

As escolas rurais no Paraná no início do século XX: expansão e organização didática

Vera Lucia Martiniak
Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues

Resumo: Este texto apresenta uma análise acerca da expansão das escolas rurais no Paraná e a especificidade na sua criação decorrente das determinações econômicas, políticas e sociais. O objetivo centra-se na compreensão das transformações históricas que influenciaram a educação na região rural do Paraná, formada com características próprias, oriundas particularmente do processo de exploração e extração do minério, no início do século XX. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, utilizou para análise o levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias, como documentos oficiais escolares, jornais e fotografias. A partir das fontes catalogadas procedeu-se à análise a partir das categorias educação, sociedade e instituições escolares. O estudo direcionou-se primeiramente para o entendimento acerca do processo de institucionalização das escolas rurais e, posteriormente, para a reconstrução histórica destas instituições e a sua organização didática.

Palavras-chave: Educação rural. Instituições escolares. Reconstrução histórica. História regional.

The rural schools in Paraná at the beginning of the twentieth century: expansion and didactic organization

Abstract: This text presents an analysis of the constitution of rural schools in Paraná and specificity in its creation resulting from the economic, political and social determinations. The objective centers on the understanding the historical transformations that influenced education in rural Paraná, composed with its own characteristics, particularly arising from the exploration and extraction the mineral process, in the early twentieth century. The research, bibliographical and documentary, used for analysis survey and cataloging of primary and secondary sources, like school official documents, journals and photographs. From the sources cataloged proceeded to the analysis from the education categories, society and schools. The study is directed primarily for interpretation about the institutionalization of rural schools process in the region and subsequently to the historical reconstruction of educational institutions that have been created.

Keywords: Rural education. Schools. Historical reconstruction. Regional history.

Introdução

Pretende-se neste texto apresentar uma análise acerca da institucionalização de escolas rurais no Paraná, decorrente das necessidades econômicas, políticas e sociais da região em que foram criadas. O objetivo centra-se na compreensão das transformações históricas que influenciaram a expansão das escolas rurais na região dos Campos Gerais, PR, cuja formação deu-se a partir de características distintas, a partir do processo de exploração e extração de minérios, no início do século XX.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, utilizou para análise o levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias, como documentos oficiais escolares, jornais e fotografias. A pesquisa se deteve na coleta de dados e informações capazes de subsidiarem a análise a fim de compreender a realidade das escolas rurais e os interesses do Estado com a escolarização da população do campo. A partir das fontes catalogadas procedeu-se à análise a partir das categorias educação, sociedade e estado. O estudo direcionou-se primeiramente para interpretação acerca do processo de institucionalização e expansão das escolas rurais e, posteriormente, para a reconstrução histórica destas instituições e a sua organização didática e curricular.

O texto está organizado em três momentos, sendo que no primeiro faz-se uma apresentação do contexto do início do século XX e a implementação de reformas educativas como alternativas para suprir a falta de escolarização da população brasileira. No segundo, faz-se uma articulação com as modificações ocorridas no âmbito nacional e a sua repercussão no Paraná, a partir de sua ocupação territorial e avanços na área econômica. Finalmente, apresentam-se os motivos que impulsionaram a expansão das escolas rurais e suas especificidades em relação à organização escolar.

As tentativas para escolarização da população brasileira

Mesmo o país desenvolvendo-se economicamente, no século XIX, pouco se diferenciou do modelo colonial. Os meios de produção e de infraestrutura eram precários e subdesenvolvidos e permaneciam sob a administração de poucos, ou seja, dos barões e fazendeiros que representavam a elite agrária. A articulação da nova elite agrária urbana provocou mudanças no

regime político, principalmente, com a alteração da monarquia para a república (RIBEIRO, 2007). Mesmo com o rompimento do regime monárquico e o advento da República a situação debilitada das classes média e proletária urbana propiciou a manutenção das oligarquias rurais até 1930. “As condições de vida dos trabalhadores rurais continuaram as mesmas; permaneceram o sistema de produção e o caráter colonial da economia, a dependência em relação aos mercados e capitais estrangeiros” (COSTA, 1999, p. 490).

As movimentações das produções cafeeiras centravam-se na região centro-oeste do país, mais especificamente em São Paulo, principal responsável pela ascensão econômica do país. A comercialização do café também induziu a liderança política no Brasil, cuja aliança entre São Paulo e Minas Gerais firmou-se no apoio de candidatos destes estados à presidência, com o intuito de manter a soberania política, bem como as vantagens econômicas da exportação do produto.

A exploração de matérias-primas, bem como o cultivo do café e da cana de açúcar, foram os produtos que subsidiaram a economia brasileira e, conseqüentemente, a expansão do seu cultivo. Entretanto, a produção do café entrou em declínio com a crise em 1929, que refletiu após o grande aumento na sua produção, na crise internacional do petróleo e nas geadas nos estados produtores em 1918, resultando na queda dos preços e na dificuldade de venda, principalmente nos anos de 1901-1910, “[...] os cafeeiros paulistas aumentaram apenas 150 milhões, não impedindo o desequilíbrio crônico entre a produção e o consumo mundial” (PRADO JUNIOR, 1970, p. 229). Isso repercutiu na destruição das lavouras em 1925, dando ao estado paulista outro rumo ao seu setor econômico, após ser avassalado pela crise de 1929, com o declínio da bolsa de valores em Nova Iorque. Em decorrência desta crise houve um movimento de êxodo rural que provocou o inchaço das cidades por conta da “[...] intensificação das monoculturas, a modernização das técnicas e equipamentos agrícolas e as ofertas de emprego nas cidades (devido à expansão industrial no estado) acentuaram o processo de migração da maior parte da população rural para as zonas urbanas” (GARNICA, 2011, p. 79-80).

Embora o país tenha se fortalecido pela exportação cafeeira, outros produtos - como no caso da borracha na Amazônia, o cacau na região nordeste, e erva-mate no sul - contribuíram para expansão e desenvolvimento econômico. Com o declínio da produção cafeeira e a expansão da industrialização, houve a necessidade de qualificação da força de trabalho e o emprego de novas técnicas mais eficazes condizentes com o desenvolvimento do capitalismo industrial. O

setor econômico influenciado pelo avanço da industrialização se desdobrou em diversos ramos, necessitando de força de trabalho qualificada, sendo solucionado pelo incentivo à imigração europeia, que trouxe trabalhadores e técnicas novas para a agricultura e para o trabalho nas estradas de ferro.

As imigrações europeias também fomentaram a movimentação social interna no país, não sendo apenas imigratória como também migratória, ou seja, os moradores da zona rural deslocavam-se para os centros urbanos mais desenvolvidos, de tal modo que estrangeiros adentraram e percorreram todo o território nacional. Este fator de inquietação também correspondeu à procura pelo mercado de trabalho, repercutindo não “[...] somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos pela cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas” (MANACORDA, 1996, p. 270). Em função do contexto social, econômico e político todos estes movimentos de legitimação republicana e capitalista acarretaram na problemática da força de trabalho especializada, o modelo industrial passou a exigir da lavoura maior produção e melhor qualidade.

Desta forma, as relações de produção foram entrelaçadas ao desenvolvimento da educação escolar brasileira. O estado começou a exigir da escola uma formação para o trabalho e como medidas adotadas estava à inserção do trabalho feminino, a modernização da manufatura e a alusão da participação política civil por meio do voto. Estes foram alguns fatores que ascenderam na população brasileira novas expectativas de melhoria e que ocasionaram a procura pela escolarização.

A educação brasileira já havia perpassado por várias tentativas e organizações, alterando suas perspectivas e aspirações ideológicas. Entretanto, com o avanço do capitalismo e consolidação dos ideais republicanos, o Estado disseminou sua ideologia e se legitimou enquanto autoridade. Neste contexto a educação assumiu um papel de destaque no âmbito nacional, na tentativa de estruturar a escolarização, visto que esta discussão aliava o interesse político com o econômico.

O que interessa é a disseminação da escola primária, nível essencial do sistema escolar, que proporciona a aquisição dos direitos políticos. [...] A importância da escolarização, nesse contexto, é derivada de necessidades políticas; devido a isso, e não a outros argumentos quaisquer que sejam a escolarização ganha prestígio (NAGLE, 1974, p. 102).

A necessidade de conseguir validar o governo republicano, aliado à expectativa de supremacia, fez com que neste período predominasse o “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1974). Este movimento era visto como aquele que superaria todos os problemas sociais, políticos e econômicos da época, pois foi uma tentativa de adequar a população analfabeta aos padrões e cultura da época. Acreditou-se que a educação seria um fator imprescindível para a mudança social. Entretanto, a ampliação e a consequente massificação da escolarização da população brasileira abrangeu indiscriminadamente tanto os moradores dos centros urbanos quanto os que residiam no campo. A definição de um currículo norteado pela realidade urbana, não atendeu às necessidades das escolas rurais, pois estabeleceu-se um “[...] atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram consideradas na época, como as mais avessas à educação escolar [...]” (DEMARTINI, 1989, p. 6).

Como crítica percebe-se quão grave foi a situação excludente do país, quando comparado aos seus direitos civis e políticos, sendo demonstrada pela seleção eleitoral. “O exercício do direito ao voto, antes limitado pela renda, passa a sê-lo pela instrução, ficando os analfabetos excluídos do processo eleitoral” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 76). Outra forma de exclusão deu-se por meio da Constituição de 1891 que instituiu que os eleitores deveriam ser maiores de 21 anos; excluindo neste processo as mulheres, mendigos, militares e religiosos.

Não há como mascarar o principal interesse da classe dominante, pois a escolarização foi almejada para suprir o direito de votar e escolher o governante. Como lamenta Nagle (1974, p. 112), “[...] pesava sobre a Nação uma quota de 80% de analfabetos - conforme os cálculos da época - transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século”. Sobre estes dados, neste período, Saviani (2014) apresenta uma análise mais detalhada:

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).

Outro dado pertinente foi elencado por Paiva (1990, p. 10) quando informa que “Em 1900 esses índices era de 74,59 %, incluindo o Distrito Federal (onde eram certamente mais elevados os níveis de alfabetização), caindo para 69,63% se fossem excluídos os menores de cinco anos”.

Os dados demonstrados sofrem alterações porque Nagle (1974) considerou na sua análise toda a população brasileira, sem distinguir os sujeitos que ainda não estavam em idade escolar.

Para solucionar o atraso educacional o Estado precisou agir em “prol” dos excluídos e inserir estes marginalizados na sociedade, “[...] ajustando os ‘homens às novas condições e valores de vida’ implicava promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, envolvendo estratégias de impacto na opinião pública” (SAVIANI, 2004, p. 233). Como garantia para legitimar os preceitos republicanos, qualificar e aprimorar a força de trabalho e inculcar os ideais nacionalistas na população brasileira, bem como, uma domesticação ao sistema fabril, deu-se a criação dos primeiros grupos escolares brasileiros. Os grupos escolares foram implantados primeiramente nos estados mais desenvolvidos economicamente como São Paulo e Rio de Janeiro, como estratégia para unificar as casas-escolas, estando explícito na forma de organização dos mesmos.

Os grupos escolares também ficaram conhecidos como primeiras letras, visto que era por meio deles que o aluno iniciava seu processo de escolarização, “[...] eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era 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).

Sua organização escolar, enquanto estrutura física, seguia modelos europeus e eram imponentes, planejados e construídos como verdadeiros monumentos seguindo basicamente sua mesma arquitetura física nos outros lugares. Os grupos escolares demonstraram um projeto político educativo para que fosse facilmente reconhecido como esfera governamental.

Vale ressaltar que nem todos tiveram acesso e/ou permaneceram nos grupos escolares, pois seu aparato estava em encerrar o funcionamento das casas-escola e centralizar em uma região mais desenvolvida. Deste modo, os moradores de zonas rurais e das demais localidades, que estavam afastados foram desmotivados a concluírem seus estudos. Somando-se a este fato também se deve considerar que o país estava em um processo de transição econômica, passando de um modelo agrário para um modelo industrial, e com isso, as discussões para garantir mão-de-obra para o sistema industrial permeavam, pois havia necessidade de sujeitos qualificados e também consumidores.

O capitalismo precisava consolidar-se economicamente, por meio do fortalecimento da sua “lei”, o da procura e da oferta e assim, nesta nova configuração a educação passou a

qualificar e formar a força de trabalho disponível no país, como ex-escravos, imigrantes, camponeses, enfim, o trabalhador para ser inserido no processo produtivo.

As mudanças sociais e econômicas ficaram explícitas após o golpe de 1930, reconhecido como um grande marco no país. Após o declínio do regime oligárquico entrou em vigência o governo de Getúlio Vargas que, por meio desta movimentação política, repercutiu no avanço da industrialização, na urbanização e migração agindo diretamente nas zonas urbanas e rurais. Neste período “[...] a população urbana elevou-se de 10% em 1921 para 31, 24% em 1940, 36, 16% em 1950, atingindo 45, 8% em 1960” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 86). O campo concentrava grande parte da população e o êxodo rural tornou-se um problema para o país, pois provocou aumento nos centros urbanos que ainda estavam incipientes no processo de industrialização.

Esta nova organização política e econômica trouxe consequências à nova ordem social. Com o intuito de ascender e fortalecer o capitalismo, a educação da população confirmou-se com o grande número de matrículas que obtiveram um grande avanço, principalmente para o ensino primário que “[...] entre 1933 a 1960, as matrículas aumentaram de 253,85% [...]” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 87). Em contraposição, há também registros e dados sobre os altos índices de evasão e reprovação.

O início da década de 1930 foi fortemente marcado pelo aumento da miséria tanto no campo quanto na cidade, além da pressão popular pela oferta de ensino e a qualificação da força de trabalho da população rural. Neste contexto reacendeu a discussão sobre o ensino rural contribuindo para a consolidação de uma corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico. Para os ruralistas era fundamental a elaboração de um currículo escolar voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, ou seja, com conhecimentos úteis para serem empregados na agricultura, na pecuária ou em outras necessidades (BEZERRA NETO, 2003).

Diante dos problemas educacionais evidenciados, tanto no campo como nos centros urbanos, o Estado implementou reformas na educação nacional. As tentativas para organização do ensino se deu por sucessivas reformas, dentre elas Francisco de Campos (1931) procurou reformular o ensino secundário e comercial. Suas ações representaram avanços, devido às tentativas de organizar o currículo deixando-o seriado e com frequência obrigatória, a divisão do curso em dois ciclos e ampliação para sete anos (HAIDAR; TANURI, 1999).

Deste modo, expandiu-se a oferta do ensino, ficando organizados os conteúdos escolares, destinados os primeiros cinco anos para a educação geral básica (HAIDAR; TANURI, 1999), de grosso modo, preparando a elitização do ensino, seleção e a preparação da força de trabalho que demonstraram implicitamente o antagonismo de classes. Neste período, os conteúdos curriculares baseavam-se no “civismo e patriotismo” com início da propagação da instrução pública, gratuita e estatal, abrangendo não apenas os brasileiros mais, também os filhos de estrangeiros. O papel da educação constituiu-se “[...] como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o País rumo ao progresso e à consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados” (SCHELBAUER, 1998, p. 64).

A escola pública tornou-se discurso dos republicanos, pois ao mesmo tempo em que ela foi instrumento que legitimou e fomentou o governo burguês foi também, o meio propulsor da classe trabalhadora.

A expansão educacional rural

No início do século XX a oferta educacional no Paraná restringiu-se a poucas escolas mantidas pelo poder público, a escolas particulares e também escolas mantidas por congregações religiosas. Neste contexto, as escolas mantidas por imigrantes europeus tornaram-se alternativas para a escolarização tanto dos filhos dos estrangeiros bem como para a população brasileira. As escolas de imigrantes estavam localizadas na zona rural e eram mantidas pela comunidade local e as dos núcleos urbanos por congregações religiosas. Na maioria das vezes, o professor era o pastor ou outra autoridade religiosa, demonstrando os resquícios herdados do ensino jesuítico e a convicção da ideologia em atribuir ao professor à figura de sacerdote.

Outro fator de discriminação presente na educação brasileira está relacionado ao gênero feminino, as meninas tinham currículo diferenciado, ou seja, não aprendiam os mesmos conteúdos que os meninos. A figura da mulher contrapunha-se diferentemente de lugar e de tempo, a mulher na zona urbana era vista como companheira e responsável pela educação de sua prole. As mulheres que necessitavam trabalhar, para contribuir no rendimento da família, deveriam escolher profissões como cozinheira, lavadeiras, doceiras, sempre vinculadas aos afazeres domésticos, podendo ainda em sua mocidade optar em seguir a religiosidade ou o magistério.

Já na zona rural ou mais no interior dos municípios, a mulher também era subordinada ao homem, seguindo um modelo patriarcal, como os preceitos capitalistas, porém independentemente da classe social, ela também era considerada responsável pelo sustento da família, trabalhando diretamente na lavoura ou administrando os bens herdados. Normalmente sua função estava atrelada ao serviço que exigisse o emprego de pouca força, mas ao mesmo tempo incessante como na colheita e no plantio.

No século XIX a sociedade avançou permitindo a frequência de meninas e moças nas instituições escolares públicas, porém havia horários, disciplinas e locais separados para recreação. As diferenças eram tantas que, para funcionar uma escola promíscua (mista), era necessário terem mais meninos que meninas matriculadas. Como as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi necessária a contratação de mulheres para lecionarem nas turmas femininas, desta forma, "[...] a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário" (DEMARTINI, 1991, p. 32). A entrada de mulheres na Escola Normal também esteve aliada à ideia de vocação, "[...] historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas" (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Percebe-se então que as diferenciações de gênero estavam presentes na instituição escolar desde a entrada e a saída, a organização do currículo, o pátio, os professores, as matrículas e a frequência, relacionadas com a distinção das escolas de primeira e segunda ordem a partir dos sexos.

No Paraná, os determinantes econômicos influenciaram a criação e formação de núcleos rurais e a conseqüente necessidade de organização educacional, de modo que também estes determinantes foram motivadores para a criação e a cessação de escolas rurais.

A produção extrativista ascendeu o povoamento, a economia e os setores políticos de vários núcleos rurais da região. Além de induzir a ligação entre diversas fazendas e outros municípios, a criação de muitos empregos e a migração para as minas de talco formaram núcleos de trabalhadores nas proximidades das minas, como é o exemplo do Distrito de Itaiacoca, na região dos Campos Gerais.

Neste distrito é perceptível a existência de escolas na região próxima das minas, pois foram criadas para atender os filhos dos trabalhadores devido ao aumento populacional da localidade durante a exploração de minérios. Do mesmo modo que a atividade extrativista de minérios buscou expandir e valorizar sua produção, o setor político vigente tornou-se fortalecido por contar com representantes no poder público como descrito por Chama (1988) e nos relatórios de governo de 1924. Aparecendo desde 1909, segundo relatórios de governo a eleição de juizes distritais, ocorrendo logo após o decreto de criação do Distrito. Estes dados revelam a importância que a região assumiu no início do século XX, visto que foram eleitos os mesmos números de juizes distritais para a zona urbana e para a zona rural. Apresentando estes índices, aliados à representação política, induzidos pelo fator econômico e social, estes auxiliaram no desenvolvimento dos núcleos rurais. Evidencia-se ainda os motivos da preocupação em ampliação da escolarização na zona rural na região dos Campos Gerais demonstrando a existência de apenas onze colônias urbanizadas e um tocante de 24 núcleos rurais em Itaiacoca e mais oito núcleos em Uvaia, outra região distrital. Esse fato denota a formação da ruralidade paranaense 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 concentrava-se na zona rural, enquanto que 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 e, principalmente, nas regiões mais afastadas dos centros urbanos.

A organização didático-pedagógica das primeiras instituições escolares

As primeiras escolas públicas isoladas foram criadas posteriormente a criação das escolas na zona urbana, porém todas as mudanças no cenário político, econômico e social aceleraram este processo, tais como: as legislações nacionais, o aumento populacional dos povoados, a representação política que também impulsionou a formação das instituições escolares no século XX. Ainda que estas alterações não tenham ocorrido de forma contínua e abrangente, era imperioso disseminar a educação para que o sujeito tornasse um “[...] homem ativo (que tivesse superado sua indolência), disciplinado, com hábitos higiênicos, obediente” (MIGUEL, 1997, p. 42).

As casas-escola foram os primeiros espaços educacionais formais de ensino, pois se tratava de um espaço cedido para o professor ministrar as suas aulas, isso ocorria geralmente na residência das professoras ou ainda, na propriedade privada de algum benfeitor da comunidade, sendo geralmente, um fazendeiro. O requisito necessário para a escolha da casa escolar condizia na existência de uma sala ampla para ministrar as aulas, com janelas grandes para ventilação, bancos e mesas para acomodar os alunos e o professor. Os materiais a serem utilizados bem como a preparação das aulas eram de inteira responsabilidade do professor e ainda era preponderante oferecer ao professor um quarto separado dos demais cômodos, visto que ele passaria residir no local e fazer parte daquela comunidade.

Atentando para o princípio da educação de massa, foram construídas as escolas isoladas que eram financiadas pela administração estadual ou municipal, de forma a garantir baixo custo. Esta característica estava associada ao fato do professor residir na própria escola, desta forma não era necessário investir em transporte do professor e nem tampouco aos alunos das localidades distantes. “A necessidade das escolas isoladas sempre foi incontestada, mas a política educacional vigente, que privilegiava flagrantemente os núcleos urbanos, as relegava a um contínuo exercício de carências” (GARNICA, 2011, p. 71).

O professor para lecionar nas escolas isoladas necessitava ter passado em concurso público que exigia conhecimentos teóricos, boa caligrafia e principalmente boa conduta, “[...] o professor não precisava ter maior cultura: bastava-lhe dominar os conhecimentos que iria transmitir aos alunos” (MIGUEL, 1997, p. 42). Nesta época, a profissão docente ainda era concebida como um sacerdócio, sendo necessário que o candidato prestasse concurso, além de apresentar “[...] um atestado que comprovasse sua boa moral, ter dezoito anos completos, e no caso de não ser normalista, apresentar um documento que comprovasse suas atividades no magistério por no mínimo cinco anos” (PADILHA, 2010, p. 84). Esta exigência não era válida para a contratação do professor na região rural, pois em muitas escolas não havia candidatos ao cargo, e em virtude da ausência de profissionais habilitados os critérios restringiam-se aos conhecimentos básicos de leitura e escrita e, neste caso, enquadravam-se os professores leigos. A conduta de seguir os preceitos religiosos era elogiado aos que adotavam tal postura, sendo elogiado e registrado pelos inspetores de ensino: “[...] *principalmente me alegra ter encontrado dois livros religiosos na mesa do ilustre Sr. Professor¹*” (PONTA GROSSA, 1942).

¹ Por tratar-se de um excerto de uma fonte primária optou-se em manter a grafia no original e destacado em itálico.

Uma medida comum adotada pelas comunidades locais era de auxiliar na construção do espaço que passaria a ser utilizado para as aulas. Após o fechamento das escolas isoladas rurais e com a nucleação, muitos espaços foram cedidos para a comunidade local e para a Igreja Católica para serem utilizadas como barracões.

Relacionando ainda as especificidades das escolas isoladas públicas na região rural dos Campos Gerais, não havia diferenciação entre os sexos, pois havia pouca matrícula de alunos, de modo que a presença da figura feminina pouco influenciava e diferenciava da grade curricular masculina.

A formação de professores dava-se muito raramente, porém, devido à dificuldade de encontrar professores dispostos a residirem no campo, muitos eram leigos, ou seja, não tinham formação para exercer o magistério, não raro, eram pessoas que haviam concluído apenas o quarto ano primário. Esses professores eram indicados por autoridades reconhecidas no cenário político da época, havendo distinção de pagamento entre eles, já que alguns professores eram mantidos pelo estado e outros pela prefeitura do município. No início do século XX, não havia nas escolas rurais outros funcionários para auxiliar na manutenção da escola. O cargo de zeladora e servente escolar passou a figurar somente após a criação das escolas municipais rurais, fato ocorrido a partir dos anos de 1950 e a figura do diretor somente após a nucleação das escolas na década de 1990. A supervisão escolar ficava cargo dos Inspectores Distritais que eram pessoas nomeadas pelo prefeito do município.

As escolas funcionavam quatro horas por dia, no entanto, o início e o término das aulas eram flexíveis: quando estavam nas estações frias, as aulas eram ministradas à tarde e a mesma lógica seguia nas estações quentes, visando o bem estar dos alunos, pois muitos vinham de longe, a pé ou a cavalo. Na escola, passaram a servir lanche aos alunos após a década de 1960, o qual era preparado pela própria professora, a quem também cabia a limpeza do ambiente escolar.

Alguns professores lecionavam em dois locais diferentes alternando os horários. Os castigos físicos eram frequentes e utilizados para impor respeito e obediência, como as professoras ministravam as aulas em suas próprias residências, elas ainda, cuidavam de seus filhos, dos afazeres da casa enquanto lecionavam.

A escola era organizada em regime multisseriado, ou seja, todos os alunos eram atendidos na mesma sala e a professora atendia em média vinte alunos, podendo variar de localidade para localidade. A primeira série do ensino primário era considerada o ano letivo mais difícil, pois

para obter aprovação era necessário saber ler e escrever com exatidão e ter domínio pleno da língua portuguesa. Em decorrência desta situação, a reprovação e a evasão eram exorbitantes, pois poucos alunos conseguiram concluir o ensino primário.

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 213).

As instituições escolares não ofereciam um ambiente de aprendizagem, e por serem precárias, muitas funcionavam nas casas de seus professores, os quais eram escolhidos por serem pessoas respeitadas pela comunidade, pois, desde o modelo imperial, poucos atendiam aos critérios para serem professores.

As escolas isoladas continuaram a ser construídas mesmo após a década de 1950, conforme dados levantados nesta pesquisa, sendo paralelas à criação dos grupos escolares, o que significou o fechamento das escolas pequenas e a organização em grupos maiores. Conseqüentemente, a partir da década de 1990, com a promulgação da LDBEN, ocorreu o processo de nuclearização das escolas rurais, ou seja, com a reorganização pedagógica e administrativa, as escolas de porte menor foram reunidas em uma escola com estrutura adequada para receber os alunos. Esta iniciativa do governo justificou-se pela melhoria da qualidade do ensino e de estrutura para atendimento dos alunos.

Considerações finais

A reconstrução histórica das instituições escolares torna-se uma busca em que “[...] implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2007, p. 24), devido ao seu processo de institucionalização que perpassou várias gerações e que auxiliou para entender as transformações pelas quais as instituições passaram no decorrer dos tempos.

Esta pesquisa buscou apresentar uma análise acerca da constituição de escolas rurais no Paraná e a sua especificidade decorrente das necessidades econômicas, políticas e sociais da região em que foram criadas.

As escolas foram criadas a partir das necessidades econômicas da região, entretanto, mesmo com o aumento significativo da população rural, a educação atendeu às reordenações do

capitalismo. Conforme a necessidade de formação do trabalhador para se inserir nas empresas de extração de minério, criavam-se escolas para oferecer a educação pública. Contrariamente, a educação rural no Brasil sempre foi relegada a planos inferiores, “[...] acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

É necessário ultrapassar a visão dicotômica que considera a zona rural como local atrasado. Neste contexto, as políticas públicas, principalmente as educacionais, são voltadas “[...] no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural” (MUNARIM, 2006, p. 20). Deve-se considerar o espaço rural com suas especificidades e singularidades na elaboração de políticas públicas que superem esta disparidade ente campo e cidade.

Referências

- BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. **História do Paraná**. 2. ed. Curitiba: Grafipar, 1969.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-23, 1988.
- CHAMA, G. V. F. **Ponta Grossa: o povo, a cidade e o poder**. Ponta Grossa: SMEC, 1988.
- COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 1999.
- DEMARTINI, Z. B. F. **Magistério primário no contexto da 1ª República**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991. (Relatório de Pesquisa)
- DEMARTINI, Z. B. F. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 71, p. 5-19, 1989.
- GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- 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**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 59-101.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 777-791, nov. 2016.

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

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 15-25.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

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

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

PONTA GROSSA. ESCOLA DE LAGOA DOS PINTOS. **Termo de visita**. 1942. (Não publicado).

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

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 3-27.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHELBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

Vera Lucia Martiniak - Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Ponta Grossa | PR | Brasil. Contato:
veramartiniak07@yahoo.com.br

Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues - Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Ponta Grossa | PR | Brasil. Contato:
ronirdefatima@gmail.com

Artigo recebido em: 17 ago. 2015 e
aprovado em: 30 set. 2015.