

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

RONIR DE FÁTIMA GONÇALVES RODRIGUES

**A EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO DISTRITO DE
ITAIACOCA, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR (1930-1960)**

PONTA GROSSA
2017

RONIR DE FÁTIMA GONÇALVES RODRIGUES

**A EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO DISTRITO DE
ITAIACOCA, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR (1930-1960)**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Educação. Linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Martiniak

PONTA GROSSA
2017

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

R696 Rodrigues, Ronir de Fátima Gonçalves
 A expansão das escolas rurais no
 Distrito de Itaiacoca, no município de
 Ponta Grossa - PR (1930-1960)/ Ronir de
 Fátima Gonçalves Rodrigues. Ponta Grossa,
 2017.
 136f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia
 Martiniak.

 1.Escolas rurais. 2.Instituições
 escolares rurais. 3.História da educação
 rural. 4.HISTEDBR. I.Martiniak, Vera
 Lúcia. II. Universidade Estadual de Ponta
 Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

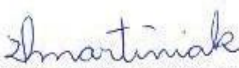
CDD: 370.193

TERMO DE APROVAÇÃO

RONIR DE FÁTIMA GONÇALVES RODRIGUES

A EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO DISTRITO DE ITAIACOCA, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR (1930-1960)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) 
Profª Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG


Profª Dra. Siumara Aparecida de Lima - UTFPR


Profª Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG


Profª Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira - UEPG

Ponta Grossa, 02 de agosto de 2017.

Dedico este trabalho para meu esposo Ubiratã Rodrigues, para meus filhos João Lucas e Gustavo, meus pais Maria de Lurdes e José Albary, meus sogros Soeli Teresinha e João Alberto, e em especial a toda a comunidade de Itaiacoca, meus amigos da escola rural que não tiveram a mesma oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e que um dia o sistema educacional não respeitou sua especificidade, marginalizando-os pelo caminho.

Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida e de todas as oportunidades que me propiciou na minha trajetória evolutiva.

A minha família, pelo amor, carinho, incentivo e paciência em todos os momentos da minha caminhada.

À Professora Doutora Vera Lúcia Martiniak, que embarcou no meu sonho e aceitou minha proposta de tema, incentivando, fortalecendo ainda mais minha pesquisa, contribuindo com seu conhecimento.

À professora Doutora Maria Isabel Moura Nascimento, por abrir a porta de seu grupo de pesquisa, pelo incentivo, pelas palavras de carinho e pela colaboração aos meus estudos.

Aos demais componentes da banca que por meio de seu conhecimento, auxiliaram-me a delimitar e lapidar meu objeto de estudo.

Ao grupo de pesquisa HISTEDBR- Campos Gerais por todo o aprendizado principalmente as minhas amigas Lucia Mara Padilha, Nilvan Laurindo Sousa, Mirian Margarete e Eliane Parise, que auxiliaram-me em vários momentos, incentivando e auxiliando em leituras e explicações, compartilhando o mais importante nossos laços de amizade.

À Fundação CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, que financiaram meus estudos, o qual foi primordial para a conclusão do mesmo.

À Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, em especial Arlete Didika Coelho e Eloína Chaves, por disponibilizar seu acervo para pesquisa, demonstrando respeito e interesse pelo objeto de estudo.

Ao Núcleo Regional de Educação a todos os funcionários que auxiliaram na pesquisa, de forma organizada e acolhedora, disponibilizando seus arquivos para consulta, dedico a vocês o resultado desta pesquisa.

A toda a comunidade de Itaiacoca que sempre me recebe de braços abertos e que muito me ensinaram sobre valores e importância de vida.

A todos os meus colegas de sala e aos professores, queridos mestres, pela amizade e companheirismo que me ajudaram a concretizar este sonho.

Muito obrigada!

Itaiacoca

Itaiacoca querido, hoje me encontro comovido olhando pra o que restou,
Da minha infância querida até a garça branca amiga parece que me abandonou.

Meu repúdio aos madeireiros, que por ganância e dinheiro só pensaram em destruir.

Sou a favor do progresso mas mesmo assim eu confesso que não gostei do que vi.

Vendo rios que quase secaram, águas que um dia lavaram os meus sonhos de guri.

Hoje não passam de valos, sinto no peito pealos por dentro também morri.

(Paulinho Mocelin)

RODRIGUES, R. de F. G. **A expansão das escolas rurais no Distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa – PR (1930-1960).** 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

Resumo

Esta pesquisa pretende contribuir com a produção de conhecimento na área da História da Educação Rural Brasileira, como objetivo geral buscou-se analisar o processo de escolarização primária rural e a organização pedagógica das escolas rurais, no distrito de Itaiacoca, município de Ponta Grossa, PR, no período de 1930 a 1960. Especificamente definiram-se: contextualizar o processo de escolarização brasileira da população rural, a partir das legislações brasileiras vigente no período delimitado para a pesquisa; investigar a institucionalização das instituições escolares rurais no Paraná, evidenciando os determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos que influenciaram a instrução pública do estado; reconstruir o processo de expansão das escolas públicas rurais e organização pedagógica no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa, PR. Desta forma, elegeu-se como objeto de pesquisa as escolas rurais do distrito de Itaiacoca-PR, com ênfase no ensino público primário rural, a partir da perspectiva crítica as acepções de análise Estado, trabalho e educação permearam a pesquisa. A metodologia consiste na pesquisa bibliográfica documental, por meio da identificação de fontes primárias e secundárias disponíveis e catalogadas durante o período anunciado. Os resultados alcançados têm como meta responder à questão norteadora de como ocorreu a escolarização primária rural e a organização pedagógica das escolas rurais, no distrito de Itaiacoca, município de Ponta Grossa - PR, no período de 1930 a 1960? O referido trabalho está organizado em três capítulos, os quais remetem o contexto do geral para o particular, vinculados ao seu contexto histórico, econômico, político, social e consequentemente na organização educacional da referida época. O trabalho integra os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais - PR: HISTEDBR/UEPG, vinculando-se à pesquisa sobre História das Instituições Escolares, História Regional da Educação e Estudos Temáticos da linha de pesquisa história e políticas educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Palavras-Chave: Escolas rurais; Instituições escolares rurais; História da Educação Rural; HISTEDBR.

RODRIGUES, R. de F. G. **The expansion of rural schools in the District of Itaiacoca, in the city of Ponta Grossa – PR (1930-1960).** 2017. 136 p. Dissertation (Masters' Degree in Education – Education Post-Graduation Program. State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

Abstract

This research aims at contributing to the production of knowledge in the area of Brazilian Rural Education History. As a general goal it sought to analyze the rural elementary schooling process and the pedagogical organization of rural schools, in the district of Itaiacoca, city of Ponta Grossa – PR from 1930 to 1960. More specifically, the text proposal is: to contextualize the Brazilian rural population schooling process, based on the Brazilian laws in force in the period investigated; to investigate the institutionalization of rural education institutions in Paraná, highlighting the economic, political, social and historical determiners influencing the state public education; to reconstruct the process of expansion of rural public schools and the pedagogical organization in the district of Itaiacoca, in the city of Ponta Grossa – PR. Therefore, the research focus was the rural elementary public education in rural schools in the district of Itaiacoca – PR. From the critical perspective the meanings of analysis State, work and education permeated the research. The methodology was based on the documental bibliographic research, through the identification of primary and secondary sources available and indexed during the period under investigation. The results achieved aimed at answering the main question: How did rural elementary schooling and pedagogical organization of rural schools occur in the district of Itaiacoca, city of Ponta Grossa - PR from 1930 to 1960? This work is divided into three chapters, which start from the general context to the specific one, linked to its historical, economic, political and social context and, consequently, in the educational organization of that time. The work is part of the studies of the Group of Studies and Research “History, Society and Education” in Campos Gerais – PR: HISTEDBR/UEPG, linked to the Education Institution History research and Theme Studies in the research line History and Educational Policies of the Education Post-Graduation of the State University of Ponta Grossa.

Keywords: Rural schools; Rural education institutions; Rural education history.

LISTA DE FIGURAS

MAPA 1 – Estado do Paraná com as Três Paranás – 1950	40
FIGURA 1 - Trabalhadores perfurando minas de talco em 1961	70
FIGURA 2 – Casa escolar, construída em 1944, em Três Barras – Itaiacoca, PR	82
FIGURA 3 – Armazém da Família Duvoisin, 1952, próximo da casa escolar de Três Barras ...	84
FIGURA 4 – Casa escolar rural de Caête – Distrito de Itaiacoca – 1952	96
FIGURA 5 – Escola Municipal de Caeté – 1960	97
MAPA 2 - Escolas Rurais de Itaiacoca, no Município de Ponta Grossa em 1953	125

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Dados populacionais no Paraná (1940-1960)	52
QUADRO 2 - Ano de fundação dos grupos escolares paranaenses	57
TABELA 1 – Crianças com 12 a 15 anos no estado Do Paraná – 1954	62
TABELA 2 – Escolas de Trabalhadores Rurais e Escolas de Pescadores fundadas no Estado do Paraná nas décadas de 1930 a 1945	67
QUADRO 3 – Fábrica de cal, município de Ponta Grossa – 1950	78
TABELA 3 – Empresas de laticínios no município de Ponta Grossa	79
TABELA 4 – Municípios de Ponta Grossa e seus distritos	80
TABELA 5 – Estatística do Ensino Primário no Paraná, em 1946 (*)	93
QUADRO 6 – Quantidade de cursos existentes no município de Ponta Grossa – 1948	95
QUADRO 7 - Situação física das localidades de Ponta Grossa em 1950	96
QUADRO 8 – Escolas que atendiam a população de Ponta Grossa em 1950	98
QUADRO 9 – Escolas públicas municipais de Ponta Grossa no ano de 1952	99
QUADRO 10 – Escolas municipais de Ponta Grossa – 1961	110
QUADRO 11 – Produções sobre as “escolas rurais” de 2013 a 2016	136

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro- Americana de Educação das Populações Rurais
CER	Comissão de Estrada de Rodagem
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNC	Conselho Nacional do Café
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DNERu	Departamento Nacional de Endemias Rurais
DME	Departamento Municipal de Educação
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
GT HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação
IAI	Instituto de Assuntos Interamericanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
SSR	Serviço Social Rural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	22
1.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO RURAL	22
1.2 O RURALISMO PEDAGÓGICO NO CENÁRIO BRASILEIRO	29
1.3 AS LEIS ORGÂNICAS E OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS RURAIS	36
CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO PARANÁ. 46	
2.1 A FORMAÇÃO ECONÔMICA E POLITICA DO PARANÁ	46
2.2 A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DO PARANÁ	53
2.3 AS ESCOLAS RURAIS PRIMÁRIAS NO ESTADO DO PARANÁ	63
CAPÍTULO 3 - EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO DISTRITO DE ITAIACOCA, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	75
3.1. A FORMAÇÃO DE PONTA GROSSA E SEUS DISTRITOS RURAIS.....	75
3.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL A PARTIR DA ERA VARGAS..	81
3.3 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS RURAIS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	124
ANEXO 1 - LEI Nº 428/1951	126
ANEXO 2 - LEI Nº 23/48	127
ANEXO 3 - LEI Nº 489/1952	128
ANEXO 4 - LEI Nº 742/54	129
ANEXO 5 - LEI Nº 895/56.	131
APÊNDICES	132
APÊNDICE 1 - MAPA 2	133
APÊNDICE 2 - QUADRO 10 - PRODUÇÕES SOBRE AS “ESCOLAS RURAIS” DE 2013 A 2016 ESTADO DA ARTE	134

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende contribuir com a produção de conhecimento na área da História da Educação Rural Brasileira, com enfoque principal no processo de expansão das instituições escolares rurais no Distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa - PR, durante o período de 1930 a 1960. Reconhece que a educação rural foi uma modalidade de escola primária rural importante para a produção do conhecimento e para a disseminação dos ideais econômicos, políticos e ideológicos que estavam se desenvolvendo no contexto histórico brasileiro (SCHELBAUER, 2013).

Diante da importância do estudo acerca das instituições¹ escolares, definiram-se como objeto de estudo as “escolas rurais” reportando-se até a década de 1960, para responder à seguinte questão: como ocorreu a escolarização primária e a organização pedagógica das escolas rurais, no distrito de Itaiacoca, município de Ponta Grossa - PR, no período de 1930 a 1960?

Como objetivo geral buscou-se analisar o processo de escolarização primária rural e organização pedagógica das escolas rurais, no distrito de Itaiacoca, município de Ponta Grossa - PR, no período de 1930 a 1960.

Como objetivos específicos definiram-se:

- Contextualizar o processo de escolarização brasileira da população rural, a partir das legislações brasileiras vigente no período delimitado para a pesquisa;
- Investigar a institucionalização das instituições escolares rurais no Paraná, evidenciando os determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos que influenciaram a instrução pública do estado;
- Reconstruir o processo de expansão das escolas públicas rurais e organização pedagógica no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa - PR.

O ensino público primário rural, teve sua expansão a partir do governo Getúlio Vargas, cujos preceitos da escolarização visavam fortalecer e modernizar o país. Esse processo iniciou a partir do golpe de Estado de 1930, pois ao criar o “[...] Estado de compromisso”, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2013, p.193).

¹ Etimologicamente, a terminologia “Instituição” deriva do latim *institutio, onis*. Podendo ser agrupado em quatro acepções: disposição, plano, arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina (TORRINHA, 1945, p. 434 apud SAVIANI, 2007, p. 3).

A justificativa da periodização definida está relacionada com a temática de estudo de modo que segue a “trajetória sócio histórica da escola rural” defendida por Sérgio Leite (1999). Leite (1999) distingue a seguinte periodização: escolarização rural no Estado Novo (1930-1945) e educação rural e redemocratização (1945-1964). Destes será salientado a Extensão rural; a Campanha Nacional de Educação Rural e a Lei 4.024/61.

Ainda sobre a delimitação temporal, foi na década de 1930 que teve início o processo de expansão das primeiras escolas rurais públicas no município, sendo encontrado o registro da primeira instituição em 1936. O ano de 1950 é o ano em que há maior organicidade das fontes primárias, pois retrata o período em que as escolas rurais foram municipalizadas. Optou-se por finalizar a pesquisa no ano de 1960 devido a mudanças sociais e econômicas que acarretaram novos rumos para as escolas rurais, como: “[...] surgimento de movimentos populares, com o aumento da educação informal e de programas setoriais” (LEITE, 1999, p. 40).

O referencial teórico-metodológico será expresso por meio do materialismo histórico-dialético que permite analisar a totalidade e os seus determinantes. Portanto, precisa dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular (FRIGOTTO, 2010). Assim, “[...] na tentativa de explicar a realidade, a ciência caracteriza-se por uma atividade metódica, por meio de ações passíveis de serem produzidas” (ANDERY, 1994). A partir da base conceitual materialista histórica, apropria-se do termo “reconstruir historicamente”, pois, há uma tentativa de conhecer a realidade histórica, assim como documentar sobre as transformações humanas, visto que:

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

Cabe destacar ainda, que para conhecer as condições efetivas da construção histórica da escola pública é primordial recuperar as fontes históricas devido à escassez e a desvalorização com o passado. Reconhecer a totalidade que se configura nas discontinuidades dos interesses governamentais e das dificuldades para interpretar os dados, visto que muitos dos alunos não estão vivos e com o aumento populacional e industrial no município, os nomes dos vilarejos modificaram-se e/ou extinguiram-se, principalmente, os situados na zona rural.

Em busca de entender a totalidade do objeto faz-se necessário salientar a necessidade de compreender os motivos que provocaram o êxodo rural e conseqüentemente, a cessação de

várias instituições escolares no período definido da pesquisa, por isso que é essencial a reconstrução histórica das escolas rurais, de modo que:

Quando se deseja conhecer uma realidade histórica, precisamos buscar seus vestígios: os testemunhos históricos que, dependendo da proximidade do tempo em que vivemos, podem ser mais ou menos abundantes. Entretanto, é preciso considerar que as coisas mais banais do cotidiano, todas as coisas que o homem constrói, tudo o que deriva de seu trabalho, são expressões da presença humana e, portanto, vestígios ou fontes documentais a serem considerados (LUPORINI, 1997, p.10).

As pesquisas regionais contribuem para compreender que o processo de escolarização primária fortaleceu-se à medida que a industrialização foi avançando. Além disso, a formação de mão-de-obra tornou-se o principal intuito para a expansão do capitalismo no país (IBGE, 1950). Não há como desconsiderar as transformações que a sociedade perpassou durante o período de 1930 a 1960, por isso que as singularidades dos objetos de estudo possuem uma grande relevância para a história da educação.

Portanto, para analisar determinada situação histórica, é necessário compreendê-la em sua totalidade, no contexto social, histórico, político e principalmente, econômico em que foi produzida. Quando estudada sob a forma de processo, isto é, de transformação permanente, salienta-se que a História terá sempre como objeto de estudo uma determinada situação ou sociedade, estabelecidas num momento e espaço determinado, vista de forma global em suas várias determinações e procurando estabelecer-se na ação dos diferentes grupos humanos que a compõem (SAVIANI, 2007).

Por esta razão, a institucionalização da educação assume um caráter permanente para atender as necessidades humanas. É neste sentido que se incorpora a definição do termo “instituição” como aquela que “[...] guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2007, p. 4).

A história das instituições escolares é uma abordagem que busca, no campo da história da educação, reconstruir historicamente a história das instituições escolares brasileiras, “[...] implica admitir a existência dessas instituições que, pelo caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2007, p. 24).

Lembrando que o singular e o universal não existem sozinhos e que as tensões que influenciam e são influenciadas acarretam no movimento existente da história e consequentemente, nas instituições escolares, pois as mesmas não estão isoladas do todo, que

é o universal. Desta forma “[...] captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa” (SANFELICE, 2009, p. 198).

Nesta perspectiva, de análise da totalidade e compreensão dos determinantes econômicos, políticos e sociais tem-se a necessidade de estudar a constituição das instituições escolares em um determinado tempo e espaço. Saviani reforça ainda, que as instituições são criadas para atender as necessidades humanas, portanto, existe uma intencionalidade para a sua constituição. “As instituições são criadas para satisfazer as necessidades humanas, com a intencionalidade social, tanto na origem, como no seu próprio funcionamento” (SAVIANI, 2007, p. 4). Portanto, o foco nas instituições escolares, tem como vantagem a possibilidade de “[...] superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia” (BUFFA, 2002, p. 26).

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, iniciando pela seleção, levantamento e catalogação de fontes primárias disponíveis do século XX. Por fonte primária e secundária entende-se como:

Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc.

De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 1996, p.51).

Para alcançar os objetivos propostos utilizou levantamento de dados por meio de fontes encontradas em documentos oficiais fornecidos pelos órgãos públicos como: Museu Campos Gerais; Casa da Memória de Ponta Grossa; Prefeitura Municipal de Ponta Grossa; Núcleo Regional de Educação, Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública de Curitiba. Ainda averiguados outros tais como: jornais, atas de exames, leis, resoluções e decretos, disponibilizados muitas vezes em sites e outros meios digitais.

Do mesmo modo foi possível encontrar dados em acervos particulares, como, no caso, na própria comunidade local, sendo possível ampliar as fontes iconográficas, a saber: fotos, desenhos, mapas, deparando-se ainda com fotos familiares, peças originais das escolas que cessaram, bem como, monumentos dos prédios escolares que até hoje ainda existem.

A partir do levantamento e catalogação procedeu-se a análise das atas de exames e visitas das casas escolares e escolas isoladas, dos distritos rurais de Ponta Grossa - PR. Os registros escolares encontrados até o ano de 1950 estão em posse do Núcleo Regional de

Educação de Ponta Grossa - PR, em boa conservação. Foram disponibilizadas para consulta no acervo da instituição, de modo que seus dados correspondem as primeiras escolas públicas rurais e urbanas subvencionadas pelo Estado.

Da mesma forma, existem as atas de exame das escolas municipais, que estão em posse da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, na seção Documentação Escolar. Os registros municipais começam a partir de 1950 e são ainda muito usados como documento para compor o histórico escolar dos alunos que estudaram nessa época e, para muitos ex-alunos, que procuram as atas para provar que eram oriundos das localidades rurais, favorecendo-os em uma aposentadoria rural.

Em média, foram consultadas quarenta (40) páginas de cada ata escolar. Elas possuíam números apenas na face das folhas, o que dificultou melhores referências nas citações. Os dados coletados das escolas públicas municipais de Ponta Grossa foram fundamentais para a pesquisa de tal forma que, seguindo as recomendações, os nomes dos alunos foram preservados a fim de não causar nenhum constrangimento, bem como das suas professoras e das comunidades rurais. Devido à importância de compreender as particularidades, seus dados apontaram alguns pontos como: calendário escolar, horário de funcionamento das aulas, entre outros pontos importantes defendidos pelos inspetores escolares, bem como as instruções que os mesmos davam aos professores leigos que assumiam as escolas rurais.

Entretanto, a delimitação temporal faz-se necessária, visto que as fontes primárias são escassas e precisam de uma maior sistematização, contextualização e análise. Por isso o recorte temporal condiz aos anos de 1930 até a década de 1960, sendo ainda os primeiros registros das escolas rurais no distrito de Itaiacoca - PR e o período de municipalização das instituições escolares de Ponta Grossa - PR.

Para sistematizar a pesquisa, no decorrer do texto, os trechos extraídos destes documentos estão grafados em *itálico* e escritos conforme a redação do período histórico. Esse procedimento é comumente utilizado nas pesquisas do Grupo de Trabalho “História, Sociedade e Educação nos Campos Gerais – GT HISTEDBR”.

A escolha desta temática foi devido à pesquisadora ser oriunda da zona rural de Ponta Grossa, a qual teve oportunidade de ter vivenciado vários momentos históricos pelos quais passaram as escolas rurais de sua localidade, tais como: fechamento de escolas, processo de nuclearização das escolas primárias repercutindo na racionalização do transporte escolar, reorganização do ensino e oferta da educação escolar em tempo integral, bem como

um “novo” movimento ideológico das políticas educacionais da Educação do Campo² em algumas escolas rurais que foram objeto desta pesquisa.

As escolas públicas rurais vêm sendo objeto de pesquisa da pesquisadora desde 2014, quando da sua participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Com o projeto de levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias do grupo de Pesquisa Histedbr/Campos Gerais-PR, foi possível obter dados a respeito da criação das primeiras instituições escolares do distrito rural de Itaiacoca, do município de Ponta Grossa - PR. Tal pesquisa resultou na monografia do curso de licenciatura em Pedagogia, sob o título de “Reconstrução histórica das primeiras instituições escolares públicas em Itaiacoca (Distrito de Ponta Grossa - PR)”.

A iniciativa em realizar uma investigação científica que contemplasse a história das instituições escolares rurais do Distrito de Itaiacoca, deu-se pela preocupação e o interesse em compreender os motivos que desencadearam o fechamento e abandono destas instituições que eram localizadas em regiões afastadas dos centros urbanos e que foram criadas para atender as demandas impostas pelo capital.

Tais preocupações fomentaram o início do processo de pesquisa sobre a temática (escolas rurais), sem desconsiderar a análise do contexto histórico da criação e expansão destas escolas rurais, bem como foi a institucionalização e organização pedagógicas destas instituições no contexto histórico de 1930 a 1960.

Para isso, foi consultada a base digital das produções acadêmicas do Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), elencado as palavras geradoras de “Escolas Rurais”, “Educação Rural”, “1930-1960”. Muitas pesquisas que enfocam a formação de professores, as reformas educacionais, a cultura escolar e os modelos de instituições escolares são usados para divulgar a instrução primária sendo pertinentes para entender como se deu o processo de expansão das escolas rurais, além de outros subsídios teóricos, os documentos existentes auxiliam na interpretação dos dados pertinentes a escolarização rural.

Sobre a formação docente rural, estudos de Schelbauer (2014), Miguel (1997), Monteiro, Bezerra Neto (2003) apontam os pensamentos ideológicos dos ruralistas pedagógicos, bem como os intelectuais que defendiam e disseminavam estes pressupostos.

² ART. 2º - A Educação do Campo se destina ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local. Parágrafo Único – Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água (RESOLUÇÃO N.º 4783/2010, 2010, p. 1-2).

Quanto à organização escolar, Schelbauer (2014), alude sobre os três modelos de escolas rurais ou as modalidades de escola primária rural³ existentes no Paraná: “o Grupo Escolar Rural; a Escola Primária Rural, modalidade de escola isolada também denominada Casa Escolar Rural” (SCHELBAUER; NETO, 2013, p. 85). Tal como Cattelan (2014) e Lima (2015), que abordaram o processo de expansão da nuclearização das escolas isoladas, e da implantação dos grupos escolares.

No Estado do Paraná, para elucidar sobre a expansão das escolas rurais, Schelbauer (2014, p. 81), por meio das fontes primárias e secundárias existentes como os relatórios e as mensagens do governo levantou a existência de 1.288 escolas isoladas construídas no exercício de 1932 a 1939. A pesquisadora aponta o modelo de escola que predominou no estado paranaense, sendo as principais responsáveis pelo o ensino primário rural, as Escolas de Trabalhadores Rurais e de Pescadores, as escolas isoladas, também conhecidas como Casas Escolares. Ainda, demonstrou a existência de grupos escolares rurais para atender principalmente a educação profissional dos povos do campo. Cabe salientar que esta forma de organização escolar não foi implementada em todo o estado paranaense, como no município de Ponta Grossa - PR.

Sobre a implantação das escolas rurais paranaenses, a partir do processo de colonização de suas terras, principalmente nas regiões do Paraná Frente Sulista e do Paraná Norte Pioneiro, os estudos de Cattelan (2014) apresentam a implantação das escolas rurais no município de Francisco Beltrão, nas décadas de 1948 a 1981. Bertonha (2010), investigou a história da primeira escola primária de Sarandi, num período de 1953 a 1981, contextualizou a criação e a consolidação das escolas do norte paranaense, bem como sua trajetória escolar. De acordo com a autora, o processo da história da educação do município de Sarandi, decorreu de diferentes edificações e organizações existentes nas instituições, dado o contexto histórico da época.

Bezerra Netto (2003) destacou os avanços e retrocessos da educação rural no Brasil, com o objetivo de discutir o ruralismo pedagógico. O autor explana sobre o pensamento dos ruralistas pedagógicos, com destaque nos ideais de Sud Mennucci e utilizou como contraponto a luta dos trabalhadores rurais por meio do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST).

Sobre os ruralistas pedagógicos Rosilene de Lima (2016) evidenciou o pensamento sociológico de Carneiro Leão, como uma “[...] proposta de educação para a educação rural,

³ Para salientar sobre a expansão das escolas rurais adotou-se o conceito de “modalidades de escolas primárias no meio rural paranaense”, conforme Schelbauer (2013, 2014).

dado o contexto da Primeira República, cujo intuito configurava-se em um projeto cultural, político e modernizador para a sociedade daquele momento” (LIMA, 2016, p. 10).

No Paraná, a dissertação de Monteiro (2015) enaltece a colaboração do pensamento de Pilotto para a educação rural do estado paranaense, que por meio da leitura de suas obras, a autora teve como resultado os projetos culturais e educativos construídos pelo educador, bem como durante seu mandato como secretário em educação (1949-1951).

A história das instituições escolares tem sido referência em vários estudos, principalmente as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR e pelo GT Campos Gerais⁴ que utilizam o materialismo histórico como referencial teórico para análise. Entretanto, tratando-se das instituições escolares rurais, cuja temática direciona essa pesquisa, destaca-se a pesquisa de doutorado de Martiniak (2011) que procedeu a reconstrução histórica dos colégios agrícolas no Paraná. A análise partiu da origem do ensino rural no Brasil, na organização dos Patronatos e Aprendizados Agrícolas e na consequente, formação de mão-de-obra para a agricultura por meio das escolas de trabalhadores rurais.

Cabe aqui destacar a importância desse estudo sobre as instituições escolares rurais, por se tratar da institucionalização das escolas⁵ no Distrito de Itaiacoca, sendo que, conforme consulta ao banco de dados da Capes de 2010 até 2016, não foram encontradas pesquisas de teses e dissertações que abordassem as escolas rurais.

De modo que as peculiaridades das instituições escolares rurais foram sendo incorporadas nas discussões sobre a educação do campo a partir da década de 1990. No entanto, cabe destacar que a educação rural não foi extinta, em seus aportes técnicos, visto que ainda está incorporada na nomenclatura de educação no campo. Para melhor entendimento, a grande diferenciação entre *escola no campo* e *escola do campo*, é que:

[...] enquanto escola **no** campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola **do** campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referência as diferentes experiências de seus sujeitos: os povos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 142, grifo da pesquisadora).

⁴ Para consultar as produções do GT HISTEDBR-CAMPOS GERAIS, verificar em: NASCIMENTO, M. I. M.; RIBAS, GRACINO, E. G. SILVA, R.M. da. A TRAJETÓRIA DE PESQUISA DO GRUPO HISTEDBR CAMPOS GERAIS: SEU PERFIL E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. In: **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892. Disponível em: <file:///C:/Users/cb/Downloads/ELIZA%20RIBAS%20GRACINO%20(2).pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

⁵ Pesquisas que retratam sobre a educação do campo, correspondem aos anos de 1990, após o período de redemocratização brasileira (PAULA, 2013).

Como este não é o foco do trabalho, vale destacar que a escolarização rural é assunto atualmente debatido pela modalidade educacional⁶ de Educação do Campo. No entanto, a temática carece de mais aprofundamento teórico-metodológico para compreender as especificidades deste processo.

Por meio destas pesquisas, evidenciou-se a importância de compreender a singularidade do objeto de pesquisa - escolas rurais - bem como os demais trabalhos produzidos que enriquecem a historiografia da educação, pois a reconstrução histórica possibilita a reflexão sobre os fatores que levaram à criação, expansão e a extinção das escolas rurais, em sua totalidade.

Por isso, é fundamental mencionar os aspectos peculiares da região escolhida como objeto de pesquisa, ou seja, o distrito rural de Itaiacoca, sendo primordial entender as relações de trabalho que sempre influenciaram diretamente no processo de ocupação das terras habitadas especialmente na região rural de Ponta Grossa - PR.

O processo de ocupação nem sempre se deu de forma pacífica e harmoniosa, conforme a dissertação de Paula (2013) que retratam os “Desafios para a implementação de uma política educacional das escolas do campo”, tendo como objeto de estudo uma escola rural do município de Ponta Grossa - PR. Acrescenta-se ainda, o estudo de Silva (2008) que discutiu o processo de imigração da população que morava na zona rural e posteriormente, migraram para as periferias da zona urbana de Ponta Grossa, após os anos de 1970, com o aumento demasiado da silvicultura⁷.

A região de Itaiacoca, distrito rural de Ponta Grossa, destaca-se no município devido suas riquezas naturais, sendo fontes de estudo nas diversas áreas de conhecimento⁸, como em Barreto (2011), que aponta que os dados levantados na pesquisa são significativos, pois retratam o processo de formação histórico-geográfico dos distritos rurais do município que impulsionaram a exploração e ainda o cultivo de suas terras, sendo áreas importantes economicamente para o município.

Neste sentido, pretende-se contribuir com as pesquisas voltadas para o estudo das escolas rurais entendendo que:

⁶ Conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ José Aparício da Silva. Fatores endógenos e exógenos que levaram à migração/resistência de pequenos produtores no Distrito de Itaiacoca – Ponta Grossa-Pr, na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2008.

⁸ Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, existem pesquisas sobre a região objeto de estudo, nas áreas em Geografia e concomitante na área de Serviço Social, bem como em Ciências Sociais Aplicadas, conforme Silva (2008).

[...] não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. O maior ou menor grau de relevância de uma instituição, seja do ponto de vista econômico, político, educacional e segundo critérios específicos, não pode tolher a escolha do historiador. Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer a luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas (SANFELICE, 2007, p. 79).

De acordo com a complexidade que cerceia o contexto educacional, para reconstruir o processo de expansão das escolas rurais, a pesquisa ficou organizada em três capítulos, os quais seguiram uma ordem cronológica obedecendo aos critérios que remetem ao contexto do geral para o particular, vinculados ao seu contexto histórico, econômico, político, social e consequentemente, à organização pedagógica das instituições escolares rurais.

O primeiro capítulo retrata a contextualização histórica, econômica, política e social do Brasil, a partir da Revolução de 1930 e sua relação com o modo de produção capitalista, o favorecimento da elite agrária e industrial e o processo de escolarização da educação rural no Brasil.

No segundo capítulo evidencia-se a colonização do território paranaense, por meio do processo exploratório de suas riquezas naturais e da ocupação territorial. Este processo ocorreu mesmo após vários conflitos de terras⁹ e desocupações travadas por representantes da burguesia que eram aliados dos governantes que defendiam os preceitos do Estado Novo e da industrialização. Nesse contexto, a educação escolar tornou-se um aparato ideológico para ensinar hábitos de higiene, de agricultura e de civismo.

O terceiro capítulo discute o processo de escolarização disseminado nas zonas rurais, principalmente nas escolas rurais de Itaiacoca, região distrital do município, a partir dos pressupostos nacionalistas disseminados pelos representantes do Estado, bem como das dificuldades e fragilidades existentes no processo de escolarização do meio rural.

Esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão da organização do ensino primário rural, de tal modo, que os resultados alcançados contribuíssem para o entendimento de como se deu o processo de escolarização para a população rural. Buscou-se, por meio da contextualização das fontes encontradas entender as influências diretas e indiretas dos aspectos políticos, econômicos e sociais nas instituições escolares rurais do distrito, visto que a escolarização ofertada configurava-se como única alternativa para a alfabetização e adesão ao processo industrial a que o Brasil estava adentrando.

⁹ De forma especial, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por uma efervescente movimentação social no campo brasileiro: além das lutas pela posse da terra no Paraná (Porecatu e Sudoeste), Goiás (Formoso e Trombas) e Minas Gerais (Demônios do Catulé), ainda tivemos as Ligas Camponesas no Nordeste e a proliferação dos sindicatos dos trabalhadores rurais por todo o Brasil (PRIORI, 2012, p. 143).

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Este capítulo apresenta a educação rural no Brasil, com enfoque para o período que contempla a década de 1930 até a implantação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. O recorte temporal foi delimitado desta maneira, devido ser o lócus da discussão do ruralismo pedagógico que reacendeu o início da popularização das escolas rurais como forma de erradicar o analfabetismo, preparar para o trabalho, bem como disseminar os princípios de higiene e de moral adotados pela elite burguesa. Esses pressupostos estavam em consonância com os interesses presentes no contexto econômico, político e social que o país estava perpassando no período da Era Vargas.

1.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO RURAL

Após a Proclamação da República as alianças políticas e econômicas favoreciam diretamente os Barões do Café¹⁰, pois os demais setores da sociedade ainda permaneciam estagnados, tais como a indústria, o transporte, a educação e setores sociais. A estabilidade financeira e o poder político do Brasil estavam concentrados na oligarquia cafeeira. Os principais representantes das “oligarquias cafeeiras rurais” organizaram-se configurando um período conhecido como Política dos Governadores, que consistia no apoio para a escolha dos representantes de São Paulo, grande produtor e exportador de café, e em outro momento na eleição do governador de Minas Gerais, estado que naquele período se destacava na produção de laticínios no país. “A força política transformou-se na política dos dois grandes Estados, Minas Gerais e São Paulo, que se alternavam no exercício da presidência do país “ (NAGLE, 1974, p.5).

Contudo, com a crise mundial em 1929, por meio da queda da Bolsa de Nova Iorque, a exportação do café, principal produto de exportação brasileira¹¹, repercutiu diretamente na

¹⁰ Cabe lembrar que neste período o regime político do país estava baseado na Política Café com Leite, como ficou conhecido a escolha dos representantes que governaram entre 1919 a 1930, elegendo ao cargo: “Prudente de Moraes (1894 a 1898); Campos Sales (1898 a 1902); Rodrigues Alves (1902-1906); Affonso Penna (1906 a 1909); Arthur Bernardes (1922- 1926); este movimento político dissimulou a democracia até 1930” (GONÇALVES, 2014, p. 17).

¹¹Ao café acrescenta-se, na lista dos grandes produtos exportáveis, a borracha, que chegará quase a emparelhar-se a ele, o cacau, o mate, o fumo. O Brasil tornar-se-á neste momento um dos grandes produtores mundiais de matérias-primas e gêneros tropicais (PRADO JUNIOR, 1970, p. 210).

economia agrícola brasileira, principalmente nos estados de São Paulo e Minas Gerais devido serem os principais produtores. (NAGLE, 1974).

Essas consequências econômicas impactaram diretamente na “produção agrícola do café, principal produto exportador brasileiro, que posteriormente a crise mundial acarretou a dificuldades financeiras “cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporava” (FAUSTO, 2015, p. 283). Perante a crise econômica brasileira, “[...] questionava-se a hegemonia paulista e o caráter excludente do regime político da chamada República Velha” (MENDONÇA, 1986, p. 15), fato que tornou-se um marco histórico para o país, devido ter sido um período em que houve a ruptura com a política dos governadores e a entrada de Getúlio Vargas¹² ao poder.

Vale destacar que a forma como Getúlio Vargas assumiu o poder é considerado por Mendonça (1986) como golpe, visto que nas eleições de 1929 o candidato que recebeu mais votos foi Júlio Prestes. Firmando parcerias com “os tenentes¹³” e com a Igreja católica, Vargas adotou “[...] medidas centralizadoras do governo provisório, ao assumir o Poder executivo e Legislativo, dissolveu também o Congresso Nacional e os legislativos estaduais e municipais” (FAUSTO, 2015, p. 284-5).

No entanto, Vargas, com apoio dos tenentes, da classe média urbana e demais entidades, assumiu a presidência da República em 1930.

O programa da Aliança Liberal refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral e não apenas o café; combatia os esquemas de valorização do produto em nome da ortodoxia financeira e por isso mesmo não discordava nesse ponto da política de Washington Luís. Propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, como a extensão do direito à aposentadoria a setores ainda não beneficiados por ela, a regulamentação do trabalho do menor e das mulheres e aplicação da lei de férias. [...] sua insistência maior concentrava-se na defesa das liberdades individuais, da anistia (com o que se acenava para os tenentes) e da reforma política, para assegurar a chamada verdade eleitoral (FAUSTO, 2015, p. 274).

Com isso, a década de 1930 marcou o início do período Getulista, em que um Estado autoritário e centralizador recebeu apoio dos demais segmentos da sociedade, como as Forças Armadas e os setores produtivos. (LEITE, 1999). Para se manter no poder a elite cafeeira

¹² Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas nele permaneceu por quinze anos, sucessivamente, como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador. Deposto em 1945, voltaria à presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato ao suicidar-se em 1954 (FAUSTO, 2015, p. 283).

¹³ Mesmo não sendo senso comum, o tenentismo, a intervenção militar tornou-se uma opinião contraditória entre a população, considerada como ídolos nacionais, como menciona Sodré, também existiu durante os mandatos dos militares, “[...] movimentos revoltosos e contestatórios, como: Forte de Copacabana, em 1922, a liderada por Isidoro Dias Lopes, em 1924, e a Coluna Prestes – 1924 a 1927” (RIBEIRO, 1992, p. 88).

adotou medidas paliativas como a criação de ministérios e conselhos, tais como do Conselho Nacional do Café¹⁴ (CNC), o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio¹⁵ em novembro de 1930.

Diante de tais medidas centralizadoras, o Estado, imposto pela figura de Getúlio Vargas, iniciou um processo de reestruturação da economia, da política e de ações voltadas para a sociedade como na área educacional e nas eleições, formando um cenário político favorável para sua administração. Para implantar seus ideais nacionalistas usou do Código dos Interventores e de Conselhos consultivos para sua administração, esses tinham o propósito de reforçar o poder central (FAUSTO, 2015).

Getúlio Vargas estabeleceu um caráter protecionista ao seu governo, e ainda seguiu um propósito centralizador ao criar o Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930, devido a ideologia política de higienização do país, estes pressupostos foram disseminados pelos representantes do Estado, nas instituições escolares.

Desta forma, durante o momento histórico caracterizado como Governo Provisório de Vargas (1930 a 1934), sua governabilidade esteve pautada na criação de vários Ministérios, cujos cargos estavam sob comando de seus principais aliados. E foi por meio da organização educacional que suas ideias foram difundidas e aprimoradas, inclusive a criação do Ministério da Agricultura que teve maior representatividade nas zonas rurais durante as décadas de 1940.

Concomitante, ao contexto econômico e político, a primeira lei educacional de 1891¹⁶ que ocorreu durante o período caracterizado como Primeira República (MENDONÇA, 1986), foram insignificantes para a população rural, pois vale destacar que a educação formal¹⁷, era vista como prioridade apenas pela/para a classe burguesa, ou seja, apenas para os filhos da elite brasileira era comum receber esse tipo de educação (LEITE, 1999, p. 19).

¹⁴ “Em maio de 1931, o controle dessa política passara das mãos do Instituto do Café do Estado de São Paulo para um novo órgão federal, o Conselho Nacional do Café (CNC), este ficava a influência direta dos interesses cafeeiros, pois era constituído por delegados dos Estados produtores. Em fevereiro de 1933, o órgão foi extinto e substituído pelo Departamento Nacional do Café (DNC), processando-se a efetivamente a federalização da política cafeeira” (FAUSTO, 2015, p. 285).

¹⁵ “Seguiram-se as leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento dos sindicatos pelo Estado, e criaram -se órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários – as Juntas de Conciliação e Julgamento. Entre as leis de proteção ao trabalhador estavam as que regularam o trabalho de mulheres e dos menores, a concessão de férias, o limite de oito horas de jornada normal de trabalho” (FAUSTO, 2015, p. 286). Vale destacar que estes benefícios não foram garantidos para os trabalhadores rurais.

¹⁶ Com o advento da República, a escolarização brasileira teve como propósito legitimar as mudanças legais que vigoravam o novo sistema político instaurado em 1889, para isso foi criado sua primeira Constituição republicana de 1891. Ainda vale destacar nesta Constituição, que ficou vigente até a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1934.

¹⁷ De acordo com Calazans (1993, p. 16), “[...] existe uma contradição na afirmativa que “a escola no meio rural brasileira surge tardia e descontínua, uma vez que a escola já se fazia presente na República dos Guaranis [...]”.

Se durante a República Velha a escolarização era considerada a alavanca para o progresso, criando um projeto de vida, na década de 1930 a escolarização rural passa a ser a nova forma de interpretar o processo produtivo e econômico brasileiro, baseado no direito e no bem-estar (LEITE, 1999, p. 27 e 28). No entanto, cabe destacar que indiferente do contexto histórico:

[...] a educação sempre teve seu planejamento vinculado a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo (LEITE, 1999, p. 19).

De modo que o ensino primário rural recebeu pouca atenção do governo, sendo somente “[...] a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para a população do campo” (CALAZANS, 1993, p. 17). Anteriormente a esse período as reformas educacionais eram direcionadas para a formação da população do meio rural principalmente, para o ensino médio e superior (CALAZANS, 1993). Recorrente a esta afirmativa, os dados quantitativos demonstravam que anterior a 1930, o ensino primário não era preocupação do Estado.

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve nos índices de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo de aquém do necessário à vista dos escassos investimentos (SAVIANI, 2014, p 32-33)

Na década de 1930, seguindo uma concepção pedagógica conhecida como Escola Nova¹⁸, que havia sido inserida no contexto brasileiro em meados da década de 1920, teve Anísio Teixeira como seu principal divulgador e seguia os pressupostos americanos de John Dewey (SAVIANI, 2013)

Entretanto, Anísio Teixeira estava atento a realidade educacional brasileira, por isso, diferentemente da experiência americana, procurou encaminhar a questão da escola pública na direção de um sistema articulado de ensino (SAVIANI, 2013). Não somente Anísio Teixeira debateu a concepção da educação que, por conseguinte adotava maior autonomia do aluno e um estudo de conhecimento útil, desta forma a escola passou por questionamentos sobre seu

¹⁸ Através de conferências, debates e inquéritos, os profissionais da educação divulgavam as idéias da escola renovada, contribuindo para a formação de uma nova consciência educacional, relativa ao poder do Estado na educação, à necessidade da expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, à exigência de uma política “nacional” de educação, na qual a União exercesse o papel coordenador, orientador e supletivo no desenvolvimento do ensino em todo o País. Muitas dessas idéias viriam a consubstanciar-se em proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e em dispositivos da Carta de 1934 (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 85).

conteúdo e forma de estudar. Esse processo de diálogo com intelectuais que desejavam a reforma no ensino brasileiro inspirado nos preceitos da Escola Nova eram formados principalmente, pelos Secretários da Instrução Pública dos estados.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, ficou sob a responsabilidade de Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova, que permaneceu como ministro no período de 1930 a 1932, passando para Gustavo Capanema, que o substituiu e permaneceu no cargo de 1934 a 1945 (FAUSTO, 2015, p. 288). Francisco Campos foi um dos escolanovista, que juntamente com alguns representantes católicos, participou da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1931, marcando uma ruptura dos católicos após a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”¹⁹, devido ao conflito sobre o ensino religioso que demarcou sua não obrigatoriedade na Constituição de 1943, durante o Estado Novo.

Durante o tempo em que Francisco Campos permaneceu como Ministro da Educação, preocupou-se “[...] essencialmente com o ensino superior e o secundário.” (FAUSTO, 2015, p. 288). Suas ações foram criar verdadeiras universidades²⁰, que fossem dedicadas ao ensino e à pesquisa, já que até então, existiam apenas a junção de escolas superiores, desta forma, em abril de 1931, “[...] o governo baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras e reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, procurando estabelecer as bases do sistema universitário” (FAUSTO, 2015, p. 288).

Já para o ensino secundário, a reforma de Campos foi significativa, pois, anteriormente o ensino secundário não passava de “um curso preparatório para o ingresso nas escolas superiores” (FAUSTO, 2015, p. 288). A partir disso:

A reforma de Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. A complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites (FAUSTO, 2015, p. 289).

¹⁹Através de conferências, debates e inquéritos, os profissionais da educação divulgavam as idéias da escola renovada, contribuindo para a formação de uma nova consciência educacional, relativa ao poder do Estado na educação, à necessidade da expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, à exigência de uma política “nacional” de educação, na qual a União exercesse o papel coordenador, orientador e supletivo no desenvolvimento do ensino em todo o País. Muitas dessas idéias viriam a consubstanciar-se em proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e em dispositivos da Carta de 1934 (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 85).

²⁰ A Universidade do Rio de Janeiro, por exemplo, criada em setembro de 1920, consistia na verdade em uma agregação de três escolas: a Faculdade de Direito, a de Medicina e a Politécnica (FAUSTO, 2015). Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) e em 1935, a Universidade do Distrito Federal, iniciativa do secretário de Educação Anísio Teixeira (FAUSTO, 2015).

Desta forma, a incorporação o ensino secundário, passou a ser organizado, sistematizado, seguindo um currículo e um ciclo de seriação. Contudo, foi neste momento em que houve as maiores diferenciações para as classes sociais, visto que os filhos da elite seguiam o ensino secundário como forma de ingresso para o ensino superior, e os filhos da classe operária optavam pelo ensino politécnico, pois, formava para o mercado de trabalho.

Sabe-se que a busca pela escolarização e principalmente, o ensino secundário, advinha do aumento populacional ocorrido nas décadas de 1930, em que o cenário político estava fortalecido com o golpe de Vargas e com a consolidação do modelo econômico da industrialização. Neste cenário havia muitas famílias instaladas em colônias rurais e muitas haviam se deslocado para as cidades em busca de emprego. Desta forma, o grande marco para a educação rural, como modalidade de escola primária rural, “[...] ganhou centralidade de fato a partir da Revolução de 1930, quando o governo passou a tratá-la como direito social na Constituição de 1934” (ÀVILA, 2013, p. 26).

Diante do contexto econômico da industrialização é inegável os embates existentes que vinham desde a década de 1920 e que neste período após a Revolução de 1930, ganharam maior centralidade pelas duas correntes opostas: dos pensadores católicos²¹ e dos reformadores liberais. O principal pressuposto da Igreja Católica “[...] era de que meninos e meninas deveriam receber educação diferente, pois destinavam-se a cumprir tarefas diversas, na esfera do trabalho e do lar” (FAUSTO, 2015, p. 290).

Nas escolas públicas a divisão em salas escolares ou classes escolares eram a partir do sexo dos alunos era a principal forma de organização das escolas subvencionadas que existiam em praticamente todas as regiões do país, mas principalmente nas regiões mais afastadas como as zonas rurais, em que a grande maioria fazia parte de colônia de imigrantes. Desta forma, a escola pública e privada era total aliada, pois muitas escolas em que os pais pagavam mensalidades, o professor era pago pelo Estado, ou então o estabelecimento era público e o professor era contratado pelos pais.

A concepção de educação defendida pelos educadores liberais, na década de 1930, sustentava o papel do ensino público, gratuito, sem distinção de sexo. Para representar estes

²¹ Vargas não assumiu explicitamente uma posição, no entanto, teve maior inclinação para a corrente católica, sobretudo na medida que o sistema político se fechava. O maior inspirador de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, além de Francisco Campos, foi o então intelectual conservador católico Alceu de Amoroso Lima, conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Ataíde. Dentre os reformadores liberais, apenas Lourenço Filho manteve postos de mando, enquanto os demais foram marginalizados ou até mesmo perseguidos, como foi o caso de Anísio Teixeira (FAUSTO, 2015, p. 290).

pressupostos houve a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”²² “[...] lançado em março de 1933. Propunham o corte de subvenção do Estado às escolas religiosas e a restrição do ensino religioso às entidades privadas mantidas pelas diferentes confissões” (FAUSTO, 2015, p. 290).

O intuito desta concepção estava em defender uma escola pública, gratuita e laica, com o mesmo currículo sem distinção de sexo, igual para meninos e meninas de sete a quinze anos. Seus educadores defendiam:

[...] ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios. Sustentando o princípio da unidade de ensino [...]. Lembraram que as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação das escolas às características regionais impunham a realização de um plano educativo que não fosse uniforme para o todo o país, embora a partir de um currículo mínimo comum (FAUSTO, 2015, p. 290).

Dentre as discussões acima, o movimento dos pioneiros da educação, fazia menção as particularidades relevante para a educação rural, seguindo os pressupostos da Escola Nova, a proposta educacional trazia os princípios de igualdade entre os sexos, os preceitos religiosos e a localização geográfica, no entanto, o Estado apoiava-se no discurso ambíguo e inseriu pressupostos dicotômicos para a educação rural, de modo que o objetivo “[...] da instrução agrícola era oferecer uma educação técnica profissionalizante, que teria a missão de difundir as novas tecnologias agrícolas através dos métodos da moderna pedagogia, como “aprender, vendo ou fazendo” (MENDONÇA, 1997, p. 90).

De acordo com as condições econômicas e sociais no Brasil, o processo de industrialização e modernização acarretou a saída do homem do campo para a área urbana em busca de melhores condições de vida e de trabalho, com isso a Educação Rural tornou-se instrumento para auxiliar na fixação do homem no campo e formação técnica do trabalhador rural. Por meio do ruralismo pedagógico, o Estado incorporou a Educação Rural como tentativa para adaptar as necessidades do campo ao sistema capitalista.

²² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi assinado por 26 signatários, oriundos de diferentes áreas e redigido por Fernando de Azevedo. Nele são traçadas as bases filosóficas e didáticas para o ensino no País. Sob o título A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo, foi divulgado em 1931 e anunciado por Nóbrega da Cunha na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro por iniciativa da Associação Brasileira de Educação e publicado em 1932. Baseado no princípio da vinculação da escola com o meio social, “a Educação Nova” surge orientada por uma nova ética das relações sociais, caracterizadas pelos valores de autonomia, respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social. Assinam o manifesto Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Cassanata, A. Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes (XAVIER, 2002).

1.2 O RURALISMO PEDAGÓGICO NO CENÁRIO BRASILEIRO

A educação que estava em pauta neste cenário nacional seguia o movimento do escolanovismo, a questão social é um ponto defendido por Paiva (1990), que alega ser o crescimento da migração rural-urbana e o inchaço das cidades que fizeram com que aumentassem os problemas sociais da década de 1920. Para amenizar a questão social “Políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação” (PAIVA, 1990, p. 137).

Neste ínterim, no meio rural o movimento pedagógico perene ao manifesto dos pioneiros da Escola Nova ficou conhecido como Ruralismo pedagógico, decorrente da década de 1920 e 1930. Tal Ruralismo ficou assim conhecido por disseminar as “tendências progressistas e escolanovistas, lançada pelos “Pioneiros da Escola Nova” e as tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920” (LEITE, 1999, p. 29).

O movimento pedagógico escolanovista demonstrou preocupação com a educação rural, ou seja, com o homem do campo. Entre as ideias que estavam em ebulição destacam-se as principais apontadas por Souza (1950):

- a) “Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva.”
- b) “Uma escola ‘que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte’ (isto em oposição à escola literária’ que desenraizava o homem do campo).”
- c) Uma escola ganhando adeptos à “vocação histórica para o ruralismo que há neste país”. “ Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor (...) (SOUZA, 1950 *apud* CALAZANS, 1993, p. 18-19).

A disputa pela finalidade da escola era uma pauta bastante debatida no ruralismo pedagógico existindo de um lado Almeida Junior e de outro, Sud Menucci. Almeida Junior desejava uma escola unitária com um sentido, de único ensinamento, ou seja, igual entre urbano e rural. Já Sud Menucci defendia uma escola rural diferenciada, que considerasse a

vocação. No entanto, foi Sud Mennucci²³ quem mais escreveu sobre a educação rural, porém, entre os ruralistas a opinião não era consensual:

O educador paulista propunha que, nos meios rurais, a escola fosse não somente um órgão de alfabetização, mas, sobretudo, uma escola de aprendizado agrícola. Sobre essa questão dizia que o aprendizado agrícola serviria para “aguçar” a curiosidades dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. Para as meninas recomendava a ampliação do ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura. No que se relaciona à extensão do currículo do ensino primário sugeria um curso de três anos para as escolas rurais e de quatro anos para as escolas urbanas (ÀVILA, 2013, p. 46-47).

Ainda sobre esta discussão de que a escola teria como função fixar homem no campo, “Deodato de Moraes, membro da Associação Brasileira da Educação, quando da apresentação de sua tese de n. 34, intitulada “Rumo ao campo”, manteve a mesma posição assumida por Lourenço Filho: Da qual caberia “[...] à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o prestígio da profissão agrícola [...]” (MORAES, 1997, p. 195).

As conferências, encontros e discussões sobre a educação brasileira durante versava o primeiro momento de Vargas no poder, versava sobre novos ideais pedagógicos:

Já a IV Conferência, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, teve como tema “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. Esta conferência é considerada por alguns historiadores como um marco na vida da ABE e na trajetória da Educação Brasileira. Presidida por Fernando Magalhães, também Presidente da ABE, foi instalada com a presença do Chefe do Governo Provisório Getúlio Vargas e do Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Foi nessa oportunidade que surgiu a ideia do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932 (ÀVILA, 2013, p. 51).

Neste contexto educacional da década de 1930, em que o capitalismo internacional fomenta as transações comerciais de vários países, grande parte da população inicia o processo de migração para os centros urbanos em busca de maior autonomia financeira, consequentemente a zona rural não acompanha tais impulsos econômicos, desencadeando decadência nos ciclos econômicos de vários estados. Foram lançados os pressupostos disseminados pelo movimento revolucionário de 1930, simultâneo ao contexto liberal de produção.

Fato que no ano de 1933, o Brasil contava com uma distribuição de “35.430.230 habitantes, destes 27.295.532 formavam a população média na zona rural,

²³ “Em 1945, com o fim do Estado Novo, Sud Mennucci demite-se do cargo de Diretor-Geral de ensino de São Paulo, mas continua sua atividade jornalística e de divulgador do “ruralismo” em educação até falecer precocemente em 1948. Anteriormente à sua saída, determinou que algumas escolas isoladas fossem alçadas à categoria de “típicas rurais”, subordinando-as à Assistência Técnica do Ensino Rural” (ÀVILA, 2013, p. 125).

correspondendo a 77,04%, enquanto que 8.134.698 habitantes representavam 22.96% da população média na zona urbana” (ÂVILA, 2013, p. 53). Ou seja, a grande maioria da população estava na zona rural, sua relação de trabalho era de acordo com as condições existentes de produção, que subsidiava no trabalho manual e eminentemente agrícola.

Devido ao processo de imigração e migração originário do contexto econômico, houve uma nova interpretação da sociedade brasileira, de modo, que “[...] desembocava em situações concreta de bem-estar, direitos, participação, etc. Sendo confirmadas na Constituição de 1934 [...] (LEITE, 1999, p. 29), quando Vargas assume posicionamento nacionalista e ao mesmo implicitamente liberal, por meio da disseminação do “direito à todos”. De tal forma, que “A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, trouxe como novidades a instituição do voto feminino e o mandado de segurança, importante instrumento jurídico de garantia dos direitos do cidadão perante o Estado” (BEZERRA NETO, 2016, p. 16). Com relação a defesa do direito:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, art. 149)

Após ser promulgada a Constituição de 1934, a educação passa a ser um direito de todos por ressaltar princípios como: o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória. Adotaram-se ideais progressistas em relação à educação, ao considerar o texto constitucional como forma de direito à todos, reascendeu as ideologias capitalistas do estado liberal, pois o direito estendia-se para toda a população, logo, era um direito e um dever. Logo, as interpretações nacionalistas de Vargas, contestam tais direitos e enaltece as suas prioridades, cujo interesse estava “ [...] na instalação de um processo industrial de base (bens de produção), possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo” (LEITE, 1999, p. 30).

Tais fatos são oportunos, pois, na constituição de 1934, defendia-se que o “[...] ensino, nos estabelecimentos particulares, deveria ser ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras [...]” (BRASIL, 1934, art. 150). Essa prerrogativa tornava agravante devido até a década de “[...] 1930, ter adentrado no país 3. 712 milhões de estrangeiros, e apenas nos anos de 1931 a 1945 imigraram para o Brasil 247 milhões de imigrantes” (RIBEIRO, 1999, p. 242). Esse aumento populacional brasileiro, reascendeu os pressupostos nacionalistas de Vargas, incutindo a educação escolar outras funções:

À escola primária rural caberia não somente a função de oferecer a instrução elementar, como ainda conter o fluxo migratório, povoar e sanear o interior e, ainda, nas palavras do presidente Getúlio Vargas, como educação no seu sentido amplo, incluído a formação física e moral e as técnicas profissionais. O problema da educação para a população rural constou, inclusive, da mensagem de seis laudas, lida pelo Presidente da Assembleia Constituinte, no ato de sua instalação, em 15 de novembro de 1933” (ÁVILA, 2013, p. 53-54)

Concomitante, aos problemas socioeconômicos que eram aglomerados ao processo de escolarização, que passa a ter outras intencionalidades, como formar para o trabalho, por meio da formação física, moral e com técnicas profissionais, a educação rural era o grande alvo para os investimentos na educação, mesmo que suas ações fossem efetivadas apenas em instruções e construção de escolas rurais. Na Constituição brasileira, foi destinada a distribuição das receitas financeira para a educação.

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934, art. 156).

De certa forma, a partir disso iniciou-se a descentralização do poder público com relação aos seus tributos financeiros, reconhecendo a importância de investir mais nas zonas rurais, devido a população ser eminentemente, rural e concomitantemente fortalecer a ideologia liberal de “*Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas*” (BRASIL, 1934, Art. 121). No entanto, seguindo os preceitos do capitalismo liberal, no seu orçamento financeiro, a lei constitucional ainda beneficiou “[...] os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (BRASIL, 1934, art. 154). Mesmo que as orientações de laicizar o ensino primário a constituição de 1934 agregou o ensino confessional. A Igreja católica manteve sua concepção e sua ideologia por meio da disseminação de novas escolas, das escolas confessionais e do ensino religioso facultativo (FAUSTO, 2015).

Confirmando as proposições dos ruralistas pedagógicos, a fixação do homem no campo era nítida nessa Constituição²⁴

²⁴ “Diversamente da Constituição de 1934, que reservava vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual da União para o ensino nas zonas rurais, a Constituição de 1946 não menciona o tema” (ÁVILA, 2013, p. 136).

A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, art. 121).

Mesmo que a maioria da população residisse na zona rural, a grande massa de trabalhadores operários estava insatisfeita com o governo Vargas desencadeando diversas reivindicações. Várias greves eclodiram no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Belém e no Rio Grande do Norte²⁵, nos setores de transporte, comunicações e bancos (FAUSTO, 2015).

As campanhas entre os anti-fascistas e integralistas em São Paulo, culminou em um violento choque em outubro de 1934. Para responder aos ataques o governo promulgou a Lei de Lei de Segurança Nacional em 1935, após ter sido lançado a Aliança Nacional Libertadora (ANL), vale citar que neste programa básico tinha:

[...] conteúdos nacionalistas, sendo curioso observar que nenhum de seus cinco itens tratava especificamente dos problemas operários. Eram eles a suspensão definitiva do pagamento da dívida externa; a nacionalização das empresas estrangeiras; a reforma agrária; a garantia das liberdades populares; e a constituição de um governo popular, do qual poderia participar “qualquer pessoa na medida da eficiência de sua colaboração” (FAUSTO, 2015, p. 307).

Entretanto, os preceitos democráticos, propostos pelos diversos grupos de oposição a Vargas, como exemplo a ANL²⁶, não conseguiram implantar as eleições e muitos destes foram perseguidos, exonerados de seus cargos e muitos foram para outros países de forma clandestina para não sofrer mais represálias do governo autoritário.

Ao final em 19 de novembro de 1937, tropas da polícia militar cercaram o Congresso e impediram a entrada dos congressistas. O ministro da Guerra – general Dutra – se opusera que a operação fosse realizada por forças do Exército. À noite, Getúlio anunciou uma nova fase política e a entrada de uma Carta constitucional, elaborada por Francisco Campos. Era o início do Estado Novo (FAUSTO, 2015, p. 311).

²⁵ Presidente da Aliança Nacional Libertadora (ANL), o capitão da Marinha Herculino Cascardo, depois da Revolução de 1930, tinha sido interventor no Rio Grande do Norte e um dos alvos preferido das elites do Centro-Sul, que o acusavam, já antes de 1932, de defender o “socialismo integral”.

²⁶ A ANL é considerada como o primeiro movimento de massa do país com abrangência em praticamente todo o território nacional, com intentos democráticos, anti-imperialistas e reformistas. Suas reivindicações básicas eram as seguintes: suspensão do pagamento da dívida externa brasileira; nacionalização de empresas estrangeiras; ampliação das liberdades democráticas e formação de um governo popular, capaz de realizar a reforma agrária e destinar recursos, em forma de incentivos, para pequenos e médios proprietários (BEZERRA NETO, 2016, p. 17).

As mudanças que ocorriam lentamente durante o governo provisório de Vargas, foram impulsionadas após a entrada do regime ditatorial de Getúlio, em 1937, quando aconteceu o segundo momento de Vargas na política, de modo autoritário o “ Congresso Nacional foi fechado, consumando-se o golpe de Estado que garantiu a continuidade de Vargas no poder, até outubro de 1945[...]” (BEZERRA NETO, 2016, p. 17). Este período ficou caracterizado como Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas concedeu a Francisco Campos a redação da Carta Constitucional de 1937 e concedeu a reforma do ensino secundário ao outro mineiro, o Ministro Gustavo Capanema, visando a promover a industrialização brasileira, por meio do ensino industrial.

Sob o mesmo ponto de vista, na Constituição de 1937 o Estado assumiu uma postura ditatorial ao anunciar: “*É declarado em todo o País o estado de emergência*” (BRASIL, 1937, art. 186)²⁷. Tal medida adotada de Vargas, faz com que toda a população fique em alerta, pois suas ações podem alterar, suspender ou mudar as funções pré-estabelecidas na sociedade, todavia foi usado como forma de eximir o governo de suas atribuições, tal como “[...] no programa de política escolar, ao ensino pré-vocacional e profissional e afirma que ele se destina às classes menos favorecidas”. (RIBEIRO, 1992, p. 127). O retrocesso com a educação, ficou especificado na Carta Constitucional de 1937, que desobrigou o Estado a garantir o direito à educação:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, art. 125).

Primeiro ponto a ser notado, é que a educação deixou de ser obrigatória e gratuita, o Estado passou a ser um colaborador para a educação, pois a gratuidade era para os mais necessitados, comprovado na “[...] ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, Art. 130). Deslocando a responsabilidade da educação para “as indústrias e dos sindicatos econômicos, para criar escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937, art. 129).

²⁷ Tal medida foi revogada na *Lei Constitucional nº 16, de 1945*, de 30 de novembro de 1945; assinado por JOSÉ LINHARES, A. de Sampaio Dória, Jorge Dodsworth Martins, Canrobert Pereira da Costa, P. Leão Veloso, J. Pires do Rio, Maurício Joppert da Silva, Theodureto de Camargo, Raul Leitão da Cunha, R. Carneiro de Mendonça, Armando F. Trompowsky (BRASIL, 1937).

Outro ponto a considerar era que a Constituição adotada durante o Estado Novo fortaleceu o ensino pré-vocacional profissional, pois o trabalho foi considerado como “*dever social*” (BRASIL, 1937, Art. 136). Justamente para o emprego da força de trabalho, no desenvolvimento da grande indústria brasileira, sua disseminação foi por meio das instituições que promoviam “*a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação*” (BRASIL, 1937, art. 132).

Mesmo que tenha tido apenas três anos de duração a segunda constituição brasileira republicana, a caracterização de direito à educação para a população rural, tornou-se um avanço nas suas lutas e contestações, de modo que se manteve durante o Estado Novo,

[...] garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolarização, porém dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares (LEITE, 1999, p. 30).

Embora, este período tenha sofrido com as medidas autoritárias e nacionalistas, a educação rural incorpora o “estado de direito” e passa a questionar mais desenvolvimento educacional para sua população, mesmo que como dito anteriormente suas ações no meio rural tenham sido pautadas na implementação e construção de escolas rurais, tais medidas foram constatadas positivamente pela população e vistas ainda mais significativo para as autoridades governamentais.

Vale destacar, que as estratégias adotadas durante o Estado Novo como a ampliação de outros níveis e etapas educacionais, não se aplicaram em todas as regiões do Brasil, pois principalmente no meio rural as políticas educacionais permaneceram apenas com a formação no ensino primário elementar.

Entretanto, as alterações na legislação não suprimiram a dívida histórica de escolarização da população brasileira, fato que refletiu no número de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, tanto no campo²⁸ como na cidade. Em 1941, por exemplo, a população brasileira era composta de por um “[...]total de 41.236.315, sabiam ler e escrever 13.292.605 (38,20%), não sabiam ler e escrever 27.735.140 (62%) (BRASIL, 1949 *apud* ÁVILA, 2013,

²⁸ Seguindo a corrente ruralista em que “As constituições de 1937 e de 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 140), mostra-se os mecanismos políticos que o Brasil estava passando, ocorreu o período que ficou conhecido como Estado Novo, momento em que Getúlio Vargas assume como presidente do país.

p. 116). Ou seja, mais da metade da população brasileira poderia ser considerada analfabeta pois “não dominava os rudimentos básicos de leitura e escrita” (ÁVILA, 2013, p. 116).

A estrutura deficiente das escolas primárias tornou-se um aspecto preocupante para o desenvolvimento econômico e social da população brasileira, de tal forma que “Nas décadas de 40 e 50, no quadro nacional do desenvolvimento, foram definidos e realizados programas educativos que pretenderam atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros” (CALAZANS, 1993, p. 22). O intuito de atingir a maioria da população estava vinculado ao fato do Brasil estar ascendendo economicamente e industrialmente, seguindo os pressupostos da política do Estado Novo de Vargas.

Convém ressaltar que no contexto mundial, a Segunda Guerra Mundial, que durou entre 1939 a 1945, fomentou vários ataques aos países europeus. O Brasil formou aliança com os Estados Unidos, desencadeando um grande marco na economia e na “[...] cultura americana por meio do cinema, na publicação de vulgarização, de lazer e científicas, a partir disso muitos cientistas foram para os Estados Unidos aperfeiçoar seus conhecimentos ” (WEREBE, 1994, p. 60).

Com a instauração do Estado Novo, no período de 1937 a 1945, houve alterações na política educacional em virtude do novo regime autoritário que tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação (PAIVA, 1990). E, com ele, o nítido recrudescimento do movimento de renovação educacional. A escola rural foi vista, nesse momento, não somente como um local em que se deveria ensinar a ler e a escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social, mas como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica (ÁVILA, 2010a; OLIVEIRA, 2008; PAIVA, 1990)

1.3 AS LEIS ORGÂNICAS E OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS RURAIS

Para atingir o objetivo pretendido de aumentar a industrialização do país, era necessário “descentralizar” a educação, o que resultou na criação das Leis Orgânicas, em 1942, cujas organizações foram editadas por meio de decretos-lei, pelo Ministério da Educação e Saúde, no período de 1942 a 1946²⁹, que objetivava a qualificação da mão-de-obra e o controle das ações desenvolvidas no interior das escolas.

²⁹ O ensino industrial foi o primeiro a ser instituído pela Lei Orgânica, o ensino agrícola e o ensino primário apenas no ano de 1946.

Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial. Um decreto-lei de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes, surgira o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o Senai ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (FAUSTO, 2015, p. 314).

Neste momento, em que a industrialização era a maior certeza de crescimento econômico brasileiro, as reformas empregadas foram “[...] tentativas de respostas à “questão social”, provocadas pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano” (CALAZANS, 1993, p. 25).

Dado o contexto econômico brasileiro, em que a industrialização buscava firmar-se com o fortalecimento da comercialização internacional, novamente por meio do café e de acordos financeiros que visavam a implantação de empresas como a “Companhia Siderúrgica Nacional e a Companhia Vale do Rio Doce ambas eram consideradas empresas mistas devido terem investimentos nacionais e estrangeiros” (SAVIANI, 2013).

Em consonância com os problemas sociais oriundos da urbanização da década de 1940, a educação rural deixou de ser um movimento alfabetizador e buscou ter uma concepção de expansão escolar mobilizando os profissionais da educação a organizarem, em 1942, um congresso nacional de educação, na busca de diretrizes e soluções para a educação (CALAZANS, 1993).

A Conferência Nacional de Educação foi realizada na cidade de Goiânia³⁰, e teve “prosseguimento no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela ABE, em 1942, quando discutiu a importância do ensino primário na zona rural” (ÁVILA, 2013, p. 105). A proposta enfatizada pelo congresso seguia os ideais nacionalistas do Estado Novo, e a função da escola rural passa considerada como uma unidade nacional.

O exame dos anais desse congresso permite perceber o predomínio que tiveram, ao longo das exposições, estudos e debates, as principais ideias do “ruralismo pedagógico”: a substituição da “escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais”, por uma escola cujo objetivo fosse o “ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção”, uma escola rural – caracteristicamente a escola do trabalho – cuja função fosse “agir sobre a criança, jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro (CALAZANS, 1993, p. 26).

³⁰ A cidade de Goiânia foi escolhida devido ter sido construída pelo então Presidente Getúlio Vargas (ÁVILA, 2013)

Os Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação, deixaram evidente o distanciamento da concepção de educação defendida como direito de todos, “neste congresso apenas preconizou que a nova burguesia estava em ascensão, tão conservadora quanto a primeira, esse congresso foi porta-voz dessa “nova oligarquia” (LEITE, 1999, p. 31). Nesse sentido, a burguesia em ascensão econômica, enfatizou as “tendências nacionalista-burguesa do Estado Novo” (LEITE, 1999, p. 31), mistificou e mascarou as desigualdades que assolavam a população rural como alto índices de analfabetismo e redução da produção agrícola em função da escassez de mão-de-obra.

No entanto, a alfabetização e a educação rural como um todo, deixou de ser preocupação do seus governantes, ou seja, por muito pouco tempo a mesma foi preocupação do Estado. Nas palestras realizadas durante o Congresso ficaram explícitos termos como: “a escola rural tinha o papel de “ruralizar o rural”, “prender o camponês a terra”, “fazê-lo produtivo”, “amor à Pátria”, “preservar o espaço urbano da ação ‘deletéria’ das desordens sociais” (MENUCCI, 1944, p. 290).

Um fato que merece destaque, neste período, foi a inserção lentamente do financiamento estrangeiro, durante a Era Vargas, inicialmente com a aliança com a Força Armada Brasileira em 1938, criou o Conselho Nacional do Petróleo que ficou a cargo do general Horta Barbosa³¹, por meio desta cumplicidade o governo aprovou os “[...]planos militares para a compra de armas, que incluíram a artilharia fornecida pela empresa alemã Krupp, navios de guerra da Grã-Bretanha e da Itália, armas de infantaria da Tchecoslováquia e aviões dos Estados Unidos” (FAUSTO, 2015, p. 314).

Outro momento de interferência estrangeira deu-se na educação, na década de 1930, quando o americano, Lynn Smith, realizou várias pesquisas³² sobre a realidade brasileira tecendo comparações entre as escolas urbanas e rurais. Ainda, detectou ao longo de seus estudos a dicotomia e a fragilidade na educação rural, em ambos os países.

³¹ O general Horta Barbosa demitiu-se do cargo em 1943, pressionado por vários lados, como pela política americana que dominava o setor do aço e estava se inserindo também no petróleo. Porém suas ações em defesa das grandes refinarias brasileiras, foram referência para um grupo que nos anos de 1950, tiveram suas ações vitoriosas na criação da Petrobrás, em outubro de 1953 (FAUSTO, 2015, p. 318).

³² Lynn Smith, Chefe dos Departamentos de Sociologia e Sociologia Rural da Universidade Estadual da Luisiana. Esteve pela primeira vez no Brasil, em 1939, quando travou relações com alguns estudiosos brasileiros para tratar dos problemas de sociologia e antropologia rurais. Em 1942 voltou ao Brasil como Agricultural Analyst do Departamento de Estado, ligado à Embaixada americana e aqui permanece pelo espaço de um ano, acompanhado desta vez por sua mulher e dois filhos. Dados obtidos no prefácio de Artur Ramos da Edição Brasileira de “Sociologia da Vida Rural”, obra de Lynn Smith publicada no Brasil, em 1946, pela Livraria “-Editora da Casa do Estudante do Brasil (CEB)” (ÁVILA, 2013, p. 57).

O sociólogo americano, em estudo realizado sobre a realidade da escola rural daquele país entre os anos 1935 e 1936, identificou que o maior índice de analfabetismo estava nas zonas rurais, sendo a frequência e o período escolar também menores nessas escolas. Além disso, não havia consenso entre os educadores quanto aos objetivos do ensino nas escolas rurais. Alguns professores argumentavam que uma sociedade democrática deveria dar a todas as crianças, na cidade e no campo, oportunidades educacionais idênticas. Outros por sua vez, ressaltavam a importância do treino vocacional, cujo objetivo era preparar a juventude para o exercício de emprego útil, proporcionando um treinamento na técnica de várias ocupações (ÁVILA, 2013, p. 57).

Essa situação impactou na criação de projetos educacionais na zona rural, formando um regime de cooperação entre o governo brasileiro e americano, por meio de “[...] acordo firmado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos (IAI), surgindo em 17 de julho de 1942 o Serviço Especial de Saúde Pública” (CALAZANS, 1993, p. 23).

As atividades desenvolvidas na zona rural pelo Serviço Especial de Saúde Pública passaram a orientar tarefas educativas, originando no “ano de 1944 a criação da Divisão de Educação sanitária. E para a realização da educação sanitária foi criado também o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) em 1956” (CALAZANS, 1993, p. 23). A preocupação internacional estava mais centrada na educação sanitária e outras atividades econômicas nas zonas rurais, do que propriamente nos interesses da população rural.

Em 1945, os governos brasileiros e americanos assinaram o acordo que criou a Comissão Brasileiro- Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Por essa comissão foram criados centros de treinamento em fazendas de criação, estabelecimentos de ensino e estações experimentações, pelos quais já tinham passado 410 trabalhadores e professores rurais, e onde se achavam matriculados 1.227 alunos trabalhadores (MENSAGENS DO GOVERNO, 1950). A partir da CBAR tornavam-se obrigatórios e institucionalizados enquanto uma modalidade de difusão de ensino rural sob alçada do MA, junto ao qual deveriam registrar-se de modo a obter subsídios. Todavia, a autora chama a atenção para um dos aspectos contraditórios da nova instituição, ou seja, se atrelava às escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação e coadjuvadas pelos governos estaduais e municipais, abrindo-se novas arestas entre os dois ministérios. Conforme artigo publicado por Tôres Filho (1950) no “O Jornal”, do Rio de Janeiro, havia mais de mil e quinhentos clubes devidamente registrados no país (ÁVILA, 2013, p. 138).

O programa de educação rural instaurado pela CBAR³³ tornou-se eficaz por contar com diversos meios de divulgação como: rádio, cinema, publicações instrutivas, além de

³³ Criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro- Americano de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-

ofertar cursos rápidos e práticos, a Comissão ofertava três subprogramas como: Centros de Treinamentos, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas (CALAZANS, 1993, p. 21). Desta forma, a educação rural foi rapidamente disseminada por meio da obrigatoriedade dos Clubes Agrícolas, que estavam ligados ao Ministério da Agricultura.

Concomitante ao período de 1945 ocorreu no Brasil “[...] o projeto “aldeia rural”, oferecendo possibilidades para atender às necessidades culturais, administrativas e industriais de toda a área ocupada pelo conjunto de aldeias” (CALAZANS, 1993, p. 22). O argumento que prevalecia neste momento estava vinculado ao interesse da Sociedade Cooperativa Agropecuária de Colonização que tinha cooperativas de crédito, juntamente com a Comissão de Estrada de Rodagem (CER). Não é por acaso que as investidas desse projeto fossem de ampliar a área de ocupação das aldeias, para atender as necessidades administrativas e industriais do Estado, porém, não houve preocupação com a população rural.

Durante o período compreendido como Estado Novo, o governo de Getúlio Vargas de 1937 a 1945, era subsidiado pelos interesses capitalistas internacionais, estas alianças repercutiram na entrada do Brasil na “II Guerra Mundial e em consolidação de políticas externas norte-americanas, no entanto cabe destacar que algumas reformas educacionais foram criadas para organizar o ensino brasileiro, para isso, o ministro da educação Gustavo Capanema, elaborou sob o título de Leis Orgânicas do Ensino, alguns decretos que foram transformados em decretos-leis e os mesmos visaram a sistematizar o ensino primário, profissional, industrial, comercial, tais normativas avançaram até o Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional, a finalidade do ensino primário nesta concepção o ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) *proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;*
- b) *oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;*
- c) *eleva o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho* (BRASIL, DECRETO-LEI Nº 8.529/1946, art. 1).

Da mesma forma, que a constituição de 1937, a nacionalização e o patriotismo, são incorporados no pensamento dos alunos desde os 7 anos de idade, e ao aumentar o sentimento de pertencimento a nação brasileira, logo muito submetem as falácias de seus governadores. Por meio da ampliação e submissão de alunos nas instituições escolares, novos critérios são

exigidos articulados aos preceitos de nivelamento dos alunos da zona rural com os da zona urbana, ficando admitido a matrícula:

Art. 16. Serão admitidas à, matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete, anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1 de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Serão matriculados, nas demais séries do mesmo curso, as crianças que tiverem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já, feitos, possam ser classificadas em tais séries.

Art. 17. Serão admitidas à, matrícula na primeira série do curso complementar as crianças que tiverem obtido aprovação final no curso elementar.

Art. 18. Serão admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos, que necessitem de seu ensino.

Art. 19. E' admitida a transferência das matriculas de um para outro estabelecimento de ensino primário (BRASIL, 1946, art. 16-19).

De acordo com a Lei Orgânica do ensino primário, de 2 de janeiro de 1946, teve maior organicidade no ensino primário, contudo nas escolas das zonas rurais, era frequente que as crianças entrassem e desistissem do ensino primário, sendo que muitos nem mesmo prosseguiram para o ensino secundário.

O período delimitado como Educação Rural e a democratização, compreendeu os anos de 1945 a 1964, segundo Leite (1999, p. 31), ficou caracterizado como redemocratização devido à queda do Estado Novo, encerrado no ano de 1946, quando Eurico Gaspar Dutra assume por meio de eleições o governo brasileiro, o mesmo era ministro da guerra de Getúlio Vargas em 1937, e ficou na presidência até o ano de 1951, até novamente Vargas retornar ao poder por meio de eleições presidenciais.

Essa ambiguidade que mascarou o modelo liberal, que de um lado fortaleceu a burguesia e do outro “favoreceu” o proletariado foi incrementado ainda mais quando “Vargas voltou à vida política, como presidente da República, ao vencer as eleições de 1950, propondo a luta contra o imperialismo e a defesa dos interesses econômicos nacionais ” (WEREBE, 1994, p. 61).

Durante o período que Dutra esteve no poder, seu governo deu continuidade aos pensamento ideológicos de Vargas, principalmente nas medidas auxiliares para disseminar a instrução pública primária, nas diversas regiões do país, que seguia as orientações da Lei Orgânica de 1946. Na lei orgânica a educação rural deve algumas acepções paliativas, como organização do ensino em estabelecimentos, com diferenciações por idade, alguns indícios de medidas auxiliares que tinham como intuito, colaborar com o Estado e tornar ainda mais abrangente a escolarização.

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, 1946, art. 50).

Como um projeto educacional nacional em 1947, a Campanha de Educação de Adultos, configurou-se em um movimento popular que abarcou a população rural, transformou-se em “Missões Rurais de Educação de Adultos” (CALAZANS, 1993)³⁴.

As missões tinham como objetivo assistir e supervisionar as atividades e admitir técnicos formados por esses cursos (LEITE, 1999). Entretanto, como as Missões Rurais eram destinadas aos adultos seu fracasso esteve atrelado ao pensamento de que os problemas sociais, as constantes transformações da sociedade não repercutiam na sala de aula. A ideologia da escola diferentemente esteve presente na criação do Curso “Escola para o Brasil Rural”, no Rio de Janeiro em 1949, sua inconsistência estava no

[...] material distribuído aos professores, que eram “leigos” e lotavam as secretarias de educação dos estados, em média 50% nos diferentes estados, podendo em alguns atingir até 90%.” O que mais chama atenção foi o fato do material estar em sua “maioria em inglês, existindo ainda material na linguagem francesa e espanhola”, porém a alternativa dada foi “disponibilizar um professor para auxiliar a elaborar resumos do material” (DAMASCENO, BESERRA, 2004, p. 20).

A dificuldades educacionais enfrentadas neste período demonstram que o governo não estava preparado para administrar os projetos educacionais existentes. Os investimentos estiveram presentes tanto na esfera pública quanto privada e avançaram nos estados do Centro-sul e do Nordeste brasileiro e posteriormente em todo o território nacional, com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), no ano de 1948 em Minas Gerais.

Esse projeto tornou-se o embrião para a criação em 1956, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR). A ABCAR teve patrocínio de organizações de cooperação técnica, ligadas diretamente ao governo dos EUA; corporações, associações e fundações privadas, ditas filantrópicas, ligadas ao grande capital monopolista americano; organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos, tais como a Fundação Rockefeller e Fundação Kellog, que a eles deram legitimidade, cobertura e prestígio, sendo instrumentos no país de expansão da economia de mercado, e que por outro lado venderam uma imagem romântica da extensão rural (CALAZANS, 1993).

³⁴ Segundo Calazans, (1993, p. 23) “A primeira Missão Rural de Educação, no entanto, só começou a funcionar em 1950, no município fluminense de Itaperuna”.

Durante a década de 1950 o âmbito internacional estava marcado pela Guerra Fria, em novas eleições presidenciais Getúlio Vargas assume novamente o governo brasileiro, permanecendo até o ano de 1954³⁵, (FAUSTO, 2015). Durante este período o Brasil passou por um período de desenvolvimento na educação, no entanto, era subsidiado pelos mecanismos internacionais, divulgado pela educação informal, por meio da criação dos programas da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), implantadas no ano de 1952 e 1955 e que tinham como objetivo desenvolver as comunidades rurais.

A CNER pretendia separar “técnicos” para atender às necessidades da educação de base. [...] Quanto ao Serviço Social Rural, mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados de todo o território brasileiro, atingindo, portanto, os novos estados da Região Nordeste. Repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER, cuidando ainda mais de cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros (CALAZANS, 1993, p. 22- 23).

Neste sentido, a expectativa para a população rural era implantar a técnica para a organização do trabalho, promovendo a elevação dos níveis econômicos da população rural, no entanto, durante este contexto de investimentos financeiros, em instituições pública e privadas, a educação rural não obteve sucessos, pois estava alicerçada em modelos americanos pré-moldados que não levavam em consideração a realidade brasileira, os projetos americanos não tiveram total adesão.

Mesmo em meio a várias investidas do Estado e dos mecanismos internacionais, a educação rural não era prioridade para elevar a escolarização e melhorar a condição de vida da população rural, mas sim estava atrelada a melhorar o potencial produtivo das áreas inexploradas e de garantir mão-de-obra qualificada para os trabalhos agrícolas. A educação rural permaneceu distante dos pressupostos estabelecidos pelos ruralistas pedagógicos e não vinculou-se totalmente com a política nacional desenvolvimentista “o problema de incutir no homem do campo um saber que necessariamente lhe interessa ou do qual ele possa tirar proveito nas suas práticas sociais” (DAMASCENO, BESERRA, 2004, p. 80).

Ficou evidente que a educação rural não atendeu aos interesses da população do campo, pois não oferecia condições, visto que não era até mesmo sua finalidade educativa, pois, estava a serviço do interesse capitalista de produção e as origens de sua população não eram levadas em consideração. A uniformidade com que era tratada a população rural

³⁵ Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas nele permaneceu por quinze anos, sucessivamente, como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador. Deposto em 1945, voltaria à presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato ao suicidar-se em 1954 (FAUSTO, 2015, p. 283).

auxiliou ainda mais para demonstrar o descaso com a população em que as condições básicas não eram ofertadas. A educação rural que esteve presente até a década de 1960 tinha um caráter assistencialista, com suporte apenas técnico que não contemplava o ensino primário e a realidade brasileira.

A década de 1960 ficou marcada no contexto rural pelos acordos entre os presidentes Juscelino Kubitschek³⁶ e Nelson Rockefeller, dos Estados Unidos. O acordo consistiu na criação, ampliação de associações e de grupo privados que tinham interesses no crescimento da agricultura brasileira. Por intermédio do crédito rural, o intuito foi aumentar os recursos financeiros impregnados em forma de “suporte financeiro, assistência técnica e equipamentos” (CALAZANS, 1993, p. 24).

As reformulações no campo econômico brasileiro fundamentaram as reformas educacionais e as constituições federativas dos anos de 1930 a 1960, seguindo os ideários escolanovista.

Com a introdução da grande indústria, a partir das décadas de 1950 e 1960 e com os grandes investimentos feitos em obras de infra-estrutura urbana, muitos trabalhadores analfabetos se deslocaram do campo para as cidades, seguindo sobretudo o caminho que conduzia o trabalhador do nordeste para o sul e sudeste do país (BEZERRA NETO, 2016, p.49).

O processo de intensificação da industrialização no país incentivou a educação rural a ser desnecessária ao seu contexto, visto que a industrialização neste período estava mais enfaticamente no cenário urbano, com instalação de indústrias e de infraestrutura (BEZERRA NETO, 2016). Em decorrência das discussões originárias da Constituição de 1946, que culminou com a elaboração das diretrizes para a educação brasileira em 1961, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61), a educação tornou-se direito para todos, conforme o “*A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola*” (BRASIL, 1961, art. 2).

A educação poderia ser administrada pelos poderes públicos ou privados e, desta forma, o ensino primário tornou-se obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo necessário cumprir em no mínimo quatro séries anuais, no entanto sua gratuidade é assegurada como obrigação do estado, desde que “*provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos*” (BRASIL, 1961, art. 3).

No entanto, nas escolas rurais a gratuidade prevaleceu devido à escassez de escolas para atender a população, assim, ficou estabelecido que:

³⁶ Juscelino Kubitschek após ter vencido as eleições presidenciais, permaneceu no governo brasileiro de 1956 a 1960 (SAVIANI, 2013, LEITE, 1999).

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961, Art. 105).

Com isso, o início da década de 1960 não contemplou de forma significativa a educação rural principalmente o ensino primário, pois suas ações estavam voltadas para o ensino agrícola com a criação e a expansão dos colégios agrícolas em alguns municípios brasileiros.

Em síntese, a educação rural brasileira foi debatida a partir de 1930, com os chamados ruralistas pedagógicos, os mesmos estiveram à frente de vários questionamentos como: a quantidade de escolas, a formação dos professores, a necessidade de um ensino diferenciados, entre outras questões, entretanto, suas discussões não levaram em consideração a cultura brasileira, as dificuldades eminente de investimento financeiro na zona rural, apenas levou em consideração os interesses mercadológicos dos investidores internacionais e da ascensão econômica da burguesia agrária dominante brasileira, cujo os interesses foram defendidos por meio de seus representantes políticos que estiveram no governo do país desde a proliferação do capitalismo brasileiro.

Com estas considerações serão discutidos no próximo capítulo a situação educacional rural no Paraná, tendo como fio condutor a criação e expansão das escolas rurais, em que os preceitos do Estado Novo emergiram no cenário paranaense.

CAPÍTULO 2

PROCESSO DE EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO PARANÁ

A colonização do território paranaense, durante o século XX teve como principal intuito promover maior arrecadação financeira para o Brasil e concomitante para o estado do Paraná, por meio do processo exploratório de suas riquezas naturais e da ocupação territorial. Este processo ocorreu mesmo após vários conflitos de terras³⁷ e desocupações travadas por representantes da burguesia que eram aliados dos governantes que defendiam os preceitos do Estado Novo e a industrialização. Nesse contexto, a educação escolar tornou-se um aparato ideológico para ensinar hábitos de higiene, de agricultura e de civismo. Foram mediante percepção e concorrentes entre as demandas econômicas, políticas, sociais e culturais do país, que o estado do Paraná alavancou sua colonização e estabeleceu sua organização escolar a fim de firmar-se economicamente enquanto um polo agrícola.

2.1 A FORMAÇÃO ECONÔMICA E POLITICA DO PARANÁ

A expansão econômica e política no estado paranaense, ocorreu mediante o processo de povoamento do territorial paranaense concretizou-se pela ocupação de quase todas as suas regiões, mesmo existindo vários embates ideológicos entre os primeiros migrantes paranaenses, na década de 1960 “[...] não restava mais terras a serem ocupadas e colonizadas. Completava-se historicamente o período de ocupação territorial” (WACHOWICZ, 2010, p. 327).

Para demarcar a colonização paranaense Wachowicz (2010) dividiu o estado paranaense em “Três Paranás”, classificando segundo suas áreas histórico-culturais, dadas pela sua colonização³⁸.

A primeira área histórico-cultural advém desde o início do estado do Paraná, com a procura do ouro nas terras do chamado Paraná tradicional, logo no início do século XVII, quando originou as cidades de Curitiba, Paranaguá, Cananéia e Iguape. (WACHOWICZ, 2010, p. 327). Como o ciclo econômico do ouro não proliferou no estado outra investida

³⁷ De forma especial, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por uma efervescente movimentação social no campo brasileiro: além das lutas pela posse da terra no Paraná (Porecatu e Sudoeste), Goiás (Formoso e Trombas) e Minas Gerais (Demônios do Catulé), ainda tivemos as Ligas Camponesas no Nordeste e a proliferação dos sindicatos dos trabalhadores rurais por todo o Brasil (PRIORI, 2012, p. 143).

³⁸ Mesmo que o processo de ocupação das terras não tenha sido o foco deste trabalho, foi primordial entender a formação do Paraná, visto que várias pesquisas consultadas tenham sido a partir do povoamento dos seus municípios, contudo a expansão da escolarização ocorreu de forma singular nas diversas áreas de acordo com os ensejos do Estado, das relações de trabalho e da organização escolar.

financeira foi no tropeirismo, como forma de abastecer as cidades de São Paulo e Minas Gerais que estavam em ascensão econômica durante o século XIX, sendo a criação e o transporte de animais o que fortaleceu a região dos Campos Gerais e estimulou o “desenvolvimento de vilarejos, comércios e povoamento” (NASCIMENTO, 2009).

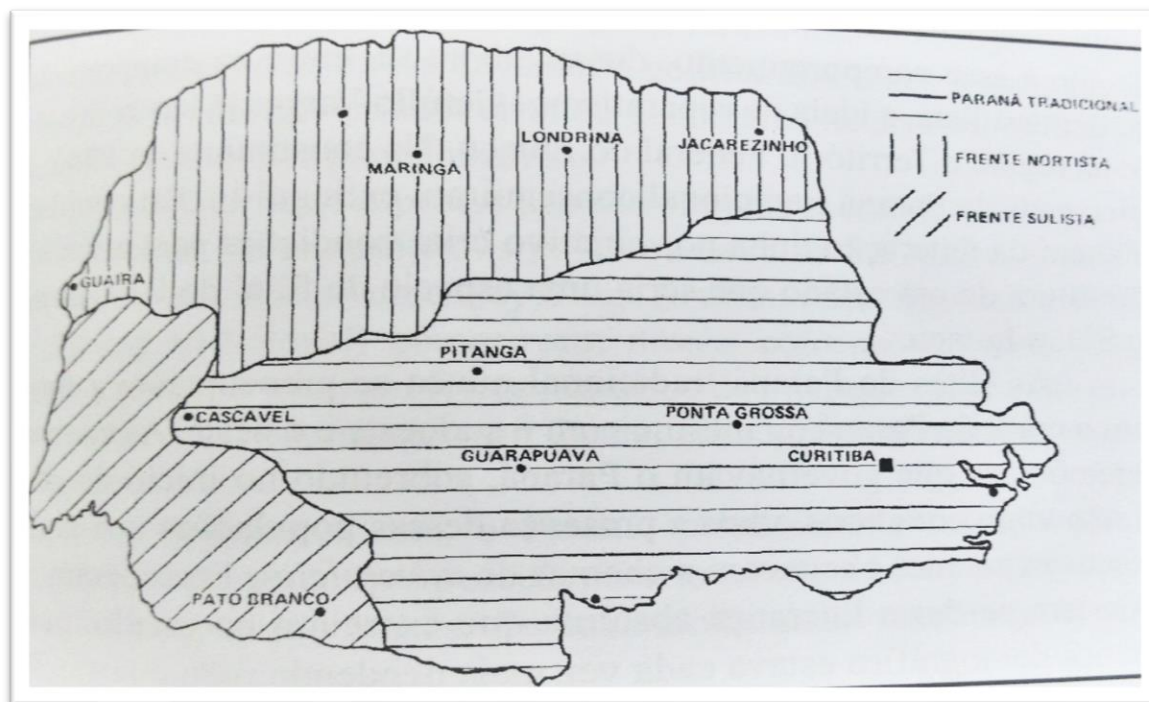
Os habitantes do Paraná tradicional eram originários dos negros, índios e portugueses, ou seja, povos tradicionais da região e posteriormente no século XIX recebeu influências das correntes imigratórias, no entanto a dominação da elite campeira logo emergiu no cenário econômica, político e social do estado (MARTINIAK, 2011).

A segunda área do qual o estado paranaense obteve maior desenvolvimento de suas terras foi a região norte do estado, sendo caracterizado como “[...] norte velho ou norte pioneiro é mais antigo do que possa conceber à primeira vista. O início da sua colonização data da década de 1840 ” (WACHOWICZ, 2010, p. 329). Os mineiros e paulistas foram os primeiros colonizadores dessas terras. Entretanto, este território paranaense sofreu com vários conflitos de demarcações e grilagens de terrenos, existindo vários confrontos entre os colonos e as companhias imobiliárias representadas pelo Estado (WACHOWICZ, 2010, p. 330). Sua ascensão econômica deu-se no início do século XX, por meio do cultivo do café.

A terceira área histórico-cultural que colonizou o estado paranaense agrupou-se nas regiões sudoeste e oeste do território, quando “uma nova frente pioneira penetrou em território paranaense, após meados da década de 1950, estes eram migrantes das regiões do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, recebendo a nomeação de *frente sulista*, (WACHOWICZ, 2010, p. 331, grifos do autor). Sua ocupação se deu mais apaziguadamente, durante os anos de 1950, seus maiores interesses estavam na comercialização de produtos, seguindo os preceitos de separatismo de Vargas. O intuito dos colonizadores era de instalar um estado que fosse filial do Rio Grande do Sul, contudo os representantes políticos do Paraná tradicional, conseguiam extinguir a região do Território Federal do Iguaçu, agregando novamente ao estado do Paraná o município de Foz do Iguaçu. (WACHOWICZ, 2010, p. 332).

A partir da contextualização da formação das áreas históricas paranaenses, entende-se que a colonização do estado paranaense até a metade do século XX, possuía tal configuração:

MAPA 1 – Estado do Paraná com as Três Paranás - 1950



Fonte: Elaborado por Wachowicz (2010, p. 331), intitulado como “As três frentes histórico-culturais que ocuparam e colonizaram o Paraná”.

Os três Paranás, segundo Wachowicz (2010), estabeleciam suas características bem delimitados, após sua colonização e a formação dos municípios de tal modo que suas primeiras cidades foram: Curitiba, Ponta Grossa, Guarapuava e Pitanga, no Paraná tradicional, seguido da ocupação do norte pioneiro com as cidades de Londrina, Maringá, Jacarezinho e Guaira e, finalmente, a cidade de Pato Branco que foi sede da colonização da frente sulista.

O início da colonização paranaense esteve atrelado a expansão financeira das principais cidades do Brasil, principalmente de Minas Gerais e São Paulo, sendo fortalecido por meio da ocupação do território e a exploração das riquezas naturais como minérios, pinho, erva-mate, pecuária, bem como o cultivo de grãos, frutos e outros produtos que tiveram por finalidade a expansão econômica do estado e a sua ascensão a partir do século XIX.

Mesmo que a base da atividade econômica brasileira no século XIX fosse o comércio do café, sendo responsáveis pelo plantio do produto os estados de São Paulo e Minas Gerais que fomentavam o mercado nacional e internacional. Para suprir a demanda de produção cafeeira, os demais estados, por exemplo, o Paraná, participavam dessa transação comercial,

fornecendo animais³⁹ que transportavam os grãos ao beneficiamento, e ainda auxiliavam com a mão-de-obra “[...] para atender à carência e braços na lavoura cafeeira de São Paulo foi grande o número de escravos recrutados, inclusive no Paraná” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 128).

Pois que historicamente, os chamados “ciclos econômicos⁴⁰” ainda subsidiaram a emancipação política do estado paranaense, em 1853 quando deixou de ser província de São Paulo, fortaleceu-se a partir da construção da estrada da Graciosa e da ferrovia no litoral. O processo de expansão⁴¹ do estado esteve intrinsecamente relacionado a exploração das terras paranaenses e o desenvolvimento dos ciclos econômicos como ouro, pecuária, madeira, erva-mate, talco, café, milho, soja, entre outros produtos que alavancaram o crescimento econômico do estado ao servir como ponto de investimento e incentivo federal para tal exploração.

O ciclo da erva-mate⁴² teve grande relevância econômica durante o século XIX e tornou-se responsável por grandes exportações “ [...] por volta da década de 1820, teve início a exportação do produto aos países do Prata” (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

O trabalho desenvolvido durante o ciclo da erva-mate deu início a industrialização do estado, visto que os engenhos foram sendo modernizados, com adoção de novas técnicas de produção, estocagem e armazenamento do produto. Esses fatores desenvolveram o trabalho assalariado nas regiões produtoras e, conseqüentemente, a agricultura de subsistência nestas regiões foram afetadas visto que muitos trabalhadores rurais empregaram sua mão-de-obra nas fábricas de beneficiamento da erva-mate.

³⁹ “Não só o comércio de mulas se desenvolveu nessas regiões, mas também a pecuária. E a procura pelo gado de corte se intensificou, juntamente com a de muare para o transporte de cargas[...]”. (NASCIMENTO, 2009, p. 28).

⁴⁰ Os ciclos econômicos do estado do Paraná marcaram também o contexto histórico que ficaram marcadas pela nomeação das suas principais rodovias que escoavam suas riquezas até o Porto de Paranaguá. Tais como: A construção das rodovias que ligavam os municípios produtores ao porto de Paranaguá, foi um plano estratégico para fomentar ainda mais os ciclos econômicos das regiões paranaenses, ficando nomeadas de “Rodovia do Café, Rodovia dos Cereais, Rodovia do Mate, Rodovia do Trigo, Rodovia da Madeira e dos Minérios” (Arquivo Público, 2002, p. 20). As rodovias que estavam concluídas ou em fase de conclusão foram denominadas de acordo com a riqueza em circulação, em 1958. O plano rodoviário estratégico, iniciado na gestão de Manoel Ribas, foi intensificado nos governos de Lupion e Rocha Netto com a construção de autoestradas para ligar a capital, Curitiba, ao Porto de Paranaguá e às cidades do interior, os centros produtores, permitindo o escoamento e a circulação da produção. (SCHELBAUER, 2014, p. 88).

⁴¹ Este movimento expansionista também teve grande repercussão com o desenrolar da Guerra do Contestado (1912-1916), que consistiu na disputa do Paraná com Santa Catarina. Este “[...] conflito superou a duração e o número de mortes da Guerra de Canudos (Bahia) e a conhecida como Cerco da Lapa (1894), durante a revolução federalista (1893- 1895)” (JORNAL DO POVO, 2011).

⁴² A erva-mate é originária das folhas de uma árvore nativa das florestas subtropicais, sua área natural abrange o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, sul do Mato Grosso do Sul, Paraguai e algumas regiões da Argentina, primeiramente utilizada pelos índios Guaranis em forma de chá, a erva-mate também é consumida em forma de fusão com água quente (chimarrão) ou fria (tererê) (PADILHA, 2010, p. 46).

Após a crise mundial de 1929 a comercialização da erva-mate no estado paranaense foi afetada, e rapidamente o estado investe no comércio da madeira e do café, de modo que “[...] as exigências afetaram ao trabalho nos engenhos criaram um expressivo contingente de operários, engrossando ainda mais o processo de urbanização do período, então em franca ascensão devido à imigração” (OLIVEIRA, 2001, p. 30).

Contudo, devido ao grande número de engenhos que se instauraram na indústria ervateira do estado⁴³, houve melhor desempenho para a comercialização após a construção da Estrada da Graciosa, com isso intensificaram as atividades dessa indústria (OLIVEIRA, 2001, p. 27).

A construção da estrada de ferro teve início em 1873, com a abertura da Estrada da Graciosa e culminou na decadência do tropeirismo como meio de transporte de produtos. A estrada de ferro⁴⁴ resultou no maior intercâmbio para o comércio de produtos e mercadorias dentro do estado, bem como, a expansão do território paranaense.

Vale lembrar que no período da Primeira Guerra Mundial de 1914-1918, a exportação da madeira paranaense, principalmente, o pinho teve o “aumento dos preços e aceitação nos mercados internacionais, ocupando o segundo lugar nas exportações até o ano de 1939, quando não mais voltaria a ser o produto de exportação do Paraná, passando a vez para o café” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 143-144).

As crises econômicas do estado paranaense na década de 1930 afetaram também a comercialização do Pinheiro-do-Paraná, que tinha grande aceitação por sua madeira branca, ser “[...] leve e de fácil aplicação em: tábuas, caixas, laminados e compensados, celulose de papel, pasta mecânica, palitos, fósforos, objetos de decoração, etc” (WACHOWICZ, 2010, p. 249).

No entanto, devido a exacerbada exploração das matas nativas e de não ter sido feito reflorestamento das áreas de araucárias, o ciclo da madeira teve queda econômica em decorrência da diminuição na exportação do produto. Consequentemente, o pinus europeu⁴⁵

⁴³ As pesquisas de dissertações de Padilha (2010) e Schram (2014) demonstram que durante o conhecido Ciclo da erva-mate no estado paranaense, houve a formação de cidades no estado e reciprocamente a formação da burguesia ervateira durante este período, de tal modo que este cenário econômico também repercutiu no processo de institucionalização dos grupos escolares nas cidades de Palmeira e de Curitiba.

⁴⁴ A implantação das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e custos bem menores do café, nosso principal produto de exportação. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão de obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o germen de atividades industriais (SAVIANI, 2013, p. 188).

⁴⁵ No município de Ponta Grossa - PR, o distrito rural de Itaiacoca atualmente, no de 2017, está sendo um polo de reflorestamento da silvicultura, abrigando uma grande empresa, que desde o ano de 1980, vem comprando

foi gradativamente substituído “[...] O pinho paranaense de qualidade inferior, devido à baixa tecnologia, tinha seus preços superiores em relação àquele importado dos Estados Unidos e do Canadá (PADIS, 1981, p. 63). Contudo, a comercialização trouxe o desenvolvimento para o transporte rodoviário e ferroviário dos estados, ampliando a comercialização e povoamento de várias cidades que se formaram com a construção da estrada de ferro.

Diante dos declínios econômicos com a pecuária, a erva-mate e o pinho a recuperação do estado paranaense aconteceu principalmente, após a ocupação do norte pioneiro e do aumento do preço do café no mercado internacional, tal fato, incentivou o cultivo de sua produção pelos paranaenses, visto que “A procura de terras favoráveis ao plantio direcionou a demanda de paulistas, mineiros e nordestinos para o norte do Estado, em busca de terras e trabalho” (PADIS, 1981, p. 69).

Quanto à construção da estrada de ferro, o mesmo, serviu como um símbolo de desenvolvimento do estado, aliado a inserção das políticas públicas financiadas pelo Estado, com vistas a desenvolver mais rapidamente o capitalismo. O governo federal disseminou estes padrões liberais para as escolas que fomentou o investimento na urbanização e na industrialização, aliados na expansão e na oferta da instrução pública.

Vale destacar que as mudanças ocorridas no cenário brasileiro, principalmente no campo político, após a vitória de Júlio Prestes nas urnas em 1 de março de 1930, perante o descontentamento dos resultados eleitorais Getúlio Dornelles Vargas⁴⁶, apoiado pela população urbana iniciou sua marcha com suas tropas partindo do Rio Grande do Sul, chegando em Curitiba, na capital paranaense, em 3 de outubro de 1930. Os mesmos foram bem recebidos pelo Major Plínio Alves Monteiro Tourinho⁴⁷ e pela população simpatizante de Vargas, que neste momento estava decidido a ocupar a presidência no Rio de Janeiro, distrito federal do país.

Após a tomada de posse em 24 de outubro de 1930, o presidente da República, para garantir sua base política aliada, nomeou seus interventores federais, a fim de manter suas ordens e decretos vigentes. Com isso, em todos os estados brasileiros foram nomeados interventores que detinham os mesmos princípios dos pensamentos ideológicos de Vargas. No

seus terrenos e expandindo sua produção, segundo pesquisa de Silva (2008), “A especulação imobiliária foi um fator endógeno e ao mesmo tempo exógeno que contribuiu em muito para o deslocamento de parcelas da população itaiacocana na década de 1970” (SILVA, 2008, p. 152).

⁴⁶ Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil, mesmo após ter sido derrotado, por Júlio Prestes o qual havia recebido a maioria dos votos, por este motivo Vargas tornou-se presidente por meio de um Golpe em 24 de outubro de 1930, cujo formato ditatorial acenou novamente em 1945.

⁴⁷ Até então o Paraná estava sendo governado pelo “[...] presidente Affonso Alves de Camargo, foi deposto dia 5 de outubro pelo Major Plínio Alves Monteiro Tourinho, assumindo o posto como interventor o General Mário Tourinho. (WACHOWICZ, 2010, p. 256).

Paraná, o General Mário Tourinho havia sido nomeado como Interventor Federal, o mesmo renunciou seu cargo e em 1932, assumiu Manoel Ribas⁴⁸, o qual foi nomeado por Getúlio Vargas e comandou o estado durante todo o período denominado Estado Novo⁴⁹.

Durante os períodos históricos que Vargas esteve sob o comando político do governo federal, suas ações onerosas, impositivas tiveram repercussão no estado paranaense, devido a relação de confiança entre os cargos políticos de interventores e governadores. De modo que a escolarização torna-se um campo de disseminação de interesses, a expansão das escolas paranaenses durante o contexto de 1930 a 1960 esteve “[...] vinculada a atuação do poder público estadual em estreita relação com o federal, principalmente nos governos de Manoel Ribas e Moysés Lupion. Embora ela se dê também por meio do Município, ainda assim será de maneira tímida (SCHELBAUER, 2017, s/p).

Tal fato, é notório quando comparado aos dados populacionais do período de 1930 a 1960, Schelbauer (2014, p. 73)⁵⁰, elucidou que a escola no meio rural é uma realidade⁵¹ em um país que possui “15,6% da população residente nas áreas rurais, cuja maior concentração está situada nas regiões Norte e Nordeste, com 26,5% e 26,9% respectivamente, e sugerem a necessidade de análise sobre este modelo de escola ”

Os dados populacionais revelam a taxa de crescimento e o aumento populacional ao longo de 20 décadas.

QUADRO 1 – Dados populacionais no Paraná (1940-1960).

Ano	Total da população	Área urbana %	Área rural %	Taxa de crescimento %
1940	1.235.849	24,5	75,5	-
1950	2. 112. 893	25,0	75,0	70,0
1960	4.268.239	30,9	69,1	102,0

Fonte: SCHELBAUER (2014, p. 78), com base em documentos do Ipardes (1989, 1993) e IBGE (2010).

É inegável o salto quantitativo da taxa de crescimento da população paranaense principalmente no ano de 1950 a 1960, em que a taxa de crescimento subiu para 102%, completando a ocupação de todo o seu território. Embora a maior taxa populacional estava na

⁴⁸ Manoel Ribas governou o estado paranaense por 13 anos consecutivos, tornou-se popular devido seu modelo prático de governar, foi responsável pela colonização paranaense, tendo também participado com dois grupos imobiliários para a colonização do norte paranaense, sua governabilidade era marcada pelos laços de cumplicidade com o governo Vargas. (WACHOWICZ, 2010).

⁴⁹ Período da história política brasileira, compreendida entre os anos de 1937 a 1945.

⁵⁰ A autora utilizou os relatórios de governo disponíveis no arquivo público de Curitiba (Capital do estado do Paraná), para investigar as ações governamentais sobre a educação rural no estado, com isso, identificou e verificou os modelos de escolas criadas para atender a demanda para a população rural que representava a maioria da população total na década de 1940 a 1980.

⁵¹ A afirmação de Schelbauer (2014) condiz de acordo com o censo demográfico do IBGE (2010).

zona rural, nota-se a gradativa diminuição da área rural e consequentemente da população rural, pois “*Segundo os dados estatísticos do recenseamento de 1950, em cada quatro habitantes do Paraná, um reside na zona urbana, 170 mil residem na zona suburbana*” (PILOTTO⁵², 1954, p. 21).

Nos relatórios de governo do estado do Paraná, era usual a denominação de “suburbanas” para as regiões rurais, no entanto, considerava-se “[...] *que os critérios de classificação do I.B.G.E. são suficientemente largos para incluir como de zona urbana localidades que melhor ficam classificados no título de rurais*” (PILOTTO, 1954, p. 21). Essa negação com a terminologia rural, faz com as informações dos dados estatísticos do IBGE, enalteça a região urbana e considera o meio rural como nas proximidades do urbano, ou seja, deixa em evidência a região urbana.

No estado do Paraná, a década de 1950, foi marcada pelas ações desenvolvimentistas principalmente na expansão da comercialização dos seus produtos, com investimentos no transporte, na construção de rodovias e ferrovias que tornaram-se o ponto culminante para o acesso, escoar e comercialização das lavouras paranaenses, formada pelos produtos que representavam as riquezas nacionais: A questão dos transportes foi uma constante nos documentos do período, considerada pelos governantes como “*ponto fundamental e nevrálgico da vida administrativa do estado*” (PARANÁ, 1948, p. 7).

Neste contexto até a metade do século XX, a urbanização do estado estava em formação, muitas famílias das zonas rurais estavam migrando para as regiões urbanas e vários povoados estavam passando pelo processo de emancipação política, a industrialização tornou-se o grande auge para a ascensão econômica paranaense, bem como a escolarização da sua população passou a ser um propósito para os governantes do Estado, por este motivo de acordo com a Constituição de 1934, a instrução primária passou a ser obrigatória no estado paranaense.

2.2 A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DO PARANÁ

A educação brasileira nos anos de 1930, seguiu a ideologia liberal da Revolução de 1930, baseados na disseminação da educação escolar como um “direito de todos”,

⁵² A obra de Pilotto foi bastante utilizada na presente dissertação devido elucidar as dificuldades da expansão da escolarização no estado paranaense, por meio das cartas escritas pelas professoras da época, de tal modo a fonte documental diferencia-se dos escritos dos representantes do governo, trazendo aspectos reais das escolas rurais paranaenses.

incorporado este lema tais pressupostos estavam intrínsecos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e na Constituição de 1934. Sob o comando autoritário de Vargas a industrialização do país estava sendo divulgada como a panaceia dos problemas brasileiros, neste cenário a educação assumiu o papel de preparar a mão de obra qualificada para o setor industrial e comercial, e ainda para o setor agrícola

[...] apesar do empenho governamental em mudar a feição nacional de produtor agrícola. Tais medidas, tomadas a partir da década de 30, possibilitaram a criação de instituições, em nível nacional, patrocinadas pelas Associações Nacionais de Indústria e Comércio, e, em nível local, por iniciativa de governos estaduais com base em determinações federais, a criação de instituições escolares no meio rural que objetivaram, por um lado, a manutenção da população em idade escolar em seu meio ambiente e, por outro, uma formação adequada e compatível com o meio agrícola (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

A aposta de fortalecimento do mercado econômico interno, subsidiados por altas produções agrícolas e pelo apoio financeiro dos representantes governamentais, foram algumas medidas adotadas durante a Era Vargas para aproximar a população aos seus ideais econômicos. A escola passou a ter um sentido de renovação, a educação escolar estava articulada com o movimento da Escola Nova, seguindo os preceitos ideológicos de intelectuais americanos e estrangeiros europeus.

No estado do Paraná, os divulgadores da Escola Nova foram os “[...] professores Heitor Lyra da Silva, Lysímaco Ferreira da Costa⁵³, Raul Gomes, entre outros nomes expressivos neste movimento de renovação, cujos objetivos concentravam-se no problema da educação para a população em geral (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Durante o início da década de 1930, sob o comando do General Tourinho, interventor federal, a educação permaneceu nos mesmos moldes dos anos anteriores, ou seja, com poucos recursos financeiros seguindo “[...] as regulamentações do Código de Ensino, de 1917, tendo sido aprovado, em 1931, o Decreto nº 589, que instituía a seleção de professores públicos mediante concurso” (PARANÁ. Decreto de 9 de março de 1931, publicação de 1954 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Após a substituição do interventor Tourinho e a nomeação de Manoel Ribas adotou medidas “para estabilizar o ensino público primário e dar nova feição à rotina escolar, como o

⁵³ Tais fundamentos foram nítidos na realização da “A Primeira Conferência, realizada pela Associação Brasileira de Educação, em 2 de julho de 1927, em Curitiba, deveu-se a influência da figura de Lysimaco Ferreira da Costa, promotor de idéias renovadoras para solucionar a crise da educação nacional (COSTA, 1987, p. 287). Posteriormente, outras Conferências foram realizadas, em outros Estados, todas elas objetivando discussões em torno da questão da educação para a formação integral do homem e do cidadão (COSTA, 1987, p. 396).”

controle de professores faltosos, a construção de modernos Grupos Escolares, assim como a reforma daqueles que não mais atendiam às suas finalidades” (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Contudo, durante este período de Vargas o fortalecimento da Inspeção Escolar tornou-se a principal estratégia para garantir a supervisão pedagógica nas escolas públicas do Estado, de tal modo que não existiu nenhuma inovação pedagógica, pois o programa escolar somente foi reimpresso sem alteração dos “[...] elaborados sob a supervisão de Pietro Martinez, ainda na década de 1920 (RATACHESKI, 1953, p. 46).

Para melhor supervisionar as atividades docentes e escolares em 1932 foram criadas “[...] cinco Inspetorias Regionais de Ensino, com sede nos Municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Jaguariaíva, Rio Negro e Imbituva, as quais, estrategicamente, teriam outros municípios sob sua supervisão. (PR. Decreto nº 528, de 4 de março de 1932. DOE/ PR, nº 346, p. 1 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Obviamente que o intuito da criação das inspetorias regionais era de manter um caráter hierárquico e autoritário entre os municípios, para difundir os preceitos nacionalistas e fascistas que permeavam na gestão de Vargas (OLIVEIRA, 2008; 2010, WACHOWICZ, 2010).

No Paraná o ensino primário⁵⁴, ensino secundário, ensino profissional e ensino superior, foram sendo implantados à medida em que o desenvolvimento econômico do estado carecia de mão de obra e qualificação para o trabalho, para suprir esta necessidade “O estado do Paraná, juntamente com Maranhão, foi o terceiro a implantar os grupos escolares, mas suas especificidades políticas e econômicas imprimiram diferentes determinantes para esse fator” (SCHRAM, 2014, p. 52).

Baseada nas propostas liberais do país, a instrução pública ganhou destaque com o movimento republicano, usando a ideologia da “liberalidade, igualdade e unidade nacional”. Esses preceitos liberais subsidiaram o intuito de difundir os princípios liberais, pautados nas mudanças econômicas que o país perpassava, com a manufatura em decadência, representado pelo modelo agroexportador, a industrialização passou a ser a promessa de modernização por intermédio do modelo urbano-comercial, baseado na internalização do comércio.

A criação das instituições escolares paranaenses, principalmente os grupos escolares seguiram os moldes republicanos, instaurados primeiramente no estado paulista, de acordo, com a modernização do sistema de produção capitalista e da fragmentação do trabalho.

⁵⁴Atualmente o ensino primário corresponde às series iniciais do ensino fundamental e o ensino secundário representa os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (LDB 9.394/96) conforme o sistema de ensino brasileiro adotado após a nomenclatura da Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

A organização administrativa e pedagógica dos grupos escolares contemplava tempos e espaços, a ampliação das disciplinas curriculares e a redefinição dos lugares onde as escolas públicas seriam construídas. Os prédios dos grupos escolares no Brasil foram construídos contrários ao espaço físico ocupado pelas casas escolas, pois se apresentavam como espaços modernos e arrojados, poderiam ser considerados como repartições públicas [...] (PADILHA, 2010, p. 89).

Seguindo os preceitos de modernização, os grupos escolares foram implantados para substituir as precárias escolas isoladas e as casas escolas, ao primar pela organicidade nas instituições escolares, houve muita discrepância em sua implantação e instauração, visto que os grupos escolares não representavam uma “proposta nacional, porque não partiu do governo federal, mas sim, primeiramente do estado de São Paulo como maneira de agrupar as propostas liberais para o ensino primário” (SCHRAM, 2014, p. 70).

Entretanto, sua disseminação enquanto um modelo de instrução pública grandiosa e imponente serviu de inspiração para os demais estados, sendo considerado como uma *“inovação que convem ser instituída entre nós e que tão bellos resultados tem dado no prospero Estado de S. Paulo, é a criação de grupos escolares, podendo-se logo iniciar estabelecendo um nesta capital”* (PARANÁ, 1902a, p. 38).

No estado paranaense as primeiras cidades escolhidas para instauração dos grupos escolares foram as cidades de “Curitiba e de Castro, em 1903 o grupo escolar Xavier da Silva e concomitante foi em 1904, o grupo escolar Vicente Machado” (SCHRAM, 2014, p.72). Um dado bastante pertinente e bastante comum na escolha das cidades a serem escolhidas e no nome dos patronos das escolas demonstrou a influência e representação política que a cidade tinha. Devido a tal influência os dois primeiros grupos escolares implantados no estado foram nomeados com os “[...] nomes do Presidente do estado e seu Vice-Presidente, as cidades escolhidas foram dotadas de significação pois os dois eram naturais de Castro” (SCHRAM, 2014, p.72).

Assim, é notável que nos próximos anos da Era Vargas, os vários grupos escolares foram sendo implantadas nas demais cidades paranaenses:

QUADRO 2 - Ano de Fundação dos Grupos Escolares Paranaenses

	Escolas Públicas	Ano de Fundação	Local
1	Grupo Escolar Júlio Teodorico	1935	Ponta Grossa
2	Escolas dos Trabalhadores Rurais	1935	Ponta Grossa
3	Grupo Escolar Professor Dr. Colares	1937	Ponta Grossa
4	Grupo Escolar Jesuíno Marcondes	1938	Palmeira
5	Grupo Escolar General Osório	1939	Ponta Grossa
6	Escola Ferroviária Cel.Tiburcio Cavalcante	1940	Ponta Grossa
7	Grupo Escolar de Porto Amazonas	1940	Palmeira
8	Grupo Escolar de Iratí	1942	Iratí
9	Grupo Escolar Prof. Amálio Pinheiro	1942	Ponta Grossa
10	Grupo Escolar José Elias Rocha	1944	Ponta Grossa
11	Colégio Estadual “Dr. Alberto Gonçalves	1947	Palmeira
12	Colégio Estadual “Jorge Queiroz Netto”	1948	Piraí do Sul

Fonte: Com base em NASCIMENTO, 2012, p. 85.

Em todo o território brasileiro existiam, entre 1894 a 1922, um total de 12 instituições escolares que seguiam o modelo dos grupos escolares atingindo os extremos norte e sul do país. No Paraná, a partir de 1904 até a década de 1940, existiram 19 grupos escolares, contudo sua expansão foi mais expressiva durante o governo Vargas, sendo instaurados de modo muito mais forçoso e representativo para aumentar a popularidade dos representantes políticos.

O estado do Paraná⁵⁵ também serviu de seu aliado em vários momentos históricos, fortalecendo ainda mais o estreitamento das ideologias dominantes paulistas. Tal fato é entendido quando se remete a colonização do estado paranaense, o desenvolvimento político, social e econômico ressoando na formação das instituições escolares seguindo os modelos paulistas.

A partir da década de 1930, houve a expansão nos demais municípios como Iratí, Piraí do Sul, que ampliaram o número de instituições, porém seu atendimento era reservado para o ensino secundário⁵⁶, visto que os modelos de grupos escolares não foram implantados nas zonas rurais até o ano de 1960.

No entanto, seguindo ao contexto nacional era primordial a expansão da instrução primária rural na década de 1930, seguindo a ideologia de “fixação do homem no campo” com o intuito de modernizar e industrializar o país, logo no ano de 1931, o interventor Mário

⁵⁵ Nos Campos Gerais, os grupos escolares representavam o processo econômico e político das cidades em ascensão, como é o caso de Castro e Piraí do Sul que eram bastante desenvolvidas financeiramente, devido ao fluxo de viajantes e do tropeirismo que fomentavam o comércio do estado desde o século XIX.

⁵⁶ Sobre a pesquisas sobre grupos escolares nos Campos Gerais e instituições escolares consultar em “NASCIMENTO, M. I. M. GRACINO, E. R. e SILVA. R. M. da. A TRAJETÓRIA DE PESQUISA DO GRUPO HISTEDBR CAMPOS GERAIS: SEU PERFIL E PRODUÇÃO CIENTÍFICA” (2017). ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892.

Tourinho apontou sobre a distribuição das escolas primárias no Estado, e a necessidade da criação de Escolas Normais e de Escolas Normais Secundárias

Em 1931, nove grupos escolares funcionavam na Capital, com um total de 3.621 alunos; as escolas isoladas do Município, bem como os dos demais cursos diurnos e noturnos de Curitiba contavam com 904 alunos, totalizando 4.525 alunos matriculados em Escolas do Município de Curitiba; neste ano, o número de matrículas do ensino primário, em estabelecimentos públicos e particulares no Estado, totalizou 52.631 alunos; o total de alunos matriculados em escolas públicas era de 46.892 alunos e em escolas particulares de 5.739, totalizando 52.631 alunos (PARANÁ. MENSAGEM EM 5 DE OUTUBRO DE 1931).

Fica evidente que os grupos escolares atuavam sobretudo nas principais cidades do estado, atendendo um número reduzido de alunos, com uma organização administrativa e pedagógica que demonstrava o interesse do Estado em disseminar a instrução a população urbana dos estados federados. Diferentemente desta organização e edificação escolar monumental existiam as escolas isoladas, essas eram públicas ou particulares e forma instaladas na zona urbana e mais abundantemente nas zonas rurais, como exemplo:

A cidade de Palmeira até meados do século XX, as escolas isoladas continuaram a serem criadas na cidade, funcionando paralelamente ao grupo escolar Conselheiro Jesuíno Marcondes, criado na cidade em 1907, sendo que desde 1900 até o ano de 1960 foram criadas nas áreas rurais do município de Palmeira 22 escolas isoladas⁵⁷ (PADILHA, 2010, p. 84-85).

A constituição de 1934 foi considerada como marco histórico por que garantiu “o direito à educação de todos”, já na constituição de 1937, o ensino primário é obrigatório e gratuito, porém para garantir a “gratuidade” era necessário comprovar seu atestado de pobreza “[...] será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, art. 130).

Para a população rural e principalmente nas escolas rurais a segunda constituição do governo Vargas em nada contribuiu com a relação de obrigatoriedade do Estado com população, além disso são incorporados neste percurso que tornou-se “*É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados*” (BRASIL, 1937, art. 129). A partir disso as empresas foram articulando para a criação de escolas, pois o Poder Público destinava subsídios e auxílios.

Em 1938, Getúlio Vargas, criou a Comissão Nacional do Ensino Primário cujos objetivos definiam a organização do ensino, em nível nacional:

⁵⁷ Para ter acesso o nome das escolas isoladas criadas na área rural de Palmeira em 1900 a 1960, ver dissertação de Mestrado em Educação de PADILHA, Lúcia Mara de Lima. 2010.

- a) *organizar um plano nacional de combate ao analfabetismo, apoiado pelos governos federal, estadual e municipal e iniciativa privada;*
- b) *definir o papel do governo federal, estadual e municipal para a nacionalização do ensino primário;*
- c) *caracterizar o tipo de ensino a ser ministrado nas cidades e zonas rurais;*
- d) *elaborar um programa nacional para o ensino primário* (BRASIL. Decreto-Lei nº 808, de 18 de novembro de 1938).

A desconcentração do poder de Vargas foi sintetizada pela autonomia dos estados e municípios ao criarem medidas para combater o analfabetismo por meio da elaboração de programas educacionais para o ensino primário. A criação das leis orgânicas da educação brasileira em 1946, era uma tentativa para organizar os sistemas de ensino brasileiro, porquanto para o ensino primário ofereciam duas “categorias” sendo: “a) *o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos e b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos*” (BRASIL, 1946, art. 2). Neste estudo, apenas o ensino primário fundamental foi elencado, contudo nesta mesma categoria pode existir várias formas de estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos, tais como:

- I. *Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.*
- II. *Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.*
- III. *Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.*
- IV. *Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores* (BRASIL, 1946, art. 28).

Desta forma, o ensino primário fundamental estava organizado durante o período, posterior a ditadura de Vargas, no entanto, nesta lei não existe diferenciações nem citações sobre as escolas rurais, de modo que nas zonas rurais foram as escolas isoladas, de trabalhadores rurais e de pesca que visavam atender principalmente a preparação de mão de obra (SCHELBAUER, 2013). De acordo com a Constituição de 1946, o ensino primário adotou os seguintes princípios:

- I - *o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;*
- II - *o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;*
- III - *as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes* (BRASIL, 1946, art. 168).

Garantir a obrigatoriedade no ensino primário era necessário devido as altas taxas de abandono dos alunos neste momento histórico, “[...] *é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à*

freqüência regular às aulas e exercícios escolares” (BRASIL, 1946, art. 41). A obrigatoriedade no ensino era considerada a situação mais grave naquele período, para isso a medida adotada foi *“de mobilizar, fundamentalmente, duas forças: fazer uma escola atraente e realizar uma profunda mobilização de forças de propaganda”* (PILOTTO, 1954, p. 126). Essa constituição inclusive passou para as empresas a obrigação da instrução e ainda defendia manutenção do nacionalismo implantado por meio do ensino a ser ministrado na língua nacional.

Situados ao contexto das ocupações no estado paranaense, as linguagens entre os imigrantes eram afetadas com a proibição das escolas públicas usarem a língua materna, desta forma, em várias escolas as culturas principalmente dos imigrantes estrangeiros serem esquecidas.

Em nível federal, a publicação do decreto 406, em 4 de maio 1938, ordenava que todo o material didático usado nas escolas de imigrantes fosse em língua portuguesa, todos os professores e diretores fossem brasileiros natos e proibia o ensino da língua estrangeira a menores de 14 anos” (KUBASKI, 2015, p. 80).

Contraditoriamente, nos anos anteriores as escolas brasileiras cultuavam os ensinamentos originalmente urbanos e europeus, desde a disseminação do Manifesto dos Pioneiros. Neste período as discussões evidentes foram os valores ideológicos entre a Escola Nova e a pedagogia tradicional. Os escolanovistas defendiam uma escola laica, gratuita e obrigatória seguindo o mesmo currículo para ambos os sexos, porém concomitante a estes pressupostos estava os reformadores da educação que almejavam uma educação com o ensino religioso, centrado no nacionalismo e na moral e na hierarquia familiar, jacentes entre a Igreja Católica⁵⁸ e seus preceitos (SAVIANI, 2013, p. 254).

A organização do ensino primário paranaense a partir da Lei Orgânica do ensino primário de 1946, adotou as medidas auxiliares de modo que era permitido os alunos com mais de 12 anos de idade serem matriculados nas escolas isoladas, ou seja, na maioria eram nas zonas rurais, que necessitava desta demanda, por isso, foi aceito que:

Nas escolas isoladas, em que existem vagas, depois de matriculadas as crianças de sete a doze anos, poderão ser admitidas à matrícula, alunos cuja idade ultrapasse os limites de obrigatoriedade escolar, na conformidade do que estabelecer o regulamento de cada unidade federada (BRASIL, 1946, art. 51).

⁵⁸ Francisco Campos foi um dos escolanovista, que juntamente com alguns representantes católicos, participou da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1931, marcando uma ruptura dos católicos após a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”⁵⁸, devido ao conflito sobre o ensino religioso que demarcou sua não obrigatoriedade na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2013, p. 177).

Logo, esta medida de aceitação e de medida auxiliar também incumbia mais dificuldades nas zonas rurais e mais especificamente nas escolas isoladas, visto que estes alunos já estavam com defasagem escolar e como o regime de salas escolares era multisseriada, em algumas situações este aluno adolescente e/ou adultos precisavam estudar com alunos de 7 anos de idade, dificultando também o trabalho docente e consequentemente recebia um aprendizado fragilizado.

Contudo, se os alunos do meio rural desejassem dar continuidade aos seus estudos para eles era destinado para “[...] *a partir dos 11-12 anos iniciava-se a escola secundária, seja qual fôr o grau de conhecimento ou de desenvolvimento mental a que escolar tenha atingido*” (PILOTTO, 1954, p. 120). Ou seja, muitas crianças ingressavam no ensino secundário sem estarem alfabetizadas e/ou concluído o ensino primário, visto que ao completar 11 ou 12 anos de idade “[...] *deve passar para uma nova escola, - a escola de grau médio, - dotada de alta flexibilidade em suas formas, para poder receber a todos*” (PILOTTO, 1954, p. 120).

Nota-se que a legislação educacional não levava em consideração as especificidades dos alunos, apenas baseava-se nos critérios da idade, desta forma, muitos alunos entravam atrasados nas escolas e quando completavam 12 anos tinham que seguir para o ensino de grau médio, ou escola secundária⁵⁹ como igualmente, era divulgado, nas Pilotto (1954).

No tocante à flexibilidade supracitada corresponde a escolha dos alunos ou pais de cursar o ensino profissionalizante, devido a quantidade de analfabetos que ingressavam nessa etapa de ensino muitas escolas tinham ainda a tarefa de alfabetizar seus alunos como as Escolas normais, as escolas de trabalhadores rurais e pesca, vale lembrar que eram poucos alunos que concluíam o ensino primário antes dos 12 anos de idade.

Com relação à idade dos alunos, neste período já reconheciam as diferenças condizentes com a idade dos alunos, entendia-se que os alunos acima de 12 anos, estavam em um “[...] *novo período da vida infantil, com novas e profundas necessidades peculiares, que devem ser atendidas em um novo tipo de escola*”. (PILOTTO, 1954, p. 120). Neste episódio as críticas remetem outras dificuldades das escolas rurais:

Os nossos professores da zona rural mal podem dar conta dos problemas da alfabetização e não poderão dar conta, com sobrada razão, de uma escola de novo tipo, destinada à puberdade, etc. Se os meninos, dos 12 aos 15 anos, precisam, de preferência, de professores homens, como poderemos contar com eles se o nosso magistério é praticamente, todo ele, feminino? (PILOTTO, 1954, p. 122).

⁵⁹ A escola secundária –É, como é corrente, a escola de grau médio, de formação intelectual e geral, compreendendo, hoje, no 1º ciclo, o curso ginasial de 4 anos e, no 2º ciclo, os cursos colegiais científico e clássico de 3 anos (PILOTTO, 1954, p. 84).

Segundo os dados estatísticos divulgados pelos representantes do governo, os alunos que estavam na puberdade, na faixa etária de 12 a 15 anos de idade, intensificavam os altos índices de analfabetismo. Seguindo esta propositiva os dados revelaram que durante a década de 1950, os alunos de “[...] 12 anos de idade, um pouco menos de 40% das crianças da zona rural já estão alfabetizadas [...]” (PILOTTO, 1954, p. 124).

Ficou evidente por meio dos relatórios dos governantes a preocupação com a frequência e abandono dos alunos no ensino primário e no ensino elementar, principalmente nos alunos com 12 a 15 anos de idade, na zona rural em que a grande maioria deixa os bancos escolares, sendo:

[...] 37. 000 moram em cidades; 20. 000 na zona suburbana; 190.000 na zona rural. É preciso dizer-se que as nossas estatísticas consideram cidades, agrupamentos mais ou menos densos também em plena zona rural. A porcentagem de analfabetos na zona rural é de mais de 60% nessa idade (PILOTTO, 1954, p. 122).

A preocupação com a quantidade de analfabetos das crianças desta faixa etária, principalmente dos alunos da zona rural, foi evidenciada por meio do levantamento das atividades das crianças paranaenses, assim como se esperava a maioria dos alunos trabalhavam na agricultura:

TABELA 1 – Crianças com 12 a 15 anos no estado Do Paraná – 1954

Número de crianças	Atividades	Masculino	Feminino
45.000	Agricultura	38.000	7.000
5.000	Indústria	2.200	2.800
1.900	Comércio	100	1.000
4.500	Outras atividades	1.300	3.200
130.000	Estão na escola ou atividades não remuneradas	45.000	85.000
65.000	Não fazem nada	38.000	27.000

Fonte: Organizado pela autora com base em (PILOTTO, 1954, p. 122).

Os dados populacionais apontavam que 190.000 alunos estavam matriculados na zona rural, ou seja, representavam a maioria dos alunos do estado paranaense. Logo, das 45.000 crianças que desenvolviam atividades na agricultura, mais de 84% correspondia ao número de meninos. Esses dados evidenciam a ajuda que os filhos davam na subsistência familiar. Já as meninas nesta faixa etária desenvolviam atividades domésticas que não eram consideradas remuneradas, tais como: babás, cozinheiras, faxineiras, lavadeiras, entre outras. Em função da mão-de-obra doméstica, as crianças trabalhavam com seus pais nas lavouras,

por isso era tão elevado o número de abandono e de analfabetos na zona rural. Conforme o contexto histórico da época, o trabalho das crianças era relevante para a economia doméstica, totalizando 185 mil crianças que exerciam alguma atividade e/ou ocupação (PILOTTO, 1954, p. 122).

Concernente ao desconhecimento da realidade do meio rural, as atividades agrícolas não eram consideradas pelos governantes paranaenses como um grande empecilho para o término do curso primário “ [...] *a agricultura não é uma ocupação de tempo integral durante o ano*[...]” (PILOTTO, 1954, p. 102). Os mesmos justificavam sua ideologia dominante, por meio da flexibilização de tempo na agricultura durante os períodos em que os alunos não precisavam estar diariamente na colheita, ou seja, para eles os alunos não precisavam desistir da instrução porque não era necessário que todos os integrantes da família fossem a lavoura, os mesmos acreditavam que nos meses e períodos após a colheita e o plantio os alunos poderiam voltar à escola sem afetar seu rendimento.

O pouco conhecimento acerca da realidade dos alunos que eram matriculados nas escolas rurais, os fatores econômicos estavam intimamente relacionados com a relação de trabalho em que o grupo familiar desenvolve as atividades laborais, ainda as questões sazonais que dizem respeito ao clima e aos períodos de plantação e colheita que principalmente no meio rural, ocorrem em determinada época, para acarretar o fluxo migratório entre as propriedades rurais.

Além disso, questões como as grandes distancias que os alunos deveriam percorrer para chegar até as escolas rurais, a falta de materiais didáticos, escolares e de uso pessoal dos alunos, bem como o despreparo dos professores e as condições precárias das escolas rurais, nos discursos dos representantes do Estado não eram associados às várias ocorrências, solicitações de pedido e justificativas dos professores, referente aos baixos resultados alcançados nas escolas rurais primárias.

2.4 AS ESCOLAS RURAIS PRIMÁRIAS NO ESTADO DO PARANÁ

Vargas usava a escola para disseminar o tradicionalismo e patriotismo, ou seja, a educação tinha como principal interesse consolidar o capital. (LEITE, 1999, p.21). Para isso, as instituições escolares rurais se firmaram enquanto uma modalidade de escola primária nos anos de 1930 e 1945, durante o governo de Getúlio Vargas mesmo com várias agitações políticas, principalmente no estado de São Paulo, e em meio a organização dos movimentos populares e ideológicos que defendiam a forma autoritária do governo, Vargas seguia ditoso

em suas convicções. “Os propósitos que orientaram este período político estão repassados de princípios de cidadania, patriotismo e nacionalidade, próprios do pensamento nazifascista que exerceu influência na política de Vargas ” (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

Os pressupostos que estavam intrinsecamente ligados a concepção de Estado-Nação durante o chamado Estado Novo seguiam constantemente nos discursos oficiais, enfatizando os trabalhadores rurais e urbanos como integrantes do processo de modernização do país. Com isso a educação escolar ganhou centralidade para a preparação do trabalhador, ao garantir a formação de mão de obra para atender o mercado industrial, comercial e agrícola, por isso as escolas rurais foram ampliando sua organização escolar (SCHELBAUER, 2013).

O funcionamento das escolas rurais paranaenses seguiu as orientações do programa de ensino do Professor Pietro Martinez⁶⁰, perdurou desde a década de 1920 até 1953, cuja “[...] reimpressão e distribuição dos programas escolares estabeleceram as disciplinas das diferentes séries e possibilitou o controle através da uniformização dos conteúdos a serem ministrados” (OLIVEIRA, 2008, p. 44).

Para a instrução pública o governador Manoel Ribas implementou propostas como a formação de professores, associações. Em 1937 foi promulgado o Novo Código da Educação substituindo o de 1917, suas ações foram implantadas no estado em 1938, por meio da adoção de métodos ativos, elaborados a partir da psicologia diferencial e experimental, propostos por Decroly, Montessori, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros educadores (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

O ensino rural, assim como toda a educação brasileira, recebeu influências das manifestações ideológicas e pedagógicas devido a Era Vargas e sua aliança com a Igreja Católica⁶¹, repercutiu simultaneamente as duas correntes pedagógicas nos ideais pedagógicos durante a década de 1930, embora explicitamente no Estado do Paraná, “[...] nenhuma referência foi encontrada sobre esta polêmica em Mensagens ou Relatórios de autoridades, havendo somente na Mensagem do Governo de 1936, breve referência à questão da formação moral da criança” (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Entretanto, os decretos e leis paranaenses tiveram como foco resolver os problemas da educação física que obrigava a inserção de práticas esportivas, hábitos de higiene, de

⁶⁰ O Paraná fizera vir de São Paulo um professor, César Prieto Martinez, para assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino, então o cargo — chave da administração escolar do Estado. Novos programas escolares são elaborados. Mas, o fundamental da atuação de Martinez é a sua presença vitalizadora em toda a parte, ensinando, observando, orientando, estimulando. Neste sentido, a maior influência que a educação pública primária recebera até então. As escolas públicas adquirem grande prestígio (PILOTTO, 1954, p. 67).

⁶¹ Para saber sobre as instituições escolares católicas criadas pelas igrejas católicas no Brasil ver Araújo (2007), para saber sobre as escolas confessionais ver Kubaski (2015).

civismo (DECRETO N. 2.072, DE 8 DE MARÇO DE 1940). Ainda durante o governo de Vargas, o estado paranaense todo mesmo modo seguia os preceitos nacionalistas e higienistas que advinham dos pensamentos nazifascista de Getúlio, o mesmo preocupou-se com a saúde dentárias dos seus alunos, estendendo suas ações para a juventude brasileira.

Todavia, cabe mencionar que as escolas públicas primárias eram subsidiadas financeiramente pelo Estado e ao receber os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário destinados pela Lei Orgânica de 1946, estabelecidos pelo “[...] *Decreto-lei nº 4. 958, de 14 de novembro de 1942, serão distribuídos pela União, na forma do respectivo regulamento, atendidas as maiores mais urgentes necessidades de cada região, verificadas de modo objetiva*” (BRASIL, 1946, art. 47).

No estado do Paraná, principalmente nas escolas rurais o maior investimento financeiro era destinado para a construção de escolas, como as escolas isoladas, grupos escolares e escolas dos pescadores e trabalhadores rurais, ou seja o investimento para criação das escolas rurais almejava preparar para o trabalho, capacitação de mão de obra para a chamada vocação agrícola, sem levar em conta o ensino primário e a qualidade de ensino ofertada as crianças rurais.

As escolas rurais ofertavam o ensino primário nos mesmos moldes das escolas urbanas, seguindo o mesmo currículo escolar de tal forma que apenas no ensino secundário e nos bairros mais próximos dos centros urbanos foi que houve a construção das Escolas dos Trabalhadores Rurais⁶² (MARTINIAK, 2011; SCHELBAUER, 2014). Contudo indiferentemente da modalidade da escola primária rural, a precariedade e o descaso com a escolarização ultrapassavam as dificuldades educacionais,

[...] tanto em relação às escolas primárias urbanas como às escolas primárias rurais, atestam a complexidade e a diversidade dos processos educacionais que não garantiram o êxito de um funcionamento adequado e compatível à clientela escolar, tendo em vista o pouco preparo do corpo docente e a insuficiência de recursos físicos e materiais (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

As escolas de trabalhadores rurais, durante o governo de Ribas, foram sendo criadas e mantidas pelo Estado, “por meio do Decreto nº 234, de 22 de fevereiro de 1935, para formar profissionais para a agricultura com os conhecimentos técnicos e práticos suficientes para atender as necessidades da lavoura e da pecuária do Estado” (OLIVEIRA, 2008, p. 47). O intuito dessas instituições era retirar os delinquentes, carentes, marginalizados das ruas.

⁶² Lei n.º 206, de 19 de outubro de 1937. Súmula: cria na Secretaria de Obras Públicas, Viação e Agricultura, duas escolas de trabalhadores rurais (Ponta Grossa/Castro). Fonte: Diário Oficial de 28 de outubro de 1937.

A criação das Escolas Rurais Primárias ou Profissionais e sua trajetória na educação do Estado do Paraná, considerando sua proposta, tiveram papel importante na preparação de pessoal qualificado para o trabalho no meio rural. A falta de continuidade de políticas de educação de governos posteriores acabou por reduzir as escolas a meros abrigos ou escolas correccionais, expressando uma ação prática insuficiente para atender a realidade educacional e, principalmente, a reabilitação e a socialização de menores delinquentes nas escolas destinadas a esta finalidade (OLIVEIRA, 2008, p. 49).

O ensino profissional no estado foi disseminado em nível médio, ou seja, o “[...] *ensino agrícola estadual do Paraná era ministrado pelas Escolas de Trabalhadores Rurais, seguindo o mesmo regimento tinham as Escolas de Pesca, que eram controladas pela Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio*” (PILOTTO, 1954, p. 102). Essas escolas foram criadas por Manoel Ribas, Interventor no Paraná durante o Estado Novo, desta forma a criação das escolas seguia uma estratégia:

O plano era a organização de um internato, constituído em uma verdadeira granja-escola, para menores de 9 a 18 anos. Nos termos de um dos relatórios do seu criador: “ Nessas escolas é dada preferência de matrícula aos órfãos e menores desamparados pelos pais, procurando-se, assim, solucionar esse importante problema social” (PILOTTO, 1954, p. 102).

A criação das escolas de trabalhadores rurais era uma forma de amenizar os problemas sociais no estado paranaense, sendo dada preferência aos desvalidos e órfãos, também foram matriculados filhos de lavradores, no entanto, a prioridade era para quem fosse desprovido de recursos financeiros. As escolas dos trabalhadores ofertavam o ensino primário devido ao grande número de analfabetos que eram matriculados, posteriormente os mesmos foram transferidos para a capital para dar continuidade ao ensino profissional. O funcionamento dessas escolas foi organizado da seguinte forma:

O regime que vigora nas Escolas de Trabalhadores Rurais é o de internato, onde além de instrução, recebem os alunos alimentação, vestuário e assistência médico-dentária. Em todas as Escolas são mantidas oficinas de carpintaria, selaria e ferraria, nas quais são ministrados, especialmente, os conhecimentos necessários ao homem do campo, em tais misteres, para o aperfeiçoamento de seu trabalho (PILOTTO, 1954, p. 103).

As escolas de trabalhadores rurais foram sendo implantadas no estado, as mesmas tinham as edificações construídas em pavimentos, para abrigar vários alunos possuindo acomodações para os internatos como: alojamentos, refeitórios e espaços de convivência. As escolas também atendiam a comunidade externa que se beneficiava dos espaços coletivos como refeitórios e pátios (MARTINIAK, 2011).

A construção das escolas de trabalhadores rurais e de pescadores era em regiões afastadas das zonas urbanas, com o objetivo também de cultivar produtos para manter suas necessidades e ainda conseguir a comercialização.

TABELA 2 – Escolas de Trabalhadores Rurais e Escolas de Pescadores fundadas no Estado do Paraná nas décadas de 1930 a 1945

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

Fonte: MARTINIAK (2011), com base nos Relatório do Paraná, 1932, p. 30-32.

Em conformidade com os preceitos divulgados pelo governo Vargas, o aumento da instrução pública, tornou-se os meios para disseminar e preparar mão-de-obra qualificada para a industrialização que também chegou na zona rural. As escolas passam a especificar suas ações prevalecendo o ensino técnico como forma de inserção no mercado de trabalho, em consonância com tais assertivas, a organização escolar nas escolas rurais seguia tais fundamentos:

Três tipos de cursos compunham as Escolas Rurais: o Primário, seguindo o mesmo programa das escolas estaduais; o Complementar, em dois anos e dividido em quatro semestres; o Profissional, também em dois anos e dividido em quatro semestres.

O regime escolar era de internato, com frequência obrigatória às aulas teóricas e práticas, que se iniciavam em 15 de fevereiro e terminavam em 30 de novembro, interrompidas por férias de 20 de junho a 10 de julho e de 1º de dezembro a 15 de fevereiro. Duas provas parciais teórico-práticas eram realizadas em cada semestre e média mínima de aprovação era 4,0. Os repetentes que não alcançassem a média seriam excluídos do curso (PARANÁ. Relatório ao Interventor Manoel Ribas, 1934).

Em 1939, pelo “Decreto nº 7.782, de 6 de janeiro de 1939, o Governo do Estado aprovou novo Regulamento das Escolas Rurais que passaram a ser chamadas de Escolas de Trabalhadores Rurais do Paraná ” (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Como muitos que queriam adentrar em um curso profissionalizante, devido não estarem alfabetizados, as escolas passaram a ofertar o ensino primário, como preparatório para o ensino primário agrícola. “O Curso Agrícola Profissional contava com oito cadeiras

ministradas durante três anos. Eram admitidos candidatos entre 14 e 18 anos, com curso primário, frequência no último ano do Curso Primário Agrícola e recomendação de autoridade competente ” (OLIVEIRA, 2008, p. 48). Denota-se que não era grande a exigência para atuar como docente nas escolas agrícolas, visto que não era a grande a procura.

De 1930 até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), observa-se um cenário de descaso com esse nível de ensino, que foi mantido exclusivamente pelo Governo Federal e, em algumas regiões, pelo Estadual. As práticas escolares foram permeadas pelo assistencialismo e pela regeneração da população desvalida e órfã, principalmente com a criação de instituições como os Patronatos e os Aprendizes Agrícolas (MARTINIAK, 2011, p. 21).

As escolas subvencionadas pela União, ou seja, mantidas pelo governo federal, poderiam cobrar mensalidades. Na maioria dos casos as escolas eram construídas, os materiais didáticos distribuídos e os salários dos professores pagos pela União, no entanto, a escola poderia cobrar mensalidade por aulas extracurriculares e por demais gastos que fossem necessários (PILOTTO, 1954).

Para atender a população rural, principalmente para a alfabetização também existiam as escolas isoladas e os grupos escolares rurais⁶³, que atendiam principalmente as regiões mais afastadas dos centros urbanos. No entanto, mesmo com o grande aumento de escolas primárias a população brasileira ainda não era totalmente beneficiada ao “direito à educação” e agregada ao processo de escolarização (SCHELBAUER, 2014)

O ensino ofertado à população rural, principalmente por meio das escolas isoladas cabe lembrar que as escolas tinham suas peculiaridades que se adequavam com a realidade de cada município e estado brasileiro (OLIVEIRA, 2008). No caso paranaense muitas escolas rurais funcionavam em condições precárias, sem estrutura física e material, seguindo os mesmos conteúdos e ideologias das escolas urbanas, fomentando ainda mais a discrepância existente entre o urbano e o rural,

[...] até 1933, estavam instaladas em ranchos sem a mínima condição de ambiente de ensino. Seus professores ou eram leigos ou eram mestres vindos da cidade que ali aguardavam suas promoções para as escolas urbanas sem residirem no local onde trabalhavam (OLIVEIRA, 2008, p. 46).

Não somente a infraestrutura precária, como também a falta de materiais e profissionais preparados para exercer o cargo, as escolas rurais também tinham seu tempo de curso primário reduzido:

⁶³ Ver tabelas dos grupos escolares rurais (SCHELBAUER, 2014, p. 81-82) e edificações das casas escolares rurais (1947-1950). SCHELBAUER, A. R. . Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960).

Quanto às escolas primárias que a União viesse a criar ou subvencionar nos estados e no distrito Federal, essas se dividiriam em duas categorias: escolas urbanas e escolas rurais; diurnas para as crianças e noturnas para os adolescentes. Nas escolas urbanas, o curso primário teria quatro anos de duração e nas escolas rurais, três anos (ÁVILA, 2013, p. 45)

Mesmo existindo várias instituições que atenderam a população rural paranaense a precariedade das condições de funcionamento das escolas rurais primárias ficou evidente, pois a escola servia para o governo atender as necessidades populares, como o analfabetismo, os princípios de higiene, moral, conduta, bem como para atenuar as doenças que agravavam a população principalmente, a do meio rural.

Os debates pelo saneamento rural foram pontos altos nas discussões parlamentares com repercussões pelo país. No Paraná, o trabalho sanitário urbano e rural contou com o apoio do Instituto Bacteriológico de São Paulo, da Sociedade Paranaense de Medicina, do Governo do Estado e da Prefeitura Municipal. Os trabalhos iniciaram-se em Curitiba, no centro e nos arredores, onde imigrantes residiam produzindo alimentos que abasteciam a cidade. (STERN, 2003, p.80-82 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 43).

A higiene era um assunto bastante debatido na organização escolar, principalmente na grade curricular das escolas, ainda era difundido por meio das orientações dadas pelos seus inspetores escolares e os demais representantes do governo, devido as novas moléstias “*Os problemas de saúde rural estão se avolumando e, dia a dia, se tornam mais complexos. Doenças que até bem pouco tempo não existiam no Paraná, estão surgindo*” (PILOTTO, 1954, p. 24, *aspas no original*).

Cabe destacar que a obrigatoriedade das escolas rurais no estado paranaense perpassou por diversas dificuldades, concernentes a cultura da população rural, visto que “*os pais, na maioria agricultores, não fazem empenho que seus filhos estudem.*” (PILOTTO, 1954, p. 76). A escolarização naquele momento histórico não era tão importante para os trabalhadores rurais, pois suas necessidades básicas como alimentação, vestimentas, trabalho, transporte, moradia e saúde ainda eram precárias. Assim, havia a resistência da frequência e continuidade dos estudos.

Aqui nesta colônia, quando as crianças de 10, 11 anos sabem fazer o nome, os pais retiram da escola para ajudarem no serviço. Dando as queixas para os pais, não se resolve nada, a resposta é que nós não mandamos nos filhos deles (PILOTTO, 1954, p. 73-74).

A professora justificava a pouca adesão dos alunos e dos pais para a escolarização, os mesmos não viam significado e motivos para frequentar a escola, acreditavam que apenas saber escrever seu nome era satisfatório e mesmo que os professores desejassem a

continuidade dos estudos, os pais justificavam-se pela necessidade de ajuda dos seus filhos nas atividades laborais familiares. Mesmo sendo, poucos dados quantitativos, as cartas enviadas pelos professores do estado do Paraná, demonstravam a baixa frequência, o trabalho infantil, a falta de materiais e a precariedade das escolas rurais subvencionadas pelo Estado (PILOTTO, 1954).

Os altos índices de reprovação eram assuntos debatidos entre o professorado e a secretaria de educação do estado paranaense, a cobrança dos resultados de aprovação demonstrava as fragilidades da organização escolar, como: os altos índices de reprovação, baixa frequência dos alunos, falta de materiais didáticos e estrutura física para ministrar as aulas, bem como, falta de preparo dos professores e estado de pobreza dos alunos.

Os fatores quantitativos mais elucidados nas escolas rurais primárias condiziam que *“Dos 78.955 alunos matriculados efetivamente, foram aprovados — 41.179, ou seja, a média de 52,3 % do total. O melhor índice apresenta Curitiba, com 68,5 % de aprovações[...]”* (PILOTTO, 1954, p. 73). As altas taxas de reprovação dos alunos foram diversas vezes justificadas pelos professores que escrevem cartas: *«Escrevo esta em resposta a vossa carta, a qual se refere aos exames do ano passado. Não sou eu a maior culpada, visto os alunos faltarem muito, pelo motivo de seus pais necessitarem o serviço deles na lavoura »* (PILOTTO, 1954, p. 74).

O trabalho dos alunos nas lavouras e nos serviços domésticos eram recorrentes nas correspondências dos professores, tornando-se a justificativa que ficou evidenciada em todas as escolas rurais:

«Respondo à circular de V. Excia sobre o fraco resultado das escolas. De minha parte, tenho a informar que não tem sido possível conseguir melhores resultados, não por falta de esforço de minha parte, mas sim, porque os pais das crianças, em vez de mandá-las à escola, ocupam-nas em serviços caseiros e da lavoura, e só mesmo uma lei rigorosa é que poderia pôr fim a isso » (PILOTTO, 1954, p. 73).

A cobrança de melhorias nas promoções dos alunos eram algo bastante cobrado pelos inspetores escolares e demais órgão das secretarias de educação do estado paranaense, era frequente as justificativas recebidas pelos professores rurais, que tinham ainda a finalidade de divulgar, supervisionar e persistir na frequência dos seus alunos. *“«Tenho ido a suas residências pessoalmente. Nada tenho conseguido. Apenas sempre a mesma resposta: — Estou apertado com o serviço, preciso que me ajudem»”* (PILOTTO, 1954, p. 74, aspas no original).

No entanto, na medida em que os pais começaram a indagar sobre as dificuldades perenes na zona rural e que os professores começaram a entender a realidade dos alunos, várias considerações foram elencadas:

Aqui nunca existiu escola, é uma cadeira recém-criada. Tenho «insistido com os pais das crianças com boas maneiras para mandarem seus filhos à aula... Respondem que mandarão seus filhos só nos dias de folga, que precisam plantar, carpir e colher as roças, e o governo não lhes dá de comer e vestir. Reclamam mais que falta vestuário para frequentar aula todos os dias. Santo Deus! Que devo fazer para resolver essas e outras dificuldades?» (PILOTTO, 1954, p. 73).

As assertivas começam a ser enviadas e questionadas ao governo, os pais dos alunos e os professores reconheceram as dificuldades existentes na zona rural, como falta de escolas próprias para a instrução, ou seja, lugar para lecionam “*«Ensino na Capela do lugar, onde vários cortejos fúnebres interrompem o horário »»* (PILOTTO, 1954, p. 76, aspas no original).). Ainda a falta de vestuário (uniformes) as crianças, bem como materiais para desenvolver atividades com os alunos:

Tenho a lhe dizer que as dificuldades são inúmeras. V. S. pode avaliar, como as crianças do sítio frequentam as aulas com dificuldade; as faltas são inúmeras. Material há dois anos que não recebo. A maioria não compra nem cadernos. Nestes dias frios as crianças nem agasalhos têm. No verão começam as lavouras, os pais levam as crianças para a roça» (PILOTTO, 1954, p. 73).

Outra observação bastante importante dada pelos professores era que conforme a região do estado, a época de colheita de seus principais produtos interferia diretamente na frequência, na matrícula dos alunos e na época de avaliações que não contemplavam o período que os alunos iam deixar de frequentar as aulas. “*«No sítio, os pais tiram as crianças na época do arroz, feijão, e principalmente na colheita do café. São faltas seguidas, por meses sem vir à escola. Os pais não querem compreender. Em minha classe não há quadro negro»*” (PILOTTO, 1954, p. 74, aspas no original). As atividades econômicas de cultivo de erva-mate, de feijão e café também se tornaram um fator memorável nas correspondências:

«Para responder com exatidão os motivos que esta escola não tem promovido mais crianças, basta citar que a época dos serviços da fazenda não coincide com os exames finais da escola. Os alunos matriculados, quase que no seu total, são filhos de colonos que trabalham nos serviços da fazenda; ora, como os serviços terminam em outubro, isto de cada ano, e sendo costume a renovação dos empregados quase que na totalidade dos mesmos, nessa época os alunos matriculados ficam reduzidos, recebendo em troca os filhos dos novos empregados, e que quase sempre nunca estiveram em escolas. Eis, sr. Secretário, o principal problema que prejudica as escolas rurais, principalmente as que estão instaladas em fazenda cafeeira » (PILOTTO, 1954, p. 76. aspas no original).

Desta forma, as comunidades escolares das escolas rurais tinham que se adequar com as dificuldades exclusivas da zona rural, devido não terem nenhuma diferenciação com as escolas urbanas, eram desprestigiadas até mesmo pelos professores que nelas lecionavam: “«Porque meus alunos não foram dignos de aprovação? Porque leciono num lugar miserável, no qual os humildes habitantes lutam pelo pão do dia e nessa luta necessitam o apoio dos filhos, dificultando a frequência dos mesmos à escola (PILOTTO, 1954, p. 76, aspas no original).

Outra característica das escolas rurais paranaenses condizia com sua ampla extensão de terras, e seu processo de povoamento ter se dado mais intensamente nas áreas rurais, consequentemente a distância percorrida par os alunos chegarem até a instituição escolar era necessário percorrer “[...] distâncias de 3 até 6 Km de distância da escola [...]” (PILOTTO, 1954, p. 75).

De tal forma, se considerar as distâncias existentes entre os povoados do Distrito rural de Itaiacoca, entende-se as dificuldades que os alunos enfrentavam todos os dias para irem à instituição, era um obstáculo que desestimulavam a conclusão dos seus estudos, e ainda ao comparar com a distância entre a zona urbana de Ponta Grossa, verifica-se que o distrito rural possuía a maior extensão territorial e que nem em todas as comunidades citadas anteriormente possuíam instituição escolar.

Fica evidente que as escolas rurais que tinham a finalidade de preparar para a mão de obra agrícola, logo foram intensificando suas ações e organizaram o currículo, os materiais didáticos, até mesmo a formação de professores, com isso o ensino primário nas zonas rurais era concluído na sua maioria nas escolas isoladas.

Conclui-se que a expansão da escolarização no estado do Paraná, foi uma necessidade social posterior ao processo de colonização, ou seja, foi devido ao processo de colonização que as companhias imobiliárias⁶⁴ foram implementando as instituições escolares. Tal como foi o exemplo do norte pioneiro, em que na década de 1950, tais como Cianorte organizada por Lima (2015); Sarandi-PR defendida por Bertonha (2010), e escritos sobre o ensino paranaense de Schelbauer (2014, 2015).

Para entender como estava organizado o ensino público paranaense, quanto às modalidades de escolas rurais existentes no Paraná, Schelbauer (2014) descreve os modelos e/ou modalidades das escolas primárias rurais que favoreceram o acesso à educação no meio

⁶⁴ CTPM- Instalados principalmente no norte pioneiro, suas tentativas era a expansão da agricultura, o escoamento da produção e a educação do povo, fortalecido pelo germe da industrialização e da ascensão econômica do estado paranaense, eram apoiados por Getúlio Vargas e demais representantes estaduais (LIMA, 2015)

rural entre as décadas de 1930 e 1960, paralelamente às escolas urbanas. São “[...] as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores, [...] o grupo escolar rural e a escola primária rural, modelo de escola isolada que atendia às populações rurais, também denominadas nos documentos como Casa Escolar Rural” (SCHELBAUER, 2014, p. 80).

As escolas isoladas e demais nomenclaturas, atestaram que todas as escolas rurais tinham uma estrutura edificada simples com salas escolares multisseriadas e unidocentes, ou seja, existia apenas uma sala de aula em que todos os alunos estudavam com a mesma professora, mesmo sendo em idades e séries diferentes. Assim como as demais pesquisas de Lima⁶⁵, o meio rural teve seu crescente aumento das escolas rurais, visto que a escolarização tornou-se um meio de garantir mão de obra qualificada para o trabalho industrializado.

A população rural manteve-se da agricultura de subsistência durante muitos anos, no entanto, devido a precariedade das condições de saúde, de transporte, infraestrutura e até mesmo a educação, neste contexto “[...] o trabalho agrícola era para fins de subsistência, por meio dele os indivíduos tinham o que comer ou vestir e que muitas salas de aula não contavam sequer com quadro-negro” (PILOTTO, 1954, p. 75). Devido as dificuldades de econômicas que assolavam as famílias de agricultores rurais e a precariedade na educação muitas famílias migraram para as zonas urbanas, visto que tal fato colaborou diretamente para o êxodo rural, pois o ensino secundário não era ofertado na maioria das zonas rurais, obrigando à família que tivesse interesse em prosseguir seus estudos para as cidades mais próximas.

Os estudos sobre as instituições escolares apontam que os espaços escolares tinham suas singularidades e atestam que as escolas rurais eram precárias pois faltava mobília, materiais didáticos, condições de higiene, como sanitários, livros didáticos, “a ausência de recursos e as precárias condições de trabalho, em Cianorte, ancoraram a aprendizagem das crianças na segurança que as cartilhas e o quadro negro podiam oferecer ” (LIMA, 2015, p. 61).

Com relação ao período de 1930 a 1960, Schelbauer (2014) afirma que os governos do Estado foram “[...] caracterizados por práticas administrativas voltadas ao povoamento do território, por meio dos trabalhos de colonização das regiões Norte, Oeste e Sudoeste do Estado [...]” (SCHELBAUER, 2014, p. 77). Nesse sentido, os esforços para desenvolver e

⁶⁵ As três primeiras escolas rurais no município foram construídas no ano de 1956. Gradativamente, esse número aumentou de acordo com o crescimento da população rural. Nos anos seguintes, foram construídas mais oito escolas rurais chegando a onze na década de 1950. Na década de 1960 totalizaram-se 48 instituições e, na década de 1970, somaram-se mais três escolas, contabilizando-se 62 unidades na extensão rural de Cianorte (LIMA, 2015).

modernizar o Estado, no período, transitavam entre a agricultura, o transporte para o escoamento da produção e a educação do povo, estava voltado principalmente para o trabalho agrícola e o ensino profissionalizante, de modo, que a alfabetização e os conhecimentos socialmente produzidos não eram a ênfase do ensino primário.

Até o ano de 1961, ou seja, até a implantação da primeira Lei de diretrizes e bases da educação nacional brasileira (LDB nº 4.024/61), a preocupação do Estado e de seus entes federados, estava condicionada em construir e disseminar a ideologia escolar, nesse sentido a expansão escolar dava-se de modo quantitativo, para fomentar os relatórios de governo e demais propagandas políticas.

Deste modo, as escolas rurais paranaenses “nas escolas rurais de Cianorte, o ensino primário foi estabelecido em quatro séries, inserindo-as no modelo de escola isolada, expresso no documento supracitado. Pela indicação, o ensino primário em escolas isoladas era ministrado, anteriormente à Lei, em três séries. É evidente a diferenciação da oferta de ensino entre os tipos de escolas e a sua localização ” (LIMA, 2015, p. 61)

Foi significativo o aumento das unidades escolares rurais durante a década de 1930, principalmente nas localizadas no interior do estado paranaense. Em meio a essa propositiva, no próximo capítulo serão elencados a escolarização das primeiras instituições escolares públicas para as zonas rurais no município de Ponta Grossa, principalmente no distrito rural de Itaiacoca - PR. Relaciona-se as expectativas que as instituições escolares rurais representavam naquele período histórico, em que a modernização, o aumento populacional e as influências políticas estavam alavancadas pelo processo de proliferação dos ciclos econômicos que fomentavam a economia e a ascensão do estado paranaense.

CAPÍTULO 3

EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO DISTRITO DE ITAIACOCA, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

O terceiro capítulo apresenta uma discussão acerca da expansão da educação rural no Distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa - PR, por meio da criação das escolas isoladas e casas escolares. O município ponta-grossense era considerado um polo do escoamento ferroviário importante para o estado do Paraná, as atividades econômicas foram fortalecidas por meio da expansão da escolarização nos diversos níveis educacionais. Tanto que até a década de 1950, dos 19 grupos escolares instalados no estado paranaense 11 destes estavam localizados na zona urbana no município de Ponta Grossa (NASCIMENTO, 2012, p. 85). Contudo, das 23 escolas municipais instaladas no município de Ponta Grossa 17 destas estavam localizados na zona rural do Distrito de Itaiacoca - PR.

De modo que diversos modos peculiares de instituições escolares coexistiram neste período histórico, as mesmas tinham uma estrutura marcada pela precariedade nas condições físicas e materiais e outras dificuldades característicos do meio rural. Interpretar as fontes primárias existentes sobre essa temática tornou-se o principal desafio para compreender como se deu a expansão da escolarização do ensino primário no município de Ponta Grossa e mais amplamente reconstruir o processo de expansão das escolas rurais de Itaiacoca até a década de 1960.

3.1. A FORMAÇÃO DE PONTA GROSSA E SEUS DISTRITOS RURAIS

Ponta Grossa está situada no segundo planalto paranaense, na região dos Campos Gerais. Foi província de Castro até 1823, quando foi elevada a freguesia.

A 15 de setembro de 1823, foi criada a Freguesia de Estrela, sendo que esta foi a primeira denominação dada à atual Ponta Grossa.

Pela Lei Provincial nº 34 de 07 de abril de 1855, foi elevada à categoria de município, com território desmembrado de Castro, porém com denominação de Ponta Grossa, e instalado solenemente a 06 de dezembro de 1855 (JORNAL INDÚSTRIA E COMERCIO, 19/09/1989).

Suas origens estão enraizadas pelo processo de exploração durante as expedições de desbravamento de bandeirantes paulistas a procura de minerais. Com o declínio desta atividade extrativista, o tropeirismo assumiu a função econômica que desencadeou seu povoamento e ascensão, ainda para a colonização de seus campos foram destinados inúmeras

famílias de imigrantes, afim de formar povoados e núcleos coloniais. (MARTINS, 1969, p. 290).

Os dados quantitativos populacionais do município de Ponta Grossa ocorreram concomitante, com o recenseamento do estado do Paraná, sendo que a taxa populacional no município de Ponta Grossa, em dezembro de 1920, era:

2.496 casas
12.256 habitantes
Nos distritos de Itaiacoca e Uvaia haviam:
546 casas
15.621 moradores
Sendo:
6.886 do sexo masculino
8.736 do sexo feminino
6.980 eram maiores de 18 anos
8.641 eram maiores de idade (CHAMA, 1988, p. 68, grifos do autor).

Os resultados evidenciam que a zona urbana da cidade de Ponta Grossa possuía muitas casas e a população já havia passado de 12 mil habitantes, em 1920, no entanto, embora a zona rural ⁶⁶tivesse poucas residências, o número de habitantes era superior a zona urbana, podendo inferir que as famílias eram numerosas e a maioria dos habitantes eram adultos maiores de 18 anos de idade, com um total de 1. 750 habitantes do sexo feminino a mais que o sexo masculino.

Com isso os distritos rurais de Itaiacoca e Uvaia tinham grande representação política, com autonomia nos distritos, consequentemente das suas necessidades, como educação, transporte e melhorias nas estradas rurais. Pois em 1920, em Ponta Grossa haviam sete juízes distritais eleitos, correspondendo a mesma quantidade no Distrito rural de Itaiacoca, visto ainda que os mesmos eram grandes fazendeiros e proprietários de comércio nas redondezas e no perímetro urbano (CHAMA, 1988, p. 70-71).

Historicamente, o distrito de Itaiacoca⁶⁷ foi decretado por meio da Lei Municipal nº 203, em 03 de janeiro de 1909, com a denominação de Cerrado (LOWEN, 1990, p. 43). A denominação Itaiacoca foi alterada pela “*Lei nº 203, de 3 de janeiro da Câmara Municipal de*

⁶⁶ Zona rural: é toda a extensão do território municipal que não esteja abrangida no Distrito-Sede, nas Sedes Urbanas dos Distritos administrativos ou nas Áreas Urbanas Isoladas, na qual predominam as atividades agrícolas ou pecuárias (PONTA GROSSA, LEI nº 8799, de 26/12/2006).

⁶⁷ Existem duas versões para a etimologia do seu nome ITAIACOCA: vem do guarani, das palavras: TAYA (caladium, taiá) que é uma planta com raízes profundas parecidas com a planta cará e COG (roça), **TAYACOG**, “roça de taiá”. (SESC; UEPG, 1981, p.11), sendo justificado o acréscimo da vogal /i/, “por mania dos brasileiros anteporem um /i/ as palavras indígenas”. Outros, no entanto, alguns acreditam Itaiacoca ser denominando: “ITA= (pedra), e COCA= (grande), sustentando a lenda da Pedra Grande, ou ainda, “gruta de pedras” (LANGE, 1998, p. 320).

Ponta Grossa, [...] creado o districto judiciário de Itaiacoca e installado em 10 de maio” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1909, p. 42).

Sua economia era primeiramente extrativista⁶⁸, baseada na criação de animais e no plantio direto da lavoura para garantir a subsistência. “O Distrito de Itaiacoca, por ser região de mato, foi local preferido para as atividades de lavoura. Agricultura empírica tradicional, feita apenas para o custeio das fazendas” (PONTA GROSSA, 1963, p. 145). Existindo ainda, o uso comum das terras, que são usadas por todos os moradores da região para criação e plantio, sendo conhecido como faxinal⁶⁹, mesmo sendo inviável e ineficiente para o sistema capitalista esta forma de organização social dos povos tradicionais que compreende as comunidades rurais de Setes Saltos, no distrito de Itaiacoca (SAHR, 2005, p. 46). Vale destacar que:

Embora muitos desconheçam, é a região de Itaiacoca, a antiga Três Rios, a mais rica da região. Alguns afirmavam que o talco extraído das Minas dos Menezes, é o verdadeiro ouro branco: o petróleo de Ponta Grossa. As jazidas da Itaiacoca Mineração Indústria e Comercio, estão divididas em oito minas. Destas, apenas três estão sendo exploradas. Segundo os técnicos, é um filão que vai produzir os mais variados tipos de talco, pelo menos por uns duzentos anos. O suficiente para serem formadas pelo menos, umas quatro gerações.

[...] Hoje, para dar mais impulso às suas atividades, existem quatro ligações que dão acesso às minas de Itaiacoca, sem a necessidade de passar por Ponta Grossa. Seus 312 alqueires de minas permitem que as cidades de Castro, Palmeira, Campo Largo e Cerro Azul, sejam ligadas, diretamente a Itaiacoca por estradas particulares (HOLZMANN et. al., 1975, p.100-101).

O distrito teve sua grande relevância, devido a extração do minério como talco⁷⁰ e o beneficiamento de cal, levou ao fortalecimento da situação econômica do município de Ponta Grossa, a partir da criação de fabricas de cal:

⁶⁸ EXTRATIVISTA- Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. Por isso, mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2012, p. 299).

⁶⁹ O “Sistema Faxinal” é encontrado desde o começo do século XVIII, no âmbito da Floresta de Araucária, na região Centro-Sul do Paraná. Trata-se de pequenos povoados rurais com atividades silvo-pastoril em áreas comuns, além de uma policultura de subsistência. As áreas de criar e de plantar são separadas através de valos e cercas. O Sistema foi implantado inicialmente no contexto cultural dos caboclos, tendo sido também absorvido por imigrantes (SAHR, 2005, p. 42).

⁷⁰ Talco -“Em Itaiacoca, o minério não metálico mais importante é o TALCO, silicato de magnésio hidratado. Este mineral pertence ao sistema cristalino monoclinico e apresenta clivagem perfeita com lamina algo flexível. O brilho normalmente é nacarado a gorduroso, dando sensação untuosa ao tato. O talco (nome derivado do árabe talk) é um mineral secundário, formado pela alteração de silicatos de magnésio como a olivina, piroxênio e anfibólio e pode ser encontrado nas rochas ígneas ou como em Itaiacoca, em rochas metamórficas. Diversas companhias de mineração, como é mostrado nas fotos, exploram este minério em Itaiacoca, onde ocorre nas cores branca, creme e rósea, sempre associado a dolomitos. O talco tem grande aplicação no mundo moderno:

QUADRO 3 – Fábrica de cal, município de Ponta Grossa - 1950

Designação	Endereço
Antônio F. dos Santos	Três Barras - Itaiacóca
Domingos Barbosa Menezes	Ferreira - Itaiacóca
Durval Menezes	Fca São José - Itaiacóca
Enio Batista Rosa	Distrito de Itaiacóca
F. B. Janowski	Faz. Três Barras - Itaiacóca
João Alves dos Santos	Vila dos Ferreiras- Itaiacóca
Osório Alves dos Santos	Ferreiras - Itaiacóca
Willy Duvoisin	Lagoa dos Pintos- Itaiacóca

Fonte: Organizado pela autora com base em IBGE (1950, p. 31).

Embora tenham sido citados 8 nomes de proprietários das fabricas de cal do município de Ponta Grossa, todas essas estavam situadas na região rural de Itaiacoca, cabe destacar que as regiões do distrito possui reservas ainda exploráveis e que embora sejam diversos proprietários, as empresas eram familiares, ou seja do mesmo grupo familiar, e devido à proximidade das localidades que possuíam as jazidas, estes locais representavam a ascensão econômica e social do distrito, fato que foi reconhecido após a nomeação da Rodovia do Talco (PR 513).

FIGURA 1 - Trabalhadores perfurando minas de talco em 1961

Fonte: Acervo particular cedido pelo Sr. Abílio Rodrigues Farias.

O aumento de casas e de escolas rurais nas proximidades das minas de cal, era devido à grande quantidade de funcionários que migraram da zona urbana e de outros municípios para trabalharem na exploração dos minérios. Ainda, outros comércios também auxiliavam no desenvolvimento econômico, político e social da região de Itaiacoca, como a agropecuária, que entre seus principais destaques na década de 1950, estava a criação do gado leiteiro:

TABELA 3 – Empresas de laticínios no município de Ponta Grossa

Designação	Endereço
Abrange Lopes de Lara	Faz. Das Almas – Itaiacóca
Adolfo Ingles Machado (Vva)	Passo do Pupo – Itaiacóca
José Teixeira Alves	Desvio Ribas
Manoel Castro Gomes	S. José – Uvaia
Rosas & Cia Ltda	Faz. Nasce o Dia – Itaiacóca

Fonte: Organizado pela autora com base no IBGE, 1950, p. 34

A região de Itaiacoca, comercializava produtos que eram importantes economicamente para o centro urbano, tais como o leite e seus derivados, vindouro das grandes fazendas que circundavam o município, a criação de gado também impulsionava o comércio de couros, matéria-prima de outros produtos industrializados.

Já o distrito de Uvaia, outro distrito rural do município de Ponta Grossa, foi reconhecido pelo decreto nº 2439, de 05 de dezembro de 1931, após a extinção do município de Conchas⁷¹. Tinha a população de “[...] aproximadamente 1.400 habitantes [...] e após o decreto-lei nº 199, de 30 de dezembro de 1943, passou a denominar-se Uvaia” (LOWEN, 1990, p. 46-47). A região também recebeu uma diversidade de imigrantes no século XIX, como as famílias das colônias Moema e Trindade, atualmente “O uso do solo na região de Uvaia se dá pela Agropecuária” (BARRETO, 2011, p. 58).

Os dois distritos rurais foram importantes para a expansão econômica do município, na “[...] *divisão territorial datada de 1/8/1950, o município é constituído de 3 distritos: Ponta Grossa, Itaiacoca e Uvaia (Ex-Conchas) permanecendo até 1955*” (IBGE, 1950). Como o município de Ponta Grossa tinha uma grande extensão territorial até 1950, sua população estava distribuída em três grandes regiões: “*Ponta Grossa, com 917, 2 Km², Itaiacóca com 633, 8Km² e Uvaia com 241, 4Km², totalizando uma área demográfica do município de 1.792,4 Km², em 1950*” (IBGE, 1950, p.13).

⁷¹ No ano de 1872, foi criada a freguesia de Conchas, a qual foi elevada à categoria de vila em 1881, ficando denominada São Sebastião das Conchas. (BARRETO, 2011, p. 58).

Os distritos rurais de Ponta Grossa até a década de 1950 eram Itaiacoca e Uvaia, posteriormente ao decreto estadual nº 3315/1957, foi que o distrito de Guaragi passou a integrar o município, embora existam registro em 1823 à 1879, como Carrapatos (GONÇALVES, PINTO, 1983, p. 20), e ainda em 1881⁷². Até receber o nome de Guaragi, quer provém dos nomes dos maiores rios Guaraúna e Tibagi, que servem suas terras, de tal modo que originou Guaragi (CHAMA, 1981). O distrito foi “anexado ao município de Ponta Grossa, em 19 de março de 1957” (BARRETO, 2011.p. 68). Conforme a expansão econômica do município, outros distritos foram sendo agregados à Ponta Grossa, fortalecendo ainda mais sua economia:

TABELA 4 – Municípios de Ponta Grossa e seus distritos

Distritos	Data de criação	Antigo nome	Distrito da sede	População total
Distrito sede	1862 ⁷³	-	-	267.674 habitantes
Itaiacoca	03/01/1909	Cerrado	30 Km	2.435 habitantes
Uvaia	05/12/1931	Conchas	23 Km	1.180 habitantes
Guaragi	19/03/1900	Carrapatos/Entre Rios	32 Km	2.327 habitantes
Piriquitos	13/03/1962	-	-	3.162 habitantes*

Fonte: IBGE (Censo 2000)

*Contagem Populacional 1996.

Organização: BARRETO, V.M. (2010) *apud* BARRETO (2011, p. 50).

Tal como o contexto populacional brasileiro, o município de Ponta Grossa, teve suas origens pela imigração e por comunidades tradicionais, como quilombolas, faxinalenses, indígenas entre outras etnias (BARRETO, 2011, p. 67), mesmo que comparadamente seja grande as diferenças do povoamento e do período de decreto das regiões municipais, pode ocorrer que determinada localidade, não seja mais povoada, visto que a permanência na sua região depende de diversos fatores, entre eles destaca-se o trabalho, os meios básicos de sobrevivência, educação, transporte, entre outros meios essenciais.

Um exemplo que ficou evidente no contexto político era a governabilidade associada a dominação burguesa, representada pela elite campeira, no município de Ponta Grossa. Os mesmos se organizaram e formaram alianças políticas para assumiram o poder econômico associada ao poder político, de acordo com (CHAMA, 1988), a maioria dos representantes

⁷² “Bela Vista como sendo o primeiro nome dado ao distrito de Guaragi, lei nº 909, de 25 de agosto de 1881.” (BARRETO, 2011, p. 61). A autora por meio de entrevistas com os moradores da região rural de Guaragi, descreve minuciosamente a trajetória histórica e atual do distrito devido ser seu objeto de estudo.

⁷³ “Dados referente ao Censo de 2000” (BARRETO, 2011, p. 50). No entanto, os dados históricos consideram que Ponta Grossa foi província de Castro até 1823, e posteriormente foi elevada a freguesia de Estrela, primeira denominação de Ponta Grossa.

políticos, como prefeitos, juízes distritais, inspetores de ensino e delegados, eram fazendeiros e comerciantes da região dos Campos Gerais.

A extração dos recursos naturais com a expansão da mineração e o aumento das terras cultivadas e da criação de animais fizeram com que necessitasse de mais mão-de-obra qualificada para o setor agrícola. A ascensão econômica do município exigia que a população tivesse acesso a escolarização, sem distinção se era da zona urbana ou rural, deste modo, era necessário cumprir as leis educacionais vigentes no contexto nacional.

A grande representação política ecoava na quantidade de instituições escolares públicas municipais rurais, principalmente na implantação das escolas rurais que atendiam a população rural de Ponta Grossa, desta forma a quantidade de escolas públicas municipais rurais eram superiores as escolas públicas municipais urbanas, ou seja, a instrução pública primária também passou a ser um meio de socializar e formar a mão-de-obra, principalmente para infundir a ideologia do sistema capitalista.

3.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL A PARTIR DA ERA VARGAS

Na área rural o processo de escolarização se deu nas fazendas ou nas casas dos professores, ficando caracterizado esta modalidade de escola primária rural como Casa Escolar. Fato era que as crianças que habitavam nas regiões mais afastadas da delimitação urbana, ficaram submetidas ao interesse do poder público para a oferta de educação pública.

Mesmo com o avanço do movimento de renovação educacional na década de 1930, a “[...] escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte à industrialização e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado” (LEITE, 2002, p. 30).

O analfabetismo que era considerado pelos governantes como o grande “mal social”, na década de 1920, atingia principalmente, a população rural, pois muitos alunos não frequentavam as escolas. Entretanto, como medida paliativa para solucionar os problemas educacionais e atender aos anseios de escolarização da população a medida encontrada pelos governantes foi: “*Onde havia necessidade aí se instalava uma escola, embora não criada. Acode-se o mal onde o mal está*” (PILOTTO, 1954, p. 68).

A instrução pública tornou-se o alicerce para o desenvolvimento da industrialização, principalmente, por meio do ensino profissionalizante e técnico. As instituições que ofertavam

o ensino primário precisavam disseminar a escolarização, principalmente, a alfabetização em todos os municípios brasileiros a fim de incorporar os novos preceitos educacionais.

No estado do Paraná, as escolas primárias rurais, foram constituídas para atender a população residente nas áreas afastadas, pois, “A escola rural teve papel relevante no movimento de colonização do Estado do Paraná, uma vez que as famílias concentravam-se na zona rural e lutavam pela educação de seus filhos” (LIMA, SCHELBAUER, 2015, p. 55).

A organização e a implantação das escolas rurais apresentaram especificidades que as diferenciaram das escolas urbanas, ou seja, elas tinham suas peculiaridades condizentes ao modelo estrutural, físico, material e pedagógico, sendo que no estado paranaense eram divididas em: [...] o grupo escolar rural e a escola primária rural, modelo de escola isolada que atendia às populações rurais, também denominadas nos documentos como Casa Escolar Rural (SCHELBAUER, 2014, p. 80).

Os grupos escolares rurais tiveram grande destaque nas regiões norte e sudoeste do estado Paranaense (SCHELBAUER, 2014, p. 81-82). Entretanto, até a década de 1960, na região dos Campos Gerais, mais especificamente em Ponta Grossa, este modelo educacional não foi implantado, o ensino primário foi ofertado apenas nas escolas isoladas e nas casas escolares.

Até o início da década de 1930, o Estado do Paraná contava com cerca de 1.180 escolas isoladas e 52 grupos escolares (PARANÁ, 1930), e no de 1932 contava com 926 e 52 instituições, respectivamente (PARANÁ, 1931). Isso demonstra a reorganização educacional e o período transitório em que as escolas isoladas passaram, sendo marcadas pela cessação⁷⁴ e suspensão de suas atividades conforme o desenvolvimento econômico da região de Itaiacoca, PR. As escolas isoladas constituíam-se de uma “[...] classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p. 172).

As escolas isoladas paranaenses, que funcionaram entre os anos de 1930 a 1960, seguiram a mesma organização curricular dos grupos escolares urbanos e cumpriram as diretrizes do governo do estado (LIMA, SCHELBAUER, 2015). Contudo, as escolas isoladas rurais ponta-grossense apresentavam uma estrutura curricular que seguia os mesmos conteúdos e instruções do programa de ensino das escolas urbanas.

⁷⁴ Sobre a cessação das escolas isoladas paranaenses consultar as pesquisas de Lima (2014), entre outros autores que tratam do processo de nuclearização das escolas rurais. Em Ponta Grossa, as escolas isoladas começaram a ser cessadas na década de 1980 a 1990, sendo que a última escola rural a ser fechada estava na localidade de Sete Saltos, local onde existe os faxinalenses, que fazem parte das comunidades dos povos tradicionais.

Apesar de constituírem-se a maioria de instituições escolares no Estado com essa característica, a preocupação com a organização didático-pedagógica das escolas isoladas era recorrente nas visitas dos inspetores de ensino. Os registros e anotações dos inspetores de ensino⁷⁵ demonstravam preocupação principalmente, com as escolas isoladas localizadas na zona rural, devido aos baixos índices de aprovação de seus alunos. Os problemas de aprovação justificavam-se devido baixa frequência dos alunos que precisavam trabalhar nas lavouras para auxiliar no sustento da sua família, sendo a principal justificativa pela baixa frequência dos alunos e do abandono da escola, divulgado nas cartas das professoras paranaenses (PILOTTO, 1954, p. 74).

No município de Ponta Grossa, os alunos que eram matriculados nas escolas rurais de Itaiacoca, também ajudavam seus pais na lavoura, no entanto, como as atas de exame eram escritas na maioria das vezes pelos inspetores escolares e demais representantes do Estado, apenas posterior ao ano de 1960 é que uma professora registra a seguinte justificativa: *“Foi notado o não comparecimento de mais da metade dos alunos matriculados, sendo tal fato explicado pela professora Cecília Antunes Leal, como doença e trabalho na roça”* (PONTA GROSSA, ATA DE EXAME DE ANTUNES, 1969, p. 6).

Em Ponta Grossa, as escolas isoladas⁷⁶ recebiam esta nomenclatura indiferente se estivessem localizadas na região urbana ou rural. Contudo, a denominação de “escola isolada” já demonstrava que sua localização encontrava-se em regiões como colônias, vilas, bairros afastados e/ou zona rural, mantendo ainda as características descritas pelos inspetores de ensino nas atas de exames, por exemplo: Distrito do município de Ponta Grossa para as rurais e ainda a nomenclatura colônia para algumas e vila para outras (PONTA GROSSA, 1950).

Já as casas escolares ou também chamadas de “[...] primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes, ou seja, regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes” (SAVIANI, 2013, p. 172). Em Ponta Grossa, especialmente nos distritos rurais as casas escolares eram formalizadas enquanto instituições escolares nas residências de famílias que moravam na comunidade rural, o estado destinava um professor para residir em suas moradias, que ocupava uma sala para ministrar as aulas, conforme registro do professor Agnaldo Argemiro de Castro:

⁷⁵Sobre a atuação dos inspetores escolares consultar a dissertação de MARTINIÁK (2003).

⁷⁶ Escola isolada- estrutura física feita pelo órgão responsável, possuindo finalidade educativa de alfabetização, atendia alunos de diversas faixa etária exclusivamente para o ensino primário. Em muitos casos, contava com apenas um professor que fazia também a parte administrativa e era ainda o único funcionário da escola (RODRIGUES, 2015, p. 12).

Ata de abertura das aulas

Aos 17 dias do mês de julho do ano de 1936, em virtude de ter sido removido da Escola do Carasinho no município de Palmeira⁷⁷ para este bairro, iniciei nesta data as aulas do curso primário fundamental para ambos os sexos, em uma sala cedida gratuitamente pela Senhora Hisulina Inglez de Lara. Do que para constar lavrei a presente ata que assino.

Agnaldo Argemiro de Castro.

Professor Estadual (PONTA GROSSA, TERMO DE ABERTURA, 1936, p. 1).

De acordo com os registros escolares, esta foi a primeira casa escola do distrito de Itaiacoca, ou seja, foi a primeira escola primária que atendeu a população oriunda da zona rural, sendo disponibilizada gratuitamente por uma moradora da comunidade rural uma sala para o funcionamento das aulas, contudo, as atividades escolares já estavam prejudicadas pois iniciou após a metade do mês de julho depois do professor ter sido removido para essa escola.

Diferentemente, dos registros encontrados por Lima e Schelbauer (2015), em Ponta Grossa, nas escolas primárias rurais não se encontrou menção a construção de casa vinculada a escola, mas apenas registros de que a escola tinha sala de aula e um quarto destinado ao professor. “A presença da casa do professor⁷⁸ pode estar relacionada à intenção de fixar estes profissionais nas localidades onde atuavam, como incentivo e complementação dos salários” (LIMA; SCHELBAUER, 2015, p. 59).

A contratação de professoras para atuarem nas escolas isoladas e casas escolares rurais, principalmente, aquelas subvencionadas pelo estado se dava por meio de indicação dos inspetores escolares, professores, representantes políticos e/ou desejo familiar. No entanto, devido à falta de professores para a lecionarem nas regiões rurais era oferecido como forma de atrativo a moradia e, neste caso, muitas normalistas traziam as mães para morarem juntas, para depois solicitarem transferência para a região urbana. O intuito de trazer os professores para morarem na comunidade era de criar vínculo com a população, também para conhecer as normas e costumes. Outro motivo, também era para que “[...] o professor não faltasse às aulas em dias chuvosos, uma vez que a chuva impossibilitava a locomoção por conta das péssimas condições das estradas (LIMA; SCHELBAUER, 2015, p. 59).

Como o principal intuito dos governantes na Era Vargas, era disseminar a instrução escolar para civilizar toda a população, principalmente para fortalecer o sistema capitalista, a população rural também foi inserida neste contexto.

⁷⁷ Devido a posição geográfica que o distrito de Itaiacoca, tem com relação ao município de Palmeira, conforme (PONTA GROSSA, mapa do município, 1953) o Professor, equivocou-se ao registrar a primeira ata.

⁷⁸ De acordo, com a pesquisa das autoras, no município de Cianorte - PR, entre os anos de 1950-1990, “[...] 21 instituições possuíam residência anexa destinada ao professor, correspondendo a 36% das escolas rurais” (LIMA; SCHELBAUER, 2015, p. 59).

Deste modo, as primeiras escolas públicas rurais que ofertavam o ensino primário no Distrito de Itaiacoca, município de Ponta Grossa, foram criadas na região de Conceição (1936), Biscaia (1937), Mato Queimado (1941), Anta Moura (1948), no formato de casas escolares de acordo com as atas de abertura e posse destas escolas, porém conforme pesquisa de Chama (1988, p. 95), de acordo com a nova Constituição de 1946, no ano seguinte foi eleito em Ponta Grossa, o prefeito João Vargas de Oliveira, sob seu comando “É construído mais um Grupo Escolar em Vila Ana Rita, e várias casas escolares em Serradinho, Serrado Grande, Lagoa dos Pintos, Boqueirão, Conchas Velhas, Colônia Trindade e Carazinho.” Além dos decretos municipais que comprava e/ou doava materiais e terrenos para a construção das casas escolares (ANEXO).

Embora tenha encontrado vários apontamentos em fontes documentais dispersos, muitas casas escolares, tiveram pouca longevidade, devido aos fatores econômicos, como manutenção do professor, da falta dos alunos, baixa frequência, falta de meios de transportes até mesmo o espaço cedido às vezes não era satisfatório para a continuidade das atividades escolares.

Os critérios para construção de prédios para oferta de educação pública paranaense estavam presentes no Código de Ensino de 1917, e deveriam atender os seguintes requisitos: a construção se daria, preferencialmente, em cidades, vilas e povoações que não tivessem prédios escolares, conforme os recursos do governo; onde não houvesse casas escolares ou fossem insuficientes os alunos poderiam ser atendidos em casas particulares subvencionadas pelo Estado. Várias escolas foram construídas por incentivo e doação de materiais aos terrenos de proprietários rurais e de empresas mineradoras que atuavam no Distrito de Itaiacoca. Essas instituições seguiam os pressupostos da lei de 1937, que estabelece:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, art. 129).

Com a transferência da responsabilidade do dever da educação para as empresas particulares, as ações foram desenvolvidas a medida que a prefeitura e/ou a comunidade doavam o terreno, e o estado e/ou a comunidade local construía a escola rural, ou faziam a permuta dos terrenos ou ainda compravam a casa de madeira e nela instalavam a casa escolar, como por exemplo a Casa Escolar de Serras: “Comprado casa pertencente ao Sr. Arthur Italmack para ser instalada uma casa escolar, no seu Art.1º- construída em terreno do Sr.

João F. de Maciel, na localidade denominada de Serras” (PONTA GROSSA, DECRETO MUNICIPAL, 1952).

Os prédios escolares rurais, geralmente de madeira, eram construídos em um único pavimento térreo, com sala de aula e dependência para moradia do professor. Os prédios deveriam ter espaço adequado, com moveis, boa ventilação e iluminação para atender os alunos (LIMA; SCHELBAUER, 2015).

Conforme o registro do inspetor distrital⁷⁹ em visita à escola na região de Conceição fez a seguinte observação em relação ao espaço escolar: “[...] *tendo encontrado tudo em ordem, em sala regular, um tanto escura com duas janelas somente, boa frequência, vinte e nove alunos, todos uniformizados, muito aceio, enfim muito boa ordem*” (PONTA GROSSA, TERMO DE VISITA, CONCEIÇÃO, 01/03/1937). Mesmo este sendo o único registro do uso de uniforme dos alunos do meio rural, tal fato chama atenção, devido ser no mês de março e todos os alunos estarem uniformizados.

Seguindo os preceitos da Escola Nova e os princípios higienistas difundidos para as escolas rurais, “[...] fazia-se considerava-se necessário civilizar a população que habitava o meio rural, ensinando além dos conteúdos regulares, hábitos de higiene e a valorização da vida no campo” (MONTEIRO, 2015, p. 68). Disseminados no estado do Paraná por Erasmo Pilotto, alguns pontos eram sempre elencados pelos inspetores, tais como: a ventilação, a iluminação, boa disposição dos materiais, além do asseio que era sempre enfatizado.

Entretanto, nem sempre o espaço ou mobiliário eram adequados para o ensino, pois a falta de materiais era a realidade nas escolas rurais. Em outra visita à Casa Escolar de Conceição o inspetor distrital, Antenor Alves de Meira, fez a seguinte menção a falta de carteiras para os alunos:

Aos vinte quatro dias do mez de novembro, de mil novecentos e trinta e sete, no Povoado de Carasinho e Conceição do Distrito Judiciário de Itaiacoca, na casa escolar, visitei a escola encontrando regular frequência; sem carteiras fornecidas pela Directoria, bom aceio e ordem em tudo, notando-se capacidade e bom gosto do Professor; frequencia de 42 alunos.

Itaiacoca, Conceição, 24 de Outubro (Novembro) de 1937.

Antenor Alves de Meira, Inspector Distrital (PONTA GROSSA, 24/11/1937, sublinhado mês de outubro e escrito Novembro no original).

Como dito anteriormente sobre a falta de materiais, nesta instituição escolar fundada em 1936, a mesma perpassou durante o ano letivo sem carteiras para os alunos acomodarem-se durante os estudos, outro ponto a ser destacado era a quantidade de alunos nesta escola, de

⁷⁹ Inspetor Distrital- Era um cargo nomeado por indicação política, sem remuneração e sem nenhuma exigência ou atributo específico. “O cargo de inspetor não era remunerado e o trabalho era representado pelo exercício do poder, conferindo algum prestígio social para aqueles que ocupavam esses cargos” (MARTINIÁK, 2006, p. 5).

acordo com a ata de visita eram 42 alunos numa mesma sala escolar, organização conhecida como multisseriada.

Novamente o elogio dado ao professor correspondeu sobre a disposição da sala e seu bom gosto. Mesmo que o mobiliário disponível em algumas escolas rurais fossem apenas a existência de uma mesa para o professor e o lugar para os alunos sentarem-se, visto que em várias escolas não há menção de existir carteiras para os alunos ou quadro negro. Também era notório que o número insuficiente de materiais, como cadernos de caligrafia e materiais manuais, que apareciam ter apenas para as meninas, pois sempre totalizavam dez trabalhos (PONTA GROSSA, BISCAIA, 1946). *“Verificou-se mais a existência de 28 cadernos de linguagem e 17 de caligrafia feitos pelos alunos durante o presente ano ”* (PONTA GROSSA, ATA DE EXAME, CONCEIÇÃO, 30/11/1938).

O levantamento dos materiais mostra que apenas em uma escola a quantidade de cadernos de linguagem e caligrafia era superior a quantidade de alunos, pois *“Verificou-se mais a existência de 250 cadernos de linguagem e 300 de caligrafia, desenhos e cartografia feitos pelos alunos e mais 12 trabalhos manuais”* (PONTA GROSSA, ATA DE EXAME BISCAIA, 1950, p. 17).

Além das diferenciações de recebimento e distribuição de materiais nas escolas rurais, também era nítida a discrepância que existia entre as escolas rurais e urbanas principalmente, as de ensino primário tais como: quantidade de alunos, frequência, os índices de aprovação e o início do ano letivo das matrículas dos alunos, além dos precários recursos nas escolas rurais, como material didático e meios de transportes (ANEXO).

Nos registros escolares ainda mencionavam as dificuldades que os sujeitos que frequentavam as escolas rurais enfrentavam, de modo existem anos letivos que não foram realizadas avaliações finais em determinadas instituições escolares, devido os examinadores não terem conseguido chegar até a instituição escolar por fatores como: falta de meios de transporte, péssimas estradas, bem como condições de saúde que culminava no afastamento médico das professoras.

Nota: No ano de 1958 a Inspeção Auxiliar de Ensino de Ponta Grossa, tendo em vista a dificuldade de transporte, autorizou o professor Brasília Antunes Silva a realizar o exame final na Escola Isolada de “Biscaia”, o que foi feito. Os resultados do exame foram lavrados em ata e devidamente visados por esta Inspeção de Ensino que autorizou o ato.

Ponta Grossa, 5 de dezembro de 1959.

Otília Bonatto

Inspeção Auxiliar de Ensino (PONTA GROSSA, 1959).

Devido à falta de professores para lecionar nas escolas rurais, quando o mesmo necessitava de afastamento devido a maternidade, contando com 90 dias para sua recuperação, para cuidado com o filho neste período os alunos ficavam sem aulas, prejudicando o ano letivo, pois não consta registro de avaliações finais que tenham sido feitos em outro mês exceto final de novembro e início de dezembro (PONTA GROSSA, ATA DE EXAMES, 1950). Demonstra que não havia nenhuma diferenciação e conduta para atender as peculiaridades das escolas rurais do distrito de Itaiacoca, o fato era que as organizações pedagógicas das escolas rurais seguiam os mesmos moldes das escolas urbanas, ou seja o macro contexto educacional.

3.3 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS RURAIS

Os inspetores escolares eram os representantes do governo autoritário e conservador da Era Vargas (MARTINIAK, 2011). Esses eram incumbidos de passar as orientações e recomendações aos professores principalmente os docentes das escolas rurais, visto que diferentemente dos grupos escolares que possuíam uma organização pedagógica e administrativa, as escolas rurais, até a década de 1960, não possuíam outros profissionais da educação, ou seja, era apenas o professor que cuidava das questões administrativas e pedagógicas.

Era comum estas orientações nacionalistas, cultuando a bandeira, o hino nacional, enfim os símbolos nacionais, visto que segundo os preceitos ideológicos de Vargas, o patriotismo era a principal forma de melhorar o Brasil.

De certa forma, a educação sempre teve seu planejamento vinculado a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo (LEITE, 1999, p. 19).

Isso demonstra que a educação no seu sentido amplo, segue os interesses do estado liberal moderno, que atua para favorecer a classe dominante, indiferente de sua localização geográfica, pois suas medidas preventivas de dominação, uma vez que usa os preceitos de igualdade aberto à todos e utiliza-se dos mecanismos de rigidez de horários e padronização de vestuários e de comportamentos. Tal como defendido nos preceitos liberais da Constituição de 1934, de “direito social”, no entanto, o ensino deveria ser ministrado na língua nacional, ou seja, língua portuguesa, de tal modo, na Constituição de 1937, enaltece o “dever social” e o

ensino vocacional, fato que distanciava ainda mais as classes sociais ao moldar a classe trabalhadora para o trabalho fabril e produtivo.

Neste período da ditadura de Getúlio Vargas, em 1938, até mesmo as visitas dos inspetores de ensino apresentavam recomendações aos professores que lecionavam nas escolas isoladas rurais:

O exame que transcreveu normal. Os alunos apresentados para exame recomendavam mal o trabalho da regente da Escola. Achavam-se matriculados 31 alunos de ambos os sexos, sendo apresentados para exame apenas 7 alunos. Recomendo a Sra. professora:

1º Observar o horário estabelecido pelo regulamento 15 do ensino, isto é, iniciar as aulas às 13 horas e finaliza-las às 17 horas.

2º Não admitir a não ser por doença ou motivo impessoal, a retirada dos alunos durante o período das aulas.

4º Os alunos só terão recreio das 15 às 15,15 horas.

4º Uniformizar os alunos

5º Cantar o Hino Nacional no início das aulas.

6º Incentivar a frequência para que o próximo dia possa apresentar maior numero de alunos para exame. Biscaia. 29/11/1938. Valdevino Lopes. Inspetor de Ensino (PONTA GROSSA, 1938).

As aulas nas escolas rurais eram realizadas, normalmente, no período da manhã, “[...] sendo o horário adotado para o corrente ano das 8 às 12 ½ horas” (PONTA GROSSA, ATA DE REABERTURA, 1938, p. 3). O período de recesso escolar estendia-se entre os meses de junho e primeira quinzena de julho, conforme registro da Casa Escolar de Conceição: “Aos 31 dias do mês de maio de 1938, foi encerrado as aulas desta Escola por ser época das férias regulamentáveis (inverno) que prolongar-se-ão até 15 de julho de 1938” (PONTA GROSSA, ATA DE ENCERRAMENTO, CONCEIÇÃO, 15/07/1938).

Mesmo que, o uso de uniformes escolares não fosse obrigatório para os alunos da zona rural, apenas era exigido que “as professoras”⁸⁰ utilizassem para dar a ideia de higiene. Apenas na ata da Casa Escolar de Conceição foi encontrado um registro de que os alunos estavam uniformizados, no entanto, houve diversas recomendações para que as professoras fizessem o uso do guarda-pó,

“[...] encontrei funcionando com a presença de 12 alunos dos 19 matriculados. Quer a matrícula, quer a frequência precisam de ser aumentadas. Os poucos trabalhos escritos que existiam estavam em dia. O ensino da leitura inicial carece de intensificação. Recomendo o uso do guarda-pó, devendo a Sra. preceptora dar o exemplo. Grande é a irregularidade revelada pelo livro de matrícula e chamada, pois os nomes dos alunos não tinham sido transportados para o mês em curso, e pelo que chamou a esclarecida atenção da regente da cadeira. A sala de aula aspecto acanhado, não se presta ao fim a que fôra destinada. O asseio não satisfazia plenamente. Nesta visita, fui acompanhado pelo Sr. Inspetor Municipal do Ensino. Biscaia, em Ponta Grossa, 13/4/1944. Antonio Fontouro - Delegado do Ensino Valdevino Lopes_ Inspetor Municipal do Ensino (PONTA GROSSA, 1944).

⁸⁰ Não encontrei nenhuma menção aos professores sobre esta questão. Não se pode afirmar se era apenas exigido para as professoras.

As recomendações orientava ainda sobre a intensificação do método de ensino⁸¹ e sobre a postura da professora quanto ao cuidado com os registros escolares e sobre as questões sanitárias que não agradavam. No ano de 1944, as melhorias para a população eram feitas apenas por meio da instalação de escolas, “Foram realizadas melhorias nas estradas de Biscaia e Passo do Pupo. Foi instalada uma Escola Municipal em Três Barras, Distrito de Itaiacoca.” (CHAMA, 1988, p. 86), Embora não tenha encontrado os documentos oficiais desta escola rural, devido seus registros terem permanecido com a família⁸² foi possível encontrar registro iconográfico da mesma.

FIGURA 2 – Casa escolar, construída em 1944, em Três Barras – ITAIACOCA, PR



Fonte: Arquivo autora.

A estrutura física das escolas isoladas rurais de Ponta Grossa seguia as mesmas descrições das demais escolas primárias rurais que foram construídas no estado, como por exemplo, no município de Cianorte⁸³, localizado na região noroeste:

⁸² Devido a professora ter falecido de febre tifoide, aos 33 anos de idade, no mesmo ano da instalação da escola rural, sua existência e memória são inegáveis. No entanto, os registros escolares desta instituição não foram preservados, não se tendo, desta forma, documentos que confirmem tais informações.

⁸³ Foi usado como comparativo, neste momento, a escola rural de Cianorte, devido ter mais detalhes sobre o objeto de estudo.

No município de Cianorte, as escolas primárias rurais foram construídas entre as décadas de 1950 e 1970. A maioria foi feita com madeira e telhas de barro; algumas com vidraças e outras com janelas de madeira. Apresentavam características semelhantes e diferentes entre si no que diz respeito ao espaço físico, possuíam uma ou mais salas de aula e outros espaços como cozinha, mictório e casa do professor, não havia pátio coberto para recreio e nem banheiros. Em apenas duas escolas aparecem registros de existência de três sanitários, dois destinados ao uso pelos alunos e um para o professor (LIMA, 2015, p. 58).

As escolas primárias de Cianorte, norte do estado paranaense, foram criadas com simplicidade e simultaneamente existiam diferenças entre as mesmas, não seguiram um padrão pré-estabelecido, tal como os grupos escolares. Por isso, encontram-se muitas peculiaridades da organização escolar das escolas rurais, pois, várias condiziam com as repartições dos espaços, algumas foram construídas maiores, com mais salas de aula de acordo com a demanda da localidade, assim como a presença ou não de vidraças e banheiros.

No entanto, diferentemente das escolas primárias rurais de Cianorte, as escolas isoladas ponta-grossense, principalmente, as rurais foram construídas e implantadas para serem casas escolares, pois também serviam de moradia aos professores que não moravam na região (PONTA GROSSA, ATAS DE EXAMES, 1950).

Ainda sobre a instalação das escolas rurais, após o governo de Vargas, sob a posse de Eurico Gaspar Dutra, o então prefeito de Ponta Grossa, João Vargas de Oliveira, assume o município e cria mais sete casas escolares (CHAMA, 1988, p. 95). Essas escolas foram criadas nos distritos rurais de Itaiacoca e Uvaia, seguindo o processo de expansão da comercialização do minério, da madeira e da agropecuária (IBGE, 1950). Também neste período os fatores econômicos possibilitaram maior migração e povoamento dos núcleos rurais, de tal forma, que em Itaiacoca, existia fabricas madeireiras, agência de correios, delegacia entre outras estruturas comerciais, que estavam instaladas nas proximidades dos povoados mais populosos e das fábricas.

FIGURA 3 – Armazém da Família Duvoisin, 1952, próximo da casa escolar de Três Barras.



Fonte: Arquivo autora.

A formação do povoado existente no meio rural, era marcado pela venda de secos e molhados e demais produtos que beneficiassem a população rural⁸⁴, além dos comerciantes realizar suas vendas e garantir o sustento de sua família. Algumas destas casas comerciais também auxiliaram no processo de escolarização no local, servindo mesmo que esporadicamente a ceder seu espaço para a formação escolar.

Dado os diversos contextos e peculiaridades do decorrente período histórico, os maiores destaques encontrados nas escolas rurais elucidavam pela baixa frequência dos alunos, mencionada como uma dificuldade, tal como foi registrado pelo Inspetor Municipal Valdevino Lopes: “*Observei uma matrícula de 44 alunos. Foram apresentados para exame 6 alunos*” (PONTA GROSSA, TERMO DE VISITA, ESCOLA ISOLADA DE MATO QUEIMADO, 1945). E no ano seguinte o Inspetor Municipal de Ensino, Edgar Zanoni, fez o seguinte registro em relação à matrícula dos alunos: “*Estavam matriculados 37 alunos, dos quais 13 entraram para exame*” (PONTA GROSSA, TERMO DE VISITA, ESCOLA PÚBLICA DE MATO QUEIMADO, 1946).

⁸⁴ Este comércio está instalado nas proximidades da maior mineradora de talco da região, sendo o local conhecido como “Fornos”, e ainda chamado como “Santos”, devido as estruturas monumentais que beneficiavam seus produtos e também a fábrica de cal do proprietário Antônio F. dos Santos.

Os índices eram muito baixos de alunos que prestavam exames finais, contudo não foram mencionados os nomes, gênero, série e se os instrumentos de avaliação eram diferentes da zona urbana. No ano de 1946 o governo paranaense divulgou a estatística abaixo, mencionando o número de matrículas, aprovações, reprovações e custo-aluno.

TABELA 5 – Estatística do Ensino Primário no Paraná, em 1946 (*)

	Relação entre a matrícula geral e a efetiva	Relação entre a matrícula efetiva e a frequência	Relação entre a matrícula efetiva e as aprovações	Relação entre a matrícula efetiva e o nº de repetentes	Relação entre a matrícula efetiva e as conclusões de curso	Nº de alunos por professor	Nº de aprovações por professor
Capital	74,2	90	68	7	9,7	15	10
1º	77	76	44	12	6	22	10
2º	75	80	47	22	7,1	26	BO12
3º	76,6	76	43,3	18	6,9	24	10
4º	73,2	84,5	52,5	17	6,5	25	12
5º	65,2	84	47	16,5	5,5	27	12
6º	67,8	91	60	12,5	9	24	14
7º	67	95	59	11	4	36	20
8º	70,8	82,5	50	14	7,8	26	13
9º	74,2	76	35	17	3,6	30	10

(*) Os dados abaixo são retirados de gráficos de leitura imprecisa e, assim, devem ser considerados aproximados. Os nos. 1º, 2º, etc, da primeira coluna, indicam as regiões escolares do Estado, em 1946, data a que se referem os dados acima. Essas regiões estavam assim distribuídas.

1º- Curitiba, Piraquara, Morretes, Antonina, Paranaguá, S. José dos Pinhais;

2º- S. Mateus do Sul, Araucária, Lapa, Rio Negro, Palmeira, Triunfo;

3º- Campo Largo, Teixeira Soares, Irati, Imbuial, Cerro Azul, Colombo;

4º- Ponta Grossa, Tibagi, Reserva, Castro, Ipiranga;

5º- Pirai, Jaguariaíva, Sengés, Wenceslau Braz, Tomazina, Cornélio Procopio;

6º- Jacarezinho, St. Antônio da Platina, Joaquim Távora, Carlópolis, Ribeirão Claro, Cambará, Andirá e Bandeirantes.

7º- Londrina, Cornélio Procopio, Assai, Congonhinhas, Sertanópolis, Caviúna, Apucarana;

8º- União da Vitória, Palmas, Malé, Rio Azul, Rebouças;

9º- Prudentópolis, Guarapuava, Pitanga e Imbituva.

Fonte: PILOTTO, 1954, p. 71

Como se vê no quadro acima, Ponta Grossa e os demais municípios do grupo 4 ficaram no terceiro lugar no quesito “número de aprovações por professor”, ao lado da região 2 de São Mateus do Sul, Araucária, Lapa, Rio Negro, Palmeira e Triunfo, esta região justificava sua pontuação devido ter sido a líder na lacuna no número de repetentes e também destacava-se com seu dado quantitativo de matrícula geral e efetiva ocupando o segundo lugar, enquanto a região 4 de Ponta Grossa, estava na posição sexta assim como na “conclusão de curso” e número de alunos por professor”. Nas demais questões a região de Ponta Grossa ocupou o 4 lugar com relação a frequência e aprovações (PILOTTO, 1954, p. 71).

A partir destes dados reconhece-se que a região de Ponta Grossa, teve dificuldades em matricular seus alunos, embora não seja possível afirmar com exatidão, devido não ter dados quantitativos sobre o total de crianças em idade escolar no município, apenas neste registro de 1946, apurou-se uma média de 25 alunos por professor. Destes alunos matriculados a média era de 12 alunos aprovados por professor, no entanto como trata-se de média, as escolas rurais, correspondiam a baixo da média, pois os índices de repetência e frequência eram os fatores mais agravantes na baixa aprovação e conclusão do curso primário (PILOTTO, 1954, p. 71).

Um dado que chama bastante atenção se refere as regiões 6 e 7, localizados na maioria no norte pioneiro, estas regiões apresentaram os índices mais relevantes nos quesitos “frequência”, “aprovações entre a matrícula efetiva” e “número de aprovações por professor” e conseqüentemente na “relação entre matrícula efetiva e conclusão do curso primário”.

Contraditoriamente ao que se questionava o número de alunos por professor era de 36 e 26 por professor, paralelamente eram as regiões que apresentava o penúltimo lugar entre a matrícula geral e efetiva, ou seja, dos 67, 8% dos alunos que foram matriculados 9% dos alunos concluíram o ensino primário do Paraná, perdendo apenas para a Capital do estado com 9, 7% dos alunos. Deste modo, é notório os índices apresentados pelas regiões, que mesmo com oscilações constantes em seus resultados, ficou evidente que a frequência impactava diretamente nos resultados de aprovações e conclusão de curso primário dos alunos (PILOTTO, 1954, p. 71).

Vale lembrar que mesmo existindo a divulgação e o incentivo dos partidários da renovação educacional que se espalhavam por todo o país, e no Paraná o ponto culminante para disseminar estas manifestações foi a criação das Escolas Normais, visto que seu intuito era apoiar as mudanças educacionais da Escola Nova. Contudo o mesmo “[...] não ocorreu como esperado devido as “pregações conservadoras” da Diretoria de Educação do estado, de tal forma que os seus órgãos técnicos mantiveram-se na fase conservadora” (PILOTTO, 1954, p. 69).

Posterior aos dados estatísticos de 1946, embora os mesmos tenham sido divulgados por Pilotto em 1954, a realidade no período subjacente teve aumento na instalação de outras escolas rurais em outras comunidades rurais do município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, ATAS DE EXAMES, 1950).

Seguindo ao contexto educacional após a saída de Vargas do governo federal em 1945, e durante o período de Dutra de 1945 a 1951, apesar de algumas medidas para o ensino primário, na Constituição de 1946 ou também conhecida como Lei Orgânica do ensino

primário, poucas ações desta lei teve relevância direta perante as dificuldades das escolas rurais no distrito de Itaiacoca - PR, ou seja, o ensino primário rural permaneceu do mesmo modo na região rural.

De tal forma que o calendário escolar, foi normatizado em todo o território nacional, assim o ano letivo encerrava-se com a realização dos exames nos últimos dias de novembro: *“O ano escolar será, de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias”* (BRASIL, 1946, art. 14). Esse fato, já ocorria nas escolas rurais, pois o início e o término das aulas era marcado pela ata de abertura por meio das visitas do inspetor distrital e o encerramento das atividades eram descritos após a conclusão da ata de exame (PONTA GROSSA, 1950).

A proposta que poderia ser adotada, era adequada com as especificidades das escolas rurais condiziam com a *“[...] duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas”* (BRASIL, 1946, art.15). No entanto, em nenhum material analisado após, as indicações de dificuldades de chegar até escola devido ao mal tempo, demonstram que teve alterações no calendário escolar, muito pelo contrário, ocorreu várias situações que poderiam ter sido intercedido tais mediações, porém não foram aplicadas as leis educacionais.

A ampliação das escolas municipais em Ponta Grossa contava com escolas públicas e particulares, essas distribuídas em escolas primárias, escolas secundárias, escolas profissionais.

QUADRO 6 – Quantidade de cursos existentes no município de Ponta Grossa – 1948

Especificação	Dependência administrativa			Total
	Estadual	Municipal	Particular	
Curso de ensino pré-primário	1	-	3	4
Cursos primários	39	-	6	45
Cursos de ensino complementar	-	-	-	-
Cursos secundários	-	-	2	2
Cursos de professores primários	1	-	-	1
Curso de comércio	-	-	3	3
Curso de ensino profissional	1	-	6	7
Curso de ensino religioso	-	-	-	-

Fonte: Organizado pela autora com base em IBGE, 1950, p. 67.

Os cursos que existiam até a metade do século XX, em Ponta Grossa demonstram que eram mantidos apenas pelo o governo estadual e federal, de tal forma que apenas o ensino primário demonstrava ser a prioridade e interesse do estado. Diferentemente era a quantidade

de instituições particulares que existiam no município, pois havia mais escolas pré-primária, secundárias, de comércio e de ensino profissional, com isso, o intuito era formação para o ensino superior e outros cursos técnicos voltados ao comércio e indústria, de acordo com o aumento populacional da época.

A década de 1950, segundo seus dados estatísticos apontam que o aumento populacional e o desenvolvimento econômico do estado paranaense tinham base agrícola, e em Ponta Grossa neste período era grande o número de comunidades rurais nos Distritos de Itaiacoca e Uvaia.

QUADRO 7 - Situação física das localidades de Ponta Grossa em 1950

DESIGNAÇÃO	NOME DO DISTRITO	DISTANCIA APROXIMADA DA SEDE MUNICIPAL (Km)
Col. Rio Verde	Ponta Grossa	9
Faz. Modelo	Ponta Grossa	12
Col. Alvorada	Ponta Grossa	24
Col. Tapera	Ponta Grossa	21
Col. Cercadinho	Ponta Grossa	24
Palmeirinha	Ponta Grossa	7
Chapada	Ponta Grossa	8
Periquitos	Ponta Grossa	12
Taquari dos Polacos	Ponta Grossa	13
Taquari dos Russos	Ponta Grossa	13
Col. Tavares Bastos	Ponta Grossa	09
Passo dos Pupos	Itaiacoca	23
Cerrado	Itaiacoca	33
Eleutério	Itaiacoca	37
Limas	Itaiacoca	40
Caçador	Itaiacoca	50
Conceição	Itaiacoca	52
Mato Queimado	Itaiacoca	43
Carandá	Itaiacoca	50
Sete Saltos de Cima	Itaiacoca	67
Sete Saltos de Baixo	Itaiacoca	63
Carazinho	Itaiacoca	58
Três Barras	Itaiacoca	31
Prudentes	Itaiacoca	32
Ferreiras	Itaiacoca	33
Campinas	Itaiacoca	34
Lagoa dos Pintos	Itaiacoca	33
Biscaia	Itaiacoca	36
Anta Moura	Itaiacoca	39
Antunes	Itaiacoca	42
Serra	Itaiacoca	44
Barra Grande	Itaiacoca	47
Lavrinha	Itaiacoca	38
Barra Preta	Itaiacoca	42
Minas de S. José	Itaiacoca	28
Trindade	Uvaia	25
S. José	Uvaia	19

(continua)

DESIGNAÇÃO	NOME DO DISTRITO	DISTANCIA APROXIMADA DA SEDE MUNICIPAL (Km)
(conclusão)		
Taquaruçu	Uvaia	18
Pedreiras	Uvaia	20
Pinheirinho	Uvaia	26
Bocaina	Uvaia	16
Lageado	Uvaia	22
Conchas Velhas	Uvaia	18

Fonte: PARANÁ, 1950, p. 14-15.

A partir dos dados relacionados acima, entende-se os motivos da preocupação em ampliação da escolarização na zona rural no município de Ponta Grossa, demonstrando a existência de apenas 11 colônias urbanizadas e um tocante de 24 núcleos rurais em Itaiacoca e mais 8 núcleos em Uvaia, outra região distrital rural de Ponta Grossa. Esse fato denota sobre a ruralidade paranaense de 69%, o qual foi defendido por Balhana, Machado e Westphalen (1969) que apresentou a distribuição da população do Paraná, sendo que no ano de 1940, um percentual de 75, 5% da população estava na zona rural, restando 24, 5% na zona urbana. Frente a esta questão a criação das instituições escolares era uma forma de validar o estado republicano para toda a população eleitoral dos municípios.

Em 1950, no distrito de Itaiacoca⁸⁵ existiam mais povoados que em Ponta Grossa, pois tinha aproximadamente, 31 comunidades rurais, sendo: Passo do Pupo, São José, Cerradinho, Cerrado Grande, Roseira, Valentins, Mato Queimado, Imbuia, Sete Saltos, Carazinho, Conceição, Caçador, Carandá, Roça Velha, Bairro dos Ingleses, Rio Bonito, Rio de Dentro, Princesa do Ribeirão, Pocinho, Bairro dos Antunes, Boa Vista, Barra Preta, Caête, Barra Grande, Anta Moura, Biscaia, Campinas, Lagoa dos Pintos, Ribeirão da Cruz, Três Barras, Durval Menezes (ANEXO, SESC/UEPG, 1981). Essas comunidades estavam espalhadas por todo o território de Ponta Grossa, fazendo divisa com os municípios de Castro, Palmeira e Campo Largo (PONTA GROSSA, ARQUIVO PÚBLICO, 1950).

Diante da quantidade de povoados rurais, até o ano de 1950 existiam as seguintes escolas isoladas no município de Ponta Grossa, tanto urbanas quanto rurais:

⁸⁵ As comunidades rurais do distrito de Itaiacoca foram sendo extintas principalmente na década de 1970, visto que a empresa Banestado Reflorestadora Ltda comprou os terrenos de muitos colonos, que abrangiam as terras de seus arredores. “[...] essas terras foram divididas entre as famílias, de várias formas. Algumas foram por herança, outras foram, em boa parte, doadas para a Igreja Católica” (SILVA, 2008, p. 99).

QUADRO 8 – Escolas que atendiam a população de Ponta Grossa em 1950

Nº	ESCOLA URBANA	ESCOLA RURAL
01	Escola Isolada de Vila Madalena	Escola Isolada de Colônia Moema
02	Escola Isolada de Vila Palmerinha	Escola Isolada de Colônia Moema
03	Escola Isolada de Uvaranas	Escola Isolada de Colônia Taquari
04	Escola de Vila Vilela	Escola Isolada de Bocaina
05	Escola Isolada de Colônia dos Padres	Escola Isolada de Ferreiras
06	Estação Rio Pitangui	Escola Isolada de Anta Moura
07		Escola Isolada de Antunes
08		Escola Isolada de Serras
09		Escola Isolada de Serrado Grande
10		Escola Isolada de Mato Queimado
11		Escola Isolada de Roça Velha
12		Escola Isolada de Sete Saltos
13		Escola Isolada de Serraria Boa Vista
13		Escola Isolada de Caitê
14		Escola Isolada de Antunes Rio Bonito
15		Escola Isolada da Estação de Pitangui
16		Escola Isolada de Conceição
17		Escola Isolada de Caçador

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas atas de exame de 1950, fornecidas pela Prefeitura Municipal de Educação, 2016.

A quantidade de instituições escolares rurais era superior as escolas urbanas, havia 17 escolas isoladas rurais encontradas nas diferentes localidades da zona rural do Distrito de Itaiacoca e Uvaia, tal como ocorria nos dados populacionais de 1920, que a maioria da população estava na zona rural. Sendo os únicos distritos rurais até o ano de 1950, encontram-se os primeiros registros das escolas municipalizadas, após o regime de acordo que o estado do Paraná firmou com o município de Ponta Grossa para aumentar e ampliar a rede de ensino primário rural (PARANÁ, 1950, p. 29). Vale destacar que “*DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (D.M.E). Fica criado na Prefeitura Municipal, a partir de janeiro de 1955, sob a LEI Nº 742/54*”⁸⁶ (PONTA GROSSA, 1954).

Deste modo, até o ano de 1950, as escolas isoladas de Ponta Grossa passaram a serem denominadas de escolas municipais, permanecendo sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal.

O primeiro fato ponderável que desejamos citar é o plano de aumento e ampliação da rede de ensino primário rural, que puzemos em execução estabelecendo um regime de acordo com os municípios, mediante a qual o Estado assumiu a responsabilidade financeira pela abertura de escolas na zona rural, pagando os professores, dotando-os de material e assistindo-os tecnicamente. No ano de 1949, pudemos abrir perto de quinhentos novas escolas na zona rural do Estado e em 1950 esperamos atingir às 1.200 unidades que estão previstas no plano. (PARANÁ, 1950, p. 29).

⁸⁶ Artigo 2- Competirá ao D.M.E. ADMINISTRAR E ORIENTAR AS ESCOLAS PÚBLICAS Municipais, de acordo com os programas oficiais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, os parques infantis, que vierem a ser criados, e a Biblioteca Pública Municipal, bem como emprestar toda a colaboração passível ao Museu dos Campos Gerais (PONTA GROSSA, 1954).

As escolas rurais que atendiam a população rural até 1950 passaram a ser incorporadas gradativamente na documentação escolar do município, devido estarem passando pelo processo de municipalização. Assim, no ano de 1952, as escolas isoladas passaram a serem descritas como Escola Municipal:

QUADRO 9 – Escolas públicas municipais de Ponta Grossa no ano de 1952

Nº	ESCOLA MUNICIPAIS - 1952
01	Escola Municipal de Uvaranas
02	Escola Municipal de Uvaranas
03	Escola Municipal Vila Vilela
04	Escola Municipal Vila Palmeirinha
05	Escola Municipal Vila Palmeirinha
06	Escola Municipal Vila Madalena
07	Escola Municipal Vila Madalena
08	Escola Municipal Vila Palmeirinha
09	Escola Municipal Vila Palmeirinha
10	Escola Municipal Vila Estrela
11	Escola Municipal Casa do Trabalhador
12	Escola Municipal da Bocaina
13	Escola Municipal de Pinheirinhos
14	Escola Municipal de Nova Rússia
15	Escola Municipal de Oficinas
16	Escola Municipal de Taquarussú
17	Escola Municipal de Taquarussú
18	Escola Municipal de São Jorge
19	Escola Municipal de Mato Queimado
20	Escola Municipal de Sete Saltos
21	Escola Municipal de Barra Preta
22	Escola Municipal de Anta Moura
23	Escola Municipal Antunes do Meio
24	Escola Municipal de Anta Moura
25	Escola Municipal de Conceição
26	Escola Municipal de Ferreiras
27	Escola Municipal de Pitangui

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas atas de exame de 1950, fornecidas pela Prefeitura Municipal de Educação, 2016.

O aumento de instituições escolares municipais, estava em acordo com as exigências dos preceitos de Getúlio Vargas que novamente assume a presidência da República em 1951, e com as ideologias desenvolvimentistas do governador estadual paranaense Moises Lupion, de modo que sob o comando do prefeito João Vargas de Oliveira, as escolas passam a ser municipalizadas e a adoção de novos métodos de ensino para a serem constantes nas orientações dadas aos professores.

As orientações dadas pelos inspetores iam além da frequência e matrícula dos alunos, instrução quanto a utilização de método de ensino disseminado por Erasmo Pilotto⁸⁷, em 1952:

Para nós era importantíssimo que conseguíssemos apurar uma técnica muito simples, acessível a qualquer um, e que permitisse que as nossas crianças da zona rural, em vez de aprender a ler, em vez de serem iniciadas na leitura em dois ou três anos, pudessem lê-lo em três meses, em seis, ou, no máximo em dez (PILOTTO, 1952, p. 24).

O aligeiramento estipulado para os alunos da zona rural, demonstrava o descaso com a população rural, pois o ensino primário na maioria das escolas rurais era dividido em apenas 3 séries, neste período da década de 1950 o método de alfabetização difundido, ficou conhecido como “O método de treinamento de professores criado por Erasmo Pilotto era quase um processo de adestração, que deveria inicialmente trabalhar cinco pontos: ensino inicial de leitura, ensino inicial de aritmética, aulas ao ar livre, recreação [...]” (MONTEIRO, 2015, p.64).

As orientações dadas para as escolas rurais do município de Ponta Grossa também seguiam o processo de alfabetização estadual, as recomendações como: uso de materiais didáticos e demais recomendações como uso de guarda-pó, que eram escritas nas atas durante as visitas dos inspetores de ensino. Também incentivavam os professores a utilizarem novas metodologias para o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Recomendo ao Sr. Professor, como meio de facilitar expressão oral, que sejam realizados jogos educativos, pois êstes em virtude das disputas, despertam interesse e conseqüentemente a palavra falada. As festinhas escolares, comemorativas das datas nacionais, onde sejam recitadas versos regionais, pequenas comédias, etc. Também contribuem para desembaraço das crianças.
Recomendo mais ao Sr. Professor que continue com a mesma boa vontade e sacerdócio que vem demonstrando pela causa do ensino, pois a alfabetização constitui uma das maiores contribuições que um brasileiro pode dar ao Brasil.
Conceição de Itaiacoca, 25 de maio de 1943 (PONTA GROSSA, 1943).

Além das recomendações quanto ao uso de métodos para a alfabetização e registro dos problemas encontrados pelos inspetores, era comum a transcrição de elogios quanto aos preceitos religiosos adotados por alguns professores: “[...] *principalmente me alegra ter encontrado dois livros religiosos na mesa do ilustre Sr. Professor*” (PONTA GROSSA, TERMO DE VISITA, 1942). Considerado o magistério como um sacerdócio a satisfação do inspetor escolar e dos outros visitantes, revelaram sobre “[...] *a ótima impressão que me causou a escola, dos alunos submetido a exame, se bem que demonstrassem a timidez própria das crianças do mato [...]*” (PONTA GROSSA, 1943, p. 3).

⁸⁷ Erasmo Pilotto assumiu a secretaria da educação e da cultura do Paraná em 31 de Janeiro de 1949 e permaneceu no cargo até dia 29 do mesmo mês, do ano de 1951. (MONTEIRO, 2015, p. 58).

Ao término da década de 1940, o método de ensino era rígido a frequência era insatisfatória, os professores alfabetizadores careciam de materiais didáticos, pois não foi mencionado o uso e a disponibilidade de livros e cartilhas entre outros materiais para os alunos, no entanto, os inspetores passavam orientações para uso de jogos educativos, aulas de canto e de poesias.

Termo de visita

Aos oito dias de novembro de mil novecentos e quarenta e nove no lugar “Antunes” visitei a escola deste povoado regido pela Professora D. Cecília Freitas Leal, encontrando tudo em perfeita ordem, dos alunos matriculados em numero de 32, estiveram presentes 19, tendo quatro no 2º ano e os demais do 1º, tudo em bôa aplicação- notei mais que a Sra professora não tem material algum da Secretaria de Educação somente alguns cadernos, livros e o quadro negro, que trouxe de Mato Queimado onde trabalhava anteriormente. Não tendo sido atendido o seu pedido (PONTA GROSSA, 1949).

Apesar do contexto nacional econômico ter adentrado com mais intensidade no sistema fabril, na década de 1950, estes pressupostos enunciavam o aumento populacional e a formação de novas comunidades, tanto no meio urbano como no meio rural.

Com a crescente industrialização no país era necessário investir para a erradicação do analfabetismo, tanto nas áreas urbanas quanto rurais. Assim, os inspetores de ensino enfatizavam no registro de suas visitas para que os professores não desamparassem os alunos no ensino da leitura, método de ensino divulgados por Erasmo Pilotto, após a criação do Instituto Pestalozzi em 1943⁸⁸.

INSPEÇÃO ESCOLAR

Pela vez primeira, inspecionei, hoje, em companhia do Sr. Inspetor Municipal de Ensino, a escola de Mato Queimado, regida pela professora habilitada Cecília de Freitas Leal, que lecionava a 18 dos 48 alunos matriculados, das três séries do curso.

O aproveitamento da 1ª série contrastava com o revelado pelas 2ª e 3ª, razão porque peço à Sra. Professora que não desampare, e processe o método do ensino da leitura inicial, seguindo a orientação recebida.

Deixei instruções sobre a escrituração administrativa e trabalhos gráficos dos educandos, e recomendo o uso do guarda-pó durante o funcionamento das aulas.

Notei que a escola se recente de mobiliário.

Mato Queimado, em Ponta Grossa, 13/10/1947.

Antonio Fontoura

Delegado do Ensino

Edgar Zanoni

Inspetor Municipal de Ensino. (PONTA GROSSA, ATA DE MATO QUEIMADO, 1947, p. 3).

⁸⁸ “Em Abril de 1943 cria o Instituto Pestalozzi, primeira instituição de ensino destinada aos ideais da Escola Nova no Paraná, atendendo as crianças em idade pré-escolar. Neste mesmo local, em turno vespertino, funcionava o Curso de Extensão Cultural para as alunas da Escola Normal de Curitiba” (MONTEIRO, 2015, p. 33).

Nas escolas rurais nenhuma disciplina⁸⁹ era escrita como específica de modo que apenas existiam os cadernos de linguagem, caligrafia, aritmética e materiais como agulhas para os trabalhos manuais. Um ponto bastante interessante foi que os demais cadernos apareciam com um caderno⁹⁰ para cada criança, no entanto, os trabalhos manuais condiziam apenas com a quantidade de meninas (PONTA GROSSA, 1930-1960). Mesmo que no curso de primário elementar apareça apenas em 1946, esta normativa sobre:

O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (BRASIL, 1946, art. 7).

A falta de materiais didáticos, era um dos fatores que desestimulavam à docência. Nas fontes primárias (1950), não são mencionados outros materiais utilizados pelos professores e alunos a não ser cadernos de linguagem, de cartografia, de desenhos e trabalhos manuais feitos. Contudo, em alguns registros ocorreu a sugestão do inspetor da confecção de jogos educativos para as crianças.

Entretanto, neste período o modelo escolar peculiar do município de Ponta Grossa foi a existência das casas escolares, sua criação foi aceita pela comunidade, justamente por isentar o estado da sua responsabilidade e de atender às solicitações daquela comunidade. Com isso a construção do prédio escolar na zona urbana e/ou da zona rural, dava-se quando uma pessoa, pertencente a elite ponta-grossense, fazia uma doação de terreno para a construção da casa escolar, em Ponta Grossa foram construídas muitas casas escolares.

Ao verificar as mensagens do governo de 1950 os dados revelaram que foram construídas várias casas escolares no estado paranaense, chegando a ter mais de 120 edificações públicas (PARANÁ, 1950, p. 33). As casas escolares eram fomentadas financeiramente pelo estado, pois a construção da mesma e o salário do professor eram de responsabilidade do mesmo.

⁸⁹ A partir do ano de 1963, as atas de exame final constavam as disciplinas e média de cada aluno, bem como aprovado ou reprovado (PONTA GROSSA, 1963).

⁹⁰ Apenas na escola rural de Biscaia a quantidade de cadernos de era superior aos alunos (PONTA GROSSA, ATA DE BISCAIA, 1950).

Eram escolas que atendiam a população que vivia à margem das colônias. Funcionavam nas casas dos professores ou, sobretudo nas fazendas, em espaços precários. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 140).

Contudo, as escolas isoladas e as casas escolares tiveram mais longevidade nas zonas rural e permaneceram até o final da década de 1960. Com a municipalização das casas escolares e das escolas isoladas, muitos documentos foram extraviados e houve outras de contratação de professores, adotando ainda mais as características das escolas urbanas.

Posteriormente ao período de 1950, com a municipalização das escolas isoladas estaduais, as mesmas passaram a receber professores normalistas que vinham da zona urbana para lecionar nas zonas rurais do município.

Ocorreu a perda da identidade escolar após a municipalização das escolas rurais, principalmente, com o aumento de matrículas de alunos, as escolas passaram a ser tratadas como escolas urbanas, seus registros não demonstram as peculiaridades das instituições escolares. Mesmo que aparecessem em Ponta Grossa, existiram as casas escolares diferente das escolas isoladas, este modelo perdurou durante os anos de 1930 a 1960, nas zonas rurais. Um dado relevante era que os professores após 1960, ainda escreviam escola isolada municipal, em diversas atas de exames (PONTA GROSSA, 1930 a 1960).

A diferença das escolas isoladas rurais e das casas escolares rurais deu-se quanto a estrutura física da casa escolar. As casas escolares eram construções feitas de madeira, assoalhadas, a sala de aula era um espaço pequeno, mas era recomendado ter uma boa iluminação, a única característica que possuía era uma placa escrita “ESCOLA PÚBLICA”. Como o espaço era geralmente era cedido pelo proprietário, os alunos permaneciam todos na mesma sala de aula com o mesmo professor, ou seja, a classe era multisseriada com vários alunos de diferentes idades e unidocentes. Também os alunos não tinham pátio para brincar e fazer demais atividades externas. Já nas escolas isoladas demonstravam ser mais espaçosas, pois já armazenavam materiais escolares dos alunos e do professor.

FIGURA 4 – Casa escolar rural de Caête – Distrito de Itaiacoca - 1952



Fonte: Cedido pela Professora Examinadora Deometila Pires

Além das questões estruturais, as escolas isoladas foram construídas com a finalidade educativa, ou seja, possuía janelas de vidros para melhorar a iluminação, com assoalho de madeira, pinturas e forros que melhoravam o aspecto da escola. Nesta modalidade de escola pública aparece a figura das zeladoras das escolas para cuidar do asseio e das demais necessidades higiênicas dos seus sujeitos. Desta forma, a diferença entre os modelos educacionais e organizacionais eram significativos:

FIGURA 5 – Escola Municipal de Caeté - 1960



Fonte: Cedido pela Professora Examinadora Deometila Pires

Independentemente do modelo escolar e da forma de criação das instituições escolares rurais no município de Ponta Grossa, seguiam os preceitos pedagógicos e ideológicos do contexto nacional e universal do capitalismo. De modo intencional, as escolas rurais eram instauradas nas localidades mais povoadas e próximas de comércio, como foi o caso da Casa Escolar de Três Barras (CHAMA, 1988).

Por isso também que as casas escolares até o ano de 1950⁹¹, registravam maiores detalhes das atuações dos inspetores escolares e também das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Vale lembrar, que anterior ao ano de 1950, a documentação das casas escolares de Ponta Grossa, subvencionadas pelo estado, estava guardada nos arquivos do estado do Paraná sendo que até este período os inspetores escolares⁹² faziam as visitas e os registros das instituições escolares, posterior à este tempo, novos nomes assumem a educação em Ponta Grossa:

⁹¹ Isso não quer dizer que as casas escolares foram extintas nas próximas décadas.

A 6ª Inspeção Regional de Ensino, sediada em nossa cidade, é a responsável por todos os assuntos relacionados ao ensino de âmbito estadual em nosso Município, bem como nos municípios de Castro Teixeira Soares, Imbituva, Ipiranga, Ivaí e Cândido de Abreu.

Compreende a 6ª Inspeção Regional de Ensino: 1) Inspeção de 2.º grau – Prof.^a Sueli Silva (Supervisora) ; 2) Inspeção 1.º grau – Prof.^a Neusa de Moraes Schulemberger (Supervisora) ; 3) Inspeção Auxiliar (Escolas Rurais) – Prof.^a Arlete Helena de Almeida (Supervisora) ; 4) Supervisão Regional (Núcleo da Reforma) – Prof.^o Armando Antônio Aguiar. Todas elas estão afetas à Coordenação Geral de Inspeção Regional de Ensino, Prof.^o João Ricardo Von Borell du Vernay (HOLZMANN et. al., 1975, p.66).

Alguns dos inspetores e demais educadores que estiveram presentes nas escolas rurais do município até os anos de 1960, foram: Valdevino Lopes, como Inspetor Municipal de Ensino, inspetor distrital Antenor Alves de Meira, registros de recenseadores, delegados de ensino Antônio Fontoura, inspetora auxiliar Arlete Helena de Almeida (PONTA GROSSA, 1960).

São perceptíveis as divergências nas percepções dos inspetores municipais com os inspetores distritais. Ambos descreveram nas atas sobre os aspectos físicos das escolas, no entanto, o inspetor distrital apenas teceu elogios e descrições sobre a frequência dos alunos, não auxiliava nas avaliações, diferentemente dos inspetores municipais que escreviam recomendações e passavam instruções aos professores primários.

Cabe destacar que as visitas dos inspetores às comunidades rurais seguiam as intenções do governo. “A inspeção escolar para os exames finais de aprendizagem dos alunos na Escolas Públicas Isoladas era realizada uma vez por ano. Tratava-se de uma tarefa árdua para os inspetores escolares [...] (PADILHA, 2010, p. 84).

O delegado de ensino e o agente municipal de estatística demonstravam insatisfação com os resultados obtidos nas escolas rurais, mesmo que apenas alguns visitassem as escolas rurais. Vários destes transcreveram recomendações, felicitações e elogios aos docentes sobre sua postura como professor, ao seu zelo, além de justificativas das dificuldades encontradas. Visto que nas atas de exame da prefeitura municipal não há recomendações e incentivos aos professores, apenas nos termos de visita e ocorrências das escolas mantidas pelo estado, apresentou anotações como: “*Em março de 1959, a Escola Isolada “Biscaia” foi visitada. O horário da visita não coincidiu com o de aula, motivo por que os alunos não foram vistos. Biscaia, 9 de março de 1959*” (PONTA GROSSA, 1959). Os elogios do Inspetor de Ensino destacam a disposição da sala de aula:

[...] algo de agradável foi me dado presente a sala de aula apresenta um aspecto alegre, dada a disposição dos móveis e a abundância de luz. O asseio dos alunos e a limpeza do material concorrem, sobremaneira para que o ambiente escolar se torne mais festivo e mais alegre. Louvo o professor Agnaldo pelo rumo que tem dado as crianças, facilitando-lhes um ambiente futuroso, mais certo e mais condizente com a civilização. Conceição de Itaiacoca, 28 de novembro de 1954. Valdevino Lopes. Inspetor de Ensino (PONTA GROSSA, TERMO DE VISITA, 1954).

Por meio das atas de exames e dos demais documentos encontrados foi possível entender como as dificuldades encontradas pelos alunos, professores, pais e avaliadores. Tais como estradas em péssimas condições de tráfego, poucos alunos baixa frequência e submissão de avaliação final, “[...] dos alunos que não achavam-se preparados” (PONTA GROSSA, 1950).

No entanto, a maioria dos problemas não era apenas dos alunos, pois existiam as dificuldades na formação docente, falta de professores para atuar principalmente nas escolas rurais, entre estes professores leigos que atuavam era comum encontrar várias palavras escritas erradas, pois muitas professoras exerciam atividades domésticas concomitante ao lecionar, como cuidar do lar e dos filhos. De acordo, com os anos de 1956 e 1964, a escola municipal de Antunes, teve dificuldades no ano letivo escolar, a não conclusão de seus alunos, justificou-se devido os mesmos não terem realizado os exames finais, pois a professora havia saído de licença maternidade de 90 dias (PONTA GROSSA, 1954, 1964).

Também em algumas visitas dos inspetores a escola não estava funcionando pelo motivo de enfermidade dos filhos da professora (PONTA GROSSA, BISCAIA, 1943). Além de vários alunos deixarem os bancos escolares para trabalhavam com os pais na agricultura, que era aceito como algo normal, sendo apenas mencionado nas atas posteriores de 1963.

A dificuldade de encontrar professores para lecionar nas escolas rurais eram o primeiro fator, sendo escolhido e contratado professores leigos, sem formação adequada para lecionar nas regiões mais distantes, de tal forma, que o Estado poderia contratar qualquer cidadão para exercer o magistério.

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, 1946, art. 50).

A maior preocupação durante o governo de Vargas estava associada às noções de modernizar e civilizar o rural, defendido por suas leis educacionais e pelos seus divulgadores, muitas eras as dificuldades que assolavam a zona rural, pois até 1950 não tinham professores formados que moravam na região rural, também devido as longas distâncias entre as

localidades rurais, era necessário que o professor “*fizesse o transporte a cavalo*” (PONTA GROSSA, ATA DE ANTUNES, 1950).

Com relação aos materiais didáticos nada constou nos documentos escolares das escolas rurais do município de Ponta Grossa, diferentemente das escolas rurais de Cianorte que “os documentos informam a presença de livro didático, cartilhas, cadernos e lápis. As orientações aos professores para que utilizassem papel de embrulho e recortes de jornais para o trabalho com as primeiras séries [...] (LIMA, 2015, p. 111).

Além das dificuldades frequentes nas escolas rurais, o fator que mais preocupava os inspetores escolares eram: a baixa assiduidade dos alunos, os poucos materiais produzidos pelos alunos e ainda a falta de preparo dos professores com a alfabetização, visto que os resultados demonstravam serem raros os alunos que concluíam o ensino primário, e uma grande maioria abandonava o curso primário logo na primeira série primária, não satisfazendo os objetivos do governo estadual, que considera que era “*importante para o meio rural era saber ler e escrever e operação básicas de matemática*” (PILOTTO, 1954).

Os níveis de reprovação eram mais agravantes “[...] *nas classes iniciais do curso primário sobretudo no 1º ano, de modo que a porcentagem, aí, toma bem maior vulto.*” (PILOTTO, 1954, p. 72). Ou seja, eram pouquíssimos alunos que concluíam o ensino primário, pois muitos já deixavam de frequentar a escola logo no primeiro ano, e “[...] *apenas uma porção bastante reduzida chega a ter mesmo um aproveitamento de grau primário*” (PILOTTO, 1954, p. 72).

No município de Ponta Grossa, principalmente nas escolas rurais, o número de alunos que ingressavam na 1ª série era de 20 alunos, destes em média apenas 5 alunos passavam para a 2ª série e posteriormente apenas 2 alunos concluíam o ensino primário. (PONTA GROSSA, ATAS DE EXAME, 1950).

A avaliação nas escolas rurais, segundo os documentos dos professores era realizada da seguinte maneira: no final do mês de novembro deslocavam-se com o veículo da prefeitura para as comunidades rurais os inspetores de ensino e os examinadores, chegando às escolas realizavam a aplicação das provas anuais, a professora regente da sala não participava da aplicação da avaliação, visto que ela acompanharia os inspetores para fazer parte da banca de examinadores nas próximas escolas.

Em média eram feitas quatro avaliações nas escolas urbanas, enquanto que nas escolas rurais eram realizadas no máximo duas por dia, devido as longas distancias dos povoados, das péssimas estradas e da precariedade dos meios de transportes. “*Nota: Foram reprovados 16 alunos por estarem insuficientemente preparados. Precisa meios de transporte*

para as visitas à esta escola que no momento é feito á cavalo.” (PONTA GROSSA, ATA DE EXAME, ANTUNES RIO BONITO, 1950, p. 21). “Em virtude da péssima estrada de rodagem que liga “Lagoa dos Pintos” a “Antunes” solicitei a presença da professora deste último local: - Cecília Freitas Leal, acompanhada de seus alunos na Escola Isolada de Ferreiras, afim de proceder ao exame final do presente ano letivo” (PONTA GROSSA, ATA DE ANTUNES, 1953, p. 4).

No Ano de 1954 não constou avaliação nesta escola rural e *“O exame de 1955 foi realizado pela própria professora” (PONTA GROSSA, ATA DE ANTUNES, 1955, p. 4).* Recebendo a visita de examinadores apenas no ano de 1956. Entende-se que as péssimas estradas atrapalhavam o desenvolvimento escolar nesta instituição.

Vale lembrar que até os anos de 1960, o curso do ensino primário para as escolas rurais era oferecido até a terceira série primária, sendo que os alunos que conseguissem concluir o curso e desejassem ser professor ou professora, somente era necessário fazer mais um ano na escola rural acompanhando o professor regente. As influências políticas eram nítidas nas construções e indicações para professores nas escolas rurais. Nos registros, os termos de posse e livro ata, mencionavam também a posse de determinada professora, bem como a página na qual se inicia os termos de visita, como demonstrou o caso da Escola de Conceição, quando assumiu a professora Herondina em 1950 e permaneceu até 1985, ano de cessação desta instituição.

Servirá este livro desta paina em diante, para os termos de visita da escola, regida pela professora Senhorita Herondina Inglez da Luz, em Conceição Distrito de Itaiacoca, em 12 de abril de 1950.

Inspetor Distrital 12/4/1950.

Antenor Alves de Meira

Termo de Posse

Aos doze dias do mez de Abril de mil novecentos e cincoenta no lugar “Conceição” do Distrito de Itaiacóca, Comarca de Ponta Grossa; tomou posse da regência desta escola a professora Dna Herondina da Luz Inglez, recentemente nomeada, por intermédio dos Amigos de Ponta Grossa, e Secretaria de Educação e Cultura. Do que fiz este termo em que assino. Comigo Srº Inspetor e demais presentes. Itaiacoca, Conceição, 12 de abril de 1950. Antenor Alves de Meira.

Termo de visita

Aos vinte de agosto de mil novecentos e cincoenta, visitei esta escola de Conceição regida pela professora Herondina Inglez da Luz, encontrando em pleno funcionamento dos 14 matriculados encontramos nove alunos presentes; tudo em plena ordem e asseio, funcionando a escola na sala cedida, por Dona Herondina Inglez da Luz, achando-se recém construída uma casa própria, ao lado inacabada feito por iniciativa do EXMO Governo do Sr. Moysés Lupion e intermédio do ilustre Deputado Sr. Aldo Laval.

Antenor Alves de Meira

Albary Justus (PONTA GROSSA, TERMO DE VISITA, 1950, p. 13).

O termo de posse alude sobre o início da carreira docente da professora, no próprio documento estava escrito que a professora foi nomeada por intermédio dos Amigos de Ponta Grossa. De modo, a escola está na sala de sua casa, enquanto não é concluída a construção de sua escola.

Contudo, até o ano de 1961, ano que foi instituído a primeira Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação, existiam um total de 22 escolas municipais em Ponta Grossa - PR, destas oito estavam situadas na zona rural e apenas cinco eram escolas primárias rurais do distrito rural de Itaiacoca - PR.

QUADRO 10 – Escolas municipais de Ponta Grossa – 1961

Nº	ESCOLA MUNICIPAIS – 1961	URBANA ou RURAL
01	Escola Municipal de Serradinho	Rural
02	Escola Municipal de Sete Saltos	Rural
03	Escola Municipal de Carazinho	Rural
04	Escola Municipal do Rio Verde	Urbana
05	Escola Municipal do Rio Verde	Urbana
06	Escola Municipal Fidelis Alves	Urbana
07	Escola Municipal de Anta Moura	Rural
08	Escola Municipal de Antunes do Meio	Rural
09	Escola Municipal Senador Flávio Guimarães	Urbana
10	Escola Municipal Humberto Cordeiro	Urbana
11	Escola Municipal de Uvaranas	Urbana
12	Escola Municipal de Vila Madureira	Urbana
13	Escola Municipal de Colônia Dona Luiza	Urbana
14	Escola Municipal de Pitangui	Urbana
15	Escola Municipal de Barra do Tibagi	Urbana
16	Escola Municipal de Santa Cruz	Rural
17	Escola Municipal de Sutil	Rural
18	Escola Municipal Cerâmica São Sebastião	Rural
19	Escola Municipal de Colônia Moema	Urbana
20	Escola Municipal de Taquari	Urbana
21	Escola Municipal de Taquari	Urbana
22	Escola Municipal da Barra do Pitangui	Urbana

Fonte: Organizado pela autora com base em na Documentação escolar da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (2017).

Vale destacar, que o aumento das escolas urbanas, deu-se pela grande quantidade de pessoas que vieram morar na zona urbana, o êxodo rural demarcou e nos anos subsequentemente continuou a fragmentar o conhecimento, a propiciar uma aceitação da sua condição, como “gente da roça não carece de estudos”. Muitas localidades rurais foram sendo extintas, a partir da migração populacional e algumas colônias que eram próximas da zona urbana, à medida que foram desenvolvendo economicamente e socialmente foram consideradas urbanas, ou seja caracterizada como vilas e bairros urbanos. Diferentemente da

década de 1950, foi no final da década de 1960 que houve maior implantação de escolas urbanas municipalizadas.

Neste contexto, cabe destacar que foi o avanço econômico da industrialização nacional que impulsionou o aumento das instituições escolares. Sendo que politicamente o Estado estava organizado da seguinte maneira: Juscelino Kubitschek era o presidente do Brasil, no Paraná estava durante o segundo mandato o governador Moisés Lupion (1947-1961) e no município de Ponta Grossa era o prefeito Eurico Batista Rosas responsável pela expansão das atividades econômicas (CHAMA, 1988, p. 106).

De tal modo que, ao final da década de 1950, o município de Ponta Grossa por intermédio das principais atividades econômicas, políticas e sociais colocou-se em 3º lugar em relação aos municípios do Paraná, quanto seu valor de produção industrial, destacando-se com os “[...] *“produtos alimentares” e “madeira” que participavam com 43% e 34%, respectivamente, do valor da produção industrial ponta-grossense*”. (IBGE, 1961, p.6 grifos do autor). Garantindo ao município o *“5º centro de indústria madeireira do País, com uma produção no valor de 447 milhões de cruzeiros, superado apenas por São Paulo, SP (com 2 202), Rio de Janeiro, GB (767), Guarapuava, PR (742), e Curitiba, PR (541)”* (IBGE, 1961, p.6).

Outro ramo econômico influente para o município era a *“indústria extrativa mineral, destaca-se a produção de cal, que atingiu 2 033 toneladas, no valor de 2 480 milhares de cruzeiros, em 1959”* (IBGE, 1951, p. 6).

Com isso, ao considerar a trajetória histórica que as escolas rurais de Itaiacoca, tiveram com os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais influenciando direta e indiretamente, salienta-se que o apogeu das escolas rurais deu-se na década de 1950, impulsionados pela expansão econômica que o município de Ponta Grossa perpassou. Mesmo perante as dificuldades enfrentadas para catalogar as fontes primárias, foi possível reconstruir as escolas rurais, com seus determinantes gerais e peculiares que influenciaram e foram influenciadores de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural, enquanto uma modalidade de escola primária rural, teve maior ênfase na primeira metade do século XX, disseminada por meio de uma ideologia que tinha como intuito civilizar, higienizar e modernizar a população rural, tendo em vista divulgar os preceitos do capitalismo nacionalizador e neofascista dos anos de 1930.

A implantação e implementação da educação rural foi difundida, principalmente, pela expansão das escolas primárias rurais nas diversas regiões do território nacional, sendo organizadas de diferentes modelos estruturais e dotadas de peculiaridades em seu contexto.

Os objetivos da pesquisa centraram-se na expansão das escolas primárias rurais no município de Ponta Grossa – PR, no período de 1930 a 1960, especificamente, na contextualização do processo de escolarização brasileira da população rural; na investigação da institucionalização das instituições escolares rurais no Paraná em conformidade com os determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos que influenciaram a instrução pública do estado; finalizando com a reconstrução histórica da implantação e implementação das escolas públicas rurais no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa, PR, dado seus determinantes ideológicos que eram subsidiados pelo contexto econômico, político, social e histórico.

Desta forma, mesmo que o processo de expansão das escolas rurais tenha seguido o cenário nacional, algumas singularidades fizeram-se presentes na institucionalização dos estabelecimentos escolares do estado do Paraná, e ainda foi possível verificar as peculiaridades existentes no município de Ponta Grossa, como o modelo escolar de escolas isoladas rurais e casas escolares rurais que visaram atender especificamente a população rural.

A reconstrução histórica das escolas rurais no distrito de Itaiacoca permitiu ter uma visão ampla e antagônica do processo de expansão das escolas. Demonstrou que as criações destas instituições escolares ideologicamente visavam atender à necessidade humana com o intuito de garantir o direito à educação. No entanto, foi implementada para defender o interesse de um determinado grupo social, ou seja, o processo de expansão das escolas rurais deu-se para atender os interesses da elite burguesa, a mesma que representava e subsidiava seus interesses por meio da governabilidade adjacente ao Estado, de modo que não existia neutralidade nas suas ações, por isso, a implantação de escolas no meio rural era vista como uma necessidade aos representantes do Estado.

Tendo em vista as diversas relações que partem do universal para o singular, fez-se necessário compreender este movimento dialético, a fim de responder à questão norteadora de como ocorreu a escolarização primária e a organização pedagógica das escolas rurais, no distrito de Itaiacoca.

Por meio da reconstrução histórica das fontes primárias disponíveis, principalmente, por meio das atas de exames, de visita, de abertura e de posse, foi possível entender várias realidades concretas no ambiente escolar rural, tais como: organização dos dias de avaliação; principais dificuldades encontradas pelas professoras, pais e avaliadores das escolas rurais; e o modelo escolar das escolas rurais.

Outras particularidades das escolas rurais foram elencadas, tais como: estradas em péssimas condições de tráfego; poucos alunos que concluíam o ensino primário, já que precisavam trabalhar com os pais na agricultura; além da fragilidade de encontrar professores para lecionar na zona rural. Muitos professores eram leigos, o que prejudicou o desenvolvimento das atividades escolares, pois apresentavam vários trechos dos relatórios escritos com grafia errada, e, concomitantemente ao exercício da docência, precisavam aliar atividades domésticas e cuidado dos filhos.

Alguns aspectos eram evidenciados por meio das orientações dadas pelos inspetores aos professores que condiziam com as condutas profissionais como: pontualidade, atividades diferenciadas que seguiam as orientações do movimento do ruralismo pedagógico, asseio e condutas higienistas, além de apreciação dos comportamentos religiosos. Reconhece-se que, neste momento, o professor era o responsável pelo ensinamento escolar e a conclusão do curso primário.

As peculiaridades existentes no meio rural repercutiram ainda na organização escolar rural, pois as mesmas foram instaladas de modo precário, sem recursos materiais e estruturais, seguindo apenas os preceitos ideológicos do mercado internacional e das necessidades para qualificar os trabalhadores. Tais percalços elucidava o descaso com a qualidade do aprendizado e ainda com a responsabilidade do “direito à educação”, previsto na Constituição Brasileira desde o ano de 1934.

Em alusão a estrutura física das escolas rurais, vale destacar, que as escolas isoladas permaneceram ativas nos distritos rurais até a década de 1960, quando um movimento de renovação atingiu as estruturas das escolas, originando maior quantidade de educandários em várias localidades do município. Já estas escolas seguiam um padrão estrutural parecido entre ambas, com a cozinha e o quarto do professor desvincilhado das salas de aulas e geralmente, existiam duas classes.

Diante disso, cabe destacar que essas instituições escolares não foram criadas especificamente para a população rural, ou seja, seguia o mesmo modelo das escolas urbanas e não levavam em consideração as dificuldades que emergiam no contexto rural como baixa frequência e altos índices de reprovação e abandono, além das problemáticas como falta de professora, precariedade das estruturas físicas das escolas rurais, falta de materiais didáticos e entre outros empecilhos que refletiam na pouca quantidade de alunos que conseguiam concluir o ensino primário nestes estabelecimentos.

As escolas isoladas e as casas escolares eram os modelos de escolas que atendiam poucas crianças, porém eram a solução de baixo custo encontrada pelo governo para dar acesso ao ensino público elementar para a população rural, assim como em todos os demais municípios paranaenses. Ponta Grossa tinha muitas comunidades aglomeradas distantes umas das outras, ou seja, vários núcleos coloniais que careciam e desejavam instrução pública elementar.

Para tal demanda educacional eram as escolas isoladas que garantiam a escolarização para os alunos da zona urbana parcialmente, pois tinha a opção de frequentar os grupos escolares e as escolas subvencionadas, particulares, possuindo todos os níveis de ensino, e etapas do ensino obrigatório, como era o caso do ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Já na zona rural as escolas isoladas e as casas escolares eram a única forma de os alunos conseguirem concluir o ensino primário, pois se os mesmos desejassem continuar seus estudos era necessário vir residir na zona urbana.

Mesmo que a alfabetização não tenha sido o principal foco na criação das instituições escolares para o ensino primário, visando apenas atender à solicitação dos seus aliados políticos, destaca-se que “[...] o Governo colocou escolas aonde eram requeridas, sem necessidade de atender a dispositivos que as criassem” (PILOTTO, 1954, p. 68).

Nesse sentido, a escolarização para a população rural sempre deu-se de forma precária e atrasada em relação aos centros urbanos. Apenas as escolas primárias rurais eram instaladas nas zonas rurais. De fato, o modelo estrutural de grupo escolar não chegou até os distritos rurais, pois tinham como meta disseminar a República. Mesmo assim, em 1950, existiam grupos escolares nos bairros urbanos mais populosos de Ponta Grossa.

Para o ensino profissional, existiam os colégios agrícolas, que foram implantados primeiramente como Escola dos Trabalhadores Rurais, para fomentar a ideologia da vocação agrícola da década de 1930. Vale lembrar que atualmente a escola técnica-profissional passou para a Universidade Estadual de Ponta Grossa, e desde a sua criação em nenhum momento teve aproximação com os distritos rurais de Ponta Grossa, de modo que não existe nenhuma

política de cotas ou favorecimento para os alunos oriundos dos distritos rurais, permanecendo alheio aos anseios da educação rural.

Quanto à expansão das escolas rurais, apesar de os primeiros registros terem sido nos anos de 1936, 1938, 1942, e depois mais abundante no ano de 1950, ainda houve a continuidade da implementação destas escolas, seguindo o contexto histórico da escolarização brasileira. Cabe destacar que as diferenças existentes entre as escolas urbanas e as escolas rurais no município eram inegáveis, se comparadas com a estrutura física e as condições materiais nas escolas rurais, algo que era fato devido ao reflexo do investimento financeiro dado ao modelo urbano-industrial e de modernidade, presentes no contexto do capitalismo liberal.

Em contrapartida ao contexto nacional, a região rural, até a década de 1960, ainda mantinha uma elevada população nos padrões tradicionais de produção, por meio de exploração de minérios, de madeira e demais fontes lucrativas. Tais fatores foram considerados importantes economicamente e subsidiaram a implantação das escolas rurais nas proximidades destes povoados.

Desta maneira, reconhece-se que as escolas dos distritos rurais de Ponta Grossa – PR - objeto de estudo deste trabalho - , surgiram seguindo os fatores econômicos com a exploração da cal, do talco, da madeira, entre outros, por meio da representatividade política que comandava e inspecionava em prol da modernização e das panaceias sociais, comandados por grandes aristocratas e latifundiários. Estes fatores foram os mais contundentes que influenciaram na formação do Distrito de Itaiacoca em 1909 e de Uvaia conforme Decreto Estadual n. 199, de 30 de dezembro de 1943. (IBGE, 1950), e no distrito rural de Guaragi em 1957 (BARRETO, 2011).

No fim desta jornada, reconhece-se que as dificuldades encontradas durante a pesquisa foram as poucas fontes iconográficas deste recorte temporal; a falta de valorização de outros pesquisadores sobre a temática das escolas rurais; como a maioria das escolas foram implantadas de forma provisória muitas tiveram sua documentação escolar extraviada.

As lacunas que não foram possíveis de serem superadas relacionam-se aos aspectos da metodologia e do método de ensino usado nas escolas rurais, bem como o currículo escolar, formação de professores e relação professor-aluno. Essas questões não foram possíveis de identificar, devido à falta de registros que superassem estes quesitos.

Salienta-se, ainda, que a educação rural seguiu os pressupostos de fixar a população na zona rural, no entanto, a educação foi usada como meio para disseminar e concretizar tal momento histórico de nacionalização e civismo durante a Era Vargas, contudo a não

concretização destes pressupostos revelaram que a implantação das escolas rurais não levou em consideração suas peculiaridades da população rural enquanto ser social e cultura, nem mesmo sua relação de trabalho e o conhecimento com a natureza foram mencionados.

Algumas dúvidas não foram respondidas, tais como: a avaliação era formulada por quem? E era a mesma avaliação em todas as escolas? Os resultados das avaliações não foram questionados em nenhuma ata, visto ser normal o índice de reprovação para a época? Todos os alunos poderiam ser matriculados nas escolas rurais? Essas instituições eram públicas e gratuitas plenamente? Qual era a idade média que os alunos concluíam o ensino primário nas escolas rurais de Itaiacoca - PR?

Esses atenuantes fazem com que exista a necessidade da continuidade e de outras pesquisas sobre a temática, visto que a população rural continua enfrentando algumas dificuldades, tais como o capitalismo exacerbado, revestido de lucro para a minoria que detém terras e meios de produção. Mesmo que o intuito da pesquisa tenha sido apresentar a expansão das escolas rurais, cabe destacar que novamente a educação não assume um papel de reconhecimento da população do campo. Com isso, várias disputas continuam assolando as instituições escolares rurais, de forma que os interesses pela educação dos povos rurais ainda são disseminados e defendidos em conformidade com os interesses da classe burguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. et al. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1994.
- ARAUJO, J. C. S. As instituições escolares na primeira república: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: **Instituições Escolares no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 95- 122.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-64.
- ÁVILA, V. P. S. Da economia agrária ao processo de modernização: a expansão da escola primária rural no Brasil (1935-1961). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luiz. **Anais: Infância, juventude e relações de gênero na história da educação**. São Luis: EDUFMA, 2010a.
- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. Araraquara: Unesp, 2013. 216f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2013.
- BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. **História do Paraná**. 2ª Ed. Curitiba: Grafipar, 1969.
- BARRETO, V. M. **As especificidades do processo de formação histórico-geográfico do Distrito de Guaragi – Ponta Grossa (PR)**. Dissertação (Mestrado em Geografia- Gestão do Território) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.
- BERTONHA, Vitorina Cândida Corrêa. Da escola isolada ao grupo escolar: o processo de escolarização primária em Sarandi – PR (1953-1981). 133 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- BEZERRA NETO, L. Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil. 233f. 2003. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2003.
- BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016.
- BUFFA, E. **História e Filosofia das instituições escolares**. In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 2 jul. 2016.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 2 jul. 2016.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1981.

BRASIL. Decreto-Lei nº 808, de 18 de novembro de 1938. Cria a Comissão Nacional do Ensino Primário e estabelece suas competências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, nov, 1938.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. 1940.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em:
<www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. 1961. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. **CAPES**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 31/01/2015.

CATTELAN, C. Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada. 2014, 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão, 2014.

CHAMA, G. V. F. **Ponta Grossa**: o povo, a cidade e o poder. Ponta Grossa: SMEC, 1988.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CRUZ, G. C. F. **Impactos Ambientais em Itaiacoca – Ponta Grossa – Paraná**. Presidente Prudente, 1999. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, 1999.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan. /abr. 2004.

FARIA FILHO, L. M. VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** (ANPED). n. 14. mai/jun/ju/ago de 2000. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: USP, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, M. A. C.; PINTO, E. A. **1823-1923 Ponta Grossa um século de vida**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1983.

GONCALVES, R. F. **Reconstrução Histórica das Instituições escolares da região de Itaiacoca (Distrito de Ponta Grossa)**. Ponta Grossa, PR: 2014. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

GRACINO, E. R. **A educação para o trabalho no processo de Institucionalização do Instituto das Artes Práticas de Castro**. 2016, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

HAIDAR, M. de L. M.; TANURI, L. M.. **A educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases**. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho (org.) **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras**. 2ª. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

HOLZMANN, G. V.; SOARES, O.; REQUIÃO R.. **Ponta Grossa – Edição Histórica**. Publicação comemorativa do 152º aniversário de Ponta Grossa. 15 set. 1975.

IBGE, Departamento Estadual de Estatística. **Sinopse Estatística do Município de Ponta Grossa, 1950**. Biblioteca Pública do Paraná.

IBGE, **Conselho Nacional de Estatística**. Ponta Grossa – Paraná. 2ª. Ed., 1961. Biblioteca Pública do Paraná.

KUBASKI, L. **Imigração e educação dos poloneses em Ponta Grossa, PR**. Dissertação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

LANGE, F. L. P. **Os Campos Gerais e sua Princesa**. Curitiba: COPEL, 1998.

LEÃO, A. C.. **Pela Educação Rural**. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1918. (Conferencia proferida, no dia 22 de Julho de 1918, em Coritiba, sob a presidência do Dr. Affonso Camargo, illustre Presidente do Estado do Paraná).

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, n.70).

LIMA, R. de; SCHELBAUER, A. R. AS ESCOLAS RURAIS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM CIANORTE-PR (1950-1990). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 51-71, mar 2015.

LIMA, R. Carneiro Leão e a educação rural brasileira: um projeto cultural, político e modernizador (1909 – 1963). 2016. 192 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Artes 2016.

LOWEN SAHR, C. L. Favelas: um aspecto da Expansão Urbana de Ponta Grossa – PR. 1990. 178 f. (Mestrado em Geografia), 1990 – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Rio Claro – SP.

LUPORINI, T. J. (org.). **Catálogo das fontes de educação brasileira localizada no Paraná** (Região dos Campos Gerais: Castro, Palmeira, Piraí do Sul e Ponta Grossa) Ponta Grossa: Editora UEPG, 1997.

MARTINIAK, V. L. **A legislação educacional paranaense e a atuação do diretor da Escola Normal**. 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MARTINIAK, V. L. **Educação e trabalho no ensino agrícola**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

MARTINS, R. **História do Paraná**. 3ª. ed. Curitiba: Editora Guairá, 1969.

MENDONÇA, S. R. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. 1ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 1997

MENUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. 3. ed. São Paulo, Piratininga, 1944.

MIGUEL, M. E. B. **A Formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 1997.

MORAES, D. de. “Rumo ao campo”. In: COSTA, M. J. F. F. da; SCHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Org.). **I Conferência Nacional de Educação** (Curitiba, 1927). Brasília: MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997, p. 194-196.

MONTEIRO, C. R. **Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no Paraná: alfabetização, ensino rural e formação de professores (1940-1970)**. 92 F. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)) – Universidade Estadual de Maringá, 2015.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – Pr**. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2009.

NASCIMENTO, M. I. M. **Reconstrução Histórica das instituições Escolares Públicas dos Campos Gerais – PR**. (1904-1950). Curitiba, Lisegraff Gráfica e Editora Ltda, 2012.

NASCIMENTO, M. I. M; RIBAS, GRACINO, E. G. SILVA, R.M. da. A TRAJETÓRIA DE PESQUISA DO GRUPO HISTEDBR CAMPOS GERAIS: SEU PERFIL E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. In: **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, M. C. M. de. NO CONTEXTO DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: as escolas rurais paranaenses. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.41-51, set. 2008.

OLIVEIRA, M. C. M de; VOGT. A. M. C. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO VARGAS NO PARANÁ. **Revista Uniandrade**, v. 11, n. 02, Jul – Dez, 2010.

PADILHA, L. M. de. Ideário republicano nos Campos Gerais: a criação do grupo escolar conselheiro Jesuíno Marcondes (1907). 145 f. 2010.. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR. 2010

PADIS, P C. Formação de uma economia periférica: o caso paranaense. 1. Ed. – Curitiba: IPARDES, 1981.

PAIVA, V. **Um século de educação republicana. Pro-Posições**. Campinas, UNICAMP/Cortez, n. 2. jul. 1990, 7 –18.

PARANÁ. *Mensagem* apresentada ao Congresso Legislativo do Estado ao instalar-se a 1ª Sessão da 20ª Legislatura de 1930, por Affonso Alves e Camargo, Presidente do Paraná. Curitiba, PR, 1930.

PARANÁ. *Mensagem* dirigida ao Chefe de Governo Provisório da República Dr. Getúlio Vargas em 1931, pelo General Mario Tourinho, Interventor Federal no Paraná. Curitiba, PR, 1931.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1948 pelo senhor Moysés Lupion governador do Paraná**. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1948.

PARANÁ. **Resolução nº 4783/2010 - GS/SEED**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Publicado no [Diário Oficial nº. 8345](#) de 18 de Novembro de 2010

PAULA, A. P. de. **Educação do Campo: desafios para a implementação de uma política educacional das escolas do campo**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná** (Síntese sobre o ensino público elementar e médio). Curitiba: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1954 [Campanha de Inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar (CILEME, publicação n.3], 1954. 128p.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PRIORI, A. História do Paraná: séculos XIX e XX -- Maringá: Eduem, 2012.
234 p. : il., fotos, mapas, tabs. (algumas color.). Disponível em:
<http://static.scielo.org/scielobooks/k4vrh/pdf/priori-9788576285878.pdf>. Acesso em 17 jun. 2017.

RATACHESKI, A. **Cem anos de ensino no Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.t.], 1953.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. 2ª ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12ª ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).

RIBEIRO, M, Educação Rural. In: CALDART, R. S et. al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, R. F. G; MARTINIAK, V. L. A constituição das escolas rurais no Paraná no início do século XX. In: **III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR**, São Carlos-SP, 2015.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M, [et al.], (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. - (Coleção memória da educação). p. 75-93.
2009

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M, [et al.], (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. - (Coleção memória da educação). p. 3-27.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, J. A. Fatores endógenos e exógenos que levaram à migração/resistência de pequenos produtores do Distrito de Itaiacoca – Ponta Grossa -PR, na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa – PR, 2008.

SCHLBAUER, A. R. Escolas primárias no meio rural paranaense entre as décadas de 1930 e 1960: projetos e organização do ensino. In: Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (orgs.). **Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas)**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, p. 1-17.

SCHELBAUER, A. R. NETO, W. G. Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX. **Cadernos de História da Educação** – v. 12, n. 1 – jan./jun. 2013, p. 83-107.

SCHELBAUER, A. R. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **História da Educação**. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43, Maio/ago. 2014 p. 71-91.

SCHELBAUER, A. R. CORRÊA, R.L. T. **EXPANSÃO E MODALIDADES DE ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NO ESTADO DO PARANÁ: INICIATIVAS DE GOVERNOS ESTADUAL E FEDERAL DE 1930- 1960**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/EXPANSAO%20E%20MODALIDADES%20DE%20ESCOLA%20PRIMARIA%20RURAL%20NO%20ESTADO%20DO%20PARANA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHRAM, A. C. **Reconstrução histórica do primeiro grupo escolar dos Campos Gerais: Vicente Machado (1904)**. 123 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Ponta Grossa, PR: 2014.

SESC – UEPG. **Itaiacoca**: Pesquisa de cultura popular. Rio de Janeiro: Departamento do SESC, 1981.

SAHR, C. L. L. Preservação e revitalização do sistema faxinal na região da mata de araucária do Paraná: um projeto extensionista. Revista **Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, 2005, p. 42-46. (As múltiplas faces da extensão).

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

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba: Ed. UEPG, 2010.

WEREBE, M. J. G. 30 Anos depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, 1994.

FONTES PRIMÁRIAS CONSULTADAS

ATA de exame, Escola de Anta Moura – 1950.

ATA de exame, Escola de Antunes – 1950.

ATA de exame, Escola de Antunes Rio Bonito – 1950.

ATA de exame, Escola de Caçador – 1950.

ATA de exame, Escola de Caetê – 1950.

ATA de exame, Escola de Cerradinho – 1950.

ATA de exame, Escola de Conceição – 1950.

ATA de exame, Escola de Ferreiras – 1950.

ATA de exame, Escola de Mato Queimado – 1950.

ATA de exame, Escola de Roça Velha – 1950.

ATA de exame, Escola de Serras – 1950.

ATA de exame, Escola de Sete Saltos – 1950.

ATA de exame, Escola de Três Barras – 1953.

IBGE, Departamento Estadual de Estatística. **Sinopse Estatística do Município de Ponta Grossa, 1950**. Biblioteca Pública do Paraná.

IBGE, **Conselho Nacional de Estatística**. Ponta Grossa – Paraná. 2ª. Ed., 1961. Biblioteca Pública do Paraná.

Jornal do Povo – 2011. Biblioteca Pública do Paraná.

Jornal Indústria e Comércio, 19.09.1989. Biblioteca Pública do Paraná.

Ponta Grossa e o Distrito de Itaiacoca, (s/d) – Museu Campos Gerais.

TERMO DE VISITA, Escola de Conceição – 1936.

TERMO DE VISITA, Escola de Biscaia – 1938.

TERMO DE VISITA, Escola de Lagoa dos Pintos – 1940.

SITES

Acervo do Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2016.

Acervo do Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/historiapr.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2017.

PONTA GROSSA, LEI nº 8799, de 26/12/2006. Disponível em: www.leismunicipais.com.br. Acesso: 02 jul. 2016.

PONTA GROSSA. PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Disponível em: www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/parana/pontagrossa.pdf. Acesso em: 24 mai. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1**LEI Nº 428/1951**

CONCEDE AO GOVERNO DO ESTADO, UM TERRENO SITUADO NA COLÔNIA D. LUIZA, PARA NELE SER CONSTRUÍDA UMA CASA ESCOLAR.

A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica cedido ao Governo do Estado do Paraná, nas condições estipuladas por esta Lei, um terreno situado na Colônia D. Luiza, nesta cidade, no ângulo formado pela rua Padre Anchieta a Estrada do Cemitério Sta Luiza, medindo 60 (sessenta) metros de frente para ambas as citadas vias públicas, a partir de um poste existente no dito terreno, próximo vértice do ângulo referido, tendo (52) cinquenta e dois metros de largura na sua linha de maior extensão, para nele ser construída uma casa escolar.

Art. 2º - Esta Lei ficará sem nenhum efeito se a construção da casa escolar mencionada no artigo anterior não for iniciado até 30 (trinta) de junho de 1952.

Art. 3º - Publicada que seja esta Lei, poderá o Governo do Estado do Paraná utilizar o terreno citado no artigo 1º, para a finalidade prevista, independentemente de quaisquer outras formalidades legais.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Secretaria da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 28 de novembro de 1951.

PETRÔNIO FERNAL
Prefeito Municipal

ANEXO 2
LEI Nº 23/48

AUTORIZA CONSTRUÇÃO DE CASAS ESCOLARES

Art. 1º - A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu sanciono a seguinte lei: Fica a prefeitura Municipal de Ponta Grossa, autorizada a construir duas casas escolares, neste município, nos lugares "Pedras" e "Bocaina", nos tipos padronizados, conforme plantas existentes no Departamento de Obras e Viação desta Prefeitura, correndo as despesas pela verba 3.218.33.2.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Edifício da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 28 de janeiro de 1948

JOÃO VARGAS DE OLIVEIRA
Prefeito Municipal

ANEXO 3
LEI Nº 489/1952

AUTORIZA A ADQUIRIR POR COMPRA UMA CASA DE MADEIRA PERTENCENTE AO SR. ARTHUR ITALMACK, LOCALIZADA NO DISTRITO DE ITAIACOCA PARA NELA SER INSTALADA UMA CASA ESCOLAR.

Art. 1º - A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei: Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a adquirir por compra e pela importância de CR\$ 8.000,00 (oito mil cruzeiros), uma casa de madeira pertencente ao Sr. Arthur Italmack, construída em terreno do Sr. João F. Maciel, sita na localidade denominada Serras, no distrito de Itaiacoca, para nela ser instalada uma casa escolar.

Art. 2º - Fica também o Poder Executivo Municipal autorizado a receber, como doação do Sr. João F. Maciel, o terreno em referência.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Secretaria da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 11 de junho de 1952.

PETRÔNIO FERNAL
Prefeito Municipal

ANEXO 4
LEI Nº 742/54

CRIA DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 1º - A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou, e eu Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei: Fica criado na Prefeitura Municipal, a partir de Janeiro de 1955, o Departamento Municipal de Educação (D.M.E.).

Art. 2º - Competirá ao D.M.E. ADMINISTRAR E ORIENTAR AS ESCOLAS PÚBLICAS Municipais, de acordo com os programas oficiais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, os parques infantis, que vierem a ser criados, e a Biblioteca Pública Municipal, bem como emprestar toda a colaboração passível ao Museu dos Campos Gerais.

Art. 3º - O D.M.E., dirigido por um diretor, deverá compreender:

- I - Serviço de Instrução Primária;
- II - Serviço de Educação Física;
- III - Parques Infantis;
- IV - Biblioteca Pública;
- V - Museu dos Campos Gerais.

Art. 4º - O Diretor do Departamento será de livre escolha do Prefeito Municipal, dentro do quadro permanente da Prefeitura, com uma Gratificação a ser estipulado na respectiva regulamentação.

Art. 5º - Cada um dos serviços a que se refere o art. 3º, será dirigido por um chefe diretamente subordinado ao Diretor do Departamento, com exceção do Diretor do Museu dos Campos Gerais, que será sempre Presidente do Centro Cultural "Euclides da Cunha".

Art. 6º - Os chefes de serviços perceberão vencimentos que não poderão ultrapassar o padrão I, da classificação vigente, vedadas quaisquer acumulações de vencimentos.

§ 1º - Não caberá vencimento ou gratificação ao Diretor do Museu Campos Gerais;

§ 2º - O orçamento consignará anualmente, na doação própria, uma verba de Cr\$ 6.000,00 (seis mil cruzeiros) para as despesas de manutenção e conservação do Museu dos Art. 1º Art. 2º Art. 3º Art. 4º Art. 5º Art. 6º 1/2 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 742/1954 campos Gerais.

Art. 7º - A direção do Serviço de Educação Física só poderá caber a portador de diploma emitido por escola reconhecida e registrada na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.

Art. 8º - Se o Chefe de um serviço for designado para responder pela direção de outro, perceberá uma gratificação especial, a ser estipulado pelo Prefeito Municipal.

Art. 9º - Fica o Prefeito Municipal autorizado a tomar de aluguel, por conta da Prefeitura, um conjunto de duas ou mais salas, cuja locação se destina à instalação da Biblioteca e do Museu dos Campos Gerais.

Art. 10º - Todas as vezes que o serviço do D.M.E. exigir transporte, a Prefeitura providenciá-lo-á mediante requisição do respectivo Diretor.

Art. 11º - Toda a despesa com a organização e manutenção do D.M.E., concernente ao ensino primário, deverá correr à conta da percentagem determinada pelo Art. 169, da Constituição Federal, sendo as demais à conta de rubricas próprias.

Art. 12º - O funcionamento do D.M.E. dependerá de regulamento a ser baixado pelo Poder Executivo, na forma da lei, sendo que o pessoal que deverá nele funcionar, será obrigatoriamente aproveitado das atuais quadros permanente e variável da Prefeitura Municipal.

Parágrafo Único - Na parte que se refere à Biblioteca Pública, para o seu funcionamento, deverá ser previsto o horário das 9 (nove) às 21 (vinte e uma) horas.

Art. 13º - Fica estabelecido que o D.M.E. fará realizar todos os anos, no dia 24 (vinte e quatro) de dezembro, a prova "Corrida de Resistência", num percurso de 10.000 m (dez mil metros), prova esta que se denominará "Prefeito Municipal".

Parágrafo Único - O D.M.E. organizará o regulamento da referida corrida, estabelecendo prêmios aos vencedores, até o quinto colocado.

Art. 14º - Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, em 29 de novembro de 1954

PETRÔNIO FERNAL
Prefeito Municipal

ANEXO 5
LEI Nº 895/56.

CRIA UMA ESCOLA ISOLADA MUNICIPAL NO LUGAR DENOMINADO PITANGUI.

A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou, e eu Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criada neste município, no lugar denominado Pitanguí, antiga estrada de Castro, uma Escola Isolada Municipal.

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Secretaria Municipal de Administração e Negócios Jurídicos, em 26 de julho de 1.956.

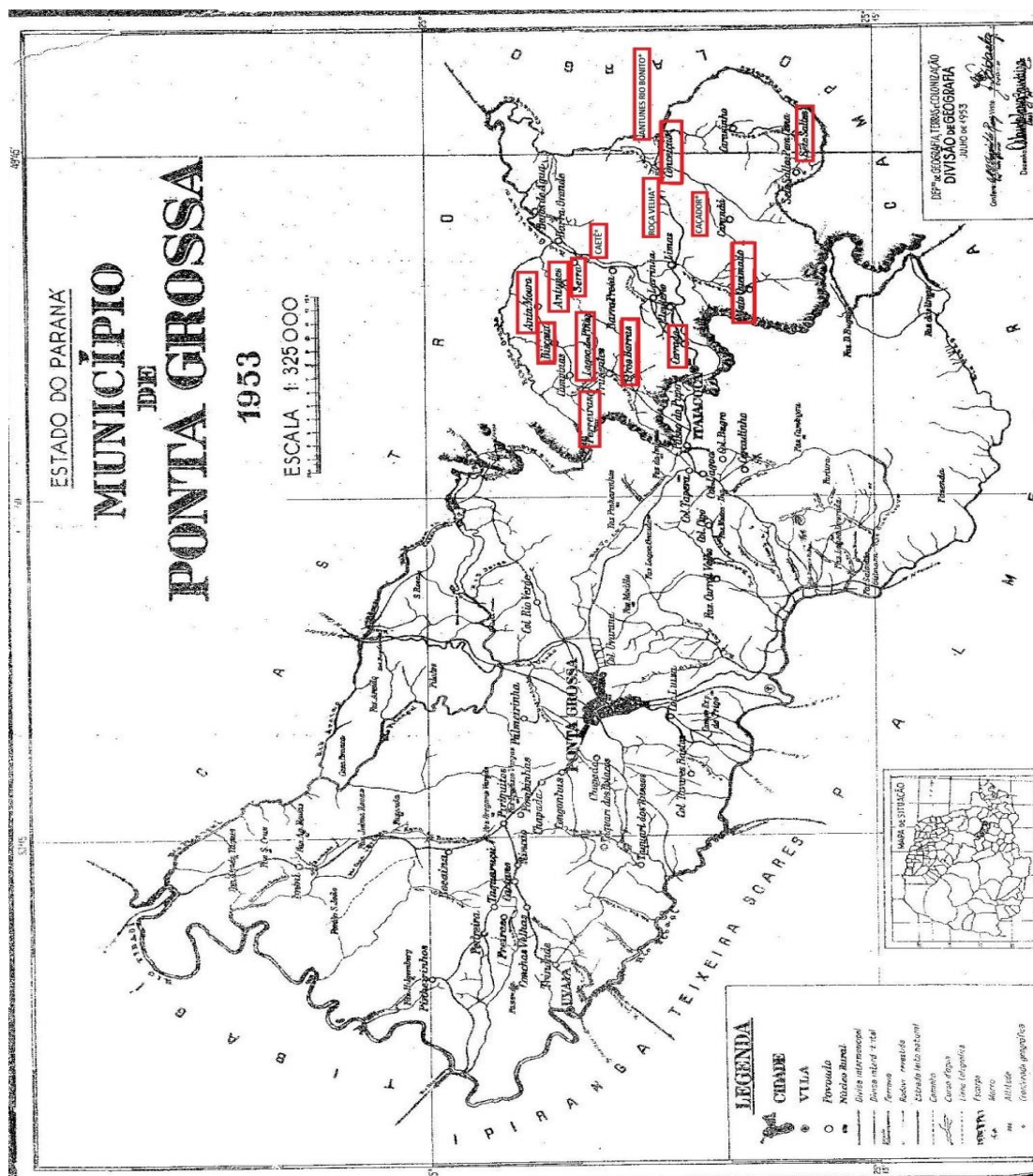
JOSÉ HOFFMANN
Prefeito Municipal

APÊNDICES

APÊNDICE 1

MAPA 2

ESCOLAS RURAIS DE ITAIACOCA, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA EM 1953



Fonte: Organizado pela autora com base em PONTA GROSSA, 1950.

APÊNDICE 2

QUADRO 10 - PRODUÇÕES SOBRE AS “ESCOLAS RURAIS” DE 2013 A 2016

Banco de Teses e Dissertações Descritores: “Escola rural”						T/D	
	Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano		
1	O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA DE SANTA CATARINA (1911-1945)	SILVA, ANA PAULA DA	Escola Primária. Educação Tradicional. Educação Nova. Política educacional. Prática educacional.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis	2013	D	A dissertação traz à tona os embates que existiam entre a educação tradicional e a educação nova em Santa Catarina. Tornando-se um hibridismo na educação escolar, após a inserção das “políticas e práticas educacionais na escola primária de Santa Catarina, no período entre 1911 e 1945. De modo que configurou um “embate teórico e metodológico calcado nos conflitos, contradições e antagonismos gerados no confronto entre a cristalização da educação tradicional, a força e o potencial de renovação educacional da Escola Nova”(SILVA, 2013).
2	MODERNIZAR O ARCAICO: DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MEIO RURAL (SANTA CATARINA 1942-1959)	PEREIRA, ELAINE APARECIDA TEIXEIRA	Formação de professores. Discursos intelectuais. Educação rural. Modernização . Santa Catarina.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis	2013	D	A dissertação visa compreender a formação de professores no Brasil, durante os anos de 1942 a 1959, mais especificamente no estado de Santa Catarina. Ao finalizar a autora entende que “os docentes dos meios rurais, portanto, tendo acesso a uma formação de qualidade e estando verdadeiramente integrados à escola e ao seu meio social, poderiam exercer a função de partícipes na construção de uma nova educação para um novo Brasil. Mas tais condições de formação e atuação estariam longe de serem alcançadas”(PEREIRA, 2013).
3	EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO ENTRE 1948 A 1981: A ESCOLA MULTISSERIA DA	CATTELAN, CARLA	Escolas Rurais Multisseriadas, Francisco Beltrão, Educação primária rural, CANGO.	UNIOESTE - Francisco Beltrão	2014	D	A autora traz a implantação das escolas rurais no município de Francisco Beltrão, nas décadas de 1948 a 1981, o recorte temporal foi devido ser construída em 1948 a primeira escola rural na vila Marrecas, a mesma foi por intermédio da CANGO que segundo a autora “Mesmo com as dificuldades e limitações a CANGO possibilitou oportunidades de educação para os filhos dos colonos, mesmo que a falta de professores qualificados, e as dificuldades encontradas em termos de organização escolar dificultassem o processo” (CATTELAN, 2014, p. 92). Este movimento popular ocorreu no sudoeste paranaense durante o governo de Getúlio Vargas, o intuito do Estado era aumentar a lucratividade das colônias agrícolas com a mão de obra dos sulistas. A educação era disseminada pelos professores do Rio Grande já alfabetizados, e os mesmos cultuavam o nacionalismo presente durante o Estado Novo. *CANGO: Colônia Agrícola Nacional General Osório

4	RESGATE HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS EM SÃO JOÃO DA BOA VISTA - SP'	GIMENE S, CAROLINA MORAES.	São João da Boa Vista; Educação no campo; Educação rural	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos	2014	D	Faz um resgate dos documentais do estado de São Paulo, e por meio de questionários faz uma investigação das escolas rurais que fecharam.
5	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL DE ASTORGA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA RURAL ÁGUA ASTORGA (1957-1980)'	CORNICELLI, ELENA PERICIN GOMES.	História e Historiografia da Educação. Educação Rural. Educação Rural do município de Astorga. Escola Rural Água Astorga. Práticas Educativas.	UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá	2015	D	A autora traz a história da educação rural do município de Astorga, entre o período de 1957 a 1980, priorizando as práticas escolares e seu cotidiano, com lócus de investigação a Escola Municipal Rural Água Astorga" (CORNICELLI, 2015, 97).
6	AS ESCOLAS ISOLADAS: PRÁTICAS E CULTURAS ESCOLARES NO MEIO RURAL DE LOMBA GRANDE/RS (1940/1952)'	SOUZA, JOSE EDIMAR DE	Cultura escolar. Práticas e representações. Escola Isolada. Objetos e utensílios escolares. Ensino rural.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos; São Leopoldo/RS	2015	T	Esta Tese retrata as práticas e a cultura escolar das escolas isoladas do município de Novo Hamburgo. O foco central gira em torno da Cultura escolar, as práticas pedagógicas, bem como, os recursos materiais que embasam o trabalho escolar, de modo que o relato oral dos ex- alunos revelavam o cotidiano escolar, ou seja, sua cultura e a representação da escola isolada.
7	HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM CIANORTE-PR (1950-1990)	LIMA, ROSANGELA DE.	História da Educação. Educação Rural. Ensino Primário Rural em Cianorte-PR.	UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá	2015	D	A pesquisa tem como recorte temporal o processo de nuclearização das escolas rurais do Paraná. Usando metodologia bibliografia documental.
8	CONTRIBUIÇÕES DE ERASMO PILOTTO PARA EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARANÁ: ENSINO RURAL, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1940-1970)'	MONTEIRO, CÍCILIA RODRIGUES.	História da Educação; História da Educação no Paraná; Intelectuais; Erasmo Pilotto.	UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá	2015	D	A autora menciona as contribuições do Intelectual Erasmo Pilotto para a expansão do Ensino Primário no Paraná, durante os anos de 1940 a 1970. Foi por meio das ideias pedagógicas escolanovista, que Pilotto atuou no ensino rural, na alfabetização e na formação de professores, bem como sua contribuição ainda deu-se na elaboração e produção de materiais e método de ensino.
9	CARNEIRO LEÃO E A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM PROJETO CULTURAL, POLÍTICO E MODERNIZADOR (1909-1963)'	LIMA, ROSILENE DE	Carneiro Leão; Sociedade Rural; Educação Rural; Modernização da Sociedade	UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá	2016	D	O autor menciona a trajetória intelectual de Carneiro Leão, a partir da Primeira República, salientando a "proposta de educação de Carneiro Leão para a educação rural configura-se em um projeto cultural, político e modernizador para a sociedade daquele momento." (LIMA, 2016).
10	A VIDA DO PENSAMENTO E O PENSAMENTO DA VIDA: SUD MENNUNCI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS'	SANTOS, FERNANDO HENRIQUE TISQUE	Biografia intelectual, Formação de professores rurais, Sud Mennucci	UNIVERSIDAD E DE SÃO PAULO, São Paulo	2015	D	A tese tem o objetivo de compreender o pensamento educacional de Sud Mennucci. Visto que, este intelectual criticava a formação urbanista nas Escolas Normais, para ele "Os professores deveriam ser formados em Escolas Normais Rurais deveriam

		DOS					desempenhar o papel de apóstolos do ensino. Seriam os disseminadores de conhecimentos úteis ao trabalho agrícola e organizariam clubes de trabalho, campanhas de saúde, atividades culturais e de lazer.” A biografia intelectual de Menucci foi elucidada para a formação de professores rurais.
--	--	-----	--	--	--	--	---

Fonte: Organizado pela autora, com base no BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES, CAPES, realizado durante o mês de março de 2017.