplicação da multa aos refratários, Burlamaque (1867, p. 29) afirma:

> Vão lá a casa do pobre as autoridades policiaes, vá o presidente da camara municipal, vá o sub-inspector, vá o professor, entreguem quantos meios inquisitoriaes quizerem, o resultado será sempre o mesmo: o pae não pode mandar o filho a escola. Multal-o-heis por isso? Mas elle não tem com que pagar a multa.

As evidências levantadas por Burlamaque denunciam as dificuldades de o Estado retirar a previsão da multa do plano simplesmente discursivo e legislativo, atribuindo-lhe efetividade. Outra manobra aventada pelo governo para tornar concreta a aplicação da multa aos pais desobedientes da obrigação de instruir seus filhos foi o *Regulamento do Ensino Obrigatório*, datado de 1883, o qual propôs que as listas com os nomes dos refratários fossem publicadas em jornais e editais, mencionando-se as infrações e as penas em que tivessem incorrido. Infere-se, contudo, que essa também não passou de uma pretensão, haja vista que, apesar de prevista, não há menção de sua ocorrência no conjunto documental analisado.

Paralelamente a essas questões, outras discussões apareciam nas falas oficiais em relação à pena mais adequada a ser aplicada aos pais que descumprissem a obrigatoriedade escolar. Várias sugestões de sanções indiretas, que sobrepunham à imposição de multa, indo desde o recrutamento para o serviço militar, até a privação dos direitos políticos como o voto, fizeram parte das tentativas para aumentar a frequência escolar.[6]

No ano de 1856, o inspetor geral de instrução pública, argui que para "[...] fazer a instrucção conspirar para a felicidade pública, completando e auxiliando todas as outras instituições políticas, e para collocar a todos os cidadãos a par da liberdade que lhe é confiada", convém, dentre várias medidas, que se "[...] represente aos poderes supremos sobre a conveniência de preferir no recrutamento para o exercito e armada jovens maiores de 15 anos que não frequentem e nem houverem frequentado escolas", e, igualmente, que se represente sobre "[...] a conveniência de se não conferirem os direitos politicos áquelles que não souberem ler e escrever." (MOTA, 1856, p. 16).

Da mesma forma, anos mais tarde, o presidente Araújo sugestiona medidas semelhantes que, em sua opinião, poderiam contribuir para que as escolas públicas fossem

---

[6] Em caráter informativo, outra justificativa que apareceu nos relatórios para a aplicação de meios indiretos era a vinculação de adultos e presos à obrigação escolar com o fim de minimizar a criminalidade na Província. Em 1879, o Chefe de Polícia da Província Carlos Augusto de Carvalho, no relatório apresentado ao presidente Rodrigo Otávio de Oliveira Menezes, em 20 de fevereiro de 1879, escreve: "É grande o atraso moral e intelectual da Província. Tornar obrigatória por meios indiretos, a instrução dos adultos muito influiria sobre a estatística criminal." (CARVALHO citado por MENEZES, 1879, p. 13).

mais frequentadas e bem aproveitadas. Segundo o presidente, "[...] sem que o preceito legal seja acompanhado de outras medidas, continuará a ser, como até aqui, lettra morta" (1868, p. 15). Assim, em plena Guerra do Paraguai (1864-1870), com o grande número de deserções e as várias medidas para aumentar o contingente militar, o temor de verem os filhos lutar na Guerra, aparecia, no discurso do presidente, como um dos mecanismos para compenetrar os pais da obrigação de dar instrução a sua prole:

> A recusa do direito de voto a quem não souber ler e escrever, e a declaração de que estes devem ser preferidos no recrutamento para o exercito e armada, salvas as isenções resultantes de outras circunstancias já previstas, me parece que visam utilidade incontestável e a conveniência geral. (ARAÚJO, 1868, p. 15).

Destaca-se que, no período, vigorava no Império, instruções que liberavam do recrutamento para a Armada ou para a Companhia de aprendizes de menores da Marinha, os alunos matriculados em escolas. Wachowcz (1984, p. 107), ao abordar sobre a temática, aduz que esta medida era destinada a incentivar a matrícula da população escolar, sendo que pelo regulamento de instrução pública paranaense, ficavam excluídas dessa obrigação as crianças menores de 5 e as maiores de 15 anos.

Da mesma forma, a recusa do direito a voto, abordada pelo presidente Araújo em 1868, como outro meio indireto de se fazer cumprir a lei, é reforçada dois anos mais tarde no relatório do inspetor geral de instrução pública Santoz, que advogava ser essa medida, apesar de inconstitucional, capaz de pôr em prática a lei do ensino obrigatório:

> A idea do ensino obrigatório só poderá converter-se em realidade se em vez de criar medidas apenas apparentemente conducentes ao cumprimento da lei o legislador geral determinar outras que pelos meios indirectos cheguem ao fim desejado.
> Exija-se, por exemplo, que o exercício de certos direitos políticos dos cidadãos tal ou tal grão de conhecimento.
> Isto talvez pareça um acto inconstitucional, mas o que é certo é que nenhum seria capaz de melhor realizar a propagação das luzes nas classes menos favorecidas da fortuna, e neste cazo seria acatado o pensamento da Constituição, embora soffresse a letra. (PARANÁ, AP nº 324, 1870, p. 276).

Corroborando os pronunciamentos de 1868 e 1870, o presidente Lisboa declara à Assembleia, em 17 de fevereiro de 1871, que, para criar o ensino obrigatório na Província sem estabelecer meio de o tornar efetivo é reduzi-lo a um mero conselho. Dessa forma, para que o mesmo seja eficiente, "[...] era preciso ou estabelecer multas como fez o Regulamento de 1857, quando o aceitou, ou penas indirectas privando os pais ou tutores remissos de certos direitos" (1871, p. 2).

No ano seguinte, o inspetor geral de instrução pública, Sousa (1872), em seu relatório, seguindo essa mesma linha de pensamento, justifica a importância de penas indiretas para coagir o povo a instruir-se e utiliza para reforçar sua arguição e sugestionar a implementação de algo parecido no Brasil, como era corriqueiro na época, o exemplo de experiências vivenciadas na Europa.

Dessa forma, o inspetor se vale de uma história ocorrida na Suécia, na época de Carlos II, em que a nação era profundamente ignorante, e, para solucionar esse problema, o governo atraiu muitos professores estrangeiros, com os quais preparou grande número de mestres e estabeleceu escolas por toda a parte do país. Ocorre que, o governo havia facilitado ao povo os meios de instruir-se, mas deixou-o à inteira liberdade. O resultado foi nulo, e assim permaneceu, mesmo após tornar o ensino obrigatório. Então, perspicazmente, apelou para um meio indireto: um decreto declarou que ninguém poderia casar-se sem ser confirmado e que ninguém seria confirmado sem saber ler e escrever. Não tardou para que os professores alegassem não poder lecionar para tantos alunos. A partir daí dataram os progressos da Suécia, que em matéria de ensino era considerada como país modelo (SOUSA, 1872).

No Brasil, em 9 de janeiro de 1881, foi promulgado o Decreto nº 3.029, que ficou conhecido como "Lei Saraiva", o qual alterou o critério exigido para o alistamento de eleitores, substituindo o requisito de obtenção de renda para o de domínio da leitura e da escrita.[7] Essa reforma poderia indicar que, aos moldes dos países estrangeiros, essa seria uma medida indireta que incentivaria o alfabetismo, uma vez que somente estariam aptos a votar aqueles que soubessem ler e escrever. Mesmo assim, contudo, conforme Ferraro e Kreidlow (2004, p. 183), quando em análise sobre os índices de analfabetismo vinculados aos censos demográficos realizados no Brasil, depreende-se que a promulgação do decreto não impulsionou a alfabetização no país, uma vez que a taxa de analfabetismo, que em 1872 era de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais, manteve-se quase inalterada em 1890, quando 82,6% da população do país permanecia analfabeta.

Destaca-se, entretanto, que, no Paraná, os meios indiretos de incentivo ao alfabetismo não foram explorados pelo governo, permanecendo apenas na seara discursiva dos presidentes e inspetores de instrução pública.

Nessa medida, a criação de aparato legislativo que num primeiro momento apresentava-se como a solução da infrequência escolar, demonstrou-se muitas vezes falho e

[7] Ressalta-se que, além dos analfabetos não tinham direito a voto os possuidores de baixa renda, os escravos, as mulheres, as praças de pré e homens que ocupavam empregos modestos como ventes das repartições e estabelecimentos públicos.

ineficaz, ocasionando a brandura legislativa e a aspiração de meios indiretos para consecução dos fins almejados pelo governo. No entanto, todos estes revezes que se apresentaram na trajetória da legislação em relação à multa, traz à tona quão difícil era conter a infrequência escolar e como o mundo do governo ia se articulando e justificando as mudanças legislativas.

Dessa forma, o que existia no Paraná provincial era um governo, que, ao tentar seguir o rumo das demais províncias e nações civilizadas, deparou-se com diversos obstáculos de ordem organizacional, material e cultural, que convergiram para que as famílias não sancionassem a instrução primária como quesito de primeira necessidade, mesmo com a criação de mecanismos coativos. Cabe aqui tomar por empréstimo as palavras de Lamenha Lins (1876, p. 49): “Algumas provincias, e mesmo esta, decretaram tão importante systema de obrigatoriedade; mas infelizmente elle não recebeu ainda a sancção do tempo e dos costumes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à população que deveria ser escolarizada no Paraná, o governo fez uso da multa, que se mostrou insuficiente para fixar as crianças na escola. Credita-se essa insuficiência em razão dos escassos recursos financeiros que as famílias dispunham, reconhecida inclusive nas vozes daqueles que ocupavam posição no aparelho estatal, como é o caso do presidente Burlamaque (1867, p. 29), que para justificar a ineficácia do instituto da multa aduz que exigir o pagamento por parte desses pais seria admitir "o desgraçado pagando as custas da miséria.".

Nesse sentido, a execução da lei do ensino obrigatório, encontrou, entre nós, a princípio, os obstáculos que se depararam as demais províncias, isto é, quanto à conjuntura econômica, a Província baseava-se no tropeirismo e na produção ervateira, que carecia de mão de obra braçal em período integral, afastando os alunos das escolas por falta de tempo hábil, ou devido à completa situação de pobreza em que viviam; bem como o orçamento destinado à instrução pública era insuficiente para suprir suas reais necessidades, o que acarretava em uma estrutura escolar falida, sem escolas, professores, materiais e utensílios; no plano societário, a população era escassa, contava com precárias estradas e residia em locais distantes das poucas escolas que apenas existiam nos centros urbanos maiores, deixando descoberta grande parte dos sertões paranaenses; e, no âmbito cultural, as características dos habitantes levavam à desvalorização das escolas pelos pais em detrimento de efeitos

imediatos resultados do trabalho de seus filhos, bem como pela heterogeneidade de costumes e crenças, como a peregrinação periódica em decorrência dos hábitos pastoris por parte da população original e, ainda, a repulsa dos imigrantes em modificar suas tradições.

Esse cenário, apesar de ser comum entre as províncias, na grande maioria dos documentos oficiais analisados era camuflado a partir das estatísticas que buscavam construir uma realidade diversa, aparentando civilização.

Assim sendo, se a obrigatoriedade não alcançou êxito por completo não há como atribuir culpa pela não fixação das crianças à escola apenas aos pais, por desleixo, pobreza ou por resistência e receio de verem modificadas suas tradições, pois as causas que retardaram o desenvolvimento da educação popular "[...] são de natureza tal que não podem ser removidas com um rasgo de penna: só o tempo e a continuação de reiterados esforços irão gradualmente exercendo sua poderosa influencia, operando melhoramentos e creando um porvir mais lisongeiro" (Sousa, 1872, p. 2).

REFERÊNCIAS

BEDIN, Gilmar Antonio. *Os direitos do homem e o neoliberalismo*. 2ª ed. rev. e ampl. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*. vol. 19. nº 38.São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-1881999000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BRASIL. INEP. Disponível em: <http://www.idep.inep.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. _____. Bolsa Família. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 22 jan. 2009.

CRETELA JUNIOR, José. Direito Público Subjetivo. In: FRANÇA, Rubens Limongi (org). *Enciclopédia Saraiva de Direito*. São Paulo: Saraiva, 1977.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, nº 2, jul./dez. 2004, p. 179-200.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 12ª ed. São Paulo: Graal, 1993.

_____. *A verdade e as formas jurídica*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. de Lígia M. Pondé Vasallo. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. nº 5. Porto Alegre, 1992.

HOBSBAWM, Eric. A Invenção das Tradições (Introdução). In: HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (Org.). *A Invenção das Tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 104, jul., 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema* – A formação do Estado Imperial. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

NARODOWSK, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância. In.: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moyses. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Currículo como Fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 9, jan.-jun., Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

_____. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, 2010, p. 263-286.

WACHOWICZ, Lílian Anna. *A Relação Professor* – Estado no Paraná Tradicional. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois:* grandeza e misérias do ensino no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

Legislação

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 11 jan. 2009.

_____. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.* Institui o Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

_____. *Lei nº* 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 13 jan. 2009.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 13 jan. 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

FONTES DOCUMENTAIS

Correspondências do governo

PARANÁ. PROENÇA, João Baptista Brandão de. Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondências do governo (1853-1931), AP nº 11, 1854, Curitiba, 14 de Junho de 1854. Ofício referente às ideias para ensino público, encaminhado ao Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcellos.

_____. Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondências do governo (1853-1931), AP nº 267, 1867, p. 83. Ofício proferido pelo inspetor geral Santoz ao presidente Burlamaque em 1867.

_____. Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondências do governo (1853-1931), AP nº 324, 1870, p. 234-276. Mapas de Ocorrências havidas na Instrução Pública, enviado ao Presidente da Província, pelo Inspetor Geral Ernesto Francisco de Lima Santoz, em 22 de janeiro de 1870.

_____. Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondências do governo (1853-1931), AP nº 385, 1872, p. 123. Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Francisco de Oliveira e Sousa, pelo professor José Cleto da Silva, Paranaguá, 10 de agosto de 1872.

_____. Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondências do governo (1853-1931), AP nº 723, 1884, p. 120. Ofício enviado ao inspetor geral Sérgio Francisco de Sousa Castro, pelo subinspetor da instrução pública de Morretes, Caetano Alves dos Santoz, em 26 de junho de 1866.

Legislação paranaense

Lei nº 704, de 29 de agosto de 1853. Eleva a Comarca de Curitiba, na Província de São Paulo, à categoria de Província, com a denominação de Província do Paraná. Disponível em: <http://www.rafaelgreca.org.br/blog1/wp-content/discursos/150anos_parana.pdf>. Acesso em: 13/01/2009.

Leis, Decretos, Regulamentos e Deliberações do Governo da Província do Paraná, 1854. Curitiba: Tip. Paranaense, 1855.

Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1857. Curitiba: Tip. Paranaese, 1858.

Regulamento da Inspeção da Instrução Pública da Província do Paraná, alterando e conformando as disposições da Lei nº 34 de 16 de março de 1846 com a Lei nº 21 de 2 de

março de 1857. In: Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1857. Curitiba: Tip. Paranaense, 1858.

Regulamento Orgânico da Instrução Publica da Província do Paraná, de 16 de julho de 1876. Leis e Regulamentos da Província do Paraná. Curitiba: Tip. Paranaense, 1876.

Regulamento do ensino obrigatório de 1883. Leis e Regulamentos da Província do Paraná. Curitiba: Tip. Perseverança, 1883.

Relatórios

PARANÁ. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 01 de Março de 1860 pelo Presidente da Província, o Ilmo. e Exmo. Sr. Dr. José Francisco Cardoso. Curitiba: Typ. C. M. Lopes, 1860. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná na 1ª Sessão da 8ª Legislatura a 15 de Fevereiro de 1866, pelo Presidente André Augusto de Pádua Fleury. Curitiba: Typ. C. M. Lopes, 1866. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de Março de 1867 pelo Presidente da Província, o Ilmo. e Exmo. Sr. Dr. Polidoro Cezar Burlamaque. Curitiba: Typ. C. M. Lopes, 1867. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Província do Paraná, na abertura da 1a sessão da 8ª Legislatura pelo Presidente Bacharel José Feliciano Horta de Araujo, no dia 15 de Fevereiro de1868. Curitiba: Typ. C. M. Lopes, 1868. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente Dr. Venancio Jose de Oliveira Lisboa, pelo Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Agostinho Ermelino de Leão, por ocasião de passar-lhe a administração da Província do Paraná, no dia 24 de Dezembro de 1870. Curitiba: Typ.C. M. Lopes, 1871. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Frederico José C. de A. Abranches abriu a 2ª sessão da 11ª Legislatura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de Fevereiro de 1875. Curitiba: Typ. Viúva Lopes, 1877. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná, no dia 15 de Fevereiro de 1876, pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Adolfo Lamenha Lins. Curitiba: Typ. Viúva Lopes, 1876. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de Fevereiro de 1877, pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Adolpho Lamenha Lins. Curitiba: Typ. Viúva Lopes, 1877. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Rodrigo Octavio de Oliveira Menezes passou a administração da Província ao 1º Vice-Presidente, Exmo. Sr. Conselheiro Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, no dia 31de Março de 1879. Curitiba: Typ. Viúva Lopes, 1879. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manuel P. de S. Dantas Filho, Presidente da Província do Paraná, em 31 de Janeiro de 1880, pelo Juiz de Direito Luiz Barreto Corrêa de Menezes, Chefe de Polícia da mesma Província. Curitiba: Typ. Viúva Lopes, 1880. Anexo B. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa do Paraná no dia 16 de Fevereiro de 1880, pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Manuel Pinto de S. Dantas Filho. Curitiba: Typ. Perseverança, 1880. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná por ocasião da instalação de 2ª Sessão da 14ª Legislatura no dia 16 de Fevereiro de 1881, pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. João José Pedrosa. Curitiba: Typ. Perseverança, 1881. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. Exposição com que o Dr. João José Pedrosa passou a administração da Província do Paraná ao Presidente Dr. Sancho de Barros Pimentel, no dia 03 de Maio de 1881. Curitiba: Typ. Perseverança, 1881. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. BARROS, Bento Fernandes de. Relatório de Instrução Pública encaminhado ao Presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa em 3 de Janeiro de 1871. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatóriosSecretários/Ano_1859_MFN_624.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2011.

_____. CORREIA, Ildefonso Pereira. Relatório entregue pelo Vice-presidente da Província do Paraná ao Presidente José Cesário Miranda Ribeiro da Exposição de 30 de junho 1888 por ocasião de lhe passar-lhe a administração. Disponível em: <http:\\http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1888_d_v.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. MARCONDES, Moyses. Relatório do inspetor geral da instrução pública da província do Paraná ao presidente da província Carlos Augusto de Carvalho em 1882. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatóriosSecretários/Ano1882MFN837.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. MOTA, Joaquim Ignácio Silveira da. *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública* encaminhada ao Presidente da Província do Paraná em 31 de dezembro de 1856. Disponível em: <http:\\www.crl.edu/content/brazil/parnhtm>. Acesso em: 15 fev. 2009.

_____. MOTA, Joaquim Ignacio Silveira da. Relatório do inspetor geral da instrução pública da província do Paraná ao presidente da província Francisco Liberato de Matos em 1859. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatóriosSecretarios/Ano_1859_MFN_624.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2011.