

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP
Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

JAQUELINE KUGLER TIBUCHESKI

**EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR:
DE ESCOLAS ISOLADAS A ESCOLAS CONSOLIDADAS**

CURITIBA
2011

**EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR:
DE ESCOLAS ISOLADAS A ESCOLAS CONSOLIDADAS**

**CURITIBA
2011**

JAQUELINE KUGLER TIBUCHESKI

**EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR:
DE ESCOLAS ISOLADAS A ESCOLAS CONSOLIDADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Antonia de Souza

**CURITIBA
2011**

TERMO DE APROVAÇÃO

Jaqueline Kugler Tibucheski

EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR: DE ESCOLAS ISOLADAS A ESCOLAS CONSOLIDADAS

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 19 de outubro de 2011.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elisabeth Blanck Miguel
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof^ª. Dr^ª. Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa de Mestrado é, certamente, um trabalho coletivo, com vários momentos de humor. A lista de agradecimentos é grande, aos amigos, aos colegas, aos professores do programa, aos professores da banca examinadora, a orientadora e todos os entrevistados.

Agradeço:

Aos amigos Carmem, Doriane, Márcia, Chico, Maria Edith e Maria Goreti, pelas suas considerações e colaboração com este trabalho, permitindo-me ter com quem dividir as angústias de mestranda, que foi a melhor forma de reencontrar os caminhos do trabalho.

À companhia dos colegas da turma de 2009; aos colegas da linha de pesquisa em Educação do Campo, Valdirene, Patrícia e Sávio; aos professores do programa de Mestrado em Educação; aos funcionários da UTP e ao pessoal da cantina. Todos, ao seu tempo e de diferentes formas, foram importantes e me deram forças para enfrentar a caminhada.

A três participações em especial nessa jornada, as quais contribuíram sensivelmente para enriquecer a pesquisa e aprofundá-la no seu teor histórico. As professoras da banca examinadora Dr^a Maria Elizabeth Blanck Miguel/PUC-PR e Dr^a Ariclê Vechia/UTP e ao prof. Dr. Sandino Hofmann.

Ao amigo prof. José Marcelino e as sua equipe de trabalho do Núcleo Regional de Educação da Área Sul; a prof^a Judith do Setor de Legislação na Superintendência de Desenvolvimento Educacional, antiga FUNDEPAR. Também a equipe da documentação do município de Araucária pela acolhida a minha pessoa e a oportunidade de conhecer a rotina de trabalho no seu setor.

Aos funcionários dos diversos departamentos da prefeitura de Araucária, por

onde perambulei todo esse tempo. Em especial, a Sebastião Pilatto dos Santos, responsável pelo acervo histórico Archelau de Almeida Torres, Museu Municipal Tingüí-cuera de Araucária. Inesquecível perceber o brilho do seu olhar quando conversávamos sobre a história de Araucária, o que considero como uma síntese de todo o meu trabalho de campo. Uma força externa, um anjo guardião da história daquele município. Contribuiu sempre que possível para buscar informações que aparentemente não existiam, de uma história a ser redescoberta.

Pelas escolas por onde passei e na impossibilidade de descrever a todos a quem recorri, agradeço na pessoa da Secretária da Educação de Araucária, a Sr^a Maria José que, como toda a sua equipe, sempre prontamente me atendeu, inclusive foi quem me aproximou do Sr. Arivonil Vieira, o idealizador da proposta de consolidação das escolas rurais em Araucária, cujo trabalho buscou dar visibilidade através desta pesquisa e agradecemos a sua colaboração, pois sem ela nada teria sido possível.

E por fim agradeço a minha orientadora, a professora Dr^a Maria Antônia de Souza, pela paciência e disposição em todos os momentos da minha jornada. A companhia na busca de organizar os fatos e assim reconstituir uma parte da história da escola rural daquele município, dando assim visibilidade ao trabalho de muitas pessoas e em várias épocas. Os ensinamentos relativos à pesquisa acadêmica são ensinamentos para uma vida toda.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em memória ao meu pai, Elpídio Tibucheski. A sua maneira de ver o mundo foi a minha herança, tem sido a minha inspiração para os meus estudos e só agora me dou conta disso. Ele, neto de imigrantes poloneses, sem estudo, porém um autodidata das ciências naturais e da história do Paraná, enquanto esteve conosco ensinou-nos a ver a vida com outros olhos, com olhos de cientista. Cito, aqui, uma passagem de seus ensinamentos, uma constante em nossas vidas, exemplo perfeito de sua forma de compreender a vida e de ensinar aos filhos seus verdadeiros valores:

Um dia nos chamou para observar alguns pés de milho que minha avó havia plantado. Na sua maioria eles cresceram dentro do esperado, porém um pequeno grupo fugiu à regra, crescendo acima dos demais, tanto no tamanho, da planta quanto no tamanho de suas espigas e grãos. Explicou-nos que o fato ocorrera provavelmente devido a estímulos constantes que aqueles pés de milho receberam de cargas de energia elétrica. De acordo com ele, estas escapavam do fio descascado que ligava a energia do poste à oficina de rádio do meu avô, quando balançado pelo vento. Estes vegetais, então estimulados pela eletricidade, cresceram em todo o seu potencial, diferentes dos demais.

Perguntado pelo meu irmão o porquê da sua explicação, e como esta iria nos servir, respondeu, com um brilho nos olhos: “Meus queridos, na nossa família quando temos a oportunidade de observar algo diferente na natureza devemos ter uma atitude em relação a esse conhecimento desenvolvemos a idéia e construímos algo que possa ser útil para todos, ou escrevemos sobre o assunto e quem sabe, um dia, nossas idéias possam inspirar outras pessoas para que façam algo que não conseguimos fazer”.

Meu pai foi um cientista em toda a sua existência, e embora não tenha obtido o sucesso empresarial esperado, nunca desistiu de suas idéias. Como legado, deixou alguns inventos patenteados no Instituto Nacional de Pesquisas Industriais. Acreditava em suas idéias e no fato de que assim registradas poderiam inspirar outros a realizar os seus sonhos de inventor.

Dedico também este trabalho em memória as professoras da família que durante o tempo em que estive me dedicando a pesquisa partiram desse plano. A prima e professora Maria do Carmo da extinta escola rural de Campina das Pedras, no município de Castro, da qual tenho minhas primeiras lembranças do

funcionamento de uma escola rural e das boas férias em que passei durante minha infância em companhia da sua família. E a professora Berta Romana Kugler Petreski, a tia “Betty” professora de Literatura e que muito me influenciou na escolha da minha profissão e quem esteve bastante próxima nestes anos de mestrado.

Por fim, dedico este trabalho à minha filha Anna Emanuella, que me dá forças para não desistir. Anna veio para minha vida no final do primeiro ano do mestrado. Nesse tempo em que estamos juntas vem me ensinando que numa relação de amor não há trabalho no mundo que nos impeça de fazer uma paradinha e receber um carinho, um abraço e demonstrar o afeto que nos move na vida.

Minha filha, de apenas três anos, sempre me dá boas lições:

Outro dia lhe mostrei um ninho de passarinho. Expliquei sobre o material da construção e de como ele é feito, da sua finalidade, dizendo: “Ninho é um lugar onde a mamãe passarinho bota os seus ovinhos, choca e cuida de seus filhotes até que possam voar sozinhos!” No mesmo dia, enquanto eu esperava que ela se ajeitasse na cama e dormisse, ela me observava, eu de braços cruzados e repetindo que a mamãe tinha que trabalhar! Afinal, já era tarde e ela tinha que colaborar! Surpreendeu-me, então, com um pedido: “Mamãe, antes de você ir trabalhar deixa eu entrar um pouquinho no seu ninho?”

Agradeço aos deuses pela sua vinda e pela oportunidade de partilhar consigo a sua existência neste plano.

RESUMO

A educação rural no Brasil é inserida na legislação educacional a partir da segunda metade do século XX. Sua organização político-pedagógica historicamente obedeceu a lógica da sociedade urbana. Foram institucionalizadas como escolas isoladas, unidocentes e multisseriadas. A partir do final dos anos de 1970 o Brasil experimentou os projetos de consolidação ou nucleação das escolas rurais. Essa política de nucleação implicou no fechamento de inúmeras escolas. A decisão sobre a manutenção, fechamento ou nucleação das escolas rurais sempre foi das instâncias governamentais, levando-se em conta o número de alunos matriculados. Nesta pesquisa o objeto de estudo foi o processo de consolidação das escolas isoladas na área rural, no município de Araucária, região metropolitana de Curitiba. O município tem seis escolas rurais no ano de 2011. Os objetivos da pesquisa foram analisar como ocorreu o processo de nucleação das escolas e como se deu a relação entre comunidade e governo municipal, além de identificar as principais modificações havidas na organização e prática pedagógica nessas escolas consolidadas. Foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, com o olhar voltado à análise documental e ao processo de consolidação das escolas. As principais técnicas de coleta de dados foram: observação com registro em diário de campo; realização de entrevistas com professores, pessoas da comunidade e gestores educacionais que vivenciaram o processo de consolidação das escolas, tanto no âmbito da gestão estadual quanto municipal. A fundamentação teórica sustentou-se em autores da história da educação e das instituições escolares, especialmente aqueles que dedicam atenção à investigação da escola rural no Brasil. Evidencia-se com a pesquisa que as escolas rurais, apesar de possuírem especificidades próprias, foram estruturadas sem considerar as peculiaridades dos alunos no seu processo de aprendizagem. A política de consolidação das escolas rurais foi uma tentativa de oportunizar ao aluno que reside no meio rural a possibilidade de dispor de uma formação idêntica àquela existente nas cidades. Os resultados da pesquisa desenvolvida mostraram que as mudanças ocorreram em frentes diferentes, a saber: transporte escolar; merenda escolar; planejamento do ensino e relação professor-aluno.

Palavras-chave: educação, escolas rurais, escolas consolidadas.

ABSTRACT

The rural education in Brazil was introduced in the educational legislation in the second half of the twentieth century. Historically, its political and pedagogical organization followed urban society logic. Its schools were institutionalized as isolate, multigrade teaching and single teacher schools. Since the 1970s Brazil has managed on projects of implementation or nucleation of rural schools. Such nucleation politics caused the closing of innumerable schools. The maintenance, closing or nucleation of the rural schools was always a matter of government decision, taking into account the number of students enrolled. In this research the object of study was the consolidation process of the schools situated in the rural area of Araucaria, a city in the metropolitan area of Curitiba. Araucaria had six rural schools in 2011. The objectives of this research were to analyze how the nucleation process occurred in those schools, how was the relationship between community and municipal government and identify the main changes occurred in the organization and teaching practice in those schools. In order to achieve those endings a qualitative research approach was used, using a document analysis and focusing on the consolidation process of the rural schools. The main data collection techniques were: observation and field notes, and teachers' interview as well as community members and educational administrators who had experienced the consolidation process of the schools, at the state or municipal level. The research's theoretical foundation is based on authors of history of education and school institutions, especially those who devote attention to researching rural schools in Brazil. The research shows that the rural schools, despite having specific characteristics, have been planned without considering the students' learning process peculiarities. The consolidation politic of the rural schools was an attempt to create opportunities for rural areas students to have access to an education of equal quality to urban schools. The research's results show that changes occurred in different fronts, namely: school transport, school meals, teaching planning and, teacher-student relationship.

Keywords: Education. Rural schools. Consolidated Schools.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEASA do Paraná – Central de Abastecimento do Paraná S.A
CIAR - Cidade Industrial de Araucária
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAEP- Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FUNDEPAR - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná
GPS - Grupo de Planejamento Setorial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB - Lei das Diretrizes e Base da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE Área Sul - Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul
NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PETROBRÁS - Petróleo Brasileiro S/A
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
REPAR - Refinaria Presidente Getúlio Vargas
SEED - Secretaria Estadual da Educação
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Araucária
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PARANÁ: CIDADES	27
FIGURA 2 – MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: ESCOLAS RURAIS.....	29
FIGURA 3 - ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – 1991	55
FIGURAS 4 - ESCOLA ISOLADA DE CAMPINA DA BARRA – 1966.....	74
FIGURAS 5 - ESCOLA ISOLADA DE CAPOEIRA GRANDE – 1970.....	75
FIGURA 6 - ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE DIAS - MATO DENTRO – 1970.....	76
FIGURA 7 - LEVANTAMENTO Nº 7.116 – 1993.....	78
FIGURA 8 – ESCOLA CONSOLIDADA DE TRÊS CÓRREGOS.....	104
FIGURA 9 – ESCOLA ISOLADA ROSA PICHETH.....	118
FIGURA 10 – ANTIGA SEDE DE UMA ESCOLA ISOLADA.....	134
FIGURA 11 – ATA DE REUNIÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO.....	137
FIGURA 12 – COMUNIDADE DE GUAJUVIRA DE CIMA	140
FIGURA 13 – ESCOLA ISOLADA FRANCISCO BIELICK	140
FIGURA 14 - COMUNIDADE DA FAZENDINHA	141
FIGURA 15 - ESCOLA ISOLADA MARILENE TICLER TORRES.....	141
FIGURA 16 –ESCOLA ISOLADA DUQUE DE CAIXIAS.....	142
FIGURA 18 – FROTA DE ÔNIBUS	146
FIGURA 19 – REFEITÓRIO.....	148
FIGURA 20 – A SALA DE AULA DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL JOÃO SPERANDIO	152
FIGURA 21– AS MODERNAS INSTALAÇÕES ESPORTIVAS.....	152
FIGURA 22 – FACHADA DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL ROSA PICHETH.....	158
FIGURA 23 – FACHADA ESCOLA RURAL MUNICIPAL JOÃO SPERANDIO.....	160
FIGURA 24 – FACHADA DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL ANDREA DIAS	162

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL DE ARAUCÁRIA: 1970 - 1980	54
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA - 18.610 ALUNOS/ 2010.....	58
GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL E URBANA NO BRASIL – 1950 A 2000.....	89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DOCUMENTAÇÃO ANALISADA.....	25
QUADRO 2 - ESCOLAS RURAIS DE ARAUCÁRIA – 2000	56
QUADRO 3 - ESCOLAS COM DUALIDADE ADMINISTRATIVA.....	57
QUADRO 4 – TIPOS DE ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS	72
QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DA CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DO PRÉDIO ESCOLAR E QUANTIDADE DE CARTEIRAS EXISTENTES.....	77
QUADRO 6 – PROJETOS NACIONAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS.....	98
QUADRO 7 – PROJETOS ESTADUAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS	99
QUADRO 8 – SERVIDORES DAS ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS EM ARAUCÁRIA - entre 11/11 e 11/12/2010	108
QUADRO 9 - ENTREVISTAS.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	BREVE CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS EM ARAUCÁRIA	26
1.2	PRESSUPOSTOS E CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	30
2	A FORMAÇÃO DO PARANÁ TRADICIONAL	38
2.1	DE TINDIQUËRA À ARAUCÁRIA.....	42
2.2	PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ E EM ARAUCÁRIA	44
2.2.1	A Trajetória do Ensino Público em Araucária.....	45
3	EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: PROJETOS E PRÁTICAS.....	59
3.1	EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	59
3.1.1	Ruralismo Pedagógico	63
3.2	As Políticas Públicas para as Escolas Rurais no Paraná	70
3.2.1	Os Equipamentos, Materiais e Serviços	73
3.2.2	O Professor da Escola Rural no Paraná e em Araucária.....	79
3.3	A EDUCAÇÃO RURAL DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....	85
3.2.1	A Sociedade Brasileira em Transformação.....	86
3.3.2	Aproximações de Araucária ao Debate da Educação do Campo	92
3.4.	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS RURAIS	97
3.4.1	As Experiências de Consolidação das Escolas Rurais no Paraná.....	100
4	O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM ARAUCÁRIA.....	107
4.1	AS CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES RURAIS E DE SUAS ESCOLAS - 1970 ATÉ A DÉCADA 1990.....	110
4.1.1	As Condições de Vida das Famílias Rurais e suas Relações com as Escolas Isoladas	110
4.1.2	O Aluno da Escola Isolada.....	111
4.1.3	A Vida Familiar das Professoras e sua Formação Profissional.....	113
4.1.4	As Atribuições dos Professores, Metodologias Aplicadas ao Ensino e a sua Capacitação	115
4.1.5	As Características das Escolas Isoladas quanto a sua Infraestrutura	116
4.1.5.1	Os prédios e sua manutenção	116
4.1.5.2	A merenda escolar e a limpeza.....	118
4.1.5.3	As condições de acesso	119
4.1.6	O Ensino nas Classes Multisseriadas.....	121
4.1.6.1	A organização do trabalho docente nas classes multisseriadas	121
4.1.6.2	O planejamento do trabalho docente	123
4.1.6.3	O método de alfabetização	124
4.1.6.4	O material didático	125
4.1.6.5	A avaliação	127
4.1.6.6	O saudosismo	127

4.2	A FASE DA CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS (DE 1991 A 1996).....	129
4.2.1	As Reivindicações das Comunidades e dos Professores	129
4.2.2	Como Tudo Começou?	129
4.2.3	A Proposta de Reorganização da Escola Rural	130
4.2.4	As Reuniões de Convencimento.....	134
4.2.5	O Destino dos Equipamentos Escolares - os Prédios das Escolas Isoladas	139
4.2.6	A Nova Proposta de Infraestrutura.....	143
4.2.6.1	O sistema de transporte.....	144
4.2.6.2	A merenda escolar e a manutenção das escolas	147
4.3	A NOVA ORDEM ESTABELECIDADA PARA AS ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS - DE 1996 ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	148
4.3.1	O Início do Trabalho na Escola Consolidada.....	149
4.3.2	Os Alunos Perante as Mudanças.....	150
4.3.3	O Livro Didático	153
4.3.4	As Condições de Trabalho dos Professores Pós-Consolidação e a sua Capacitação	154
4.3.5	Os Métodos Atuais de Alfabetização	156
4.3.6	As Características Atuais das Comunidades Rurais.....	158
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS.....	170
	ANEXOS	179
	ANEXO 1 - RELAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS	180
	ANEXO 2 - MAPA RURAL DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR	181

1 INTRODUÇÃO

O fato de ter sido criada numa cidade do interior do Paraná de certa forma sempre me aproximou do debate sobre a educação do campo. Cresci na cidade de Castro, sul do estado do Paraná, vendo carroças e depois tratores passando pela cidade. Vi muita boiada passar na porta da casa da minha avó correndo, literalmente, para não perder o trem. O trânsito frenético das carroças, num vai e vem constante do povo - do interior para a cidade - para as compras ou chegando para uma visita na casa da família. Passei boa parte da infância perambulando nos sítios dos primos e conhecidos, seja nas férias escolares ou acompanhando meu pai em suas visitas como eletricitista nas fazendas e chácaras. Frequentar o mundo rural ainda hoje é uma situação natural e corriqueira para quem vive naquela cidade.

Cresci numa família de professoras, tanto da escola urbana como da escola rural. Estive presente e vivenciei muitas transformações que ocorreram em torno dessas escolas. De certa forma, elas eram a extensão das nossas casas, da nossa família, na medida em que acompanhávamos o trabalho desenvolvido pelas professoras da família.

Com o meu pai aprendi a gostar da história. Ao seu lado sempre era uma oportunidade para conhecer um pouco mais da história do Paraná, fosse da cidade de Castro ou das cidades vizinhas. Apresentou-me aos livros e aos historiadores castrenses, oportunizou-me visitar lugares que, por si só, exalavam a sua história. Como ele dizia: “sinta o lugar, olhe, respire e imagine”.

Nas conversas e brincadeiras aparentemente ingênuas me ensinou a observar, a perceber a história dentro do presente, o que agora, na oportunidade, estudo. Assim, busco entender algumas das inquietações da minha adolescência que ficaram na memória. Resgato um pouco da própria história familiar materna e paterna na medida em que desenvolvo a pesquisa numa comunidade de origem polonesa, como toda a minha família paterna, costurando, assim, a minha história numa miscigenação bem brasileira.

Na formação escolar optei por fazer o curso técnico básico em agropecuária, mesmo sabendo que já queria ser professora (como minha mãe) e de educação física (meu sonho). A opção no curso de 2º grau foi pela habilitação básica em agropecuária; na oportunidade, continuei minha convivência com as populações

da zona rural. De um lado, convivendo com os colegas de curso das várias colônias de origens étnicas como alemães, poloneses, japoneses e holandeses, além dos colegas da cidade; e de outro, o contato com os fazendeiros e famílias de pequenos agricultores que visitávamos com frequência, por exigência do próprio curso.

Já adulta, busquei as cidades grandes, na tentativa de melhorar de vida, como sempre ouvia falar. Fui para Ponta Grossa (PR) cursar Licenciatura em Educação Física, depois para Brasília (DF), procurando trabalho e seguindo o ímpeto de uma jovem que queria conhecer o seu País. Mesmo assim, mantive os contatos com o mundo rural, ampliando os territórios, conhecendo, então, um pouco do estado de Goiás.

Voltei para o Paraná após alguns anos por acreditar que aqui conseguiria, de fato, um emprego na área da educação, pois a propaganda que se fazia do Paraná, à época (início dos anos 90), era muito atrativa. Iniciei, assim, meu trabalho como professora na rede pública, função que exerço desde então.

Nesses vinte anos de observação ousei dizer que a minha aproximação na infância e juventude com o mundo rural deixaram marcas permanentes em minha maneira de ver a vida. Desde o meu retorno ao Paraná tenho trabalhado nas escolas públicas da periferia da cidade de Curitiba. Eventualmente me deparo com alunos de uma origem semelhante à minha. Netos de migrantes do interior do Paraná ou retirantes de outros estados que buscam na cidade grande o sonho de uma vida melhor.

Assim, mesmo atuando na Capital, uma zona urbana, como professora da rede pública, venho buscando alternativas, para auxiliar jovens a trilharem os seus caminhos, na cidade, sem perderem, contudo, a sua origem do campo, ou seja, incentivo-os a se orgulharem das suas raízes, num trabalho de resgate da autoestima. Investigo uma maneira própria de contribuir com a construção do projeto contra-hegemônico, o qual, de acordo com Frigotto (2010, p. 20), constitui-se em “uma luta que atinge todas as esferas da vida e abrange o plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico”

Depois de vários cursos de extensão ofertados pelo sistema de ensino público do Paraná, cursos ofertados pelas instituições de ensino superior, especializações tanto em educação como educação física, percebi que era necessário aprofundar nos estudos acadêmicos quando busco responder a várias perguntas decorrentes da prática de professora de escola pública. Então dentre as

ofertas me interessei pelo tema Educação do Campo, numa busca também as minhas origens, o entendimento do processo educacional pelo qual eu passei, foi uma das formas que encontro para responder as tais perguntas. Muitas ficaram sem respostas e outras surgiram e assim numa onda crescente que é próprio de quem busca o conhecimento venho seguindo o meu caminho na pesquisa acadêmica.

Com a intenção de definir um lugar e o tema de pesquisa, foram realizadas várias visitas em escolas dos municípios da região metropolitana de Curitiba. Primeiramente, no município de Campo Largo e, posteriormente, em Araucária. Em Campo Largo, no distrito de Três Córregos, ao visitar a primeira escola consolidada do Paraná¹, situada na estrada do Cerne², a qual se constitui em um projeto piloto da FUNDEPAR (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná), conforme descrito por Pereira (2002). Aos poucos fomos percebendo que este tipo de escola seria o estudo que apresento agora.

O termo “escolas consolidadas” foi utilizado por Pereira (2002), quando atuava na FUNDEPAR. O programa buscava uma melhoria nas escolas rurais com a reorganização destas escolas. Este termo foi substituído, posteriormente, para “nucleadas”, e alguns municípios optaram por denominá-las, ainda, de “escolas Pólos”. Porém, apesar das diferentes nomenclaturas, as características dessas escolas localizadas na zona rural são idênticas. Optou-se, portanto, em manter o nome do programa da FUNDEPAR.

Anteriormente à reorganização - quando as escolas multisseriadas e unidocentes³ e que anteriormente à Lei nº. 5.692/71 eram denominadas de “Isoladas” - essas escolas eram equipadas com no máximo duas salas de aula, banheiros e um espaço para merenda. Um único professor atuava com todas as séries e ministrava todas as disciplinas, além de ser o responsável pela manutenção

¹ Projeto estadual de reorganização das escolas rurais, quando as escolas passavam de multisseriadas e unidocentes para escolas seriadas, reagrupadas na região de maior concentração populacional e servidas de linhas de ônibus escolar.

² A primeira estrada estadual construída, ligando a Capital ao interior do Estado, ainda sem cobertura asfáltica, com sinalização precária e com pontes na sua maioria de madeira, cortando a mata da Serra Geral, divisão geográfica natural que divide o primeiro planalto do segundo planalto do Paraná.

³ Atualmente ainda existem escolas com essas características espalhadas por todo o Brasil. Na pesquisa de mestrado em andamento, de Regina Bonat Pianovski/UTP, segundo dados da Coordenação do Campo (SEED – PR), no estado do Paraná, existem um total de seiscentos e oitenta e quatro escolas com esta modalidade de ensino; não existem escolas multisseriadas estaduais no Paraná; todas são municipais; e na região metropolitana de Curitiba existem aproximadamente cento e vinte escolas municipais com classes multisseriadas, havendo maior concentração na área metropolitana norte.

e limpeza do prédio e por preparar e servir a merenda aos alunos. Essas escolas eram isoladas não apenas pela distância entre elas, mas também pela estrutura oferecida na época. Distantes umas das outras, porém inseridas na comunidade, geralmente eram batizadas com o nome da própria comunidade. Ofertavam somente o ensino fundamental da 1^a à 4^a série regular e, em alguns casos, o ensino de jovens e adultos.

No processo de consolidação as escolas foram organizadas e (re) construídas, nos núcleos de maior população da área rural do município. Os novos prédios passaram a dispor de várias salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e ciências, quadras esportivas, secretaria, cozinha e pátio coberto. Assim, muitas comunidades deixaram de ter a sua escola, pois com a criação das chamadas escolas consolidadas, as escolas isoladas foram extintas, sendo seus alunos e professores remanejados. A escola, para manter seu funcionamento nesta nova configuração, passou a contar com o trabalho de outros profissionais, como zeladores, bibliotecários, merendeiros, secretários, funções que até então não existiam. Estas escolas ofertam o ensino fundamental de 1^a à 8^a série e muitas estão, agora, ofertando também o ensino médio.

Na medida em que fomos adentrando este espaço e percebendo o contexto destas escolas, o interesse pela pesquisa foi aumentando. Foram visitadas as escolas rurais do município de Araucária, primeiramente na localidade do Tietê, cujo acesso se dá através de uma estrada de macadame, sendo, porém, bem sinalizada, e depois no distrito de Guajuvira, cuja estrada de acesso é também bem sinalizada e pavimentada.

Devido às dificuldades em se encontrar dados materiais sobre a história das escolas rurais, como documentos das próprias escolas, por exemplo, o trabalho foi tomando outros rumos além dos iniciais. Percebeu-se que por meio de entrevistas seria possível resgatar dados que revelassem não apenas as condições das escolas à época de sua consolidação, mas também os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico do professor, a exemplo dos métodos aplicados para a alfabetização das séries iniciais, o material organizado pelos professores, entre outros.

Durante o trabalho de campo constatou-se que os materiais e a metodologia de trabalho do professor contribuíram para preservar a história das “escolinhas”, assim chamadas carinhosamente pela população. Também constituem-se em fonte importante para comparação e compreensão da transição das escolas isoladas para

consolidadas, uma vez que permitem mensurar os impactos da consolidação da escola, seja no seu espaço físico, de infraestrutura ou no seu trabalho pedagógico.

Com esse novo modelo de organização, as escolas consolidadas passam a ter o seu território físico ampliado em relação às escolas isoladas, ampliando, também, a oferta de ensino, chegando até o ensino médio. Neste novo cenário, emergem novas necessidades, dentre elas, a questão de espaço físico e as condições de acesso do aluno ao espaço escolar.

Uma situação nova é criada dentro do cotidiano escolar, destacando-se o elemento transporte que, nesse caso, em função da distância geográfica entre a moradia do aluno e a escola, assume um significado especial, pois sem ele a escola consolidada não acontece.

Definido o tema da pesquisa, partimos em busca de um referencial teórico específico no Paraná. Foram encontrados autores de relevância para esta pesquisa, dentre eles Miguel (2006; 2007), Pereira (2002) e Duarte (2003), que analisam aspectos da educação rural no Estado. Entretanto, percebe-se que são raros os trabalhos voltados às particularidades regionais, como no caso em questão, a região metropolitana de Curitiba, onde há grande concentração de camponeses descendentes de imigrantes europeus, ou ainda que tratem do tema das escolas consolidadas paranaenses.

A proposta deste trabalho foi, portanto, a de discutir a educação rural numa perspectiva histórica, pontuando as mudanças no âmbito escolar com o processo de consolidação das escolas rurais. Na medida em que resgatamos a sua história nos inserimos na proposta atual do governo municipal de Araucária, seguindo a tendência de mudanças para as escolas rurais. Ou seja, uma proposta específica de educação do campo, a exemplo do que já existe em nível de governo estadual e federal.

No Paraná a consolidação de escolas rurais fez parte do movimento de descentralização da educação para os municípios, uma tentativa de reduzir a excessiva centralização da administração da educação. Em 1980, a FUNDEPAR elaborou um programa que abrangeu a consolidação de 28 municípios no estado do Paraná e proporcionou a construção de 35 escolas consolidadas, visando oferecer oportunidades educacionais semelhantes às crianças das zonas rurais e urbanas (PEREIRA, 2002). Posteriormente, a FUNDEPAR viabilizou uma pesquisa de campo nas escolas consolidadas implantadas. À frente desse processo esteve Pereira

(2002), funcionário daquela entidade. O trabalho foi organizado mediante indicadores coletados nestas escolas, concluindo-se que a implantação das escolas consolidadas foi responsável pela reversão de alguns quadros negativos das escolas rurais, como, por exemplo, a taxa de reprovação e abandono por parte dos alunos, indicando que as escolas consolidadas são menos suscetíveis ao mau funcionamento. No seu estudo, Pereira (2002, p. 111) deixa claro que outras variáveis influenciam no melhor funcionamento do sistema educacional nas áreas rurais, nos locais em que as escolas consolidadas foram implantadas.

Diante do contexto político de remanejamento das escolas na área rural, posicionamos a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorreu o processo de consolidação das escolas multisseriadas e unidocentes no município de Araucária? Como a comunidade escolar vê a reorganização escolar e como se deu a sua participação neste processo?

Os objetivos deste trabalho consistiram, portanto, em analisar os passos da reorganização escolar, das séries iniciais do ensino fundamental, quando da passagem das classes unidocentes e multisseriadas para as classes regulares nas escolas consolidadas. Buscou-se, ainda, verificar as mudanças ocorridas no cotidiano escolar no que se refere ao trabalho dos professores, na execução do planejamento, e também no reflexo destas mudanças no cotidiano dos alunos, que resultaram em novas necessidades, como, por exemplo, em provê-los de condições de transporte para acesso à escola e de alimentação. Espera-se que a realização desta análise possa trazer contribuições no sentido de minimizar ou de solucionar alguns destes problemas.

Já no início do estudo compreendeu-se que o caminho a ser percorrido era via Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), pois através do processo da nucleação das escolas rurais teríamos um roteiro a seguir. Porém, isso não ocorreu. Nenhum documento nesses termos foi encontrado. Tal fato nos pareceu, a princípio, normal, pois em se tratando de documentação escolar, infelizmente, percebe-se que esse tipo de problema é comum. Em instituições escolares, a consulta de documentos nem sempre está disponível de forma organizada e em arquivos. Vários fatores prejudicam este processo: nem sempre os profissionais envolvidos na administração das escolas percebem a importância histórica deste tipo de material e zelam pela sua conservação; são comuns dificuldades de ordem física e material em armazenar e catalogar os documentos; a

troca de poderes interfere nesse processo de organização da documentação e, por fim, não se tem uma política definida sobre a guarda desses documentos.

Tais fatores constituíram-se no desafio inicial a ser transposto para realização da presente pesquisa. A princípio, passamos a buscar algum tipo de registro nos arquivos das escolas, constatando, porém, que alguns documentos que deveriam ser mantidos com a documentação escolar no município encontravam-se dispersos em diferentes lugares. Mesmo contando com várias colaborações e persistindo na busca, nada de novo aconteceu, ou seja, pouquíssimos documentos nesse sentido foram encontrados.

Foi, portanto, já no início da pesquisa, na fase de construção do método de pesquisa a ser utilizado, percebeu-se que mesmo pretendendo-se partir das fontes materiais, de início, isso não seria possível. A possibilidade de trabalhar com a oralidade dos sujeitos, que deveria ser um complemento às fontes materiais, passaram, assim, a ser a principal ferramenta, até que as fontes fossem reveladas.

A reconstrução da história das escolas se deu numa linha de tempo do presente para o passado. Iniciamos com a pesquisa dos documentos atuais, como decretos e portarias de reorganização das escolas e seguimos até as portarias de implantação destas escolas, as quais puderam ser seguidas até o momento em que se tornam extintas, momento em que são apartadas do sistema. Assim, quando a documentação passou a ficar escassa, foram iniciadas as entrevistas. Buscou-se, desta forma, pesquisar em sincronismo, onde a documentação recorrente serviu de amparo para as falas, num complemento, uma vez que muitas oralidades se equivocam no tempo, já os documentos não.

No processo de escolha do procedimento metodológico de abordagem, percebeu-se, então, que haviam duas possibilidades. Uma, de referência à permanência no plano das aparências, e a outra, mais profunda, que busca atender para as múltiplas determinações do contexto social. O pesquisador não “constrói a história”, mas certamente vai determinar os rumos da pesquisa produzida na perspectiva desse processo. (NASCIMENTO *et al.*, 2007. Uma publicação que delineava a trajetória das escolas rurais já havia sido produzido pelo Arquivo Histórico do Município (ARAUCÁRIA, 2007b). Nossa pretensão era o de ir além da história apresentadas ao trazer à tona eventuais aspectos capazes de contribuir para a discussão do ensino nas escolas rurais de Araucária.

Com o objetivo, portanto, de adentrar no mundo dos documentos das escolas, uma das etapas do estudo consistiu em catalogar e organizar os arquivos⁴ da seção de documentação escolar do município à disposição do estado, ligado ao Núcleo Regional de Educação da Área Sul (NRE AS). Nessa fase da pesquisa, foi possível visualizar qual a documentação que poderia ser encontrada, percebendo-se a existência de documentos que deveriam estar depositados no setor de documentação da SMED e encontrava-se em poder no NRE AS.

Segundo Miguel (2007), “para compreender melhor o que as fontes históricas comunicam, se faz necessário que elas mesmas sejam consideradas dentro de sua história e em um contexto mais amplo, pois a compreensão das instituições escolares guarda uma profunda inter-relação com a história do contexto no qual tais instituições se situam” (MIGUEL, 2007, p. 38). Nesse contexto, a pesquisa mostrou que as fontes históricas, mesmo não tendo sido preservadas pelas instituições integralmente, se encontravam dispersas, inclusive em poder de antigos professores, conforme alguns indícios em entrevistas, tendo sido mencionados principalmente documentos como o livro de registro de classe. Este registro, em especial, no caso das escolas isoladas, é o comprovante legal do aluno lá matriculado, um documento que pode comprovar a frequência e nota dos alunos, ou seja, o histórico escolar. Uma parte destes registros se encontra na documentação do município, em poder das escolas, e ainda no Arquivo Histórico do Município.

Dentre as fontes históricas consultadas foram encontrados vários tipos de documentos. Mesmo não priorizando muitos deles, pois não estavam no foco da pesquisa, a sua localização contribuiu para o entendimento e aproximação junto aos entrevistados. Na medida em que se constatava a materialização das palavras, o caminho se solidificava. No quadro 1, são relacionadas as fontes utilizadas e os locais em que elas foram encontradas.

⁴ Os arquivos já existiam, porém sem uma organização cronológica ou qualquer outra existente, tratava-se de vários documentos depositados em caixas e guardados em armários, sem uma identificação aparente.

QUADRO 1 – DOCUMENTAÇÃO ANALISADA

FONTES	LOCAIS
Atas das reuniões nas escolas extintas	Arquivos das escolas extintas, Setor de Documentação Escolar do Estado
Decretos e Leis municipais	Secretaria de Administração de Araucária;
Decretos e Portarias Estaduais	Departamento de Estrutura e Funcionamento da SEED /Legislação NRE Área Sul
Documentos históricos (fotos, livros de registros, entrevistas, etc.)	Acervo Archelau de Almeida Torres/ Museu Municipal Tingüí-cuera/ Araucária
Mapas da localização das escolas	Secretaria de Administração de Araucária
Mapas do transporte escolar	Secretaria de Administração de Araucária/setor de transporte

FONTE: Organização da autora (2009).

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, na qual o pesquisador, ao analisar a complexidade e os detalhes do processo posiciona-se como reconstrutor da história. Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: a análise documental e a realização de entrevistas.

A análise documental conforme Ludke e André (1986) constituem-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, desvelando aspectos novos de um tema ou problema, sendo completado por outras técnicas, no caso entrevistas semiestruturadas. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, como por exemplo, leis e decretos editados pela Secretaria de Administração da Prefeitura de Araucária versando sobre contratação de professores, doação de terrenos e prédios escolares, entre outros.

Segundo Ludke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representando uma fonte “natural” de informações, quando surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa. Quanto ao caráter de interação que permeia a entrevista, Ludke e André (1986, p. 34), citam três tipos: a entrevista estruturada, entrevista não totalmente estruturada e a que se coloca entre as duas acima, se desenrolando a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

O critério de escolha pela opção favorecida pelo diálogo entre o entrevistador e o entrevistado permitiu correções, esclarecimentos e adaptações tornando mais eficiente a obtenção das informações.

Foram organizadas entrevistas semiestruturadas concedidas por diretores, funcionários e professores das séries iniciais que atuavam anteriormente nas escolas rurais e que atualmente fazem parte do quadro de professores das três escolas consolidadas de Araucária, como também de ex-professores e de pessoas da comunidade que puderam contribuir para esclarecer dúvidas que surgiram sobre os fatos ocorridos e que careciam de registros formais.

A partir do levantamento dos documentos da escola, do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul (NRE Área Sul), da Secretaria Estadual da Educação (SEED); da documentação escolar do município e das fontes históricas encontradas no arquivo histórico do museu de Araucária iniciou-se a pesquisa. Na medida em que os documentos eram encontrados, eram confrontados com as falas dos sujeitos. Muitas vezes as buscas se dividiam, mas ao longo do percurso convergiam, resolvendo partes do quebra-cabeça que foi sendo lentamente construído.

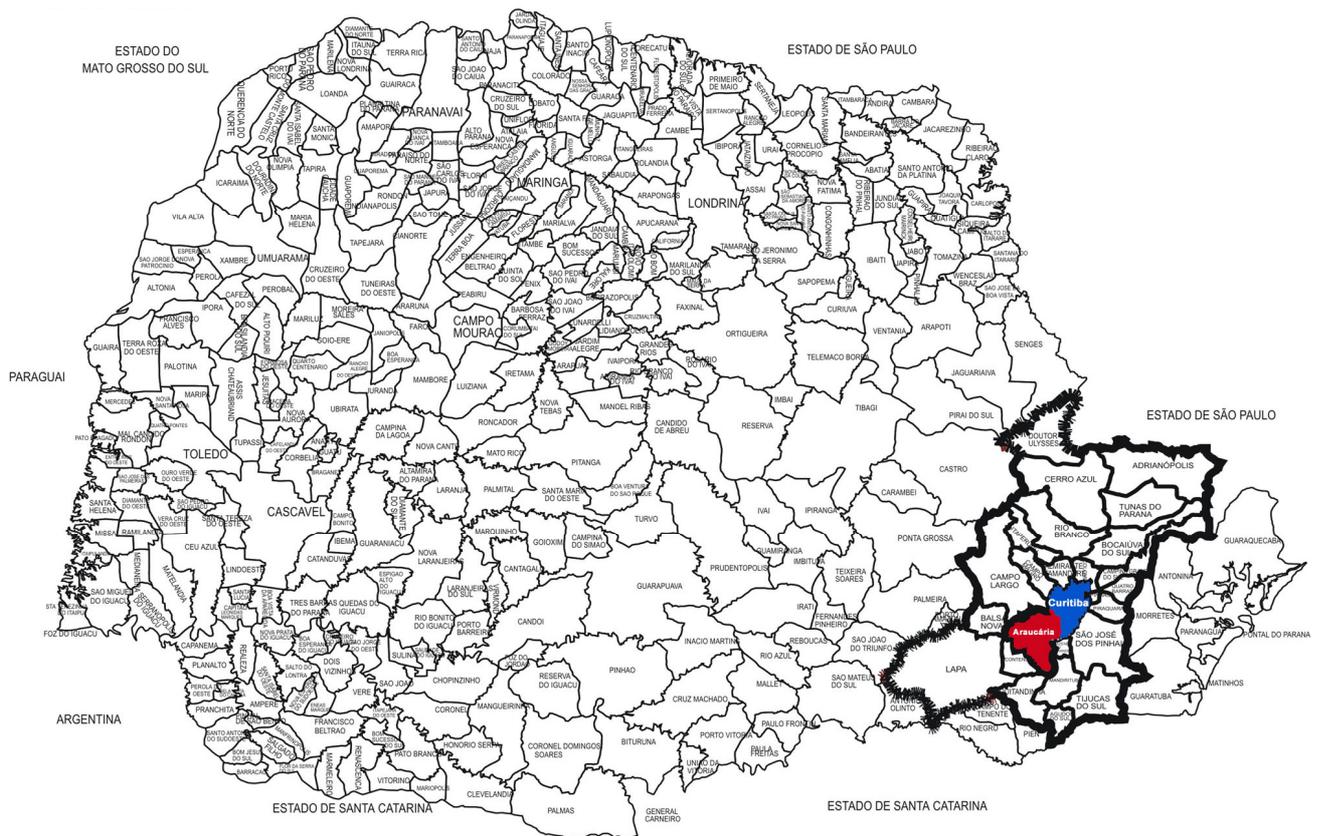
Foi possível perceber que a proposta atual para as escolas rurais do município, desde antes da consolidação até então, constituiu-se em uma política pública que aparentemente não teve participação dos movimentos sociais. Porém, em anos recentes, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária passou a ofertar aos seus professores capacitação na linha da Educação do Campo. Ao final da pesquisa, constatou-se como essa contraposição influencia na prática pedagógica do professor.

1.1 BREVE CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS EM ARAUCÁRIA

O município de Araucária integra o chamado cinturão verde da Região Metropolitana de Curitiba. Grande produtora de bens de serviço, de produção de agronegócio, com o escoamento da sua produção pelo CEASA do Paraná, e com a produção da agricultura familiar, vendida aos supermercados e mercadinhos da Capital e região e, atualmente, com a produção de orgânicos, abastecendo, em parte, o Mercado Municipal de Curitiba. Na figura 1 apresenta-se o mapa do Estado

do Paraná indicando a localização da Região Metropolitana de Curitiba, e em destaque, a Capital e o município de Araucária.

FIGURA 1 – PARANÁ: CIDADES



FONTE: Prefeitura Municipal de Araucária (2009).

Araucária é, também, é um pólo petroquímico e atualmente encontra-se em uma fase de pico de extensão, o que deixa as escolas rurais apreensivas, pois na medida em que a Cidade Industrial de Araucária avança sobre a área rural surgem inquietações nas escolas. Até quando estas irão manter as características de escola rural? Percebe-se que a indústria avança, trazendo toda sorte de problemas decorrentes de um avanço sem o devido planejamento. Visivelmente faltam estudos dos impactos no ambiente e nas populações que habitam e trabalham nessa área.

Atualmente o município comporta quarenta e uma comunidades rurais, com especificidades de pessoas descendentes de imigrantes europeus e migrantes

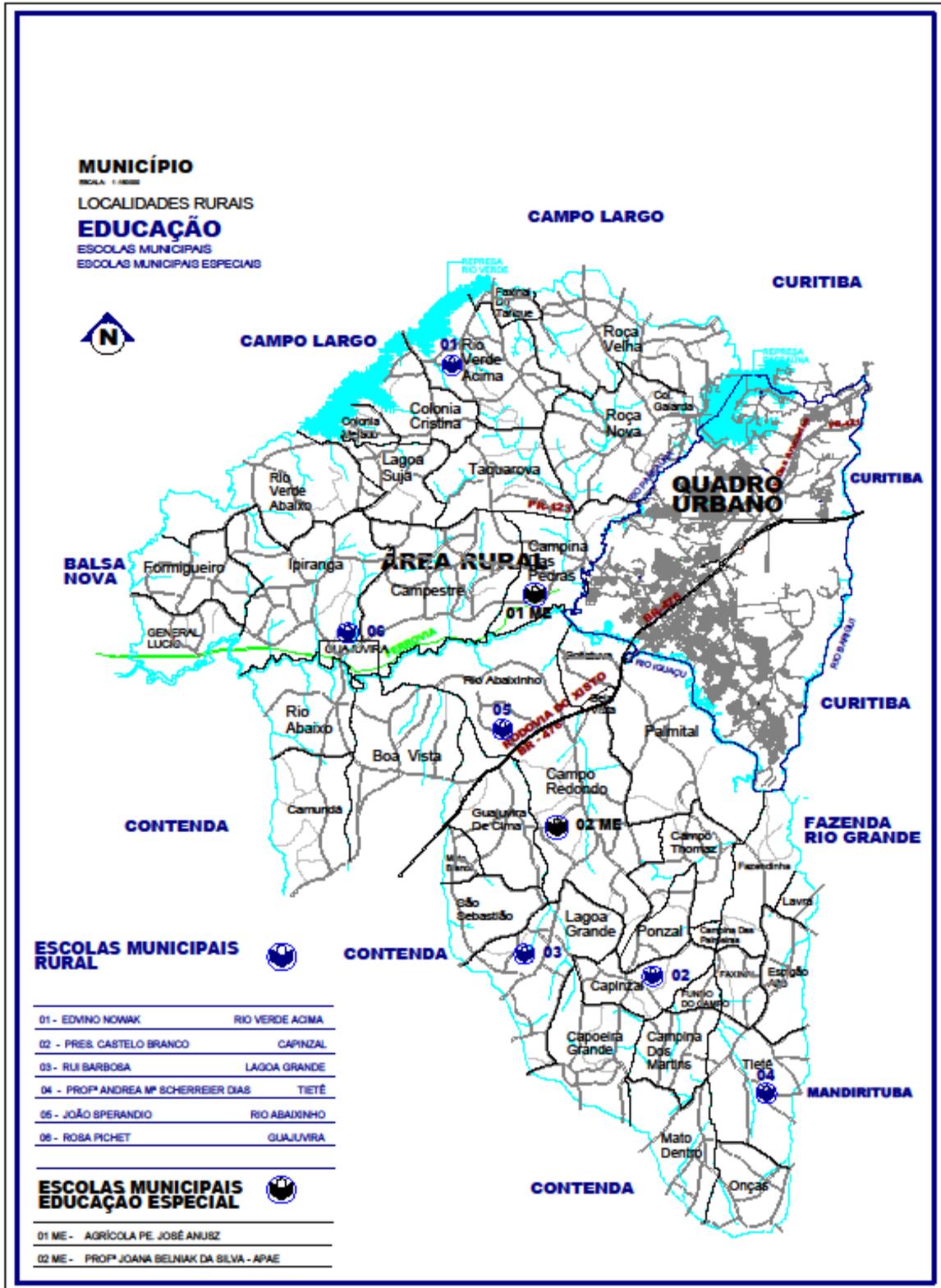
internos. Dentre as escolas localizadas na zona rural no município de Araucária são ofertados o ensino fundamental (seis unidades), educação infantil (duas unidades), educação especial (uma unidade da APAE) e o curso técnico agrícola. As escolas estaduais (quatro unidades) funcionam no turno da noite e ocupam os mesmos prédios que as escolas municipais rurais, ofertando o ensino fundamental (uma) e o ensino médio (quatro).

Nesse processo, quando as escolas mudam a sua organização pedagógica passam de multisseriadas para seriadas, ou seja, a escola multisseriada anteriormente era composta de uma sala de aula que comportava alunos de todas as séries – do 1º ano ao 4º ano, da fase inicial do ensino fundamental. O trabalho pedagógico do professor, o ensino, se dava ao mesmo tempo e no mesmo espaço, a divisão que se fazia era por filas. Em algumas escolas havia duas salas de aula, porém o professor era único (unidocente). Havia uma interação entre os alunos mais novos e os mais velhos. O professor era sobrecarregado com outras tarefas, como faxina e merenda.

Das seis escolas do nível fundamental, três são consolidadas, ofertando o ensino fundamental completo e três ofertam somente o ensino fundamental, da 1ª a 4ª série. Atualmente não existem mais turmas multisseriadas em Araucária, pois este tipo de ensino se encerrou no ano de 2010.

Na figura 2 é apresentada a configuração atual das escolas rurais em Araucária, as seis escolas municipais, a escola especial e a escola técnica, observando-se que as escolas estaduais ocupam os mesmos prédios das escolas consolidadas (nº 4, 5 e 6, figura 2).

FIGURA 2 – MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: ESCOLAS RURAIS



FONTE: Secretaria Municipal de Planejamento /Equipamentos Sociais (2010).

Nas escolas consolidadas a organização pedagógica passa a ser seriada, uma sala para cada série e de um a dois professores por turma. As turmas ganharam professores especiais para algumas disciplinas, como o de Educação Física (com formação específica), Artes, Religião, Literatura, Informática, Agricultura, entre outras, pois as disciplinas dependem do currículo da escola e do Plano Político Pedagógico (PPP) escolhido pelos professores. Muitas escolas comportam, ainda, um professor auxiliar. O ensino ofertado foi ampliado até a 8ª série e, posteriormente, o ensino médio e ainda o ensino de jovens e adultos. As comunidades passaram a ser servidas também pelo sistema de transporte escolar.

O processo de consolidação das escolas rurais em Araucária é um fato consumado desde o ano de 1991. Porém, no trabalho de campo desenvolvido no interior do município nos deparamos com prédios vazios, ociosos, lugares indicando que ali houve uma escola onde havia movimento e que agora dão passagem para lotações, com as indicações de ônibus escolares, que passam levantando poeira e sugerem que o seu público segue para as escolas sedes. Com relação ao espaço vazio dos prédios antigos ficam as perguntas: se, verdadeiramente, foi uma escolha acertada, ou a escolha teria sido feita unicamente por questões burocráticas? Em que sentido tem caminhado as políticas públicas para os povos que vivem da e na terra? Aparentemente, era preciso uma mudança para resolver problemas pontuais, bem com dar atendimento à Lei 5.692/71.

1.2 PRESSUPOSTOS E CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA

A dimensão exploratória da pesquisa nas escolas consolidadas levou a indagar como as mudanças afetaram os alunos, pais e professores no seu dia a dia e como isso influenciou, ou não, a cultura do lugar. Saviani (2007) afirma que quando a educação volta-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais ela estimula na sua originalidade e promove o intercâmbio entre eles a partir dos elos que, embora tênues, os unem entre si num mesmo todo social.

Cabe, nesta oportunidade, citar o trabalho de Santos (2008), que na sua investigação do contexto de Santa Catarina descreve as peculiaridades da organização deste espaço escolar, os dados de pesquisa exploratória em escolas

catarinenses nos últimos dez anos e focaliza as escolas de regiões rurais de imigração alemã no norte e nordeste daquele Estado. Defende o argumento de que as escolas teuto-brasileiras⁵ primárias foram constituídas com base numa proposta pedagógica e na construção de espaços sociais, cujos aspectos simbólicos e materiais foram marcados pela ambiguidade. Na mesma medida em que estas instituições serviram à perpetuação da cultura dos imigrantes, ao mesmo tempo atenderam às exigências de integração ao cenário brasileiro.

Vechia (2008), por sua vez, descreve as contribuições das escolas alemãs em Curitiba, que na sua origem ajudaram a formar a identidade da população curitibana, influenciando também a região em torno da Capital. Em seu trabalho historiográfico, apresentou uma descrição do processo histórico constitutivo de distinção entre a escola alemã e o espaço educativo público no mesmo ambiente social. Fez considerações sobre a imigração, demonstrando que o espaço escolar de Curitiba, nas décadas finais do período Imperial, passou a ser um *lócus* formador de identidades étnicas e religiosas, com o intuito de situar a escola rural brasileira, da sua criação, das suas intenções e legislação, a uma imersão na história da educação rural brasileira, no início do século XX.

Gritti (2003) apresenta as Leis Orgânicas do Ensino, remetendo à década de 1940, quando se concluiu o período histórico brasileiro chamado “Estado Novo” (1937-1945). Destaca-se, em especial, a análise de Gritti (2003) acerca da legislação baseada nos Decretos-Leis nº 8.529 e nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, tratando especificamente do ensino primário e do ensino normal.

Miguel (2007), por sua vez, estudou as escolas do Estado do Paraná (1946 – 1961), iniciada no governo de Manoel Ribas e Getúlio Vargas. Nesse período a função da escola se confunde com as escolas de mestre único, multisseriadas, as quais fazem parte da história da educação brasileira.

Também nesse período, as escolas de técnicas rurais foram criadas objetivando preparar o homem do campo para melhorar a técnica do plantio, garantindo, assim, uma melhor produção. Foi sistematizada pelo Decreto-Lei 9614, de 1946, como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, fazendo parte das Leis Orgânicas do Ensino.

⁵ As escola alemã – *deutsche schule*

Sobre a forma de organização do trabalho pedagógico de docentes, destaca-se a contribuição de Rosa (2008), que analisa o trabalho dos docentes que atuam em classes multisseriadas. É o que ocorre na maioria das classes de educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, quando o educador assume a responsabilidade educativa nesta modalidade de ensino, desconhecendo as necessidades específicas que se apresentam no gerenciamento desta sala de aula.

A discussão da organização escolar é um dos desdobramentos desta pesquisa, apoiada em levantamento bibliográfico produzido sobre este campo de atuação: as classes multisseriadas. Constatou-se, porém, que as raras pesquisas ou artigos publicados detêm-se quase que exclusivamente em discutir como se deu a mudança da organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais. Notavelmente, percebe-se que a estratégia multisseriada ainda não deixou de existir nos lugarejos, povoados e vilas da maior parte do Brasil (ROSA, 2008).

No documento “Panorama da Educação do Campo”, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2007) cita os dados do Censo Escolar de 2005 em relação à organização das escolas da Educação Básica na área rural, especialmente aquelas que oferecem o Ensino Fundamental, dados que demonstram que 59% das escolas são formadas exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes⁶.

Segundo o mesmo documento (INEP, 2007), algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas reside na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica – material e recursos humanos.

O estudo do INEP (2007) conclui que investindo nesses aspectos as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, uma vez que poderiam atender aos anseios da população disponibilizando escolas próximas ao local de moradia dos alunos, melhorando a qualidade do ensino ofertado, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. No estudo do Inep (2007), está claro que embora uma escola ou classe seja multisseriada e tenha mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo funcionam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes.

Para fins conceituais, nesse trabalho a expressão “educação rural” não é tomada como sinônimo de “educação do campo”. Entende-se, aqui, como educação rural a visão da educação tradicional, uma política até então feita pelos seus governantes para o povo, porém sem a sua participação, servindo a uma classe privilegiada.

Já a chamada “escola do campo” remete à idéia daquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que busca construir conhecimentos e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população (FERNANDES, 1999). A educação *do campo* carrega a marca das lutas sociais empreendidas por movimentos de trabalhadores, demarcando uma diferença em relação a projetos políticos direcionados desde a instância governamental. Assim, intenciona-se que as políticas públicas sejam elaboradas e efetivadas mediante a participação efetiva dos interessados, que são os povos do campo.

Assim, segundo Frigotto (2010, p. 35):

Educação escolar para o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo. Por outro lado, educação NO campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinada a uma educação menor, destinada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo. Desconhece que os processos produtivos, no campo e na cidade, tendem a “industrializar-se”, cada vez mais, dentro de uma mesma base tecnológica. Nega-se, nesta perspectiva, uma educação escolar unitária (síntese do diverso) e, portanto com a universidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana, independente de se residir no campo ou na cidade.

Ao tratar da especificidade da educação do campo e dos movimentos sociais não se pode deixar de mencionar os estudos de Souza (2008), os quais identificam as pesquisas que tratam desta temática. A pesquisa em políticas pública e educação vem revelando as faces contraditórias do contexto educacional do país. Quando denunciam a marginalidade com que a educação do campo, e dos seus sujeitos, tem sido tratados pela legislação educacional desde o período do império, passando pela República com a influência do movimento escolanovista e chegando até a

atualidade, anunciam as novas possibilidades da prática pedagógica coletiva no movimento social, levantando, assim, novas possibilidades pedagógicas presentes nos projetos educacionais em desenvolvimento no país, sempre oriundos dos confrontos e proposições dos movimentos sociais. São propostas embrionárias, que merecem destaque para que possam tornar-se concretas em um futuro próximo.

Um trabalho notadamente imprescindível para a construção desta pesquisa foi o de Pereira (2002), que defende a consolidação das escolas rurais construindo uma escola “fora do lugar”, ou seja, uma escola nos padrões urbanos que possa servir a um número maior da população rural. Pereira (2002) revela como aconteceu a implantação do projeto da consolidação no Estado quando esteve à frente de todo o processo, como gestor responsável. O pesquisador colabora com outras informações e experiências, especialmente dos Estados Unidos da América, país em que concluiu os seus estudos, e de outros países. Através de sua pesquisa comparada mostra as especificidades do Paraná com os Estados Unidos e apresenta uma análise dos resultados da implantação da escola consolidada em Três Córregos, no município de Campo Largo.

No trabalho de Duarte (2003) é abordada a história da relação-desenvolvimento no município de Francisco Beltrão, no Paraná, contextualizando-o na dinâmica nacional com suas diretrizes predominantes. Duarte defende a escola “no campo”, chamando a atenção para a forma de comportamento das autoridades governamentais quanto ao tratamento das questões da educação pública, especificamente no que diz respeito à parcialidade das abordagens, seja por razão ideológica ou por incapacidade teórica. Esta tendência se alinha com a política do Governo Federal, na legislação presente do Pró-município⁷, das escolas consolidadas e com a Nucleação das escolas do campo.

Outro trabalho que se aproxima do tema da presente pesquisa, contribuindo para o estudo da nucleação das escolas rurais, é a dissertação de Adriana Kremer (2007), cujo foco foram as escolas nucleadas do município de Bom Retiro (SC). A autora buscou investigar como os sujeitos do campo foram atingidos com essa profunda mudança. Kremer (2007), diante das especificidades que envolvem os

⁷ Programa de assistência técnica aos municípios. O Pró-Município tem atuação em todo o território nacional, fomentando o fortalecimento do governo municipal, sob a ótica de uma sociedade democrática, cujos objetivos abrangem estudo, pesquisa e busca de solução dos problemas municipais e urbanos, no quadro do desenvolvimento regional e nacional.

povos do campo, investigou se as referências socioculturais das crianças e adolescentes não estavam sendo forçosamente modificadas com os deslocamentos diários e com a retirada deles de seus lugares de origem para estudar.

Entendemos que ao estudar o contexto das escolas consolidadas de Araucária adentramos em um universo repleto de representações. Uma educação que busca nos sujeitos e nas relações que se estabelecem entre a sua prática e os conhecimentos instituídos oficialmente colocarão, sem dúvida, em evidência a valorização do fazer do professor, ou seja, o reconhecimento ou não da prática do professor.

Nas últimas décadas os responsáveis pela a educação do campo vêm buscando espaço nas instâncias municipal, estadual e federal, como resultado de debates e mobilizações dos movimentos e organizações sociais. A partir dessas demandas, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Araucária é um município no qual seus dirigentes vêm se inquietando com os desafios de se pensar e construir a educação do campo como direito do cidadão, como formação humana com metas a atingir, fatos que foram contemplados no Plano Municipal de Educação. Neste sentido, busca clareza em efetivar-se uma política pública que esclareça os limites e possibilidades entre o Paradigma da Educação Rural que se quer superar, e avançar no sentido de construir o Paradigma da Educação do Campo (ARAUCÁRIA, 2008).

A Secretaria da Educação do município e suas escolas rurais procuram incorporar o conceito de escola do campo, entendendo que esta vem de uma construção de lutas históricas do nosso país. Nota-se algum esforço neste sentido, como a disponibilização de capacitação para professores e para formação do quadro administrativo. Reuniões têm acontecido no intuito de se discutirem as diretrizes curriculares específicas para a educação do campo.

Segundo Gatti (2002, p. 35) " O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação".

As mudanças observadas à luz da legislação da educação brasileira indicam

caminhos para se perceber as relações de poder nestes ambientes, em particular, e assim colaborar para o avanço das discussões sobre a escola do campo.

De Araucária, ainda, trazemos as Diretrizes Municipais da Educação (2004 – 2010), com um panorama das condições atuais das escolas rurais. Outra contribuição é a dissertação de Cristina Cardoso (2007), na qual a autora aponta dados quantitativos e qualitativos referentes ao município de Araucária e suas escolas, possibilitando algumas considerações sobre o contexto social e sua política educacional. Ao analisar os projetos nas escolas do município de Araucária, embora na sua investigação priorize as escolas urbanas, ela nos dá indícios de como se desenvolve o ensino na zona rural.

A presente investigação foi, assim, estruturada em três capítulos. No **primeiro capítulo** aborda-se a trajetória histórica do Paraná e do município de Araucária. Caracteriza-se o desenvolvimento econômico e de povoamento do Paraná Tradicional, ao mesmo tempo em que são reconstituídos os principais fatos que marcaram a construção do município de Araucária, pontuando os primeiros passos da educação pública no Paraná e, conseqüentemente, no município de Araucária. Apoiamo-nos em historiadores do Paraná como Balhana; Machado; Westphalen (1969), a família de historiadores de Araucária, os Wachowicz (1986), (1970), (1975), (1977), entre outros.

No **segundo capítulo** discorre-se sobre a educação rural do Brasil, dividindo-se a abordagem em duas partes: na primeira metade do século XX, trazendo à tona o pensamento ruralista e seus principais defensores, as políticas implantadas no Brasil e no Paraná, configurando a educação até a metade do século; e na segunda metade do século XX, analisando e discutindo a educação rural através da legislação brasileira, bem como as mudanças sociais, através dos movimentos sociais, até a existência do confronto entre o paradigma da educação rural⁸ e o paradigma da educação do campo⁹. Ainda neste capítulo o tema é abordado sob a ótica da elite brasileira, bem como as suas propostas de melhorias para a educação rural. Um espaço, segundo o pensamento da época, que precisava ser modificado para contribuir com o novo Brasil que se projetava, pois era preciso sair da situação de atraso em que o País se encontrava. Sendo assim, o caminho

⁸ Paradigma da Educação Rural: que tem os seus valores pautados nos valores burgueses.

⁹ Paradigma da Educação do Campo: tem sua especificidade que é inerente às históricas lutas de resistência apresentam proximidades políticas e especiais com a realidade camponesa.

encontrado era o de preparar uma mudança da visão da população e isso só poderia acontecer através das escolas.

Procurou-se, também, compreender os fatos que levaram à consolidação das escolas e às implicações que se desdobram para a comunidade, bem como os reflexos atuais na organização destas escolas. Apresenta-se, ainda, as propostas de consolidação ocorrida no Estado, experiências anteriores a Pereira (2002), e também uma entrevista com o autor da proposta de consolidação das escolas rurais, de cunho estatal.

No **terceiro capítulo** é analisado o processo de consolidação das escolas rurais em Araucária, sendo apresentada a análise das entrevistas dos sujeitos envolvidos e dos documentos das escolas, como, por exemplo, as portarias e resoluções que determinaram as mudanças das escolas. Por fim, são apresentadas as conclusões e considerações finais que buscam responder ao problema que originou a realização da pesquisa, bem como traçar um panorama futuro, em médio prazo, das escolas rurais do município paranaense de Araucária.

2 A FORMAÇÃO DO PARANÁ TRADICIONAL

O estudo do processo de formação do que se denomina Paraná Tradicional é fundamental para compreender aspectos do funcionamento das escolas públicas localizadas na área rural. Ou seja, somente localizando historicamente como se deu a formação das escolas é que nos sentimos mais seguros para falar das atuais condições, pois sua formação se deu a partir de influências socioeconômicas de todo um estado em formação, desde o período da colonização até os dias atuais.

Revisitamos a história da formação da sociedade do Paraná Tradicional, no que se refere ao desenvolvimento econômico, à cultura e ao modo de viver da sua população. Essa totalidade de determinantes na história local contribuiu formação das comunidades e deixou influências nas escolas rurais do município de Araucária.

Segundo os historiadores Balhana, Machado e Westphalen (1969), o termo Paraná Tradicional se refere às oligarquias que ocupavam as regiões de campos naturais do Paraná, campos desde Curitiba, Campos Gerais, de Guarapuava e de Palmas.

A sociedade paranaense, entre os séculos XVII e XVIII foi uma sociedade escravocrata, fundada na utilização da força de trabalho representada primeiramente pelos índios e, mais tarde, pelo africano e seus descendentes e mestiços. A sociedade paranaense do século XIX, caracterizada sob base da propriedade de terras de campo natural, da criação de gado, do tropeirismo e da invernagem, do trabalho escravo de índios e de negros, configurada em famílias fazendeiras, vivendo em suas fazendas e detendo o poder político local e regional (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969).

Na economia do Paraná Tradicional, inicialmente centrada na produção de bens de subsistência das grandes fazendas em que se plantava e construíam-se tudo o que era preciso para viver¹⁰, não se comercializava produtos de subsistência.

¹⁰ Segundo o relatório do presidente da província do Paraná, em 1876: a economia era quase autossuficiente das fazendas. O trabalho fundamental era o da produção de alimentos, que consistiam basicamente em carne de porco, milho, feijão, mandioca e arroz. Eram artigos de subsistência. Embora o rebanho bovino fosse o mais numeroso, a carne de boi não era alimento diário. O gado *vacum*, razão econômica da existência da fazenda, era produto de exportação e a esse fim reservado. Não se comercializavam produtos de subsistência produzidos nas fazendas. Na própria fazenda moía-se e panificava-se o trigo. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1996, p. 89)

O trabalho era dividido entre as invernadas do gado vindo do Rio Grande do Sul e a extração da erva-mate. Para este serviço eram utilizados os escravos além dos índios e mestiços que mesmo sendo homens livres trabalhavam tanto como os escravos. As fazendas funcionavam como um pequeno feudo (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969). Na produção de subsistência empregavam-se mais do que na produção de exportação.

As fazendas, antes partilhada entre o criatório e a invernagem do gado e muares vindos do Rio Grande, começam a perder força na sua autossuficiência de produtos de subsistência na medida em que o paranaense foi deixando de ser fazendeiro para tornar-se tropeiro, uma ocupação cada vez mais rentável para a época. O tropeirismo foi um ciclo que consistia na compra de muares no Rio Grande, Uruguai e Argentina e conduzi-las por tropas, numa caminhada de três meses pela estrada do Viamão, inverná-las por alguns meses nos Campos do Paraná e vendê-las na grande feira anual de Sorocaba¹¹.

Na medida em que o tropeirismo prosperava foi se tornando comuns as famílias dos fazendeiros, principalmente das fazendas dos Campos Gerais e região de Curitiba, passarem cada vez mais tempo nas cidades. Seja durante a semana ou no final de semana. Com essa mudança foi se alterando o perfil das grandes fazendas, ao mesmo tempo em que foi proporcionando o desenvolvimento do comércio na região urbana. Aumentando o predomínio econômico das cidades antes privilégios das fazendas.

Assim em pequena escala os trabalhadores antes empregados nas fazendas, vão se estabelecendo nas cidades, suas artes e ofícios vão sendo apreciados, de modo que se encontravam nas cidades em pequena escala, carpinteiros, alfaiates, pedreiros, ourives e sapateiros. Na medida em que a sociedade campeira do Paraná Tradicional vai se desagregando e mudando para as cidades ocasionava a evasão da força de trabalho representada pelos escravos, quando estes foram vendidos em grande parte no mercado interno, principalmente para São Paulo, o centro da produção cafeeira. Sincronicamente a este fato, a extinção do tráfico dos escravos, aumentando ainda mais o problema da mão de obra nos cafezais paulistas, elevando o preço dos escravos.

¹¹ O ciclo das tropas iniciou em 1731 e esgotam-se por volta de 1870, os fatos que contribuíram para o declínio, foram as construções das estradas de ferro em São Paulo, o que ocasionou a desvalorização do mar como meio de transporte.

Este comércio representava um lucro aos donos de pequenos plantéis de escravo. Pois segundo os relatórios dos presidentes da Província, 1865 e 1867, o imposto que a Província arrecadava sobre escravos saídos para São Paulo “era quase igual ao imposto sobre animais” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1996). Por outro lado provocava uma carestia geral dos produtos de subsistência (NADALIN, 2001).

Com o avanço do século XIX, a economia provincial do Paraná passava de um aspecto de subsistência para uma fase de comércio. Percebeu-se que era possível acumular lucro. A produção para a exportação substituiu quase por completo a produção de subsistência da própria comunidade.

Os negócios que dominavam o comércio eram a exploração de erva-mate e o comércio de tropas muares (WACHOWICZ, 1975). Eram negócios rendosos e fáceis, pois a erva-mate é nativa e não exige cultura, e o comércio de animais, embora exigisse capital, propiciava rendas com o simples arrendamento dos campos para o período de invernagem. Assim, a maioria da população rural abandonava cada vez mais os trabalhos da agricultura, agravando a endêmica crise do abastecimento (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969).

Com o processo de desestruturação do patrimonialismo da grande família fazendeira, a Província do Paraná foi ficando inteiramente dependente na sua economia, uma vez que o abastecimento dessa população era feito predominantemente pela importação de artigos do exterior e das outras Províncias. O Paraná transforma-se, por essa época, em importador de gêneros alimentícios de subsistência. “Grande parte da mão-de-obra foi empregada na produção e extração do mate, e sobreveio uma falta de gêneros alimentícios, crise chamada de *carestia*, na década de 1850. “(WACHOWICZ, 1984, p. 35)

Para resolver o problema que se agravava, o governo provincial, desde os meados do século XIX, desenvolveu uma ativa política de imigração e de colonização agrícola. Na medida em que a lavoura paulista de café vai absorvendo os escravos da colônia, o meio rural brasileiro se vê desfalcado de mão de obra, levando a comprometer todo o sistema de abastecimento de gêneros alimentícios ocasionando a falta e a elevação de preços dos mesmos. “A vinda de colonos brancos, morigerados e laboriosos passou a ser considerada como o único meio adequado para solucionar o problema da crise de escassez e carestia de produtos agrícolas” (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 128).

Num primeiro momento, as autoridades brasileiras do século XIX estavam preocupadas somente com o povoamento, pois se temia a perda de espaço no Brasil Meridional para os argentinos. Segundo os antigos tratados entre Portugal e Espanha, o sul do país pertencia à Espanha. Para garantir a integridade do território brasileiro mais ao sul, conquistado recentemente, era preciso povoar, pois até então eram territórios com muita mata que separavam as poucas cidades e povoados existentes.

Com a vinda dos imigrantes europeus, o espaço não só seria ocupado, mas colonizado. Enfim uma solução para a crise de abastecimento de subsistência foi a vinda de imigrantes europeus de origem camponesa. Estes seriam radicados em pequenas propriedades, organizadas a partir do trabalho familiar e sem escravos. Um espaço para a inovação na produção, permitindo a introdução de novas técnicas agrícolas ensinando as técnicas de cultivo da terra para a população que aqui já estava.

No Brasil, a política de concessão de terras visando desenvolver uma agricultura de subsistência existia de longa data. Porém, devido à falta de mão de obra para a grande lavoura em virtude da escassez de escravos, passou-se a discutir a possibilidade de concessão de terras a imigrantes europeus, tendo sido realizadas algumas experiências. Porém, os grandes proprietários de terras, que controlavam o Parlamento na defesa de seus interesses, propuseram o acesso à terra unicamente por meio de compra, o que impediria aos imigrantes recém-chegados a posse da terra, obrigando-os à prática de aluguel do seu trabalho. “A pressão exercida pelo parlamento se refletiu na Lei de Terras de 1850, que definia como único título de posse a compra” (VECHIA, 1998, p. 72-73).

Uma evidente manobra política dos grandes proprietários interessados na importação de mão de obra agrícola, pois na medida em que os valores das terras aumentavam deixavam os imigrantes em dificuldades para conseguir o valor necessário à aquisição das terras. Estes foram forçados a alugar o seu trabalho por algum tempo até conseguirem tornarem-se proprietários¹².

¹² Na visão dos cafeicultores, essa medida se fez necessária, para que fossem pagas as despesas desse modelo de imigração implantada pelo governo. Pois somando os subsídios empregados para as companhias promotoras, os custos com a viagem dos imigrantes, as despesas com a medição e demarcação dos lotes coloniais e a manutenção dos mesmos na terra até a primeira colheita, era muito alta. Era preciso que os imigrantes pagassem os custos do investimento e isso seria feito quando estes vendessem sua força produtiva, em substituição ao trabalhador escravo.

Ao contrário de outras regiões do Império do Brasil quando a imigração se destinava a suprir a carência de mão de obra na grande lavoura de exportação, a imigração no Paraná se destinou para a agricultura e eventualmente para trabalharem em obras públicas. Segundo Nadalin (2001), o Paraná estava conquistando a sua emancipação política a preocupação na ocupação do território era uma forma de garantir seu espaço político, resolvendo enfim a questão demográfica.

Na década de 1870, segundo Wachowicz (1977), durante a administração de Adolpho Lamenha Lins o programa governamental de imigração foi dinamizado, com a criação de colônias agrícolas localizadas nas proximidades dos centros urbanos. A proposta era a de colocá-las juntos ao mercado consumidor. A imigração introduziria no meio rural paranaense elemento de renovação que iniciariam o processo de mudança nas suas estruturas agrárias. Em 1875 o presidente Lamenha Lins deu início à execução de seu plano, tomando medidas práticas no sentido de estipular normas que norteassem desde o aliciamento de colonos em sua terra de origem até o assentamento dos mesmos nos arredores dos centros urbanos (VECHIA, 1998, p. 112).

A terra foi posta à venda a preços módicos, em pequenos lotes. Muitos núcleos urbanos coloniais foram criados ao redor da capital paranaense. Segundo Buruszenko (1986), esse programa de colonização limitou-se às áreas já ocupadas historicamente, não contribuindo em grande escala para o território paranaense não desbravado.

2.1 DE TINDIQÜERA À ARAUCÁRIA

Conhecida como *Tindiqüera*, território dos Tingüis, (do Tupi: nariz afinalado) de origem pacífica conhecidos como os primeiros moradores da região. Era a nação tupi-guarani que dominava os campos de Curitiba a partir da encosta ocidental da Serra do Mar (território em que se localizam, hoje, os municípios de São José dos Pinhais, Piraquara, Campo Largo, Araucária, Campina Grande e Rio Branco).

Tindiquêra era conhecido pelo governo brasileiro desde 1648, quando foi desbravado no ciclo do ouro, mas mesmo não possuindo reserva desse minério foi aos poucos sendo povoada. Descrita pelos historiadores como uma terra de mata bruta, com banhados e alagados cortada pelo rio Iguaçu (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969). A partir de 1750, segundo Wachowicz (1997), Tindiquêra aparece como bairro da vila de Curitiba Com a sua população vivendo da criação de gado, em pequenas lavouras e se beneficiando pelo trânsito dos tropeiros.

A colonização polonesa no Paraná, segundo a política do presidente da província do Paraná, o Sr. Lamenha Lins, teve início ainda em 1875, com a criação da Colônia Santa Cândida, nos arredores do centro urbano de Curitiba. “A partir dessa experiência, a política foi dinamizada sendo que a capital foi como que cingida por mais sete colônias” (VECHIA, 1998, p. 113-116).

A colônia Thomaz Coelho foi estabelecida em 1876, a 15 quilômetros da capital na região do Tindiquêra. As terras adquiridas de particulares e na oportunidade pertencentes ao município de São José dos Pinhais. Segundo Vechia (1998), os colonos de origem polonesa dedicaram-se à agricultura e à criação de gado para suprir o mercado de Curitiba com leite e produtos derivados. A organização da propriedade e as técnicas de manejo do solo, além de maneiras próprias¹³ de criar e alimentar o gado, que eram semelhantes às adotadas pelos colonos alemães e contrastavam as dos criadores nacionais.

A situação dos imigrantes foi de grande dificuldade inicial, eles tiveram suas famílias instaladas nos lotes conforme o prometido e receberam uma pequena ajuda inicial para começar a sua produção, mas depois foram deixados à própria sorte. A falta de recursos materiais e humanos por parte do governo imperial brasileiro, bem como das províncias, para proporcionar condições sociais e culturais dos imigrantes assimilarem os elementos culturais brasileiros levou o retardamento da aculturação dessas populações, fossem elas polonesas, italianas ou outras. Era preciso resolver o problema da alfabetização de seus filhos, pois o governo mal dava conta de resolver os problemas de instrução nas cidades já estabelecidas.

Em 11 de fevereiro de 1890, Araucária foi elevada à categoria de município, com uma área territorial maior do que o de Curitiba. O nome foi uma sugestão do

¹³ Criavam o gado em poteiros (cercados) e estábulos, buscavam a suplementação da alimentação dos animais com alfafa, aveia e outros tipos de forragens, diferenciando dos brasileiros que os criavam soltos no pasto.

médico Victor Ferreira do Amaral. Em 22 de setembro de 1892, foi realizada a primeira eleição municipal, sendo eleito como prefeito o Sr. Manoel Gonçalves Ferreira.

Atualmente o município de Araucária está integrado à Região Metropolitana de Curitiba - RMC¹⁴, numa distância de 27 km do centro de Curitiba. A população atual estimada é de 117.964 habitantes (IBGE, 2009), formada por descendentes dos primeiros habitantes da região (luso brasileiros, índios e negros), por descendentes de imigrantes poloneses, italianos, ucranianos, sírios, alemães, japoneses e por migrantes vindos de outras regiões do país, atraídos pela industrialização, a partir da década de 1970 do século XX. Dados do IBGE (2010)¹⁵ demonstram um crescimento populacional no município. Em 2010 são registrados 119.123 habitantes, estando 110.205 habitantes residindo na área urbana. A densidade demográfica é de 253, 90 habitantes por quilômetro quadrado.

2.2 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ E EM ARAUCÁRIA

O território do atual Estado do Paraná, anteriormente com o nome de 5ª Comarca de Curitiba, pertencia à Província de São Paulo¹⁶. Os habitantes dessa região tiveram como iniciadores do seu preparo intelectual, o Colégio de Paranaguá, dos jesuítas. Porém estes foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759 e, segundo os registros oficiais, quase um século após a expulsão consta somente a menção de duas classes isoladas de ensino das primeiras letras existentes em Paranaguá e Curitiba.

Uma das dificuldades apontada por Kubo (1986) era a contratação dos professores. Inicialmente para ser professor na 5ª Comarca de Curitiba, era necessária a participação em prova pública, conforme a lei de 1827, aplicada em São Paulo, perante o presidente da Província. Essa dificuldade contribuiu, sem dúvida, para a criação de classes de primeiras letras. Nesse período também foram promulgadas leis básicas para a organização da instrução pública no Brasil, tais como a própria Constituição do Império e a lei de 15 de outubro de 1827.

¹⁴ Araucária ocupa uma área de 460,85 km², situa-se a 857m do nível do mar.

¹⁵ IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 16/9/2011.

¹⁶ 1853 - ano da elevação da 5ª Comarca de Curitiba para Província do Paraná.

2.2.1 A Trajetória do Ensino Público em Araucária

O ano de 1846 é a marca provável da criação da primeira escola pública na região de Tindiqüera, “ocorrida a partir da Lei Provincial n.º 34, cujo Artigo 3.º. Que previa o estabelecimento de “escolas públicas de instrução primária em todas as cidades e vilas; e nas outras povoações que, atento ao número da população reunida, julgar em circunstâncias apropriadas, sujeitando a aprovação da assembléia” (ARAUCÁRIA, 2007b, p. 9). Segundo Wachowicz (1986), a instrução pública surge como “[...] uma proposta de governo de um estado tutelar, dirigida a uma população que não tinha condições de frequentá-la, pelo menos na proporção que justificasse a instituição. Um benefício do governo para o povo, nos moldes da proposta liberal (um estado burguês, - ético e educador) que se executava no ocidente, aquela época”.

Na medida em que a população de Tindiqüera foi crescendo e ganhando expressão passou a ser um distrito de Curitiba, o Distrito do Yguassú. A sua população apresentava uma configuração bastante jovem, quando os menores de 21 anos representavam 54% dos habitantes. “Na visão da população, aqueles que conheciam o código da leitura e da escrita, havia uma necessidade urgente de um professor de primeiras letras, necessidade representada por pessoas influentes da localidade que reivindicavam um professor para os seus filhos” (ARAUCÁRIA, 1997b, p. 11).

Em outubro de 1854 o número de distritos de Instrução Pública da recém-formada Província do Paraná foi elevado para vinte, e Iguazu passou a ser um deles, sendo nomeado para o cargo de Inspetor o Sr. João Antonio de Sá Ribas (PARANÁ, 1854, p. 3). Além disso, também foi aberto concurso para o provimento das cadeiras de primeiras letras do sexo masculino de Castro, Yguassú e Morretes (ARAUCÁRIA, 2008).

A primeira referência a uma escola particular na freguesia do Iguazu é encontrada em 1862, quando o professor Thomaz Rodrigues Bueno solicitou autorização e recebeu parecer favorável, "para abrir uma escola particular [de primeiras letras] no Quarteirão das Onças, distrito da Freguesia do Iguassu" (PARANÁ, 1862, p. 40).

A ausência de obrigatoriedade do ensino e os longos períodos em que a cadeira de primeiras letras permanecia sem professor eram motivos suficientes para

que os pais não se preocupassem em enviar os filhos à escola. Aliado a isso havia outros dois fatores que dificultavam a frequência dos alunos às aulas, não só em Araucária, mas em outras localidades da Província também: o trabalho e a pobreza. O trabalho na lavoura era a causa do abandono nas escolas públicas, principalmente nos períodos de safra. Segundo Wachowicz, para as autoridades da época não havia interesse da população pela escola: “Não existe na consciência dos pais e dos alunos, a importância na instrução” (WACHOWICZ, 1986, p. 77).

Assim, enquanto uma parte da população esclarecida se esforçava para a contratação de um professor para seus filhos e reivindicava os seus direitos de cidadão, sensibilizando os governantes, a outra parte não enviava os seus filhos para a escola. O grande desafio deveria caber ao professor: manter os alunos dentro da sala de aula.

Com a chegada dos imigrantes europeus em um número expressivo, a situação começa a mudar. Estes imigrantes traziam consigo vários dados culturais: entre os mais importantes, a religião e a língua de origem. A valorização se dava por acreditarem em que seus filhos teriam uma condição de vida melhor através da escolarização. Além de que para estes imigrantes o entendimento das palavras sagradas passava pela escolarização. Este grupo de imigrantes passou a pressionar o governo para a instalação de escolas públicas na região. Porém, apesar de em 1880 as autoridades locais estimados o número de crianças sem escolas nas comunidades de 400 (quatrocentas), nenhuma medida foi tomada. “Em 1883, os chefes de famílias enviaram abaixo-assinado, com mais de 30 (trinta) assinaturas, ao presidente da Província, no qual demonstraram o valor que a comunidade atribuía à educação. Chegou a considerá-la “o pão do espírito”, um alimento para a formação de caráter e para o desenvolvimento da aptidão para o trabalho “(VECHIA, 1998, p. 275).

Na década de 1880 esses imigrantes se ressentindo da falta de uma escola pública, percebiam a falta de interesse do governo em relação ao povo vindo de outros países. Compreendiam, ainda, que se não tomassem a iniciativa no que se referia à sua formação, e para manter suas tradições e religiosidade, ninguém faria isso por eles (WACHOWICZ, 1970), inclusive garantir o acesso de seus filhos à escola.

Segundo Vechia, (1998), em 1883, em um abaixo-assinado, com mais de 30 assinaturas, os chefes de família da colônia expuseram ao presidente da Província sua

angústia pela falta de escolas para seus filhos o valor da educação no desenvolvimento pessoal e social. Lembravam ao presidente da Província que a colônia estava criada há mais de sete anos, era próspera e nenhum governo havia se lembrado de satisfazer uma das mais “palpitantes e urgentes necessidades” (VECHIA, 1998, p. 275).

Em fevereiro de 1877, o presidente Lamenha Lins, reconhecia a necessidade de construir, na colônia Thomaz Coelho uma capela e uma escola, e fazia referência ao fato de ter enviado ao Ministério da Agricultura planta e orçamento de ambos os edifícios, segundo Vechia, (1998), ao analisar os relatórios enviados à Assembléia Legislativa. No entanto, o seu projeto não foi concretizado.

Para Wachowicz, (1975), a primeira escola pública começou a funcionar na colônia São Miguel, em 1878, na casa do Sr. Rosol. Provavelmente estas escolas particulares surgiram em vários lugares, pois todos aqueles que tinham filhos em idade escolar se reuniam, providenciavam espaços e escolhiam alguém do próprio grupo para lecionar.

No ano de 1886, atendendo aos constantes pedidos da comunidade, o então presidente da Província decidiu criar uma escola pública no local. Dada a extensão territorial da colônia, os chefes de família solicitaram que fossem criadas três escolas em partes distintas da colônia. “Assim, foram criadas a escola pública de Roça Velha que teve como professor Martin Rad Ziszcowski; Capela, o professor Thomaz Gartruk e Roça Nova, que teve como professor André Polk” (VECHIA, 1998, p. 276).

Foram fundadas diversas Escola-Sociedade nos arredores da freguesia do Iguaçu e a partir de 1890, no município de Araucária. Segundo Romão Wachowicz (1975) "funcionaram em Araucária, em caráter particular, em diversas épocas [...] cerca de 12 (doze) escolas familiares em língua polonesa". Além destas existiram também outras, como a de Mato Dentro, criada posteriormente graças aos esforços do "comerciante Antônio Peca, que ofereceu a sua tulha¹⁷ para a instalação de uma escola".

Desta maneira os colonos conseguiram unir o útil ao agradável, na medida em que o edifício levantado para a escola era o mesmo utilizado para a sede da sociedade. Indica Wachowicz (1970), nas primeiras décadas da colonização só foi possível, aos colonos, sustentar a escola e a paróquia em virtude de não serem

¹⁷ Celeiro, depósito de cereais.

obrigados a pagar impostos relacionados com suas propriedades, sobrando dinheiro para movimentar a paróquia e a Escola-Sociedade.

Segundo Wachowicz (1970) as sociedades, como eram conhecidas, com a finalidade de promover a cultura e o lazer quando na comemoração de datas importantes, organizarem bailes, recepcionar alguma autoridade e proporcionar à juventude um local de diversão, por exemplo. Um duplo sentido, pois estes eventos ajudavam a arrecadar fundos para a manutenção da escola e, também o pagamento de algum professor ou de quem estivesse disposto a lecionar para as crianças da colônia¹⁸.

Os objetivos de uma escola polonesa era manter as tradições, os costumes, as canções, as comemorações, o teatro amador, a leitura, bem como organizar bailes, apoiando a cultura, a instrução agrícola e manter a escola e o professor.

Quanto à sua organização pedagógica, segundo os registros de Wachowicz (1970), as escolas polonesas eram multisseriadas, o professor trabalhava com alunos de graus diferentes de adiantamento, obedecendo-se a horários estabelecidos; o professor trabalhava duas aulas orais, uma para cada grupo de alunos, de 20 minutos cada, 5 minutos para a distribuição de trabalhos silenciosos. Durante a aula oral os alunos restantes se ocupavam em copiar, escrever trabalhos, resolver problemas, treinar caligrafia, fazer mapas de geografia ou história.

Essa recomendação obedecia a um princípio didático, que favorecia o trabalho independente, mesmo diante do desafio de agrupar na mesma classe alunos de graus diferentes. Quanto a livros didáticos, nada existia até então¹⁹.

Wachowicz (1986) descreve que no decorrer do período a forma encontrada para estruturar a instituição escolar foi a divisão técnica do trabalho. As classes seriadas agrupavam-se em estabelecimentos sob uma direção, com professores diferentes para cada série e mais alguns serviços administrativos. A partir da divisão

¹⁸ Conforme consta nos estatutos da Sociedade Rei João Casemiro, fundada em 1902, na localidade de Boa Vista. A manutenção da escola era feita através da promoção de bailes, rifas, leilões de prendas e contribuições mensais.

¹⁹ Em 1891, Jerônimo Durski, considerado pela comunidade polonesa como o “Pai das Escolas Polonesas do Brasil”, escreveu o “Manual para as Escolas Polonesas no Brasil”, um manual bilíngue, com as noções elementares da língua portuguesa, para crianças e adultos. O método contribuiu para orientar os poloneses a aprender rapidamente as noções fundamentais do português, acelerando a conversação. Pois apesar de existir uma grande quantidade de livros poloneses à venda, não existia até então um material que fosse possível ao polonês aprender algo na língua portuguesa.

técnica do trabalho foi criada uma hierarquia de salários: o inspetor ganhava mais que o diretor, e este mais do que os professores.

Em dezembro de 1894 o prefeito de Araucária informava ao governador do Estado que o município possuía "apenas um professor em Tomás Coelho e uma professora na sede da vila" e reivindicava a construção de duas escolas, em Campo Redondo e Mariano Torres (Ipiranga) (WACHOWICZ, 1975). Em 1895, o município contava com quatro escolas públicas, duas destinadas exclusivamente ao sexo masculino e outras duas promíscuas (ARAUCÁRIA, 2008).

A presença majoritária de professores brasileiros nas escolas subvencionadas aconteceu na medida em que a condição imposta pelo governo para conceder a subvenção era que o ensino fosse ministrado em língua portuguesa. Mais tarde alguns professores de descendência estrangeira passaram a receber subvenção, mas para isso eram obrigados a prestar exame de língua portuguesa. Da mesma forma, alguns professores brasileiros procuravam aprender o polonês para poder lecionar nas duas línguas e assim melhorar os seus salários. O salário pago pelo governo a um professor subvencionado correspondia à quarta parte dos vencimentos de um professor de escola pública. Ensinar em duas línguas era uma forma de garantir dupla fonte de renda para os professores das escolas públicas, pois se o governo pagava pelas aulas em português, as associações de imigrantes garantiam o pagamento das aulas em língua estrangeira.

Por outro lado, o professor nomeado para lecionar nas escolas localizadas nas colônias que não falasse a língua polonesa tinha na população local um sério adversário, vez que interessava à população dos núcleos o ensino da sua própria língua de origem e da religião católica. Preocupado com o fato das escolas estrangeiras desprezarem a língua nacional, o governo procurava remover os professores dos seus núcleos de origem, substituindo-os por brasileiros. No entanto, essa medida, muitas vezes, era inócua porque os colonos estrangeiros deixavam de enviar seus filhos às escolas públicas, "quando o professor não ensina em sua língua pátria, preferindo mandar ensiná-los particularmente" (ARAUCÁRIA, 2008).

A proposta da escola liberal pública, ofertada pelo Estado "era aberta para qualquer classe que pudesse frequentá-la" (WACHOWICZ, 1986, p. 76). Na verdade, a frequência não ultrapassava os 20% da população em idade escolar, ou seja, um público que tivesse disponibilidade de tempo, fato que não incluía os filhos

dos trabalhadores, haja vista que desde muito novos já contribuíam com o seu trabalho para a família.

Em 1906 as escolas públicas de Araucária contavam com um total de 256 (duzentos e cinquenta e seis) alunos matriculados, sendo que deste total a grande maioria, cerca de 168 (cento e sessenta e oito) era composta pelos meninos. Apesar do número cada vez maior de escolas, as dificuldades para obtenção de material escolar continuavam.

Conforme registro do Sr. Diógenes Brasil Lobato:

Após visitar as escolas do município naquele ano o Inspetor e Fiscal da 2ª Circunscrição registrou as reivindicações dos professores. Diógenes Brasil Lobato afirmava que o mobiliário do Estado existente na escola da Vila de Araucária era composto de um quadro negro com cavalete e uma taboleta, enquanto a cadeira feminina da professora Isabel G. Ferreira dispunha apenas de uma taboleta. Nas escolas de Capinzal e da Costeira existia menos de uma dezena de carteiras. Os professores Lourenço Gradowski, de Tomás Coelho e Amélia Pedroso, da Estação relataram que os poucos móveis existentes nas escolas onde trabalhavam eram de sua propriedade enquanto Rosa Raymundo Picheth, de Guajuvira deixou registrado que os móveis existentes "*foram feitos às suas custas*". A professora Prescilliana Lobato da Motta Machado, de Campo do Meio foi a única que não indicou as necessidades de sua escola. Todos os outros, com pequenas variações, reclamaram ao governo a aquisição de materiais minimamente necessários para o andamento do trabalho pedagógico. A lista incluía móveis e outros objetos como mesa, cadeira, carteiras, quadro negro com cavalete, relógio de parede, talha com banco, cabides, mapas e livros. (PARANÁ, 1907. p. 89/90)

O governo procurava substituir os professores estrangeiros ou, então, obrigava-os a falar a língua portuguesa, através dos exames de habilitação. Assim como José Wachowicz outros professores poloneses foram a Curitiba com o propósito de conseguir o diploma e a autorização para lecionar. Entre estes, podem ser citados Paulo Cionek, Inácio Soczek e Inácio Trzaskos (ARAUCÁRIA, 2008).

A documentação pesquisada mostra que, independente das dificuldades com a língua portuguesa, esses professores tiveram um papel determinante no processo educacional de grande número da população de Araucária e na manutenção dos valores culturais tão caros aos imigrantes que adotaram esta terra como sua.

Essa situação de precariedade quanto ao número de escolas possibilitou o surgimento de novas escolas particulares. Durante a década de 1910 foram abertos dois colégios no município. O primeiro, São Vicente de Paulo, que continuou em

atividade como escola de primeiro grau até 1995, foi fundado em São Miguel, na colônia Tomás Coelho, pelas irmãs de Caridade daquela Congregação (ARAUCÁRIA, 2008).

Com a reforma de instrução pública, em 1913, previa que as escolas promíscuas (formada por alunos de ambos os sexos) passaram a se denominar escolas mistas (WACHOWICZ, 1986). Nessa época, existiam no município de Araucária 364 (trezentos e sessenta e quatro) alunos atendidos por escolas públicas e 73 (setenta e três) atendidos por escolas particulares subvencionadas. No entanto, no ano seguinte, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, o número de alunos das escolas subvencionadas subiu para 102 (cento e dois), enquanto o número de alunos das escolas públicas teve um acréscimo de apenas 13 (treze) alunos (PARANÁ, 1915, p. 53).

A Primeira Guerra Mundial despertou as atenções do governo para o “perigo germânico”, levantando-se através da imprensa nacional que a eficiente organização da imigração alemã no Brasil poderia possivelmente proporcionar perigo à segurança nacional, alertando as autoridades a uma revisão das leis existentes sobre estrangeiros e, conseqüentemente, as leis do ensino particular estrangeiro. A preocupação com a nacionalização, por parte do governo, chegou ao auge quando, em 1914, “a inspeção determinou, em nome da nacionalização, o fechamento das escolas nas quais a língua nacional era desconhecida” (WACHOWICZ, 1986). Nesta primeira fase do nacionalismo das escolas, constavam aproximadamente 500 alunos matriculados nas escolas do município (ARAUCÁRIA, 2008).

As escolas subvencionadas foram fechadas ou transferidas integralmente para as mãos do governo. Depois, de tempos em tempos, surgiam requerimentos pedindo autorização para a reabertura das escolas, devendo o professor fazer um exame de qualificação para o ensino, em português. Em 1925 uma portaria baixada pelo Presidente Caetano Munhoz da Rocha determinou o fechamento da escola particular de Rio Abaixo, fundada em 1911, até que fossem “satisfeitas às exigências da lei, quanto ao ensino do vernáculo” (PARANÁ, 1925, p. 394).

“Em 1925 o município de Araucária contava com vinte e uma escolas isoladas” (ARAUCÁRIA, 2007a, p. 67), este total, dez escolas eram subvencionadas pelo governo federal ou estadual e seis eram regidas por professores efetivos, sendo duas por normalistas e duas por professoras nomeadas provisoriamente.

A nomeação em caráter provisório era a forma encontrada pelo governo

para preencher vagas quando os professores não possuíam habilitação para prestar concurso público. Muitos destes professores conseguiam, com o tempo de serviço, tornar-se efetivo, como foi o caso de D. Balbina Pereira de Souza Borazo²⁰, filha do Major Sezino, que na década de 1930 começou a lecionar em Ipiranga, para os filhos de imigrantes.

Durante as décadas de 1930 e 1940, em virtude da nacionalização do ensino, o número de escolas públicas cresceu sensivelmente, tendo esse número praticamente duplicado em menos de vinte anos. O número de alunos da mesma forma teve um aumento considerável. Em 1940 funcionava no município de Araucária, o grupo escolar Dias da Rocha, os colégios Sagrado Coração de Jesus e São Vicente de Paulo, em São Miguel, além de aproximadamente quarenta escolas isoladas.

Após a segunda fase do processo de nacionalização ocorrida a partir de 1937 a situação educacional do município permaneceu estável até o início da década de 1950. “Os professores das escolas isoladas estaduais trabalhavam com um programa curricular específico, aprovado através do Decreto nº. 9.592, em 26 de fevereiro de 1940” (ARAUCÁRIA, 2008, p.65-66). A partir daí, o acelerado crescimento da população exigiu a abertura de novas instituições de ensino.

Os professores relatavam ser muito raro um aluno que, durante um trimestre, não faltasse à escola durante uns 15 dias. Os motivos alegados eram, principalmente, problemas de saúde e ocupações domésticas. A falta de recursos era outro motivo que afastava os alunos, que muitas vezes não dispunham ao menos de vestuário adequado para frequentar a escola. Fatos que contribuíram para que se modificassem a relação do professor com o Estado, pois os professores passam a ser percebidos pela população mais como membros orgânicos dela mesma do que do governo. O professor se aproxima da população nessa terceira fase, e passa a ser observado por ela como membro da própria população quando esta percebe as dificuldades que se apresentam neste choque entre a autoridade e os professores (WACHOWICZ, 1986).

²⁰ Filha de Sezino Pereira de Souza e Francisca Andrade de Souza nasceu em Araucária em 26 de janeiro de 1912. Casou-se com Onofre Borazo com quem teve 4 filhos . Estudou até o 4º ano na escola Dias da Rocha. Começou a lecionar em Colônia Ipiranga, mais tarde na Campina das Pedras, na Escola Capitão Aristóteles em Tindiquera e no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Aposentou-se no início da década de 1990. Faleceu em 22 de junho de 2004.

Os inspetores do ensino em visita às escolas rurais do interior, diziam: “É preciso reconhecer que o professor faz tudo o que pode, mas pode muito pouco” (WACHOWICZ, 1986, p. 87). A proposta liberal era a conquista da população para o seu projeto político, utilizando para isso a escola. Porém a proposta não se mantinha dada a precariedade das condições de trabalho e da própria população escolar.

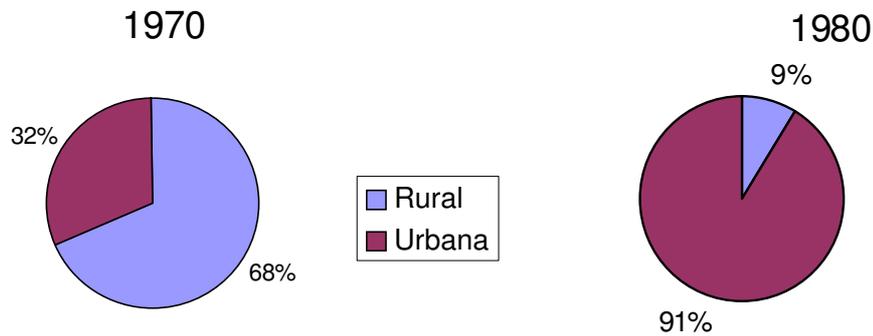
A partir dos anos 70 do século XX, a instalação de indústrias no município de Araucária trouxe como principal consequência o aumento da população, provocando mudanças significativas na cidade e arredores. Os censos demográficos de 1970 e 1980 mostram que a população de Araucária duplicou em apenas uma década, passando de 17.117 para 34.799 habitantes. Esse rápido crescimento exigiu, entre outras coisas, a criação de um maior número de escolas e a lotação de novos professores (ARAUCÁRIA, 2008).

O diagnóstico de 2010 para a implantação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo, promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Araucária, aponta que na medida em que houve um aumento do número de indústrias em 1970, conseqüentemente diminuiu a população rural.

Aqui, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro é a migração de uma população para trabalhar no pólo petroquímico, migrantes de várias partes do estado e do país vêm em busca de oportunidades de trabalho dirigido especificamente para a cidade de Araucária. O outro é a saída da população das áreas rurais para as áreas urbanas, não necessariamente para a cidade de Araucária, pois devido à proximidade com Curitiba muitos seguem para a capital, determinando, assim, uma inversão de concentração da população a ser considerada - a migração interna e externa.

As mudanças ocorridas, indicadas no gráfico 1, demonstram a evolução da população na zona rural em Araucária, fato que repercutiu na organização das escolas e no atendimento da demanda populacional que necessitava frequentar essas instituições. Aumentando o número de escolas na zona urbana, aumentam as construções de escolas e a contratação de professores.

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL DE ARAUCÁRIA: 1970 - 1980



FONTE: Araucária (2010).

NOTA: Dados do documento intitulado: "A memória do ensino em Araucária – 1997".

Na figura 3, a seguir, apresenta-se o mapa das escolas rurais de Araucária até aproximadamente o ano de 1991. Utilizou-se o recurso de fotos antigas sobrepostas ao mapa do município com uma localização aproximada das escolas isoladas antes do processo da consolidação a fim de melhor representar o cenário.

O esvaziamento do campo em Araucária provocado pelo número de habitantes ocasionou a necessidade do município de replanejar a educação municipal, optando-se pelo reagrupamento de muitas escolas. Nesse processo, houve a extinção de nove escolas rurais e o desativamento de outras oito escolas em decorrência do reagrupamento daquelas que tiveram redução do número de alunos.

Essa configuração das escolas rurais no município se estende até o ano de 1992, quando, visando uma proposta de melhoria dos serviços prestados para a comunidade, a prefeitura de Araucária coloca em prática o processo chamado de "consolidação das escolas rurais", assunto a ser detalhado no terceiro capítulo.

FIGURA 3 - ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – 1991



FONTE: Secretaria Municipal de Planejamento /equipamentos sociais.

NOTA: Adaptado pela autora (2009)

Com a proposta governamental da consolidação das escolas rurais de Araucária, no início do ano de 1992, segundos dados fornecidos pelo município, os alunos que frequentavam as escolas de Mato Branco, Guajuvira de Cima, Palmital,

Campo Redondo e Campo Tomaz foram transferidos para a Escola Rural Municipal João Sperandio em Rio Abaixo; os alunos das escolas Colônia Ipiranga, Boa Vista Acima, Ipiranga, Camundá, Taquarova, Lagoa Suja, Formigueiro, Rio Abaixo, Campina das Pedras e General Lúcio passaram a ser atendido na Escola Rural Municipal Rosa Pichet, no Distrito de Guajuvira; enquanto os alunos das escolas de Mato Dentro, Lavra e Fundo do Campo foram transferidos para a Escola Rural Dom Pedro I, no Tietê, que posteriormente passa a se chamar Escola Rural Municipal Andrea Maria Scherreier Dias. As escolas desativadas passam a ser consideradas extintas pela SEED, conforme o anexo 1 que traz a lista os documentos analisados²¹.

Atualmente o município de Araucária conta com seis (6) escolas do ensino fundamental no campo, dispostos no quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 - ESCOLAS RURAIS DE ARAUCÁRIA – 2000

ESCOLAS	NOME	LOCALIZAÇÃO
Escolas Municipais	Edvino Novak	Rio Verde Acima
	Presidente Castelo Branco	Capinzal
	Rui Barbosa	Lagoa Grande
	Andrea Maria Scherreier Dias	Tietê
	João Sperandio	Rio Abaixo
	Rosa Picheth	Guajuvira
Escola Municipal de Educação Especial	Profª Joana Belniak da Silva – APAE	Campo Redondo
Escola Técnica	Agrícola Pe. José Anusz	Campina das Pedras
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil, creche e pré-escola	Guajuvira/Capinzal
Escolas Estaduais	Colégio Estadual Joana Gurski	Rio Verde Acima
	Colégio Estadual Araucária	Rio Abaixo
	Colégio Estadual Guajuvira	Guajuvira
	Colégio Estadual Profª Ana Mª V. Kava	Tietê

FONTE: Secretaria Municipal da Educação de Araucária (2010).

Dentro desta reorganização das escolas observou-se que o município, na sua área rural, é dividido em 41 (quarenta e uma) comunidades, sendo por escolas municipais e estaduais, dividindo o mesmo espaço em turnos distintos. Os prédios possuem dualidade administrativa, conforme o quadro 3.

²¹ Os documentos foram localizados no setor de legislação da Infra-estrutura da SEED, listados através do documento “vida legal das escolas”, cedido pelo NRE-AS, conforme o anexo 1.

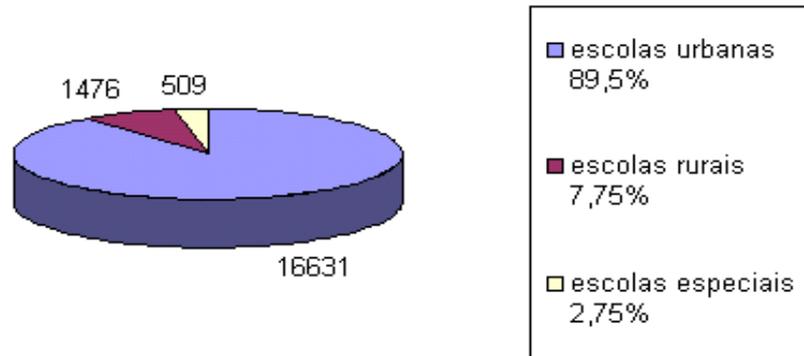
QUADRO 3 - ESCOLAS COM DUALIDADE ADMINISTRATIVA

NÚMERO DE ALUNOS – 2010			
Municipal	Nº de alunos	Estadual	Nº de alunos
Escola Municipal Edvino Nowak	105	Escola Estadual Joana Gurski	145
Escola Municipal João Sperandio	382	Colégio Estadual Araucária	290
Escola Municipal Prof ^a . Andréa Maria S. Dias	206	Colégio Estadual. Prof. ^a Ana Maria Vernick Kava	351
Escola Municipal Prof ^a Rosa Picheth	520	Colégio Estadual Guajuvira	170

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Araucária (2010)

No gráfico 2 é apresentado o número total de matrículas no Ensino Fundamental até março de 2010. Estes números demonstram uma superioridade das escolas urbanas em relação às escolas rurais e que somente 7,75% das matrículas são da área rural. Porém, na análise geral deste gráfico observa-se que as informações são confusas. Ao se observar a separação dos dados das escolas especiais, estas aparecem como um dado externo, quando a Secretaria Municipal da Educação faz uma distinção: os dados informados apresentam as escolas especiais como se fossem uma categoria à parte. Já outros documentos analisados da própria Secretaria deixam claro que as escolas especiais pertencem a estes dois espaços. Acredita-se que os dados reais não ficam muito distantes daqueles apresentados devido ao número de alunos matriculados nas escolas especiais, confirmando a disparidade numérica entre os alunos matriculados na cidade e no campo.

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA - 18.610 ALUNOS/ 2010



ABR/10	Nº TURMAS	Nº ALUNOS	ALUNOS POR TURMA
escolas urbanas 89,5%	619	16631	26,86752827
escolas rurais 7,75%	68	1476	21,70588235
escolas especiais 2,75%	63	509	8,079365079
TOTAL	750	18616	

FONTE: Departamento de Estrutura e Funcionamento/SMED (2010)

Desde a organização das escolas propostas pelo Estado Novo, com a criação de inúmeras escolas no Estado inteiro, em Araucária são construídas várias escolas rurais, que contemplam quarenta e uma (41) comunidades rurais. De acordo com a SMED, na medida em que o campo vai esvaziando o processo de consolidação é apresentado como uma política de levar avanços ao campo, ao contrário do que se observava quando os sujeitos saíam do campo em busca de escolarização.

Completando o capítulo, descreve-se a real configuração das escolas rurais, com um panorama no qual o total de matrículas na região rural não ultrapassa os 8% aproximado da população. São, também, apresentados dados de sua estrutura atual, bem como algumas características das escolas localizadas na área rurais de Araucária.

3 EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: PROJETOS E PRÁTICAS

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira, correspondendo à primeira metade do século XX, quando tratamos da sociedade brasileira e das iniciativas governamentais que demarcaram a educação rural durante esse período. Na sequência, referente à segunda metade do século XX apresenta-se aspectos gerais que influenciaram a educação rural no Paraná e alguns pontos específicos do município de Araucária. Ao final do capítulo são indicadas experiências relacionadas à Educação do Campo como novo paradigma de Educação do Campo que emerge da participação da prefeitura municipal propiciando o debate das políticas e práticas construídas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo.

Na primeira parte do trabalho trouxemos a caracterização do “Ruralismo Pedagógico” a partir dos escritos de Leão (1950; 1956), um dos principais ruralistas, e complementando a discussão com Bezerra Neto (2003), Leite (2002) e Gilberto Alves (2001; 2009). Esses autores escrevem sobre as propostas dos principais pensadores e articuladores da educação rural brasileira. Destaca-se Teixeira (1970; 1971; 1976; 2000) e suas reflexões acerca da educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930.

A educação rural do Paraná foi estudada a partir das pesquisas de Miguel (2007), Gritti (2003) entre outros autores. Colaboram na questão da Educação do Campo os autores Souza (2008; 2009; 2010) e Vendramini (2009).

3.1 EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

No início da primeira metade do século XX a visão da elite brasileira era unânime em considerar que o espaço rural e a sua população era sinônimo de atraso, o que, assim, comprometia o progresso da nação. A elite em questão era formada por governantes, intelectuais e pelos grandes proprietários de terras. Era uma conjuntura política que impulsionava o avanço da industrialização nacional.

Essa discussão torna-se importante à medida que constatamos que até este início de século XXI, no Brasil, não foram resolvidos os inúmeros problemas criados entre os seus habitantes. Vemos o Brasil com um país de extensão continental,

estando entre os maiores territórios do planeta, com extensas áreas agricultáveis e com dificuldades de solucionar os seus problemas, entre eles a distribuição, posse e propriedade da terra.

Os problemas relacionados à propriedade e concentração da terra geraram intensos conflitos ao longo da história do Brasil, desde a chegada dos portugueses na América, da introdução do processo de colonização dessas terras, e do processo de industrialização do campo.

A educação formal no Brasil, durante o período colonial, “foi a própria educação portuguesa com as modificações introduzidas no sistema comum a metrópole e a colônia, pelas condições locais e pela composição étnica mista da sociedade colonial” (TEIXEIRA, 1976, p. 292).

Observa-se que após a Primeira Guerra Mundial a sociedade brasileira, embora já não mais escravocrata, conservou-se economicamente colonial, na medida em que exportava matéria-prima e produtos agrícolas e comprava manufaturados de consumo num comércio dominado por firmas estrangeiras. A classe dominante de latifundiários dividia suas atividades entre governo e as temporadas de lazer na Europa.

O Brasil vivia num contexto de urbanização/industrialização. Era preciso reajustar o país às inovações científicas reorganizando o trabalho e reabilitando o conceito de trabalho, conquistando a população para a importância do trabalho rural²² como meio de alavancar a economia brasileira, ao mesmo tempo em que era necessário manter a população no campo. Isso se refletiu em uma crise também na área da educação.

Quando na inspiração de uma educação para todos, Teixeira (1971) nos coloca que “a educação brasileira deixou de ser atividade para alguns para, então, tornar-se a necessidade de todos” (TEIXEIRA, 1971, p. 17). Com a incorporação da busca do desenvolvimento de uma sociedade industrial surge a identificação do novo trabalho agrícola: o fabril com o trabalho científico, pois segundo o autor, a agricultura e indústria nada mais são do que campos de aplicação da ciência.

²² Segundo Isabel Matos, historicamente essa visão que se tinha do agricultor, é uma herança da escravidão, concorrendo também o fato do trabalho do tropeiro, trabalho com o gado, ser mais atrativo, pelo tipo de vida livre, como também a erva-mate, ser mais lucrativo e o trabalho mais fácil. (ALVES, 2009)

Segundo Leite (2002), para a elite intelectual o País era um reduto de analfabetos e sem a noção do sonho de urbanidade de um país industrializado. Nesse período da história, o país contava com mais de 80% da população localizada na zona rural. O Brasil passa a ser visto como um país rural e era esse país que precisava ser reeducado. Outras propostas já haviam sido testadas em países da Europa, como na França e na Alemanha. Então, segundo o entendimento dessa elite intelectual, para a modernidade chegar ao Brasil era necessário preparar a sua população.

O pensamento dessa elite brasileira intelectual era de que o espaço rural precisava ser modificado para contribuir com o novo Brasil que se projetava. E, portanto, para sair da situação de atraso, era preciso transformar a mentalidade do povo. Acreditava-se que o caminho para tal mudança passava pela escolarização, pois no olhar dessa elite isso verdadeiramente aconteceria se a população fosse educada para isso através de suas escolas.

Segundo Leite (2002), a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, teve origem na ideologia elitista aqui imposta pelos jesuítas, assim como pela interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, citando-se a expressão “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14). Sendo assim, sempre foi tida como única alternativa de quem desejava continuar os seus estudos mudar-se para centros maiores. A educação rural era, assim, relegada a planos inferiores.

A partir de 1920, com o crescimento da migração rural, a educação rural começou a ter destaque no cenário nacional, sendo pensada como um mecanismo capaz de fixar o trabalhador no campo mediante uma formação técnica específica. Segundo Machado (2003), até então as escolas rurais eram escolas estruturadas em um sistema arcaico e ornamental do ensino, suficiente para a sobrevivência da sociedade agrário-mercantil.

Segundo Teixeira (1976), visava-se, desta forma, atender aos imperativos do novo estágio da vida nacional, assegurando-lhe, assim, a estabilidade e o progresso, e para reconstruí-lo em novas bases era preciso atender não apenas aos imperativos de sobrevivência de uma elite, mas, principalmente, a formação de todo um povo em vigoroso processo de mudança de civilização.

No contexto internacional, a Europa passou por período - entre guerras - marcado por crises econômicas e lutas políticas. Nas décadas de 1920 e 1930

surgiram o Nazismo e o Fascismo, movimentos que a burguesia utilizou para enfrentar a crise estabelecida. Segundo Bezerra Neto (2003), esse cenário resultou em repressão a quaisquer manifestações reivindicatórias, perseguindo comunistas, socialistas e liberais tradicionalistas.

No Brasil, um dos reflexos desses movimentos na Europa foi a criação da Ação Integralista Brasileira²³, que tinha como meta implantar um Estado corporativo e antidemocrático. Contrapondo-se a esse movimento, é criada uma frente popular denominada Aliança Nacional Libertadora²⁴, considerado o primeiro movimento de massa do país, que abrangeu todo o território nacional.

Assim, no Brasil, o início da década de 1930 passa a ser palco de grandes transformações, tanto nos planos econômicos como políticos. Vivia-se uma crise cíclica do capitalismo (BEZERRA NETO, 2003). Os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação, em especial a oligarquia cafeeira, se vêem passando por dificuldades econômicas e prejuízos, além do enfraquecimento do poder político. Quando percebem um espaço dentro do governo federal tomam a iniciativa de depor o presidente Washington Luis (1926 – 1930), assim conduzindo Getúlio Vargas²⁵ ao poder.

A economia agrícola e exportadora se modificara numa economia agrário-industrial, com um mercado interno em expansão e com transformações estruturais a serem promovidas pelo Estado, quando este passa a ter atribuições diversificadas e ampliadas para poder atender as novas exigências da produção industrial. (IANNI, 1989)

A partir da Era Vargas que acontece a reorganização dos Estados brasileiros e das Forças Armadas. Estas, em estreita relação com funções de governo, caracterizavam o projeto de Estado, autoritário, centralizador, empreendedor e promotor da modernização e da integração nacional. Segundo Bezerra Neto (2003), Vargas buscava conciliar os interesses dos vários setores das elites e integrar os trabalhadores no modelo sócio-econômico vigente através do controle de seus canais de representação.

²³Movimento de extrema direita, com a marca do nacionalismo antidemocrático e anticomunista, sendo liderado por Plínio Salgado. Utilizavam o tema “Deus, Pátria e Família”

²⁴Movimento que reunia diferentes setores, desde membros do tenentismo, camadas liberais, socialistas, comunistas, líderes sindicais de variadas tendências progressistas, teve como o primeiro presidente o capitão Herculino Cascardo, líder da rebelião tenentista.

²⁵ Getúlio Vargas havia sido derrotado nas eleições presidenciais por Júlio Prestes.

Segundo Leite (2002), na medida em que acontece a mudança do modelo econômico agroexportador para o modelo desenvolvimentista, a educação rural também, passa a ser percebida, pois até então a educação rural estava sob a responsabilidade da administração local e da iniciativa privada. A partir de 1930, ganha relevância por parte dos governos federal e estadual (GRITTI, 2003).

Recebendo influências do “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932, Vargas se vê pressionado a promulgar a nova Constituição de 1934, trazendo novidades²⁶ também na área da educação, citando-se como exemplo o Plano Nacional de Educação. Porém, a política para a educação já nasceu comprometida: “A proposta procurou unir os interesses dos dois grupos antagônicos: os representantes do setor agrário e industrial, ambos de cunho liberal” (MAIA *in*: PEREIRA, 2002, p. 38).

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser, de fato, para todos. Teixeira (1971), ao analisar a escola desse período afirma que esta era direcionada para a “elite”. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era dirigido para as classes “privilegiadas”. Assim, toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual ele pudesse participar da elite.

3.1.1 Ruralismo Pedagógico

O Movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico consolidou-se a partir de 1930. Segundo, Calazans (2003), “consistia na defesa de uma “escola rural típica”, com currículos adequados às peculiaridades regionais, com a preocupação de ajustar ou enraizar o homem ao campo, de forma a atender à vocação rural do país e que o livrasse do inchaço urbano e da iminência de uma desordem social” (CALAZANS, 2003, p. 18).

O Ruralismo Pedagógico ficou conhecido pela defesa da ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Os ruralistas pedagógicos, como os seus defensores passariam a ser conhecidos, acreditavam que bastaria

²⁶ A Constituição instituiu o voto feminino e o mandado de segurança.

transformar a educação para que pudéssemos avançar nas transformações do modo de produção. Segundo Bezerra Neto (2003), à escola é que caberia emancipar o povo brasileiro, tanto a rural como a urbana. Portanto, entendia-se que a zona rural deveria fazer parte do orçamento do Estado como um ponto específico e não apenas como escolas agregadas às escolas urbanas:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitavam a longo tempo (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

A mudança que se procurou trazer para a população não levava em consideração a cultura popular do homem do campo, pois segundo a visão da elite, essa era o motivo do atraso. A sua maneira de viver não ia em direção aos projetos de industrialização que a sociedade brasileira pretendia impor. A educação para o meio rural acabou sendo um arremedo da educação urbana, porém sem maiores pretensões de melhorá-la, pois na medida em que se propunha fixar o homem na terra, ao mesmo tempo preparava-o para ser mão de obra no país industrializado que se projetava (GRITTI, 2003). Ou seja, a mão de obra do campo se constituía, para os intelectuais liberais, apenas numa reserva técnica, transformando os agricultores expropriados de suas terras em operários das indústrias nascentes:

A educação rural, embora historicamente tenha propalado como objetivo de apregoar o amor à terra e fixar o homem ao meio rural, na prática e em suas deliberações oficiais, tem concretizado ações totalmente contrárias. As políticas agrárias e agrícolas têm colaborado no processo de concentração de terra, que é favorecida pelos governos, como também através de outros mecanismos e instrumentos de atração do homem rural para outros espaços, alternativas tidas como solução para salvá-los da condição de marginalidade a que havia sido submetido, em razão da priorização dada pelo governo à industrialização (GRITTI, 2003, p. 91).

Para Nagle (1974), o que se pretendia, era transformar a natureza da escolarização até então praticada, em um ensino que se mostrasse eficiente para o homem do campo e que não fizesse propaganda da cidade, com vistas a atrair o

trabalhador rural para os grandes centros. Na tradição educacional brasileira, que via a educação como privilégio, surgia, assim, a resistência à educação, pois no entendimento da população a educação servia apenas para preparar o educando para o seu *status social*, e se este não fazia parte de uma das classes privilegiadas, então esta não serviria para nada. Assim, no entendimento da população a educação era para poucos.

Na visão dos ruralistas, as escolas “estrangeiras” fixavam-se principalmente no meio rural porque era para esse *habitat* que os imigrantes se dirigiam sem a assistência do Estado que, dificilmente, implantava uma escola nessas áreas. Bezerra Neto (2003) sugere que os ruralistas acreditavam que a ligação existente entre o ensino rural e o ensino das línguas estrangeiras derivava dessa relação de propriedade da terra com formação de colônias e ausência de um Estado atuante.

Para maior compreensão do ruralismo pedagógico, neste trabalho optou-se por apresentar alguns dos pensadores ruralistas e suas propostas, levando-se em conta os ideais nacionalistas que predominavam na época: portanto, muitas propostas pedagógicas com várias facetas de nacionalismo que buscavam projetar a industrialização no país. Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres e outros, reportados por Bezerra Neto (2003), defendiam a ruralização do Brasil. Todos, porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação.

Destacamos Sud Menucci e Raimundo Pastor, o qual foi referenciado no trabalho de Gilberto Alves (2001; 2009); e de Bezerra Neto (2003) e Carneiro Leão (1950; 1956), com os quais procurou-se demonstrar as suas posições dentro do movimento ruralista.

Para Sud Menucci²⁷, a educação rural era novidade no Brasil. Sendo assim, era evidente que todos os investimentos fossem direcionados para as grandes cidades. Ainda, Menucci entendia que a expulsão do homem rural ocorria pela falta de condições a que estavam submetidos os jovens, especialmente quanto ao acesso à escola. Era notória a ausência do Estado na oferta e garantia de acesso a escola. Não havia uma política específica para o campo e para a educação do campo. Tais políticas é que poderiam evitar que os estudantes abandonassem cedo a escola e buscassem o mercado de trabalho das cidades.

²⁷ Educador e ex-diretor da instrução pública de Estado de São Paulo.

Assim, a proposta do Ruralismo Pedagógico era a de fixar o homem na terra, apoiada na apologia pedagógica, a qual será abordada em sequência neste estudo. A defesa da escola pública se fazia necessária para garantir o ensino do idioma nacional, bem como o policiamento do material didático e escrituração das escolas, principalmente nas áreas de imigração, evitando-se, assim, o processo de desnacionalização do Brasil.

A falta de investimentos públicos em escolas no campo, acompanhada da desvalorização do trabalho agrícola e, mais ainda, da falta de incentivo ao professor da zona rural, contribuiriam sobremaneira para a desmoralização do conceito do trabalho no campo²⁸, contribuindo para alimentar a aversão pela vida no campo. Denunciava-se a deficiência de investimento público no ensino público, demonstrando a pouca preocupação da elite com a educação do povo.

Era necessário investir na mudança de mentalidade, pois a herança escravagista criou uma mentalidade entre os trabalhadores de que o trabalho agrícola era inferior ao trabalho urbano, quer na indústria, quer na construção civil.

Carneiro Leão (1956), reportando-se a Thomas Jesse Jones, aponta os elementos essenciais que devem ser propostos para se trazer, sem deturpação, o meio rural à civilização processada nas cidades. Esses elementos eram quatro:

- 1º) Conhecimento e domínio da higiene e da saúde;
- 2º) Conhecimento e domínio dos recursos e oportunidades especialmente agrícolas, pastoris e climatológicos, do ambiente físico local do qual depende uma comunidade para seu sustento;
- 3º) Conhecimento e domínio de uma vida doméstica decente e cômoda, sem degradação nem exploração de mulheres e crianças, de quem depende a vitalidade e o progresso da raça;
- 4º) Conhecimento e domínio da arte da recreação, da arte de criar uma personalidade vigorosa e adaptável, com perfeito domínio de si mesma, de mente serena e capaz de ser feliz.

A Pedagogia Ruralista, segundo Leão, buscava uma educação que moldasse o homem do campo, tornando-o menos agressivo, compreensível às

²⁸ A ideologia difundida de que o trabalho agrícola era coisa exclusivamente de escravos, somente contribuiria para expulsar o trabalhador rural do campo rumo à cidade.

mudanças impostas; propunha uma participação religiosa e via o professor como modelo, o responsável em despertar consciências e possibilidades encobertas.

Nessa concepção, caberia ao professor o papel de criar uma ideologia rural que visasse fixar o trabalhador na terra. O fator econômico, nesse caso, não surgia como elemento criador de mecanismos que pudessem servir de base para o assentamento e permanência do trabalhador rural no seu *habitat* original.

Fez críticas ao sistema educacional vigente à época, pois entendia que o campo deveria receber um tratamento diferenciado em relação à cidade. Defendia a necessidade de modificação do ambiente rural. Como muitos pedagogos, ele acreditava que isso só seria possível através da educação. Utilizou-se de outras nações como modelos de luta em defesa da nacionalidade por meio do ruralismo, analisando a educação rural em países como Dinamarca, França, Chile e Estados Unidos. Acreditava que a educação, por si só, seria capaz de distribuir renda e tornar o povo mais feliz.

Era evidente, para Leão (1956), que o campo tinha elementos de primeira ordem, como a vida ao ar livre, abundância em produtos vegetais e animais; contudo, ainda que as condições de habitação, da alimentação, do vestuário, do regime de trabalho da população nas zonas rurais e a vida sejam propícias, pode ser até anti-higiênica e prejudicial. O pesquisador acreditava que o simples fato de se viver em zona rural não significava, obrigatoriamente, em se viver sadicamente.

Os ruralistas pedagógicos, dentre eles Carneiro Leão (*op. cit.* 1956), tinham pleno conhecimento das chamadas “escolas consolidadas” nos Estados Unidos, ou escolas localizadas nas zonas rurais. As “*Consolidated School*” forneciam uma educação com a mesma qualidade daquelas instaladas no melhor centro urbano. “Situada em ponto equidistante a várias localidades, com serviço de transporte de ônibus para as crianças, ministra-lhes, graças à organização e à aparelhagem que possuíam a melhor instrução, acrescida das exigências particulares e das técnicas inerentes às necessidades do meio rural” (LEÃO, 1956, p. 48). Segundo o autor, as escolas atendiam às necessidades de uma escola para a área rural:

O tipo interessante da inspeção nas pequenas regiões é o estabelecimento em determinados distritos rurais, cuja direção de ensino reúne um certo número de escolas num só edifício, estabelecendo um verdadeiro grupo escolar. É a Escola Consolidada — na qual se estabelecem, trazidas de diversos pontos da região, classes primárias e secundárias de diversos pontos da região. Desse modo constitui numa escola que fornece uma

educação perfeitamente oportuna visando atender às aptidões e exigências dos alunos. Além disso, os professores que deveriam estar separadamente em suas pequeninas escolas, com turmas dos mais variados adiantamentos, reúnem-se todos sob o mesmo teto e, de ordinário, sob regência de um diretor. Torna-se então possível um regime normal de educação e de inspeção regular e eficiente (LEÃO, 1950, p. 184).

Bezerra Neto (2003) afirma que ele tinha plena consciência das deficiências do ensino público no meio rural, seja pela má formação de seus professores, seja pelo preconceito que, muitas vezes, o próprio trabalhador apresentava em relação à educação, ao considerar que o trabalho pesado era aquele que verdadeiramente dignificava o homem, ao contrário do trabalho intelectual, que era característico de quem não era muito dado ao trabalho (BEZERRA NETO, 2003, p. 20). “Em regra, a mentalidade rural é mais estreita, mais conservadora, mais intransigente que a citadina” (LEÃO, 1956, p. 63).

Raimundo Pastor identificava no campo peculiaridades não encontradas no urbano, entendendo, portanto, que os professores precisavam ser aperfeiçoados a esse meio, e isso somente seria possível se o professor compreendesse a vida que o trabalhador rural levava.

Defendia a necessidade de se fixar, além do aluno, também o professor rural na terra. Para ele, era necessário assegurar certa continuidade no trabalho educativo para garantir o aproveitamento dos estudos e a eficácia do saber, uma vez que a rotatividade do professor quase sempre implicava na rotatividade e/ou repetição de conteúdos e metodologias de trabalho. Afirmava que se o professor não fosse conduzido a se entregar de corpo e alma ao trabalho, a sentir plena satisfação na sua realização, seria inútil todo o esforço que se fizesse para modificar e melhorar a vida do homem do campo.

Segundo sua concepção, o analfabetismo ocorria em grande medida pela falta de estímulos por parte das autoridades, quando deveria obrigar os trabalhadores a ter uma formação.

As propostas de educação defendidas pelos educadores ruralistas pedagógicos durante a primeira metade do século XX estavam intimamente ligadas às lutas nacionalistas daquele período. Acreditavam que somente com a defesa e fortalecimento das lutas pela permanência dos trabalhadores rurais no campo seria possível se manter integralmente a nação. A influência das empresas estrangeiras – que dominavam os países pobres através de investimentos financeiros e da

imposição da cultura de seus países de origem – a seu ver, fugia ao controle do Estado (BEZERRA NETO, 2003).

Visto desta maneira, o campo requeria uma nova ordem social. Segundo os ruralistas pedagógicos, a sociedade rural deveria ser educada sem influências do mundo urbano e sem lembranças do mundo escravista, pois somente assim o camponês iria se orgulhar da sua condição e do seu papel social de abastecer e sustentar o desenvolvimento do país: “A libertação dos escravos resultou no abandono dos campos pelos trabalhadores, estes indos para as cidades, quem não conseguiu um emprego nas indústrias devido a sua ignorância, caía em desgraça, seja na cachaça ou nas doenças, acabando na miséria, sem rumo e sem aspirações” (BEZERRA NETO, 2003, p.46).

Na visão simplista dos ruralistas pedagógicos, bastaria que o professor fosse alguém carismático e apaixonado pela vida no campo para que o trabalhador, ao aprender com ele, fosse convencido a permanecer no campo, independente das condições de trabalho e de sua situação social. A visão era curta, pois não se percebia que o grande contingente dos trabalhadores não era constituído de proprietários de terras e os salários nas cidades eram mais atraentes que os do campo, inviabilizando, assim, a sua permanência no campo.

Apesar da luta dos ruralistas pedagógicos, segundo Nagle (1974), “é possível verificar que até o momento pouca coisa mudou no ensino rural”. As propostas de ruralização do ensino com vistas à fixação do homem do campo surgiram no interior de uma corrente nacionalista que apenas parcialmente influenciou nas reformas das legislações de ensino ocorridas durante a primeira metade do século passado. “Após os anos cinquenta, nossas políticas econômicas, via de regra, foram voltadas para a industrialização e, conseqüentemente, para a urbanização do território” (NAGLE, 1974, p. 233-234).

Segundo Teixeira (1976, p. 308),

As classes trabalhadoras ficam iletradas na zona rural e mesmo em certas áreas de trabalho urbano, por exemplo, na construção de estradas e construção civil, e nas demais áreas, sobretudo as fabris, obtido o mínimo de educação da escola primária, foram completá-la com o treino dentro da indústria, tornando mais fácil com o progresso da mecanização da indústria.

Observa-se que o mínimo de educação primária geralmente não chegava ao curso completo de quatro anos, para a cidade, e três para o rural. As classes

trabalhadoras eram recrutadas entre os eliminados pelo sistema de reprovações.

Algumas das contribuições do Ruralismo Pedagógico foram, por exemplo, a melhoria das técnicas de trabalho na agricultura quando instituídas as escolas técnicas. A formação de técnicos possibilitou uma melhoria no trabalho, porém somente para os senhores da terra. Contribuiu, também, para isso, a criação das escolas normais rurais, que se constituíram em importantes pólos de formação de professores para atuar no meio rural.

Na prática, para o trabalhador agrícola a escola não passava de perda de tempo, ou algo inútil à medida que se desperdiçava força de trabalho, às vezes em momentos de pico de plantio ou de colheita, sendo vista, portanto, como algo que não seria necessário ao trabalho na lavoura. A população pobre continuou pobre e com o passar dos anos vai sendo desapropriada da terra e tornando-se um problema social, na medida em que vai se transferindo para as regiões urbanas.

3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ESCOLAS RURAIS NO PARANÁ

A primeira proposta de política pública para as escolas rurais paranaenses foi estabelecida por Manoel Ribas, em 1938, então interventor do Estado. As escolas foram concebidas como escolas em regime de internato para crianças abandonadas e delinquentes, onde, além de instrução, os alunos recebiam alimentação, vestuário e assistência médico-dentário. As escolas eram, ainda, providas de oficinas de carpintarias, selarias e ferrarias. O objetivo dessas escolas era educá-los e também corrigi-los por meio do ensino para o trabalho, voltando-se para a formação do futuro trabalhador urbano, uma vez que o Paraná passava por um processo de modernização²⁹. Era uma proposta de escola assistencialista, nas quais uma das funções era a de fornecer o mínimo de conhecimento técnico, além de formar trabalhadores educados e civilizados.

Segundo De Boni (2004), tratava-se de uma proposta natural para o Estado, que estava em plena expansão agrícola e assim, portanto, era normal a criação de

²⁹ A economia paranaense passava de explorador de mate e madeira para o processo industrial ligada a esse tipo de comércio. Na região de Curitiba também houve o surgimento de várias indústrias de alimentação, vestuário, movelaria, piano, além de metalúrgicas e gráficas, servindo diretamente aos engenhos de mate e serrarias.

escolas para o meio rural, como apregoava o Manifesto de 1932. Porém, segundo suas pesquisas em informes da imprensa do período, essas escolas não passavam de “reformatórios” ou de “verdadeiras prisões correccionais”. A autora aponta a historiografia educacional, que essa época se apresenta dicotômica, mostrando ora os benefícios das escolas rurais, ora apresentando os estabelecimentos como meras prisões.

Com a política de nacionalização do ensino e incentivo ao desenvolvimento da produção nacional no governo de Getúlio Vargas e também com o surgimento do mercado interno, as escolas rurais no Paraná foram caracterizadas, posteriormente, por Manoel Ribas, de duas maneiras. Primeiro, visando ocupar a territorialidade do Estado e, assim, completar a sua população; e, segundo, preparar técnicos aptos para trabalhar na terra, pois assim acreditava-se melhorar a escolaridade da população, na medida em que preparava mão de obra para as indústrias. Sua proposta de governo era a de transformar o Paraná no “celeiro do Brasil”.³⁰

A maioria das escolas do Paraná se localizava na zona rural, bem como a sua população. Assim, historicamente, segundo Gritti (2003), à escola rural foi atribuída a responsabilidade de incorporar o homem e o meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial.

No final da primeira metade do século XX, o Paraná, então governado por Moisés Lupion, aparentemente buscava uma redemocratização, porém sua política foi uma continuação daquela proposta por Manoel Ribas. Entre suas propostas de políticas educacionais estava a construção de grupos escolares em cada cidade do Estado, o que de fato aconteceu, sendo construídos diversos grupos escolares na capital e no interior do estado. Como secretário da Educação foi nomeado o professor Erasmo Pilotto, cuja proposta procurou não apenas construir e interiorizar os grupos escolares, mas também suprir a falta de professores no interior. Assim, investiu na formação de professores para as zonas rurais, pois no seu entendimento “não bastava apenas criar escolas ou construir instalações. Era preciso preparar professores capazes de interagir com o meio, modificando-o” (DE BONI, 2007, p. 218).

Segundo Miguel (2007), cabia ao professor a função de ser agente de

³⁰ Para aprofundamento nos estudos ver Maria Ignês Marcini De Boni. Forjando trabalhadores para o celeiro do Brasil: as escolas de caráter agropecuário no Paraná - 1920/1945. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/070.pdf>>

transformação social, levando ao homem do campo, hábitos, atitudes e conhecimentos escolares, juntamente com técnicas de plantio e industrialização caseira de alimentos, mesmo que fossem somente conhecimentos elementares.

Ao fim do Estado Novo (1937 – 1945) após a queda de Getúlio Vargas, há nova eleição e é promulgada a Constituição de 1946. Nesse contexto, o ministro da Educação, o Sr. Gustavo Capanema, criou a Lei Orgânica do Ensino. O Decreto-Lei nº 8.529³¹, de janeiro de 1946, regulamentou o ensino primário. Os assuntos tratados no decreto foram: objetivos; articulação; estrutura; ano escolar; admissão; ensino oficial e ensino livre; tipos de estabelecimentos; corpo docente; gratuidade; obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar; financiamento e medidas auxiliares ao ensino primário, entre outros.

Segundo Gritti (2003) as finalidades do ensino primário evidenciam que a realidade social e econômica que, aos poucos, se configurava, passavam a exigir uma escolaridade mínima em relação ao mercado de trabalho para sobrevivência nas novas condições decorrentes da urbanização. Nesta visão, apontada por Gritti (2003) a educação brasileira passa a se voltar para a cidade. Não se encontra nenhuma especificidade com relação às escolas no meio rural, apenas as escolas tiveram adicionadas ao nome o qualificativo de distrital, urbana ou rural, e que se tratava da obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar.

Segundo o Decreto-Lei 8.529/46, foi organizada a hierarquização dos estabelecimentos escolares. Abaixo, no quadro 4, são apresentados os diferentes tipos de estabelecimentos educacionais e sua constituição:

QUADRO 4 – TIPOS DE ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS

TIPOS DE ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS– 1946		
E.I.	Escola Isolada	1 turma e 1 professor.
E.R.	Escolas Reunidas	2 a 4 turmas e nº semelhante de professores
G.E.	Grupo Escolar	5 ou mais turmas e igual ou superior nº de professores
E.S.	Escola Supletiva	Quando oferecer ensino supletivo, qualquer nº de alunos, turmas ou professores.

FONTE: Decreto-Lei 8.529/1946.

³¹ Este decreto-lei integra as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e contém 53 artigos. Os assuntos destacados são as finalidades do ensino primário, as categorias, seus cursos e sua articulação com as outras modalidades de ensino.

A criação das Leis Orgânicas do Ensino foi a fórmula encontrada para “homogeneizar as escolas em âmbito federal” (GRITTI, 2003, p. 24). Isso ocorre porque, segundo o Decreto-Lei nº. 8.529/46, a padronização dos estabelecimentos se daria conforme o seu espaço físico, a sua localização física, hierarquizando a escola urbana conforme o número de classes. A escola rural é anexada ao sistema escolar urbano, seguindo, na medida em que a sociedade evoluía, os moldes urbanos. A partir daí a escola rural fica sendo conhecida como sinônimo de escola isolada, a escola multisseriada e unidocente, vista por muitos como um sinal de atraso, de um espaço parado no tempo.

Com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº. 9613, criado em 1946, normatizam-se as escolas agrícolas para o desenvolvimento técnico profissional, com diversas variedades e tipos de escolas, como a agricultura, de minas e de pesca, além das industriais, de transporte e de comércio. Permanecem, porém, não atendendo à população rural, que é educada, na sua maioria, nas escolas isoladas.

3.2.1 Os Equipamentos, Materiais e Serviços

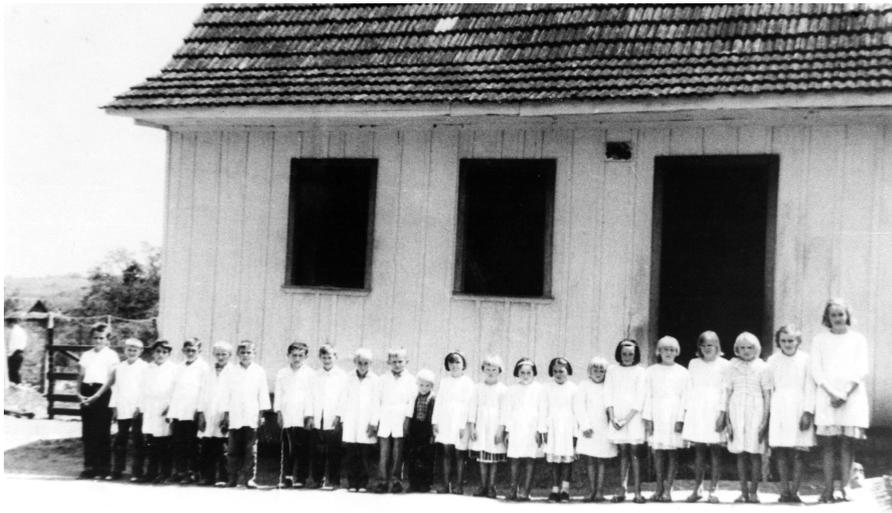
Em 1942, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, visando a constituição de recursos para a criação de uma rede de ensino primário rural. Foram assinados convênios entre o governo Federal e os Estados visando a construção de prédios escolares na zona rural, de preferência em áreas pobres e com um grande contingente de alunos a serem atendidos. Segundo Gritti (2003), o Governo Federal era responsável pelo repasse de verbas e pela elaboração do projeto técnico. Aos Estados, coube a execução das obras de construção dos equipamentos dos prédios escolares.

O Plano do Ensino Primário Rural de 1954 constava de duas partes: uma destinada ao ensino, e a outra, à residência do professor. Pois nessa política de expansão, sob influência estadunidense³², pensava-se em uma escola rural em que

³² A influência estadunidense na educação brasileira rural foi presente desde a sua origem, da adoção da literatura norte-americana, dos relatos de experiências educacionais rurais e orientações didático-pedagógicas especialmente traduzidas e publicadas pelas revistas oficiais do Ministério da

o professor residisse ao lado da escola, minimizando, assim, o problema de deslocamento dos professores para o trabalho, o que não aconteceu. Essas medidas, porém, objetivavam ir além do conforto dos professores, constituindo-se em um modelo para a comunidade, desde o seu aspecto físico à sua localização (GRITTI, 2003).

FIGURAS 4 - ESCOLA ISOLADA DE CAMPINA DA BARRA – 1966



FONTE: Museu Tingüí-cuera/Araucária /Acervo Archelau de Almeida Torres (2009)

NOTA: 1966 - Alunos da Escola Isolada de Campina da Barra.

Foto publicada no livro 'Mestres, Alunos e Escolas A Memória do Ensino em Araucária' Volume 3 da coleção História de Araucária - Coleção Marli B. Voss.

Na medida do possível foram levantadas as edificações, geralmente de madeira, supostamente de araucária³³. Na proposta do INEP havia a preocupação com o aspecto físico da escola, buscando-se destacar sua imponência sobre as demais construções da comunidade rural. Verificando-se algumas fotos deste período é possível se perceber que, além de bem localizadas - até para servir melhor à comunidade – as edificações, sempre que possível, eram colocadas em um lugar alto, pois, acreditava-se, assim a sua presença física deveria significar uma cultura mais superior. Contudo, nem sempre este foi o modelo utilizado, uma vez que muitas escolas funcionavam em anexo a algumas residências, dentro de fazendas particulares, adaptadas para cumprir a exigência que o Estado começava

Educação e Saúde e da Secretaria Estadual do RS, como também a presença de técnicos nos seminários de educação rural organizados pelo Inep.

³³ A madeira, a araucária, era utilizada para as construções das casas na época, em todo o Paraná, pela sua abundância e resistência.

a fazer a proprietários com muitos empregados, os quais, supostamente, tinham muitas crianças em idade escolar, tendo, por isso o empregador a obrigação de ofertar, também, escola.

Nestas escolas as atividades docentes eram exercidas em classes multisseriadas, diferenciadas, portanto, das escolas urbanas, que eram seriadas. A construção física da escola influía na delimitação e ocupação dos espaços escolares. A estrutura física da escola rural era idealizada com base em princípios econômicos de exploração da força de trabalho e de dominação política, sendo a escola rural dissociada da cultura rural, e o mesmo acontecendo com os materiais didáticos e pedagógicos.

FIGURAS 5 - ESCOLA ISOLADA DE CAPOEIRA GRANDE – 1970



FONTE: Museu Tingüí-cuera/Araucária /Acervo Archelau de Almeida Torres (2009)

NOTA:Década de 1970 - Escola em Capoeira Grande. Foto publicada no livro 'Mestres, Alunos e Escolas A Memória do Ensino em Araucária' Volume 3 da coleção História de Araucária - (histórica, educação, zona rural, arquitetura em madeira).

Segundo Gritti (2003), “como a escola rural é dissociada da cultura rural, os materiais didáticos e pedagógicos, bem como a organização da escola, são uma réplica empobrecida da escola urbana” (GRITTI, 2003, p 95), pois não dispunham de uma estrutura física, nem de material pedagógico e organizacional que se identificasse com o trabalho e as características do meio rural. Uma estrutura excludente da sociedade capitalista, e que tem a sua síntese na escola do meio rural. Gritti (2003) aponta que a exclusão está evidente na fase anterior à escolha do

local, pois nos projetos de expansão da educação rural as iniciativas governamentais priorizavam as áreas de maior concentração populacional e/ou sua formação.

FIGURA 6 - ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE DIAS - MATO DENTRO – 1970



FONTE: Museu Tingüí-cuera/Araucária /Acervo Archelau de Almeida Torres (2009)

As escolas do Paraná foram projetadas de acordo com as condições de cada região, segundo o levantamento da FUNDEPAR/1993³⁴. Observando-se o Quadro 5, a seguir, encontram-se dados de algumas construções das antigas Escolas Isoladas de Araucária, nas quais é possível perceber certa padronização quanto à sua construção. Observa-se que a área destinada à casa das professoras era, em média, de 31m² a 51m², e deveria comportar toda a sua família. Outro aspecto que chama a atenção foi o fato das escolas serem de propriedade estadual, municipal e particular, resultando na dificuldade de organização da documentação destas escolas por parte dos órgãos responsáveis.

³⁴ Estes levantamentos foram encontrados no Departamento de Estrutura e Funcionamento da prefeitura de Araucária e sistematizados pela autora.

QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DA CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DO PRÉDIO ESCOLAR E QUANTIDADE DE CARTEIRAS EXISTENTES

FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - 1993												
dados da escola					especificação do prédio							
código da escola	nome da escola	Localização	ano de construção	Propriedade	nº salas de aula	m² / sala	Quantidade de alunos	quantidade de carteiras	refeitório	sanitários	área coberta	residência do professor
0049-0	Henrique Dias	Mato Dentro	1954	Estadual	1	48	30	30	10m²	2	42m²	51m²
0051-2	Pedro II	Onças	1954	Estadual	1	48	30	25		2	48m²	32m²
0048-2	Rui Barbosa	Lagoa Grande	1956	Estadual	2	63	40	16	12m²	ñ	ñ	34m²
0059-8	José de Anchieta	Fundo do Campo	1958	Municipal	1	48	50	15	12m²	ñ	ñ	31m²
0017-2	José Anusz	Campina das Pedras	1966	Particular	3	40	Ñ	ñ	15m²	ñ	ñ	ñ
0016-4	Castro Alves	Campina das Palmeiras	1981	Municipal	2	48	30	30	12m²	2	18m²	ñ

FONTE: Secretaria Municipal de Araucária: planilhas nº 7.114; 7.068; 7.162; 7.128; 7.108; 7.088.

NOTA: Organização da autora (2009)

Na figura 7 é apresentado o levantamento dos prédios escolares realizado pela FUNDEPAR, em 1993, o qual pode ser visto como um exemplo para o entendimento descrito no quadro 6. Consta de um croqui do prédio da Escola Municipal Henrique Dias, localidade de Mato Dentro/Araucária, figura 6.

FIGURA 7 - LEVANTAMENTO Nº 7.116 – 1993³⁵

F4 FUNDEPAR	ESTADO DO PARANÁ	7.116	CODIFICAÇÃO	
	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná Levantamento da Capacidade de Atendimento do Prédio Escolar e Quantidade de Carteiras Existentes 1993		CÓDIGO DO MUNICÍPIO 0180	CÓDIGO DO PRÉDIO 0048-2

ARAUCARIA CROQUI DO PRÉDIO

ENDERECO MATO DENTRO	NÚMERO S/N
BLOCO 01	PAVIMENTO 01

Área Coberta 004 8 m ²	Sala 003 11m ²	Cozinha 003 11m ²	Área Coberta 004 4m ²	WC - F 006 2m ²
Sala de aula 001 48m ² Capacidade - 30 Carteiras - 30	Quarto 003 10,3m ²	Dispensa 003 3m ²	WC 005 3m ²	WC - M 005 2m ²
	Quarto 003 9m ²			
			Refeitório - 02 10m ²	

DATA 04 / 10 / 1993	ASSINATURA DO DIRETOR <i>Mauro</i>
------------------------	---------------------------------------

2. VIA - ARQUIVAR NO ESTABELECIMENTO

FONTE: Secretaria Municipal de Araucária (2010)

³⁵ Este documento difere do original, tendo sido digitalizado pela autora para melhor visualização.

Com os detalhes do levantamento a figura 7, quando comparado a outros, percebe-se uma padronização dos prédios. Havia uma integração da casa do professor com a escola, facilitando o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que oferecia certa privacidade à sua família.

O acesso era facilitado para execução das tarefas do dia a dia de professor e, ao mesmo tempo, após as aulas, permitia-lhe vigiar o prédio, zelando pelo patrimônio da comunidade.

Uma preocupação constante era com a higiene dos alunos e, assim, as escolas sempre disponibilizavam dois banheiros, além de um espaço específico para o preparo da merenda e uma pequena área coberta, destinada a abrigar os alunos na hora do lanche ou para o recreio em dias chuvosos.

Este registro junto à FUNDEPAR se fez acompanhado de fotos dos prédios, conforme figuras 4, 5 e 6. Observando-se outros croquis, à disposição no Departamento de Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, constatou-se que mesmo com pequenas variações nos modelos das plantas das construções, o número de salas de aulas era de, no máximo, duas. Nesses casos, conforme observado em depoimentos posteriores, o professor dividia o seu tempo entre as duas salas.

No próximo item, são levantadas informações sobre o professor que atuava nessas escolas, desde os primórdios da sua formação e do seu treinamento para exercer suas funções junto às Escolas Isoladas.

3.2.2 O Professor da Escola Rural no Paraná e em Araucária

Nesse tópico são trazidas informações sobre os professores para as áreas rurais, bem como as dificuldades encontradas em sua formação, as políticas públicas e a legislação imposta para solucionar os problemas daí decorrentes.

Até o início do século XX, à medida que as colônias de imigrantes, principalmente de eslavos iam se estabelecendo, procuravam, tão logo pudessem organizar uma escola que atendesse seus filhos no ensino da leitura, escrita e cálculo. O professor era escolhido entre os alfabetizados e, além disso, outro critério para esta escolha era ter disponibilidade de tempo para dedicar-se à atividade de ensinar. As aulas eram dadas na língua de origem dos imigrantes (GARDOLÍNSKI,

1977 *in*: GRITTI, 2003).

Segundo Wachowicz (1984), o governo apoiava as iniciativas particulares para a manutenção da instrução. Nos núcleos de imigrantes europeus surgem as escolas subvencionadas: as escolas particulares abertas por iniciativa da comunidade, aonde não tinha escola pública. A imposição do governo para conceder a subvenção era a de que se falasse e escrevesse a língua portuguesa nas aulas.

A população brasileira, formada pela população local e por migrantes vindos de outros municípios e estados, aos pouco foi adquirindo a consciência de que o governo deveria ser mais responsabilizado pela instrução pública, na medida em que estes contribuía com o imposto da taxa escolar e percebiam que não havia escolas públicas em número suficiente para a população infantil da época.

Wachowski (1994) aponta que as escolas públicas eram desprestigiadas e as escolas particulares elogiadas pela população em geral, mas na verdade, explica a autora que, eram os professores os desprestigiados. Segundo a “perspectiva pela qual era vista a instrução pública na República, apresentava em um contexto ético-moral, de civismo que procura substituir a religião, na sua força disciplinadora, posta de lado sob o efeito da inspiração do iluminismo francês, sobre o governo republicano brasileiro” (WACHOWSKI, 1994, p. 75)

Como no início do Estado Novo, Vargas temia que os imigrantes, através da preservação de suas culturas e de suas línguas, reproduzissem aqui aquelas relações estabelecidos em seus países de origem. O Estado Novo passou a definir maiores critérios e condições para a atuação dos professores, estabelecendo que só poderia candidatar-se ao exercício da atividade de professor quem fosse brasileiro.

Segundo Gritti (2003), o imigrante é “nacionalizado”, à medida que se desprende de sua língua e costumes para, juntamente com o colono, assimilar os novos costumes apresentados pela escola. Assim, as escolas mantidas por imigrantes, que já vinham enfrentando dificuldades financeiras para a sua manutenção com a euforia nacionalista e autoritária do governo, foram fadadas ao desaparecimento.

Em Araucária, segundo relatos década de 1930, muitos fazendeiros enviavam suas filhas para estudar no Grupo Escolar Dias da Rocha, no centro de Araucária. Outra opção era cursar a Escola Normal em Curitiba, pois assim propiciavam uma formação para suas filhas e ainda cumpriam as exigências impostas, uma vez que deveriam oferecer escolas aos seus empregados,

principalmente em povoados próximos a grupos de imigrantes. Havia a imposição da língua portuguesa como fator de dominação, fato comprovado nas análises das entrevistas de professoras do período e no acervo do Museu Tindiquêra³⁶, do município de Araucária.

Neste estudo, são trazidos trechos de entrevistas cedidas pelo acervo histórico Archelau de Almeida Torres, a partir dos quais é possível se constatar como se dava a formação dos professores no início dos anos de 1930. As entrevistadas informam como eram as relações entre a escola e os filhos dos imigrantes durante o processo de nacionalização dessas colônias estrangeiras, bem como fatos de sua formação, traçando, ainda, um panorama das escolas deste período histórico:

Balbina Pereira de Souza Borazo: Seu pai foi prefeito 17 anos em Araucária [...] Estudou até o 4º ano... Ninguém foi para Curitiba estudar [...] Naquela época o ensino [...] a 4ª série do primário era o ginásio de hoje em dia [...] não precisou fazer a escola normal para dar aula...Conseguiu ir pro Ipiranga por intermédio do seu Odorico, pai do Dr. Amur. Ele que me propôs. Ah, nós pegamos a fase de nacionalizar porque, eles eram, sabe? Aqui, aquela(?) de polonesa [...] Até sabe de uma coisa? Eu não gostava da atitude deles, porque se eles estavam no Brasil, se já nasceram no Brasil, eram brasileiros. Por que? Acho que os pais já tinham que compreender que mesmo vindos da Europa, aqui era Brasil, não é? Então [...] agora [...] era uma época em que houve mesmo um [...] um [...] um ambiente de exigir a nacionalização, até por intermédio do quartel general [...] Quando começou a lecionar depois houve aquela lei proibindo, em 38, proibindo falar língua estrangeira [...] foi a época de nacionalização [...] Foi um ponto que auxiliou bastante. (Entrevista feita por Cíntia Braga Carneiro e Vergínia Barcik, no dia 21 de junho de 1994, em Araucária)

Egipciana Swen Paraná Carrano: [...] Aí vim para o 3º ano de um grupo primário, não era escolar, era grupo anexo. Agora é a escola de aplicação. E ali já fui indo, fui indo e era no mesmo prédio, não é? Ali na Rua Emiliano Pernetá, antiga Aquidauana, era Aquidauana aquele tempo e aí ali me formei em 30. Na Revolução de 30 eu me formei [...] Aí o meu padraço sogro tinha uma fazenda muito grande, não na sede de Araucária, município, lá perto de Guajuvira, e ele tinha uma fazenda muito grande e lá entendeu-se aí com a Secretaria da Educação e fez uma escola para mim dentro da fazenda [...] De madeira, bonitinha a escola,...bem pertinho da casa residencial da fazenda [...] eu fiquei ali até 37.... Era Colônia Polonesa, não é? Então tinha que só polonês, que plantavam pra ele, para o meu sogro, então tive que, que [...] Ensinar ainda, a falar polonês um pouquinho [...] Mas daí entrou o Getúlio e era obrigado, era obrigado a falar brasileiro [...] É, aquele decreto que ele lançou, não é? E aí, forcei a criançada a falar [...] (Entrevista concedida por Cíntia Braga Carneiro, no dia 3 de agosto de 1994, em Curitiba)

³⁶ Estas entrevistas fazem parte do projeto “Memória da Educação em Araucária”, de 1994, sendo parte do arquivo histórico Archelau de Almeida Torres. Encontram-se disponíveis para pesquisadores.

Na década de 1930 ocorreram as primeiras ações do governo relacionadas à formação do professor rural, sendo planejada a difusão das escolas normais rurais. Porém, segundo Lex (1958), várias dificuldades retardaram a consecução desse objetivo, principalmente de ordem financeira. Assim, em lugar de criar escolas normais rurais, o governo de São Paulo optou pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes. Um curso feito após o término do curso normal que visava à formação do professor especializado ao meio rural, com duração de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas. Lex (1958) assim descreve as matérias do curso de ruralismo em São Paulo:

- a) higiene rural: alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias;
- b) sociologia rural, que estudaria “os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que o professor possa interpretá-los e cooperar na sua solução”;
- c) educação rural – ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinos através de centros de interesses rurais;
- d) atividades rurais, visando estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitam aos alunos. (LEX, 1958, p. 231)

No Paraná, Erasmo Pilotto criou as Escolas Normais Regionais. Os princípios teóricos eram os da Escola Nova, modelos importados da Europa e nos Estados Unidos. Havia a necessidade de suprir, em número, os professores habilitados no interior do Estado. Em contraponto, as Escolas Normais Secundárias, que foram criadas para atender às reivindicações da elite das cidades maiores³⁷, com uma formação em nível secundário que possibilitasse a manutenção da sua hegemonia econômica e cultural através da ocupação dos cargos educacionais dirigentes. Através dos Cursos de Extensão Normal Rural, defendiam a necessidade de desmistificar o pré conceito de inferioridade das atividades agrícolas.

Um dos problemas enfrentados, na época, era que a maioria das professoras que não pertenciam à classe dominante, mas que, porém, conseguiam se deslocar do seu local de origem para estudar nos centros maiores, ao terminarem o curso, quando deveriam voltavam para o interior, procuravam ficar em localidades próximas, geralmente das linhas dos trens, aguardando a oportunidade de retornar,

³⁷ As experiências até então de política de formação de professores no Paraná estavam apoiado na existência de escolas nos centro maiores: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarezinho.

eventualmente, para os centros maiores. Segundo Lex (1958), a culpa não eram delas, pois segundo menciona o autor, na obra “Biologia Educacional”, aplicada nos cursos de formação de professores de São Paulo:

Não é justo mesmo deslocar-se uma pobre jovem que viveu, na sua maioria parte dos casos, em meio urbano, onde estudou e se formou, gozando todo o conforto que esse meio proporciona, para um ambiente em que tudo se mostra hostil; onde surgem todas as dificuldades: péssima habitação; regime alimentar mau; falta de água e de instalações sanitárias; falta de convívio social; a chuva e a lama para agravarem a sua faina de mestra; sala de aula inadequada e material deficiente; alunos bisonhos e pouco assíduos, nas épocas do plantio e das colheitas (LEX, 1958, p. 231).

Segundo De Boni (2007), as Escolas Normais Regionais eram escolas de preparação de professores para as escolas isoladas do interior, as quais podiam ser cursadas logo após a conclusão do curso primário. Ainda conforme De Boni (2007), na visão de Pilotto estas escolas tinham três finalidades: (1) formar o professor regente para a escola primária, sobretudo da região e com consciência dos seus problemas locais; (2) promover a vulgarização da cultura pedagógica, educando os pais para melhor cumprirem as suas responsabilidades de orientação dos filhos, e (3) manter vivo, nos mestres, o interesse pela informação técnica e científica relativa à sua função.

Ao sugerir que a formação do professor se desse em áreas urbanas, fica evidenciado que o modelo urbano de organização da sociedade é o paradigma a ser seguido para preencher a carência de professores na zona rural e de promover a integração do homem rural com o urbano. Fazia-se necessário preparar o homem rural para uma nova relação com a natureza, não mais aquela que respeita seus ciclos, sob a influência americana no projeto de educação rural em desenvolvimento no país e no estado.

De acordo com o Decreto nº. 2, de 1º de outubro de 1943, o município de Araucária assinou convênio com o governo do Estado do Paraná, indicando como delegado do município o Sr. Oscar Borges de Macedo Ribas, diretor, até então, do Departamento das Municipalidades do Estado, o qual passa a ter plenos poderes para colocar em prática as ações para efetivação do convênio, promovendo o treinamento de professores na capital. Inferimos, aqui, que o Decreto nº. 2/1943 foi sancionado acatando as deliberações do Decreto Federal nº. 4.958, de 14 de

novembro de 1942, e do Decreto Estadual, do mesmo ano, que priorizava o treinamento dos professores.

O meio rural deixa de ser visto com suas peculiaridades próprias, pois sua localização não privilegiada decorria de fatores sociais, políticos e econômicos e não naturais. Na medida em que o rural é inferiorizado, justifica-se que a oferta de ensino também o seja, numa concepção historicamente construída. Segundo Gritti (2003), a técnica, na cultura dominante, o passaporte para um estado superior, ou seja, a passagem do mundo arcaico da agricultura familiar para o mundo “civilizado” de uma agricultura mecanizada ligada à indústria urbana.

Em relação aos professores rurais, na primeira metade Século XX pode-se concluir que o período foi marcado pelo nacionalismo, principalmente no sul do país. Destacamos duas propostas que foram projetadas para a educação rural que aparecem na nossa história, em épocas distintas, porém representando segmentos da elite brasileira.

A primeira proposta, que versa especificamente sobre o ensino rural, vem dos ruralistas³⁸, seguidores do ruralismo pedagógico, um movimento que fazia apologia pedagógica de fixação do homem no campo. Com os ruralistas, pela primeira vez aparece na história da educação um tratamento diferenciado da educação para o campo em relação à cidade e também sobre a formação dos professores. Nessa ideologia, os professores deveriam ser aperfeiçoados a esse meio para construir uma nova ordem social. As propostas dos ruralistas, ainda que parcialmente, influenciaram as reformas das legislações de ensino ocorridas durante a primeira metade do século passado.

A segunda proposta, defendida posteriormente pelo grupo de Anísio Teixeira, pretendia preparar o país para a industrialização. A preocupação deste grupo era a escola urbana. A população do campo representava, em grande parte, o “estoque de trabalhador com o qual conta o capitalismo industrial para expandir-se” (IANNI, 1989, p. 74)

Quanto à legislação educacional, tivemos no primeiro período do século XX a criação das Leis Orgânicas do Ensino. A implantação destas leis trouxe a organização e estrutura dos tipos de ensino. Mais especificamente o Decreto-Lei nº.

³⁸ Não confundir com o partido político Ruralista: União Democrática Ruralista, formada na sua base pelos proprietários de terras.

8.530³⁹, de janeiro de 1946, regulamenta-se o ensino normal com os assuntos previstos de finalidades; organização; metodologia; admissão; competências; financiamento e professores.

Estas leis definiram as particularidades dos tipos de ensino, como, por exemplo, o ensino agrícola, o ensino primário, o ensino secundário. Foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual, através de convênios entre os governos federal, estadual e municipal e a cargo do INEP, reestruturou o ensino de uma maneira homogênea em todo o território nacional, buscando padronizar o ensino brasileiro e também a formação dos professores.

No Paraná, por intermédio de Pilotto, a formação do professor rural foi delineada segundo a implantação da Lei Orgânica de 1946 como uma das modalidades do Curso Normal, cujo objetivo era a preparação de professores para as escolas isoladas do interior que podiam ser cursadas logo após a conclusão do curso primário⁴⁰.

No próximo tópico discute-se a segunda metade do século XX, no Brasil, observando-se uma participação maior da sociedade como um todo – sociedade civil organizada e o Estado - em prol da construção da educação através da legislação. Um processo que, aos poucos, vai se democratizando, uma disputa de poder que, aos poucos, vai construindo um Estado democrático.

3.3 A EDUCAÇÃO RURAL DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Na medida em introduzimos uma breve análise das décadas de 1950 a 1990 buscamos destacar na legislação brasileira as contribuições para com o ensino no campo. Para análise dos movimentos sociais nos apoiamos em Gohn (2009), Bezerra Neto (2003), Leite (2002), Gritti (2003) e Machado (2003), entre outros. Na temática da educação do campo trazemos a contribuição de Alves (2009), Vendramini (1992) e Souza (2009), dentre outros autores que tratam desse tema.

³⁹ Este decreto-lei possui 57 artigos, sendo componentes das Leis Orgânicas do Ensino. Seu foco principal é a organização do Ensino Normal, suas finalidades e articulações com as demais modalidades do ensino.

⁴⁰ Para se aprofundar nos estudos sobre as escolas normais regionais no Paraná ver artigo de Maria Ignês Mancini DE BONI (2007), cujo título é: “Erasmus Pilotto e as Escolas Normais Regionais no Paraná”.

3.3.1 A Sociedade Brasileira em Transformação

A sociedade brasileira é influenciada pelo início da produção das grandes indústrias a partir da segunda metade do século XX, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, num desdobramento dos grandes investimentos em obras de infraestrutura urbana. O reflexo nas cidades é a mudança maciça dos trabalhadores vindos do interior. Era uma preparação para a construção de “uma nação moderna, com o trabalho agrícola avançado e técnico, com a produção mineira e fabril em fase de industrialização crescente, e com os serviços de transportes, comunicações, assistência médica e social, de educação, justiça, entre outros, elevados a níveis considerados de especialização e de complexidade” (TEIXEIRA, 1971, p. 85).

Com todas essas mudanças em movimento, a sociedade vai se moldando na tecnologia e, assim, passa a exigir um nível escolar mais elevado para toda a população. Entre estas mudanças, está a democratização do voto popular.

Nesse deslocamento da população, a maioria dos trabalhadores não tinha nenhuma formação, chegando às cidades, na maior parte das vezes, sem sequer conhecer as letras ou fazer contas. Mesmo o processo da modernização sendo conservador, ele inviabilizava uma mudança mais positiva para o trabalhador oriundo do campo. Ou seja, as formas empregadas para modernizar o país privilegiavam somente os donos do capital. Aos empregados, o mínimo de escolarização era oferecido. Sua mão de obra era vista descolada do sujeito, do cidadão. Segundo Leite (2002), o Estado não contribuía, era omissivo, quando não inexistente, no interior do país: “As prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sociocultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados! (LEITE, 2002, p. 21).

A proposta desenvolvimentista, entre 1955 e 1960, quando da abertura de centros industriais e de novas áreas de produção, proporcionou a criação de empregos e de novas categorias profissionais (LEITE, 2002). Na educação, o que ocorreu foi o inverso: a escola não era utilizada como suporte para desenvolver as atividades produtivas, políticas e sócio-culturais. Assim sendo, a ação conservadora da escola retroagia em relação ao processo desenvolvimentista.

Em 1959, ao ser decretado o Plano do Ensino Rural, a cargo do INEP, percebe-se que a proposta de formação dos professores rurais não sofreu profundas

transformações. Criou-se o Instituto de Educação Rural, cuja função seria o preparo de administradores, diretores e orientadores para a rede escolar rural, e de professores para as escolas normais rurais. A proposta, não foi, porém, efetivada, permanecendo somente restrita aos estudos preliminares (GRITTI, 2003).

Observa-se que a Lei 4.024⁴¹, Lei das Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1961, preservou as características da formação dos professores – As Escolas normais Regionais foram mantidas como anteriormente prescrito na Lei Orgânica de 1946, como sendo uma das modalidades do Curso Normal.

No Paraná, a formação dos professores para as escolas rurais, até então, havia passado por poucas modificações desde a década de 1930. Os professores eram preparados através das escolas normais e após sua conclusão, numa complementação aos estudos de normalista, cursavam as escolas regionalistas, com cursos de, em média, quatro anos, tornando-se assim aptos para atuarem nas escolas rurais. Mesmo quando institucionalizada, não houve avanços que colocassem no mesmo patamar da qualificação exigida e oferecida à formação do professor urbano.

Mesmo assim, evidenciamos que a LDB de 1961 constituiu-se em um esforço singular, proporcionando um debate da sociedade brasileira na busca de sua própria identidade. Apesar do esforço não ter sido de todo positivo, por iniciativa das escolas particulares fizeram-se reformas modestas de organização e conteúdo. A modificação foi a ampliação do poder dos Estados, quando estes criaram os respectivos sistemas regionais de educação e assim inicia-se a organização do sistema nacional de educação. Para o ensino rural houve avanços significativos. Segundo Teixeira (1976), “origina-se um processo de experiências e emulação entre eles, de que terão de esperar resultados eficazes, pois, pelo menos, se irá fugir da Lei anterior, com uniformidade esterilizante e contraproducente” (TEIXEIRA, 1976, p. 307).

[...] ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior á primária. Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de

⁴¹ É a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta um texto de 120 artigos sobre assuntos diversos: os fins e o direito à educação, a liberdade de ensino, à administração e os sistemas do ensino. Outros assuntos contemplados são: a orientação educativa e a inspeção; a assistência social escolar; recursos para a educação; e disposições gerais e transitórias.

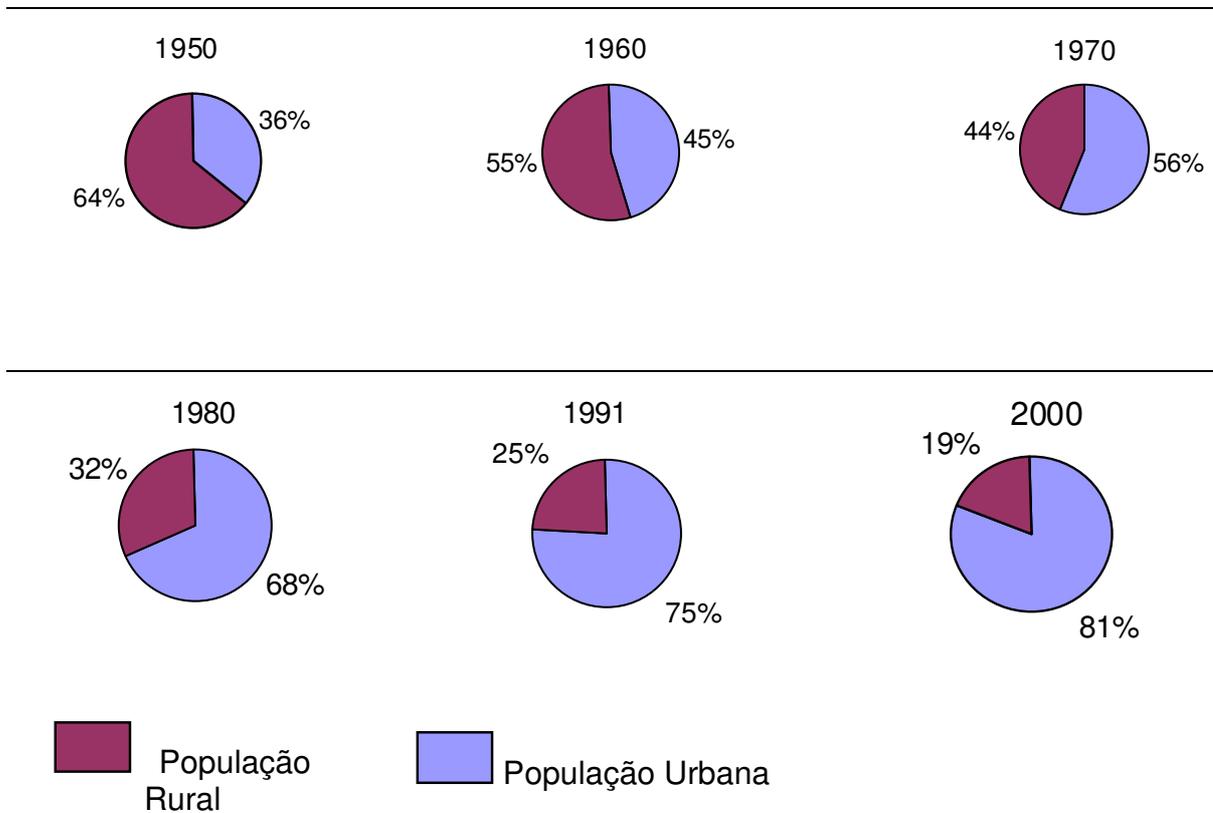
letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e praticar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

A formação diferenciada perdura até a década de 1970. Quando a escolaridade exigida era a mínima, era o bastante, não se pensava em preparar o trabalhador para crescer juntamente com as empresas. Mesmo assim, as condições de vida para os trabalhadores eram mais atraentes, convidativas e rentáveis. Vir para a cidade era o desejável, pois o campo representava a estagnação, o atraso. Um tipo de vida incompatível com as novas perspectivas criadas no imaginário da população⁴². Mesmo com a falta de estrutura básica em muitas cidades e parte de outras, ainda era o melhor caminho a ser tomado pelo trabalhador.

As mudanças sociais vão se acentuando e a conjuntura social brasileira, a exemplo do que já vinha ocorrendo em outros países, leva a uma mudança da população em massa para os grandes centros. Além da ilusão - ao mesmo tempo um fato - de que a cidade era o melhor lugar para se viver e trabalhar, inúmeros trabalhadores rurais são expropriados de suas terras e do trabalho no campo devido ao processo de mecanização. Em 1970 pode-se considerar o ano do auge desse movimento, quando a população urbana passou a ser maior que 50%, conforme demonstra o Censo Demográfico (IBGE, 2000; *in*: ARAUCÁRIA, 2010), no gráfico 3, apresentado a seguir:

⁴² Não se tratava apenas manter uma visão ingênua e romântica pelo espaço rural, conceituando o campo como um lugar isolado, encerrado nele mesmo, sem relações com a cidade. Até por que, essa é a imagem promovida pelo pensamento capitalista para alastrar sua dominação sobre os sujeitos e sobre os meios de produção do campo (KREMER, 2007).

GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL E URBANA NO BRASIL – 1950 A 2000



FONTE: IBGE, Censo Demográfico (2000)

NOTA: Organização Araucária (2010)

Portes (2000) apresenta dados do município de Araucária demonstrando que é justamente nesta época que este recebe as instalações da REPAR (Refinaria Presidente Getúlio Vargas - PETROBRÁS), em 1970, e a criação da CIAR (Cidade Industrial de Araucária), em 1973. A cidade presencia a duplicação do número de seus habitantes, mudando rapidamente o seu perfil econômico. Num curto espaço de tempo o município assiste a um vertiginoso aumento desta população, o que se reflete no seu desenvolvimento econômico, quando mais de 250 empresas de diversos portes se instalam no seu território, trazendo, porém, sérias consequências para a qualidade de vida, conforme o documento “Diagnóstico da Realidade de Araucária”, de 1999 (PORTES, 2000).

O diagnóstico aponta, segundo Portes (2000, p.23), que:

De um lado a instalação das indústrias trouxe novas e variadas opções de trabalho ao município, por outro atraiu contingentes populacionais de outras regiões do estado tendo multiplicado a população 4 vezes e meia, no

período entre 1970 e 1996. Dada a velocidade com que ocorreu este processo de urbanização, surgiram muitos problemas resultantes da influência, ou mesmo da ausência de infraestrutura urbana: saneamento básico, habitação, transportes, equipamentos públicos de lazer, saúde e educação entre outros.

Os anos 1970, marcados pela ditadura militar, com prisões e perseguições políticas, bem como arrocho salarial, tecnocracia estatal de planejamento, etc., constitui-se em um registro marcante na nossa história. No entanto, foi, também, um período de resistência e construção das bases para a redemocratização, com a retomada da organização sindical, o surgimento de movimentos de comunidades de base nos bairros, movimento pela Anistia, reorganização partidária e criação de movimentos sociais que se tornaram marcos no processo constituinte dos anos de 1980.

Vale evidenciar que no fim dos anos 1970 a criação de movimentos no campo deu a origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que, mais tarde, se reflete no plano da educação no meio rural, quando foi lançada uma proposta específica de educação para os trabalhadores do campo⁴³.

Durante a vigência do regime militar - 1964/1984 - ocorreu o fortalecimento institucional da Extensão Rural como instrumento de políticas do governo, sustentadas por um modelo econômico caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura repressiva. Logo no início da década foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692/71⁴⁴, destinada à educação básica.

A educação rural passa a integrar o programa de Extensão Rural⁴⁵, uma proposta de educação profissional (como também o SENAI, SENAC, e outros), em um momento em que a educação rural passa por uma descaracterização de seus valores. Nesse período, com a presença de técnicos americanos no Programa de Extensão Rural (VALENTE, 1999, *in*: ALVES, 2009), a educação rural passa por uma descaracterização de seus valores, quando recebe a influência dos técnicos

⁴³Para aprofundamento nos estudos, sugerimos CALDART, Roseli Salet. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

⁴⁴ É a Lei que estabelece a Reforma o ensino de 1º e 2º graus e apresenta um texto com 88 artigos que tratam dos objetivos, da organização, de aspectos curriculares diversos relativos a este ensino.

⁴⁵ A história da Extensão Rural no Brasil começou a ser construída com base na experiência desenvolvida nos Estados Unidos, no pós-guerra de secessão, no último terço do século XIX, diante da necessidade de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico e industrial e ao acirramento da concorrência, passou a ser definido e executado um programa de capacitação de agricultores (VALENTE, 1999 *in*: ALVES, 2009, p. 64).

americanos.

Segundo Valente (1999), a Extensão Rural está inserida na “zona de confluência”, na qual se cruzam quatro campos de conhecimento – agronomia, economia, educação e antropologia – na medida em que desenvolve as técnicas agropecuárias; avaliações sobre sua importância, viabilidade e deficiências econômicas; processos educacionais que visam aprendizagem das técnicas e a formação em geral e a diversidade social, econômica e cultural dos atores envolvidos nesse processo (VALENTE, 1999, *in*: ALVES, 2009).

Nos anos 1980, as relações entre a educação e os movimentos sociais se acentuam por meio de trabalhos de educação popular, da luta pelas “Diretas Já” – organização de propostas para a Constituinte – e a Constituição propriamente dita. Os movimentos defenderam uma nova agenda de demandas e uma nova cultura política também é construída, alterando as políticas públicas vigentes. Conselhos e Delegacias das Mulheres, temas étnico-raciais, ambientais, etc., passam a fazer parte do cotidiano e na transição do regime militar constroem-se redes de movimentos sociais temáticos.

Na prática, as propostas para a educação rural foram a consolidação de algumas escolas da área rural, escolas de sala unidocentes e multisseriadas, que passam a dar lugar ao ensino seriado. Para muitos autores, somente uma nova roupagem para o ensino rural.

Nesse período surgem, também, as propostas para a educação do Movimento dos Sem Terra (MST), um discurso que clama por uma educação diferenciada pretensamente requerida pelo campo e que mantém resquícios do ruralismo pedagógico ao esperar que a educação continue dando respostas para questões não educativas.

O movimento nacional em Defesa da Escola Pública de 1988 surgiu da articulação em torno da Constituinte, quando, em seu capítulo da Educação, se fez necessária a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi composto, basicamente, por intelectuais das universidades e com o apoio de 25 entidades civis ou de representantes de diversas categorias do magistério para a defesa de seu projeto básico (GOHN, 2009).

A partir dos anos de 1990 houve uma participação maior da sociedade civil organizada, alterando-se a composição política, com o fim do regime militar e ascensão de setores da oposição a cargos no poder. Enfim, o país começa a

reconstituir sua institucionalidade. Novos atores sociais entram em cena, as entidades do Terceiro Setor.

Ao concluir esse período, na 2ª metade do século XX, é possível se compreender que não foi a pedagogia implantada no campo a responsável pelo esvaziamento no meio rural, pois não cabe a esta a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Enquanto as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais no campo, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Na medida em que entendemos que a unidade da cultura brasileira será sempre mais um resultado da liberdade com que as suas culturas regionais possam coexistir e se entrefecundar, do que de qualquer plano unificador.

3.3.2 Aproximações de Araucária ao Debate da Educação do Campo

Com a abertura política, a sociedade brasileira cada vez mais amplia a sua participação através de organizações não governamentais ou de políticas públicas elaboradas em parceria com as comunidades, e a centralidade das ações passa a ser os projetos sociais. Nesse contexto, a educação entra em cena de diferentes formas – como articuladora das redes de solidariedade/vulnerabilidade ou como elo entre a escola e comunidade, na busca de soluções para problemas (GOHN, 2009). O que se evidencia nesses novos tempos é que a sociedade passa a assumir os seus problemas, socializando cada vez mais suas ações.

Segundo Gohn (2009), na medida em que alguns movimentos sociais se desmobilizam, novas políticas neoliberais ganham ênfase, os sindicatos se enfraquecem e a educação formal escolar passa a ser um dos alvos prediletos das reformas estatais. A Nação ganha a segunda LDB, a Lei nº. 9.394⁴⁶, de 20 de dezembro de 1996 (GOHN, 2009), sendo estabelecidos os princípios e fins da educação.

Após a LDB de 1996, abre-se espaço para a discussão da Educação do Campo. Os professores passam por um processo de formação continuada e é construído o movimento de aproximação coletiva dos povos do campo, sendo,

⁴⁶ A LDB é apresentada em 92 artigos, que trata dos princípios, direitos e deveres, sobre a organização da educação nacional, incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público, níveis e modalidades e outras disposições.

posteriormente, referendadas as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do Campo, em 2002.

A sociedade brasileira vem procurando se emancipar das amarras do passado, buscando elaborar propostas para o ensino do campo que passa a ser visto, agora, como um espaço significativo e representativo em direção à sua emancipação em relação ao espaço urbano, sem deixar de perceber que o capital também se faz presente, configurando-se uma nova escola do campo. A nova escola prepara seus educandos, identificados, conforme aparece nos documentos, em termos gerais, com a agricultura familiar, o camponês, os quilombolas, assentados, pescadores, ribeirinhos, entre outros.

Segundo o Parecer nº. 36/2001, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), inspirada numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96, estabelece que:

Art. 28. "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às *verdadeiras* necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (CNE/CEB Nº 36/2001, p. 17).

Segundo a relatora Edla de Araújo Lira Soares, o legislador inova quando:

Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (CNE/CEB Nº 36/2001, p. 28).

Concluindo, a relatora recomenda, no seu parecer, para a decisão de propor as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização

do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional⁴⁷ (CNE/CEB Nº. 36/2001).

Segundo Vendramini (2009), o conceito de campo não é um espaço de produção agrícola, mas um espaço de produção de vida, de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza; é fruto da luta que os movimentos e organizações sociais travaram e que começa a tomar forma no cenário político nacional. A autora aponta que:

Nesta empreitada de reivindicações históricas de reconhecimento e de direitos, entre as quais, por uma educação de qualidade para “todas” as populações que vivem no campo, formalizou-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, na qual vem agregar “[...] educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem-Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados” (CNE/CEB, Nº 1 *in*: VENDRAMINI, 2009, p. 116).

Cabe salientar, segundo Souza (2009), que a Educação do Campo expressa um posicionamento ideológico e político da classe trabalhadora do campo contrário aos projetos para o campo oriundos do agronegócio e da lógica da expropriação dos trabalhadores, de seus lugares de trabalho e moradia. Sendo assim, a Educação do Campo constitui-se em uma marca de uma prática social em que os sujeitos centrais são os coletivos⁴⁸.

A Educação do Campo é construída no movimento de aproximação coletiva dos povos do campo, ao passo que a Educação Rural integra ações voltadas para os trabalhadores e povos do campo (SOUZA, 2009, p. 48).

A escola do campo corresponde à necessidade integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial,

⁴⁷ Apresentaram contribuições para a formulação quando da construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo os Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e das diretrizes (PARECER CEB Nº 36/2001).

⁴⁸ Segundo Souza (2010), a concepção de educação que orienta a Educação do Campo encontra fundamentos em Gramsci, Marx, Paulo Freire, Pistrak e Vygotsky.

segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, que se apóia no artigo 6º das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desta maneira, a definição da escola do campo, será fundamentada a partir das particularidades específicas dos povos do campo, referendada pelas Diretrizes Operacionais do Campo⁴⁹:

A identidade da escola do campo é defendida pela sua vinculação às questões inerentes a sua *especificidade*, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 37).

Segundo Souza (2010), o debate da Educação do Campo ainda é incipiente nos municípios do estado do Paraná, e a grande maioria das escolas é vinculada às Secretarias Municipais, cerca de 1332 (mil trezentas e trinta e duas) escolas, conforme dados da Coordenação da Educação do Campo, da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, do ano de 2010.

As iniciativas municipais têm revelado a preocupação com o currículo da Educação do Campo (SOUZA, 2009), a exemplo do município de Araucária, na Região Metropolitana de Curitiba, onde se têm intensificado os trabalhos de reflexão do currículo e dos conteúdos escolares, no contexto das Diretrizes Nacionais para as Escolas Básicas do Campo. Souza (2010) assinala que atualmente há uma equipe de professores com a incumbência de problematizar a temática da diversidade no município, incluindo aí a categoria dos povos do campo. A proposta do município de Araucária vem sendo desenvolvida desde 2008, sendo promovidos debates sobre a Educação do Campo, originando uma proposta de diretriz curricular local da Educação do Campo.

No município de Araucária foi instituído um Plano Municipal de Educação⁵⁰ denominado "Araucária, Construindo uma Educação com Qualidade Social" (2008),

⁴⁹ Complementado pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, quando estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

⁵⁰ No ano de 2008 foi elaborado o Plano Municipal de Educação em Araucária, Paraná, onde constam diferentes capítulos na área da educação, dentre estes capítulos encontra-se um sobre a Educação do Campo.

com grupos responsáveis pelo estudo e pela implantação do referido Documento. No contexto da Educação do Campo, na gestão 2005-2008, foram realizados, sistematicamente, vários encontros, buscando discutir a temática do Campo, com atividades de leitura de textos de autores da área e discussão de problemas e prováveis soluções com diversos segmentos da sociedade.

As escolas rurais de Araucária, assim como outras escolas do estado do Paraná, encontram-se em uma caminhada na qual suas práticas e atividades se encontram na educação rural e visualizam a educação do campo. A concepção da Educação Rural é tão presente quanto a concepção da Educação do Campo que vem sendo delineada na última década no estado e no país.

Segundo Souza (2010), no Paraná a Educação é Rural e a Escola é do Campo. É preciso reconhecer essa realidade para fazer avançar uma prática educativa dialógica. Mesmo com todo o trabalho atual da equipe da Secretaria da Educação do Paraná, na Coordenação da Educação do Campo, com a capacitação continuada, oportunidade em que os professores e técnicos pedagógicos vão se inteirando se aproximando da discussão da Educação do Campo, ao mesmo tempo a escola ainda resiste, quando na sua prática persistem fragmentos da educação rural.

Exemplo é o Projeto Agrinho⁵¹, um projeto que não tem relação com o projeto de campo que se pretende. Em parte, isso acontece quando os professores simplesmente desenvolvem suas funções sem voltar os olhos para os sujeitos que ali estão, desenvolvendo suas tarefas cotidianas nos moldes das escolas urbanas.

O Projeto Agrinho, uma iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR⁵²), é considerado o de maior responsabilidade social da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), sendo resultado de parceria entre várias secretarias de Estado (Educação, Justiça e Cidadania, Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento) dos municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. Criado com o objetivo de levar informações sobre uma questão de saúde e segurança pessoal e ambiental foi formatado especialmente para as crianças contando com a participação de todos os

⁵¹ O Programa Agrinho teve seu início em 1995 quando foram desenvolvidos a proposta pedagógica dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que tinha por essência os "temas transversais" e o primeiro material para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

⁵² O trabalho do SENAR consiste na atuação em famílias nucleadas quando desenvolve cursos (a) técnicos; (b) cursos de valorização da mulher, e (c) o projeto agrinho.

municípios e também de diversos estados do Brasil⁵³.

Souza (2010), ao reconhecer que a escola no Paraná é rural e é do campo, considera que para avançar é preciso reconhecer essa realidade:

[...] É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar a sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio da valorização de um projeto político-pedagógico transformador, concomitante ao um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a reprodução social (SOUZA, 2010, p.13).

Acredita-se que a partir do momento em que a equipe da Secretaria de Educação de Araucária se propõe a continuar os estudos e a capacitação dos professores, abrindo horizontes para a construção da Escola do Campo, cria-se um espaço para mudanças. Porém, em se tratando de educação, sabe-se que essas etapas são morosas e, portanto não se pode ignorar a presença marcante da ideologia da Educação Rural em suas escolas.

3.4. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS RURAIS

Finalizando o capítulo, voltamos a nos concentrar em responder à pergunta da pesquisa. No primeiro momento, o foco concentra-se nas políticas públicas educacionais do Estado, especificamente na organização escolares rurais. Partimos dos estudos de Pereira (2002), quando esteve à frente do Movimento de Consolidação das Escolas Rurais no Paraná explicando todos os momentos dessa política estadual para estas áreas. Para confrontá-lo, trazemos Duarte (2003) e Kremer (2007), autores que analisam as peculiaridades do processo em suas regiões.

Em um segundo momento, tratamos do caso específico de Araucária. Como não foram encontradas evidências escritas, formalmente registradas, nos apoiamos nas entrevistas dos sujeitos envolvidos no processo para, assim, se chegar às conclusões do estudo, buscando explicar como se deu o processo de passagem das

⁵³ Dados colhidos durante a participação no curso de capacitação para professores da rede municipal em março de 2011, pelo convênio entre o SENAR e a Prefeitura Municipal de Curitiba, quando apontamos alguns dados a respeito de como o projeto vem atuando nos municípios paranaenses, inclusive em Curitiba. Foram feitas perguntas para a instrutora do Projeto Agrinho e também para os professores participantes.

escolas isoladas para escolas consolidadas no município, observando-se, mais do que encaminhamentos, o olhar que as políticas públicas têm tido para com esses sujeitos.

Ao se apresentar evidências de exemplos de outras políticas públicas para a educação rural entre os períodos de 1960 até 1980 percebe-se que esta não era a preocupação nem o centro das atenções do governo, constituindo muito mais em um problema a ser resolvido. Existem apenas indícios de que deve ter sido lançada alguma proposta de governo na esfera nacional, porém não se encontraram evidências que comprovassem tal fato.

Pereira (2002) aponta que, mesmo assim, um número significativo de projetos direcionados às áreas rurais foram desenvolvidos no período de 1930 a 1980. Muitos desses projetos não foram coordenados pelo Ministério da Educação, conforme listado no quadro 6:

QUADRO 6 – PROJETOS NACIONAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS

PROJETOS NACIONAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS – 1930 – 1980	
1930 – 1940	Núcleos Coloniais; Colônias Agrícolas nacionais; Cooperativas Rurais; Centros Sociais Rurais; Campanha de Educação de Jovens e Adultos; Serviço Especial de Saúde Pública; Aldeias Rurais; Acordo Ministério da Agricultura e Fundação Interamericana de Educação; Instituto de Organização do Trabalho; Clubes Agrícolas; Campanha da Ampliação e Melhoria da Educação Primária e Normal.
1950 – 1960	Campanha Nacional de Educação Rural; Associação Brasileira de Assistência Técnica e de Extensão Rural; Serviço Social Rural; Campanha de Ampliação de Prédios Escolares na Zona Rural; Departamento Nacional de Endemias Rurais; Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia; Sistema de Extensão Rural e Assistência Técnica; Programa Especial de Educação; Movimento de Educação de Base – Área de Caxangá Projeto Itaguami – Mato Grosso; Grupo de Irrigação do Nordeste; As Unidades Agrárias – Metodologia para Programas Operacionais do INCRA; Programa Intensivo de Mão de Obra Agrícola; Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária; Projeto Rondon; Legião Brasileira de Assistência.

(continuação Quadro 6 – Projetos Nacionais direcionados às Áreas Rurais)

PROJETOS NACIONAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS – 1930 – 1980	
1970 -1980	Movimento Brasileiro de Alfabetização; Programa de Assistência Técnica dos Municípios; Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural; Superintendência da Campanha de Saúde Pública; Centros Regionais e Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho; Sistema Estadual de Mão de Obra; Centros Rurais de Educação e Treinamento, Programa de Formação Profissional Rural

FONTE: Calazans (1979) *apud* Pereira (2002, p.43).

NOTA: Organização da autora (2010)

No quadro 7 registram-se os projetos estaduais direcionados para as áreas rurais durante o período de 1970 – 1980, segundo Pereira (2002):

QUADRO 7 – PROJETOS ESTADUAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS

PROJETOS ESTADUAIS DIRECIONADOS ÀS ÁREAS RURAIS – 1970– 1980	
Amazonas	O Calendário Adaptado
Bahia	Projeto Pioneiro de Respostas
Ceará	O Experimento Paraipaba
Espírito Santo	O Movimento Promocional
Paraná	Escolas Consolidadas
Pernambuco	O projeto para o desenvolvimento do Ambiente Rural – Proderu
Minas Gerais	Currículo Específico para as Áreas Rurais
Rio de Janeiro	Centro Regional para a Educação, Trabalho e Cultura
Rio Grande do Norte	Os Currículos Pragmáticos
Rio Grande do Sul	O Experimento Horário Compacto no Projeto Casca

FONTE: Ferraz (1983) *apud* Pereira (2002, p.43).

NOTA: Organização da autora

A partir da Lei nº. 5.692/71 passa a haver uma preocupação concreta com o aumento do número de escolas para atender à demanda. Segundo Pereira (2002), no início esta atenção ficou restrita às áreas urbanas, sendo dada pouca atenção à população escolar rural, mesmo com a exigência da educação compulsória da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, aumentando ainda mais as diferenças entre a educação oferecida à população urbana em comparação aos alunos das áreas rurais.

3.4.1 As Experiências de Consolidação das Escolas Rurais no Paraná

Na busca de alternativas para cumprir o dispositivo da Lei 5.692/71, principalmente quanto à obrigatoriedade de oferecer transporte e condições de acessibilidade as escolas, urbanas ou rurais, foram desenvolvidas experiências de âmbito municipal.

Em Maringá, no período de 1972 a 1985, dá-se o processo de “nucleação” da rede, com a criação de escolas municipais na zona urbana. Visava-se primordialmente, a melhoria da parte infraestrutural da rede (VERALDO, 2005, p. 2).

Em 1976, a administração municipal de Maringá, com o consentimento da SEED, apresentou seis propostas para as escolas rurais, sendo selecionada a opção pela centralização de 43 (quarenta e três) escolas em 11 (onze) núcleos localizados em pontos estratégicos no município. Dessa maneira aumentava-se o número de alunos que permaneciam nas escolas e favorecia-se a conclusão do Ensino Fundamental em condições adequadas. Os alunos passaram a ser transportados por ônibus oferecido pelo município. A proposta foi concretizada em partes, sendo 3 (três) escolas, em 1978; passando para 6 (seis), em 1979 e chegando a 7 (sete) núcleos, em 1980. O processo de conscientização da população ficou a cargo dos coordenadores municipais, através de visitas e utilização dos meios de comunicação de massa para esse fim (PEREIRA, 2002).

Outro experimento foi aquele implantado no município de Francisco Beltrão, iniciado em 1977, no distrito de Jacutinga, sob a coordenação do Pró-município. Nessa experiência foram remanejadas 5 (cinco) escolas, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental na 6ª ou 8ª série. A participação da comunidade foi marcante, segundo Pereira (2002), no seu envolvimento e no controle e apoio à escola.

O Pró-município caracterizava-se como um “projeto de cooperação Estado/Município”, segundo Duarte (2003), para a transferência de encargos educacionais de 1º grau, do estado ao município, conforme o artigo 58 da Lei 5.692/71. Os objetivos do Pró-município eram, segundo Duarte (2003), de:

Construção e organização das Escolas Consolidadas – estabelecimentos de ensino orientados para o trabalho. Tendo por objetivo fixar o homem ao meio onde vive, dando-lhe oportunidade de atingir a terminalidade do ensino do 1º grau na sua localidade. Proporcionando-lhe uma educação geral ajustada às possibilidades locais e uma formação especial mais voltada

para a orientação ao trabalho. Preparando mão-de-obra mais carente, na comunidade, com cursos tais como: técnico de plantação, capatazia, tratorista, cuidados com rebanho, zootecnia, fruticultura, técnicas agrícolas e outros. Será um centro de irradiação para a população da zona a que serve. Um centro orientador, por excelência aos meios agrários. O trabalho consiste numa fase de diagnóstico e outra de prognósticos, que definirão um planejamento da administração ao longo prazo.

O mesmo autor (2003) afirma que a política pública de nucleação em Francisco Beltrão não tinha nenhuma preocupação no sentido político e ideológico, pois que o processo se articulava à lógica de subordinação do país ao capital internacional, e da subordinação da sua população. “Uma proposta de educação reduzida progressivamente à “profissionalização” e o acesso à mesma, condicionado à capacidade individual “(DUARTE, 2003, p. 58).

Em 1970, no município de São José dos Pinhais, em Borda do Campo, sob o encargo da Sociedade Beneditina Paranaense mais uma experiência relevante. Na oportunidade, foram reunidas 4 (quatro) escolas, quando da criação da Fundação Educacional Itaquí, com o objetivo de proporcionar uma educação de melhor qualidade para a população das áreas vizinhas. Os fatores que contribuíram para a aceitação da comunidade é o fato de os professores das escolas isoladas terem sido mantidos, além de pertencerem à comunidade. O transporte foi improvisado, no início, e com o tempo foi se organizando, mantido pela comunidade até o momento em que a escola passa a ser estadual.

Dentro dessas experiências observamos diferenças na proposta, embora o resultado tenha sido a consolidação das escolas rurais. Isso significa que houve um remanejamento concreto das escolinhas para um núcleo maior, foi criada uma estrutura de escola aos moldes urbanos e oferecido transporte; muitos professores foram mantidos e contou-se com a participação da comunidade, com maior ou menor ênfase. Uma proposta de melhoria, de levar aos sujeitos do campo uma escola de qualidade. A diferença marcante entre as escolas antes e depois, quanto à organização, é quanto à seriação e a oferta até o final do Ensino Fundamental.

Visto dessa maneira, parece que a proposta veio para substituir a escola anterior, a qual não teria qualidade. Porém, fica a pergunta: Quais seriam as diferenças que encontraríamos se comparássemos com as escolas unidocentes e multisseriadas, se tivessem sido oferecidas condições melhores de trabalho, seja com o material, com o apoio pedagógico ou, ainda, com melhorias nos prédios, merenda escolar e o transporte aos alunos?

Esclarece-se que no decorrer do trabalho optou-se por utilizar a terminologia de “escolas consolidadas”, conforme utilizado por Pereira (2002), por entender-se que esse programa teve abrangência e repercussão em todo o Estado. A FUNDEPAR, órgão público ligado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná, esteve à frente do que se acreditava ser uma melhoria para as escolas rurais, uma nova forma de reorganização destas escolas. Entenderam-se, ainda, como sinônimos, as palavras “nucleadas” e “pólos” que, em outros trabalhos, remetem a outros conceitos, ou são relacionadas a outras políticas públicas.

Pereira (2002) deixa claro, em seu trabalho, que apesar da idéia da consolidação ter sido inspirada no exemplo das escolas americanas não foi, aqui, implantada como uma cópia, pois foram levadas em consideração as diferenças entre as escolas paranaenses e as escolas daquele país. Nas duas propostas a consolidação “foi uma resposta às pressões de industrialização e urbanização, as quais comprometiam a qualidade das escolas rurais” (PEREIRA, 2002, p. 55). Segundo o autor, o conceito de escolas consolidadas foi levado em conta, mas para cada município foram necessários estudos locais e adaptação dos objetivos às inspirações da comunidade. Observando-se a questão do tempo, a experiência americana aconteceu no início do século XIX, e no Paraná no final do século XX, portanto, com mais de um século de diferença entre a implantação norte-americana e a paranaense.

Outras experiências em outros países, como Nova Zelândia, Austrália, Noruega e Suécia foram observadas, todas voltadas à resolução de problemas de oferta do ensino rural. A preocupação maior era com a busca de condições de igualdade entre as crianças do meio rural e urbano no sentido de minimizar as dificuldades no que se refere aos recursos humanos, financeiros e materiais no atendimento a populações dispersas e em territórios com escassez de população.

Observando-se as diferenças com o Brasil, afirmamos que nesses países, com relação à oferta de igualdade de oportunidades educacionais, a pesquisa mostrou que enquanto lá o número de pessoas envolvidas é relativamente pequeno e existem recursos financeiros disponíveis, no Brasil ocorre o inverso, com um baixo número de envolvidos e escassos recursos financeiros.

Pereira (2002) relata o “movimento das escolas consolidadas no Paraná”, demonstrando o envolvimento da comunidade para promover a descentralização da educação do 1º grau das comunidades rurais para os municípios, quando através da

FUNDEPAR e de seus técnicos buscaram apoio para efetivar tais ações. O movimento obteve apoio do Grupo de Planejamento Setorial (GPS) e do departamento do 1º grau, ambos da SEED.

Pereira (2002), em entrevista, relata que o projeto foi recusado pela SEED. Para buscar apoio, pessoalmente participou de uma reunião do PRÓ-RURAL, entre os representantes da Secretaria da Agricultura, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e prefeitos de alguns municípios. Na pauta, uma proposta de alavancar o desenvolvimento do meio rural através de melhorias para as comunidades rurais. Quando divulgaram e esclareceram as vantagens da implantação das escolas consolidadas, obtiveram êxito e o apoio de que necessitavam. Uma proposta que resolveria os problemas de cumprir a Lei nº. 5.692/71, uma proposta de melhorias para a educação rural.

Segundo Pereira (2002), a aceitação da proposta por parte dos prefeitos se deve, em parte, ao exemplo do Movimento Escolar Consolidado Americano, pois na prática foi possível mostrar o sucesso deste modelo em seu próprio contexto, embora ficassem claras as discrepâncias do contexto político-educacional entre os dois países.

A partir dessa reunião iniciou-se uma proposta piloto. O Município de Campo Largo, buscando resolver problemas pontuais da localidade de Três Córregos, com a participação da comunidade local passou a acolher a primeira escola consolidada do Estado.

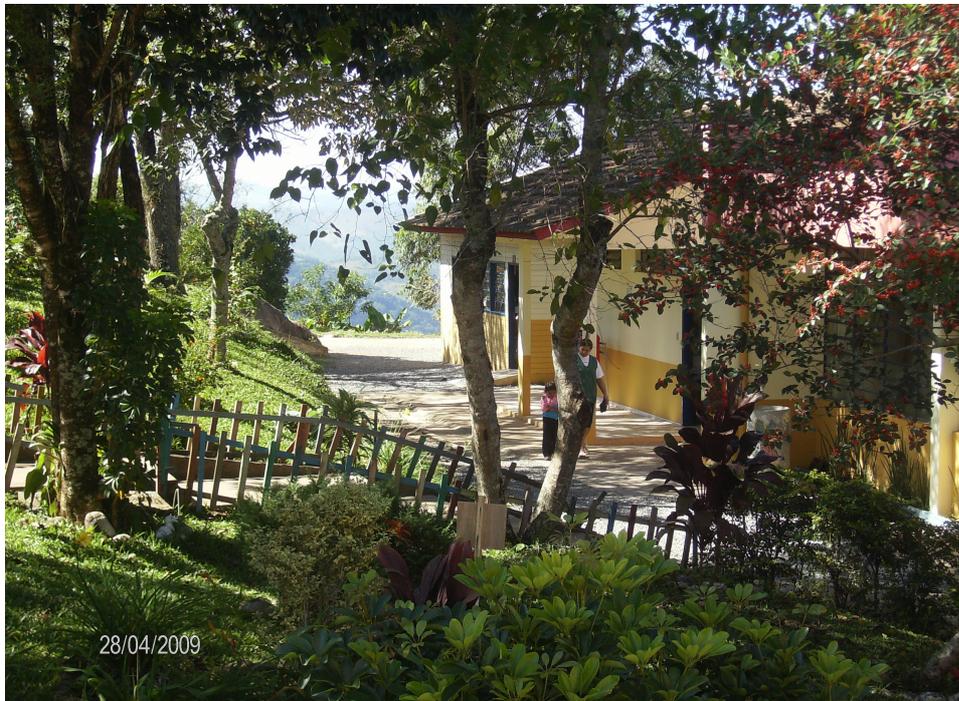
Em visita à escola⁵⁴ (vide Figura 8) no início deste trabalho, pôde-se perceber que a participação desta comunidade facilitou a implantação do plano piloto. Em 1981, as seis salas de aula da escola primária consolidada Augusto Pires de Paula, parcialmente completada, atenderam 403 (quatrocentos e três) alunos. Foram construídas mais duas salas posteriormente. Foi implantado o sistema de transporte, que servia a todos os alunos.

Um dos fatores que deixou a comunidade bastante entusiasmada com a nova proposta foi a implantação das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na oportunidade, os professores das escolas extintas foram reaproveitados e os que não possuíam qualificação foram remanejados em suas funções. Tivemos a

⁵⁴ A visita exploratória em Três Córregos ocorreu em 29 de abril de 2008. Na oportunidade, acompanhei a acadêmica Márcia Pereira da Cruz finalizando o seu trabalho de conclusão do curso de pedagogia, cujo tema versava sobre o sistema de transporte da referida escola.

oportunidade de conversar com duas merendeiras e uma inspetora de ensino que anteriormente à consolidação eram regentes de classe, respectivamente. Contaram que tiveram a opção de escolha nas suas novas funções, pois para continuar como professora deveriam ter continuado seus estudos. Para complementar os cargos de professores das disciplinas específicas das 5^a até as 8^a séries, a prefeitura disponibiliza um ônibus que conduz diariamente professores vindos da cidade de Campo Largo, sendo que alguns professores vêm, também, de Curitiba.

FIGURA 8 – ESCOLA CONSOLIDADA DE TRÊS CÓRREGOS



FONTE: CRUZ, Márcia Pereira da (2009).

Em entrevista com a diretora atual, obtiveram-se os seguintes dados:

[...] Vejo que a escola como “escola consolidada” procura desenvolver um ensino universal baseado nas diretrizes da secretaria municipal e estadual de educação, o que as difere das ditas escolas urbanas são os projetos específicos. Acredito que é papel da escola fazer mais pela sua comunidade, trazendo para a escola conteúdos visando à melhoria da população e fixação do homem na terra (como ensinar a utilizar e melhorar a terra com adubação orgânica, por exemplo), bem como preparando para o mercado de trabalho para aqueles que não vêm alternativas para as suas condições de vida sair do campo e ir para a cidade. A nova proposta da educação do campo é um caminho para essa melhora. Sempre que sou solicitada e posso participar de reuniões relativas ao tema.

[...] Dentre outros serviços que a escola presta à comunidade destaca-se a parceria com o posto de saúde, nos seus projetos de escovação e outros que possam surgir. A escola funciona como depósito de correspondência para os moradores locais.

[...] A escola recebeu o nome de Augusto Pires de Paula, um morador antigo que não mediu esforços para a sua construção, ele era de prestígio e de posses e que a homenagem era merecida pelo seu empenho na construção.

Atualmente a escola trabalha em dualidade administrativa: pela Prefeitura Municipal de Campo Largo, atende pelo nome de Escola Municipal Augusto Pires de Paula, oferecendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental das séries iniciais e a Educação Especial, com 393 (trezentos e noventa e três) alunos dispostos em 20 (vinte) turmas. Pelo Estado, atende pelo nome de Colégio Estadual São Francisco de Assis, ofertando o Ensino Fundamental nas séries finais e o Ensino Médio, com 486 alunos matriculados dispostos em 16 turmas.

Segundo Pereira (2002), na proposição de disseminação do modelo Escolar Consolidado, baseado na experiência em Três Córregos, foram implementadas nas áreas rurais de 28 (vinte e oito) municípios paranaenses, em 1980, quando, posteriormente, a SEED se envolveu no Projeto Pro-rural. O subprojeto educacional “Revitalização da Educação Rural” tinha como principais objetivos construir, equipar e manter 39 (trinta e nove) Escolas Consolidadas, por apresentarem condições adequadas para a implementação de Centros Educacionais Rurais com atividades sociais abrangentes. Na oportunidade, foram adquiridos 39 (trinta e nove) micro-ônibus para o transporte dos alunos.

O referido autor desenvolveu, posteriormente, uma pesquisa de campo nas escolas consolidadas implantadas em sua tese de doutorado, pela Universidade de Londres. Em sua conclusão, menciona que as escolas consolidadas foram responsáveis pela reversão de alguns quadros negativos das escolas rurais, como a taxa de reprovação e abandono por parte dos alunos, sugerindo que as escolas consolidadas são menos suscetíveis ao mau funcionamento.

Nesse processo de implantação de um novo modelo de escola rural, entre dificuldades posteriores, quando na mudança de governo estadual e municipal e apesar das divergências políticas pelas quais o processo recebe críticas⁵⁵, as escolas se estabelecem e mantêm-se nesse modelo de organização até os dias

⁵⁵ Pereira (2002) aponta para críticas vindas da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná e em entrevista informou que também recebeu críticas através dos jornais da Capital.

atuais.

Kremer (2007), em sua dissertação cujo tema versa sobre a nucleação das escolas na região de Lages/SC, no município de Bom Retiro, cujo processo foi iniciado em 1989, nos aponta, em suas conclusões, que o Projeto de Nucleação de Escolas desenvolvido em seu Estado pretendia apresentar uma “nova roupagem” ao antigo sistema de Ensino Rural. Segundo Kremer (2007, p.54),

[...] que depõe contra nosso país na hora de alcançar as metas impostas pelas agências internacionais de financiamento. Ainda que fosse apenas a estratégia de reformar a estrutura, permanecendo os mesmos fundamentos ideológicos, com a Nucleação, o já deficitário “ensino rural” estaria agravado, nesse caso, pelo deslocamento do aluno de sua comunidade, afastando-o concreta e simbolicamente de sua realidade, descolando-o do seu mundo e, sem que ele próprio perceba, condicionando-o a assumir como seu um outro conjunto de valores, crenças, hábitos e modos de produção da sobrevivência.

Percebem-se, nas falas daquele autor, duas situações bem claras: a primeira, que as políticas públicas e seus gestores entendiam a educação rural como um sinônimo de sistema arcaico. Era preciso superar as escolas isoladas em sua estrutura multisseriada, vistas como um atraso quando se olhava para as escolas urbanas; será necessário modificar e, ao mesmo tempo, resolver os problemas de professores sem formação, merenda escolar e transporte escolar. Em muitas regiões houve a participação da comunidade; em outras, as modificações foram simplesmente aceitas, como resultado do progresso.

A segunda situação é a de que não houve envolvimento da população rural para construir o projeto, a qual tampouco foi consultada para se saber de suas reivindicações; o que houve foi um processo de convencimento de que essa era a melhor opção, pois até então nada tinha sido feito no sentido de melhorar as condições daquelas escolas. Em suma, era o que tinha para o momento: conseguiram as adesões políticas, os financiamentos e assim foi feito.

4 O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM ARAUCÁRIA

Neste capítulo serão descritas as etapas do processo de consolidação das escolas rurais de Araucária, conforme dados colhidos durante as entrevistas realizadas nas escolas municipais rurais Andréia Dias; João Sperandio e Rosa Picheth.

As entrevistas tiveram o propósito de elucidar o processo de reorganização de parte das escolas rurais no município, haja visto não terem sido encontrados registros formais, seja em forma de projeto, processo ou qualquer outro documento que explicasse os termos da proposta, ou seja, nenhum registro mais específico foi encontrado nas Secretarias de Administração e da Educação do município de Araucária, somente uma ata das muitas reuniões realizadas nas escolas envolvidas nesse processo.

O quadro 8 apresenta alguns dos atuais servidores das três escolas consolidadas, num total de cento e vinte um profissionais (121). Desse contingente, dezoito (18) profissionais trabalhavam nas escolas isoladas e ainda permanecem atuando nas escolas consolidadas. Muitos servidores que participaram da reorganização ainda trabalham na rede municipal, só que agora em escolas urbanas. O número apresentado pode sofrer variações do efetivo, pois o boletim é mensal. Ao final de 2010 teve-se um total de nove (9) servidores em licença de saúde; cinco (5) servidores que trabalham com restrições, quatro (4) servidores em licença prêmio e vinte e seis (26) professores substitutos. O número de horas desses trabalhadores também é variável, pois muitos trabalham nos dois turnos (regime de 40 horas) e outros apenas em um (regime de 20 horas). Alguns trabalham em duas escolas, sejam rurais ou urbanas. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a caracterização detalhada da forma com que estes profissionais trabalham atualmente não é de especial relevância, pois o que se buscava para subsidiar o estudo era encontrar professores e funcionários que estivessem presente nessas escolas antes, durante a após o processo de reorganização escolar.

Foi possível contatar os profissionais mais antigos seguindo a numeração da matrícula do servidor, conforme os informes da Secretaria Municipal de Educação, no setor de infra-estrutura, que gentilmente forneceu os boletins.

QUADRO 8 – SERVIDORES DAS ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS EM ARAUCÁRIA - entre 11/11 e 11/12/2010

Servidores	Andréia Dias	João Sperandio	Rosa Picheth
Servidores antigos	3	8	7
Direção e direção auxiliar	1	2	2
Professores	18	47	33
Pedagogos	1	3	2
Funcionários	8	11	7
Substitutos	5	14	7
Licença de saúde	5	4	0
Licença prêmio	1	2	1
Trabalha c/ restrições	3	0	2
Entrevistados	3	3	7
Total de servidores	25	53	43

FONTE: Secretaria Municipal de Educação/ Boletim mensal de frequência (2010)

NOTA: Organização da autora (2010)

Entre todos os entrevistados, destacam-se 12 pessoas que atuam nas comunidades, conforme assinalado no quadro 9, cujas funções são bastante abrangentes, dentre eles, professores, pedagogo, diretores, zelador, merendeira, que atuaram nas escolas isoladas e, atualmente, continuam atuando nas escolas consolidadas. Contribuíram, também, com as entrevistas: motorista, professora aposentada, presidente de associação de produtores e o ex-secretário de educação, o Sr. Arivonil Vieira, que autorizou a publicação do seu nome, conforme Termo de Consentimento.

No quadro 9, as abreviaturas foram utilizadas com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados. Em ordem, significam: AP: Presidente da Associação de Produtores; P: Professor; D: Diretor; Ped: Pedagogo; Z: Zelador; Me: Merendeira, seguidas do número relativo à quantidade de funções que se repetem. As letras após o hífen significam o nome das escolas consultadas. AD: Escola Municipal Andrea Dias; JS: Escola Municipal João Sperandio e RP: Escola Municipal Rosa Picheth.

QUADRO 9 - ENTREVISTAS

Abreviatura	Entrevista	Função	Lotação
AP	12/nov/2010	Presidente	Associação de Produtores/ Guajuvira de Cima
P3_AD	13/04/2011	Professor	Escola Municipal Andréia Dias
D2_JS	13/out/2010	Diretor	Escola Municipal João Sperandio
Ped1_JS	13/out/2010	Pedagoga	Escola Municipal João Sperandio
Z1_JS	13/out/2010	Zelador	Escola Municipal João Sperandio
D1_RP	13/out/2010	Diretor	Escola Municipal Rosa Picheth
P4_RP	3/maio/2011	Professor	Escola Municipal Rosa Picheth
Me1_RP	8/out/2010	Merendeira	Escola Municipal Rosa Picheth
P1_RP	12/nov/2010	Professor	Escola Municipal Rosa Picheth
P2_RP	12/nov/2010	Professor	Escola Municipal Rosa Picheth
PA_RP	13/out/2010	Professor	Escola Municipal Rosa Picheth
AV	6/dez/2010	Ex-Secretário	Secretaria de Educação de Araucária
Mot1	8/out/2010	Motorista	Setor de Transportes / Prefeitura

NOTA: Organização da autora (2011).

As entrevistas se constituíram num dos instrumentos de coleta de dados, uma vez que foram várias as contribuições dos entrevistados que permitiram uma melhor interpretação dos resultados, seja acompanhando as entrevistas, indicando outros colegas, sanando dúvidas quanto às datas, assim como afirmações e negações, gestos que foram levados em conta para a construção das análises. Optou-se, porém, por não citá-los, apenas registrando, aqui, sua participação.

Na medida em que se mantinha contato com os funcionários nas escolas as pessoas foram selecionadas de acordo com indicações de todos. Alguns nomes se sobressaíam e, assim, foram indicados como as pessoas que detém a memória destas escolas. Assim, num vai e vem, em vários dias alternados buscou-se entrevistar estas pessoas que gentilmente receberam a pesquisadora nas escolas durante o seu expediente de trabalho, cedendo generosamente parte de suas aulas para a realização da pesquisa. Em média as entrevistas tiveram a duração de uma hora.

A todos os entrevistados foram dirigidas perguntas relacionadas a três momentos distintos, iniciando-se na década de 1970 até a década 1990. O foco das entrevistas foram suas lembranças das escolas isoladas, as condições de vida da comunidade, buscando identificar, a partir do olhar destes entrevistados, as condições trabalho e dificuldades enfrentadas na época. No segundo momento as indagações fixaram-se no processo de consolidação em si, (de 1991 a 1996), buscando-se conhecer os passos que se seguiram, e, por fim, conhecendo as

condições atuais de trabalho com a nova ordem estabelecida, verificando as mudanças percebidas que vieram no bojo da consolidação até os dias de hoje.

No município de Araucária, como em todo o estado do Paraná, a denominação de escola isolada deixa de existir a partir do Decreto-Lei nº. 5.692/71, passando a ser denominada Escola Rural Municipal. Mesmo com as mudanças de nome previsto em decreto-lei, para as comunidades rurais estas escolas continuaram a ser suas “escolinhas”, pois segundo o entendimento dos entrevistados as mudanças pouco foram percebidas com a simples mudança de nome, ou seja, poucas coisas mudaram com a denominação de escolas isoladas ou escola rural municipal.

4.1 AS CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES RURAIS E DE SUAS ESCOLAS - 1970 ATÉ A DÉCADA 1990

4. 1.1 As Condições de Vida das Famílias Rurais e suas Relações com as Escolas Isoladas

Dentre as características mais citadas nas entrevistas percebe-se que a maioria das famílias era formada por pequenos produtores, praticando uma agricultura basicamente familiar na qual todos os membros participavam da produção, cada um em uma função, porém todos trabalhando em conjunto. Este arranjo constituía-se em uma forma de suprir as dificuldades da década de 1970, quando o trabalho na lavoura era basicamente braçal. Em sua maioria, as famílias eram proprietárias das suas próprias terras e poucos alugavam sua força de trabalho ou trabalhavam fora da comunidade. Segundo os relatos, a rotina das famílias, observada pelas professoras era basicamente como transcreve-se a seguir:

(...) A rotina da maioria das famílias era levantar bem cedo, os pais eram esforçados, enquanto a mãe preparava a comida para o dia, o pai ia cuidar da criação, depois todos seguiam juntos até um ponto, os filhos seguiam para a escola e o casal para a plantação da família, geralmente eram todos pequenos proprietários. Na hora do almoço a mãe voltava, encontrava com as crianças, iam para casa, almoçavam, arrumavam a casa, cuidavam da roupa e depois seguiam ao encontro do pai e ajudavam na plantação. Era um aprendizado constante, pois, por exemplo, era preciso contar as

sementes para colocar na cova. A agricultura era toda rudimentar. Eventualmente contava-se com a ajuda de um animal de tração para o arado. O restante era feito na enxada. Cada família trabalhava na sua terra.
P3_AD

[...] Naquele tempo o que se observava era que a maioria dos alunos eram filhos de pequenos proprietários, Me1_RP

Segundo os relatos, a família auxiliava seus filhos nas tarefas da escola pelo exemplo do trabalho, e aí encontrando um espaço para demonstrar o seu conhecimento prático. Por exemplo, na matemática de contar os grãos, separá-los e fazer com que crescessem e dessem frutos, ou seja, sempre que possível, conforme o seu entendimento, os pais relacionavam os conteúdos trazidos pelas suas crianças às atividades práticas do dia a dia. As conversas entre eles eram uma alternativa de lazer, uma vez que as condições de lazer impostas pela rotina do trabalho na terra eram mínimas.

Assim, os pais auxiliavam seus filhos nas tarefas escolares dentro das suas possibilidades. Uma das professoras entrevistadas lembra-se da sua infância, da relação da família com a escola e de seu aprendizado em família: relatos orais de histórias da sua comunidade:

(...) Lembro de que enquanto minha mãe finalizava o jantar, meu pai colocava um filho em cada joelho (eu um deles) e com um giz e um azulejo, repassava a aritmética aprendida em sala de aula, ou então contava “causos”, assim eu fui conhecendo as histórias do lugar em que vivia.
P3_AD

Mesmo com as dificuldades vivenciadas, as famílias acreditavam que o fato de seus filhos frequentarem a escola poderia fazer a diferença para o seu futuro. A escola era uma opção de acesso para uma vida melhor, menos sofrida, a possibilidades de se conseguir um emprego em que pudessem ter uma vida próspera e com menores limitações.

4.1.2 O Aluno da Escola Isolada

A idade inicial para frequentar a escola era de sete (7) anos, e as crianças passavam a estudar sem nenhum preparo anterior, devido, na maior parte das vezes, às condições das famílias e suas limitações em relação à sua própria

instrução. Isso se refletia em dificuldade inicial para os professores adaptá-los à vida escolar, pois os alunos chegavam sem nenhuma noção do que iriam aprender e não estavam familiarizados com a rotina escolar:

[...] Os alunos entravam com sete (7) anos, a dificuldade maior dos alunos era de que não tinham aproximação com o material, na sua maioria não estavam familiarizados com os materiais escolares, como lápis, caneta, livros de leitura. Chegavam sem saber ler. P4_RP

As crianças, segundo os relatos, ficavam ansiosas para ir para a escola. Eram, na sua grande maioria, alunos carentes, porém concentradas nos estudos, talvez pelo fato de não terem acesso a outras informações ou diversões fora do seu mundo, o que contribuía para gostarem da escola, pois sua vida se resumia a ser estudante ou trabalhar junto da família. A professora relata como percebia seus alunos:

[...] A escola representava para esses alunos um lugar especial, pois a vida deles era muito limitada, sempre com os pais, ora em casa ou trabalhando junto na roça. A escola era a novidade, pois não tinham diversão, lá era lugar de se ter contato com o mundo, aprendendo coisas novas, conhecendo lugares, novidades que os seus pais na maioria não conheciam. Sempre com atividades diferentes, brincavam de cantigas de roda, interagiam com outras crianças, ampliavam sua cultura. P3_AD

Essa forma de compreender e ver os seus alunos eram, também, pelo comportamento que estes apresentavam:

[...] As crianças eram humildes, quietinhos, ficavam sentadinhos fazendo as tarefas. Gente do sítio mesmo. Pareciam que tinham medo de tudo. Z1_JS

[...] A escola não tinha problemas de indisciplina, de vez ou outra, nada que a régua não funcionasse ou ainda outro castigo. Que agora é proibido, mas bem que tem alguns alunos que mereciam (risos). Z1_JS

[...] Eu era um bom aluno, obediente, mas já os meus irmãos, nossa, terríveis, não aprendiam porque não queriam mesmo. Mot1

[...] Os alunos levavam a sério os estudos, os pais puxaram em casa, não faltavam.

Através destas falas é possível perceber que a disciplina era rígida e que se preciso fosse eram aplicados castigos, como a “reguada”, em alunos que não se comportassem. Se eles não assumissem o comportamento esperado aplicava-se um corretivo, fato aceito pelas famílias, que compreendiam como a escola funcionava. A

disciplina em sala era vista como necessária para que o ensino-aprendizagem ocorresse.

4.1.3 A Vida Familiar das Professoras e sua Formação Profissional

A mulher nascida no interior tinha, basicamente, duas opções de trabalho: ou trabalhava na roça, na enxada, ou se formava professora. Assim, o sacrifício de estudar e avançar nos estudos até conseguir uma colocação em uma das escolas era mais do que um sonho, pois poderia trazer também a realização profissional.

Nas décadas anteriores à 1970 era muito comum conseguir colocação como professora após a conclusão da 4ª série. Com o surgimento da Escola Normal em várias cidades do interior esta exigência aumenta: era preciso passar pela Escola Normal, ainda como estudante conseguir um contrato temporário e, depois, prestar concurso público para lecionar. Como exemplificam os seguintes relatos:

[...] Nasci e estudei no município de Contenda, na localidade chamada Fundo do Mato, vizinha de Araucária. Estudei até me formar na escola normal, ainda estudando já dava aulas lá em Contenda, quando formei, passei no concurso do estado e vim para Araucária trabalhar como professora. PA_RP

[...] Iniciei minha carreira de professora ainda como professora leiga contratada, era estudante do último ano da escola normal. P3_AD

Uma fala constante observada em várias entrevistas foi a de falta de profissionais para atuarem nas escolas isoladas, nas quais aproveitavam a demanda e iniciavam a carreira de professora ainda como estudante da escola normal.

Analisando-se os editais de convocação para concurso público da Secretaria de Administração observa-se que era um fato normal a abertura de vagas para concursos tanto para professores normalistas como professoras leigas. A falta de professores para as escolas rurais permaneceu constante por décadas, conforme se observa nas falas dos professores e do ex-secretário de educação do município:

[...] Estava em constante contato com os professores, em outras oportunidades, já pessoalmente conversar com estudantes do magistério, no Schimnasky⁵⁶, para oferecer trabalho para as escolas isoladas e

⁵⁶ Colégio Estadual Prof. Schimnasky, ofertava o curso de Magistério, nível de 2º grau.

ninguém se oferecia com a justificativa das condições que elas se encontravam. AV

Para uma professora, além da segunda jornada de trabalho com as tarefas realizadas como dona de casa, muitas, ainda, ajudavam na lavoura, pois era dali que tiravam parte do sustento da família:

[...] Quando chegava em casa da escola ainda ia prá roça, pois plantava o feijão para não precisar comprar, os filhos iam junto. PA_RP

[...] As dificuldades eram muitas, mas todos tinham mais disposição para realizar as tarefas, eram feitas com alegria. P3_AD

Observa-se que mesmo a mulher conseguindo um cargo como professora, o que a distinguia das demais, ainda assim não podia abrir mão das tarefas com a terra, pois o trabalho na lavoura requeria a participação de todos os membros da família. Essas atividades contribuíam para que estas professoras entendessem a rotina de seus alunos e de toda a comunidade, o que, por sua vez, contribuía para aproximar o conteúdo da sala de aula da vida dos alunos, ou seja, tornava possível estabelecer relações com o trabalho. Ao mesmo tempo, porém, a carga de trabalho era pesada, embora muitas delas admitam que nessa época as professoras exerciam suas funções somente em um período, geralmente pela manhã.

[...] Quando iniciei na rede municipal em 1978, trabalhava como a maioria das professoras, somente um período de segunda à sexta pela manhã e eventualmente nos sábados para uma faxina geral. P3_AD

Um dos incentivos encontrado pela Secretaria Municipal de Educação para motivar as professoras a trabalharem nas escolas nas multisseriadas foi a oferta de um adicional de 10% no salário. Foi, porém, impossível se obter mais dados em relação ao período no qual foi implantado este adicional:

[...] Os professores das Escolas multisseriadas ganhavam um adicional de 10%, uma gratificação que levei para a aposentadoria. P4_RP

Devido às condições de trabalho e à distância a ser percorrida pelos professores para lecionar nas escolas, o acréscimo ao salário contribuiu para amenizar o árduo trabalho das professoras, pois embora mínimo, era eficiente.

4.1.4 As Atribuições dos Professores, Metodologias Aplicadas ao Ensino e a sua Capacitação

Ao professor cabiam as seguintes atribuições dentro da escola:

[...] Dar aulas; cuidar da horta, preparar os alimentos e servir a merenda; além da limpeza e conservação do prédio. Em seu trabalho utilizava sempre o “sistema de mutirão”, inclusive tinha a prática dessa metodologia para discussão sobre melhorias para a escola. P2_RP

[...] Nas escolinhas o trabalho era puxado, com (três) 3 turmas ao mesmo tempo e ainda o professor precisava cozinhar e fazer a limpeza. Mesmo com turma pequenas, que não passando de 20 alunos em média, se o professor não se esmerasse, o ensino não saía. P4_RP

O relato da primeira professora demonstra que era comum a utilização do “sistema de mutirão”, que, na roça, significa juntar pessoas próximas, como vizinhos, parentes ou amigos para realizar tarefas que a pessoa, sozinha, levaria um tempo maior. Com essa prática do “mutirão” realizavam a mesma tarefa, só que em menos tempo, resolvendo os problemas de manutenção da escola, na medida em que envolvia os pais dos seus alunos. Esclarece, porém, que utilizava dessa metodologia também com os alunos, ou seja, os alunos se ajudavam mutuamente em todas as atividades.

Em seu depoimento, a segunda professora explica que o trabalho das professoras com relação ao ensino dependia de sua disposição e organização. Observou-se, nessas falas, que as professoras deixam clara a personalização de cada escola, ou seja, o funcionamento de cada uma se dava a partir do ritmo determinado pela própria professora, desde sua organização física ao ensino, cada docente criava o seu próprio método de trabalho

Porém, quando se discute metodologia aplicada ao ensino, é fato que as professoras participavam de uma capacitação continuada, transmitida através de reuniões organizadas pela inspetoria de ensino para as professoras das escolas isoladas. Pontua-se que por essa época, nas décadas de 1970 e 1980, a capacitação continuada era sinônimo de reuniões pedagógicas, cursos de reciclagem ou informes da Secretaria sobre projetos, como exemplo, projetos de saúde pública, campanhas de vacinação e outras normas estabelecidas ou assuntos pertinentes às escolas:

[...] Como professora participava de reuniões de formação para o magistério, embora não frequentes. Lembro do Projeto de Erasmo Piloto para séries iniciais, para as professoras iniciantes. Embora já adotasse essa metodologia em todas as turmas. P1_RP

[...] No período da tarde era usado também para participar de reuniões na secretaria de educação de Araucária ou ainda os poucos cursos ofertados na cidade. No início de minha vida como professora participei de um curso de alfabetização com duração de 15 dias, ocasião que tive de me desdobrar, pois era recém formada e ainda não estava habitada a rotina de professora, além de ter que vencer uma distância considerada até a cidade. P3_AD

No período da tarde as professoras eram, eventualmente, convocadas para participar de reuniões das escolas isoladas na cidade de Araucária, conforme atas depositadas no setor de documentação escolar do município.

Conforme atesta a leitura dessas atas, os conteúdos das reuniões eram variados, envolvendo desde procedimentos de higiene para com os alunos, momento cívico, com a obrigatoriedade de horário para cantar os hinos e hasteamento da bandeira, até iniciação a atividades de horta.

4.1.5 As Características das Escolas Isoladas quanto a sua Infraestrutura

4.1.5.1 Os prédios e sua manutenção

Os equipamentos escolares eram constituídos, em sua maioria, de uma a duas salas de aula, dois banheiros e um pequeno espaço para a preparação da merenda. Algumas escolas contavam com um pequeno refeitório e um pátio de dimensões reduzidas para atividades de recreação em caso de chuva, conforme informado no levantamento realizado pela FUNDEPAR, e já mencionado neste estudo no quadro 6 do capítulo anterior.

[...] Antigamente na Escola Isolada do Campo Tomaz, tinha duas salas de aula, dois banheiros e mais a cozinha. Z1_JS

A manutenção das instalações da escola era feita pelos pais de alunos e, eventualmente, pela FUNDEPAR, ou ainda pela prefeitura. Observando-se que em momentos distintos as responsabilidades das escolas se alternam com a prefeitura

municipal de Araucária e com o Estado, quando não dividiam esta responsabilidade.

As construções eram geralmente edificadas em madeira, seja pela abundância deste material na região ou ainda pelo seu baixo custo de construção. Convivia-se sempre com dificuldades para realizar a manutenção, sendo necessário aguardar pela ação do seu representante. Muitas vezes a professora solicitava a ajuda da comunidade, ocasião em que a manutenção do prédio era, assim, realizada por meio do “sistema de mutirão” entre os pais dos alunos, como já descrito anteriormente.

Em entrevista com uma professora que atuou na Escola Isolada Rosa Picheth (figura 9), constatou-se que o Distrito de Guajuvira chegou a comportar um Grupo Escolar, ou seja, um espaço que dispunha de algumas salas multisseriadas e organizadas por séries, fato que distingue a comunidade de outros da Zona Rural de Araucária, o que deve ter contribuído para que o lugar fosse escolhido para sediar uma das escolas consolidadas:

[...] Iniciei minha sua carreira de professora na Escola Isolada Rosa Picheth, a cerca de quarenta anos atrás, na década de 1970. As escolas isoladas, na sua maioria funcionavam até a 3ª série. Nas redondezas somente a Rosa Pichet tinha a 4ª série, chegando a funcionar como Grupo Escolar, funcionando quatro (4) turmas, da 1ª a 4ª série do ensino primário. Os alunos maiores estudavam pela manhã e os pequenos estudavam pela tarde. A escola tinha a sua disposição uma merendeira que cuidava da limpeza, fato raro entre as escolas isoladas. P4_RP

Não foi possível se obter dados em relação às datas em que essa organização da escola ocorreu. Pelas falas de outras entrevistadas não ficou claro se essa organização foi mantida até a data da consolidação ou se diminuíram o nº de salas, antes, e voltando a ser escola isolada. Não foram encontrados registros na Secretaria Municipal de Educação sobre o fato.

FIGURA 9 – ESCOLA ISOLADA ROSA PICHETH



FONTE: Museu Tingüí-cuera/Araucária /Acervo Archelau de Almeida Torres (2009).
 NOTA:Atualmente este prédio comporta o CEMEI do Guajuvira, com a mesma constituição física, porém em localização diferente, próximo a atual Escola Municipal Rosa Picheth

4.1.5.2 A merenda escolar e a limpeza

As escolas rurais de Araucária, no período de 1930 até a década de 1990, quando da sua consolidação, receberam diferentes influências conforme mudavam as orientações políticas dos governantes a nível estadual e municipal. Com relação, especificamente, à merenda escolar, ela inicialmente dependia exclusivamente da produção da horta da própria escola e, eventualmente, contando com doações das famílias para melhorar o cardápio, conforme mencionado em algumas das entrevistas: “Nesse tempo, a merenda era mais da horta”

Como política pública, a merenda escolar iniciou-se com o governo de Paulo Pimentel, nos primeiros anos da década de 1970:

[...] A merenda escolar começou com o Paulo Pimentel, foi a 1ª merenda que a escola recebeu a professora preparava a merenda para nós. Mot1

[...] Não era como agora que vem tudo pronto, vinha a comida “bruta”, tinha que preparar tudo, cozinhar feijão, preparava tudo, servia e depois limpava. Muito serviço. Z1_JS

Algumas escolas contavam com um servidor público para executar o serviço de limpeza e da cozinha. Pelas informações obtidas nas entrevistas, há indícios de que isso ocorria, principalmente, nas comunidades do Guajuvira e do Formigueiro; porém, na maior parte das demais escolas tais tarefas eram atribuições das professoras:

[...] O serviço era “apurado”, pois tinha que dar conta de tudo, preparar a comida, da limpeza e da manutenção da escola. P2_RP

Inicialmente, o fogão era a lenha, e só depois veio o fogão a gás, facilitando o trabalho de preparo, conforme relato:

[...] Quando comecei a trabalhar em 1968 acreditava que já era professora da época moderna, pois para cozinhar, por exemplo, utilizava o fogão a gás, sua antecessora, usava o fogão a lenha. Então antes de pensar em fazer a merenda, a professora da época antiga precisava rachar a lenha para aí começar a preparar. Ela não, um pouco antes da aula iniciar, já deixava tudo à mão, na hora certa era só esquentar a comida e rapidamente estava pronto e sem fumaça, uma modernidade, mas o fogão de lenha continuou lá, ao lado do fogão de lenha até o fechamento da escola. P3_AD

A tarefa de professora se dividia em ensinar, e em dado momento, se ausentar da sala de aula para o preparo da merenda. Muitas vezes essa tarefa era delegada a uma das alunas da 4ª série, facilitando, assim, o trabalho da professora. Após o término da aula era necessário deixar tudo arrumado para o próximo dia.

4.1.5.3 As condições de acesso

Conforme o relato de uma das professoras mais antigas, que lecionava nestas escolas em um período anterior à década de 1960, a vida era muito sofrida na época em que ela trabalhava numa escola isolada. As dificuldades maiores a serem vencidas eram as distâncias, pois o deslocamento para o trabalho era feito a pé e vencer mais de 7 km de caminhada era um desafio diário. Era preciso ser persistente, pois não se tinha outra opção, uma vez que deixar de ganhar o salário

por esse motivo não se justificava, sendo as condições de acesso ao trabalho, portanto, uma preocupação constante na vida dessas pessoas. Ela conta que:

[...] Era duro andar até a escola, fazia um atalho pelo mato, passava os alagados, cortava pela linha do trem, eventualmente encontrava pelo caminho uns “viageiros”, pessoas que se aventuravam no trem, e iam dar por aquelas bandas. Contou que levava cada susto, mas não se intimidava, não dava conversa, mudava de lado da estrada e continuava, pois pensava: a vida ta difícil e eu com essa criançada, se eu desanimar, como vai ser? Então continuava, faltar? E arriscar o emprego, eu não! Certa vez conta que encontrou com um homem sem roupa andando pela estrada. Continuo o seu trajeto e pronto, cada “tipo estranho” que encontrava. PA_RP

Para os alunos, a realidade não era diferente, exceto, porém, por geralmente estes precisarem percorrer menores distâncias:

[...] O colega que morava mais longe da escola, dava uns 4 km, ele andava cerca de 1 hora. Mas era tranquilo, podia-se andar sozinho por ali, Me1_RP

[...] A gente ia a pé prá escola, era divertido, não era tão longe. Era tranquilo. Ia brincando, correndo pelos campos, procurando ninho de passarinhos, Mot1

[...] O deslocamento a pé dos alunos era entre 2 a 2,5 km no máximo. P1_RP

[...] Antes, ia a pé, pois a escola era coladinha à sua casa, Z1_JS

Segundo relatos da maioria das entrevistadas, a distância que os alunos tinham de percorrer variava conforme a localização da escola, porém andava-se no máximo uma hora para chegar até ela.

Já para o aluno que desejasse continuar os seus estudos após a 4ª série o acesso, para a grande maioria, era quase impossível, pois:

[...] Na época de 1970 o transporte era muito precário. O aluno que quisesse estudar a 5ª série precisava ir até o asfalto, na rodovia e pegar outra condução. Quando comecei a trabalhar na Escola Isolada Rosa Pichet, somente uma família se dispunha a levar seus filhos, o dono da fábrica de palhões. Quando podiam, uma família ajudava a outra, lembro que alguns pais aproveitavam a carona de Jeep, o carro da referida família, foi assim com a minha. Mas o restante da comunidade do Guajuvira ficava mesmo sem estudo, pois a outra opção que sobrava era mudar para a cidade. P4_RP

Esse fato diz respeito à comunidade do Guajuvira, a de maior prestígio e com maior concentração de famílias, um distrito do município. Se a dificuldade para

as famílias que não tinham recursos era grande, em Guajuvira, a maior parte dos relatos mostra que para o restante das comunidades continuar estudando só seria possível se a família mudasse para a cidade ou se enviasse o seu filho ou filha para morar com parentes na cidade.

Assim, a dificuldade de acesso revela que as políticas públicas entendiam que o ensino até a 4ª série era o que bastava para aquele tipo de vida. Ou seja, que os moradores das comunidades rurais não necessitavam de maiores estudos, ou ainda por não estes não contarem, então, com uma forma de representação que obtivesse e garantisse seu acesso à continuidade dos seus estudos.

4.1.6 O Ensino nas Classes Multisseriadas

4.1.6.1 A organização do trabalho docente nas classes multisseriadas

A característica das classes multisseriadas era a de agregar todos os níveis de alunos num mesmo espaço. Porém, no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades obedeciam a uma organização interna das professoras, com classes constituídas por, em média, vinte alunos:

[...] A organização da sala era feita por série, formavam-se pequenos grupos de estudo. Os alunos da 4ª série colaboravam sendo os monitores da sala e ajudando os alunos da 3ª série que ajudava os alunos da 2ª série. Assim nós professores ficávamos na maioria do tempo com a 1ª série, um atendimento especial, pois estavam na fase de alfabetização. P3_AD

[...] Naquele a escola os alunos estudavam todos juntos, cada ano tinha a sua fila. Me1_RP

[...] Naquele tempo, cada ano tinha uma fila. Mot1

[...] Na escola isolada Senador Abilion de Souza naves – Camundá, tinha em média 20 alunos. P1_RP

[...] Mais meninas que meninos, sempre ajudavam a passar atividades na lousa, ajudavam no horário do almoço, por exemplo. P1_RP

[...] A professora tinha duas turmas, uma para os pequenos e outra para os maiores, se dividia nas atividades. Eventualmente pedia ajuda para conter a indisciplina de alguns alunos, mas isso era raro, Z1_JS

A organização interna era feita a partir das filas, sendo o quadro-negro dividido em partes e, assim, a professora se dividia em passar as lições e tarefas diárias. Os alunos maiores atuavam como monitores dos menores, numa constante interação na qual aprendiam na medida em que ensinavam. Provavelmente por esse hábito é que muitos alunos, ao terminarem o 4º ano e já acostumados a ensinar os mais novos resolviam seguir a carreira de professor.

Eventualmente percebe-se que a organização da sala de aula se dava em pequenos grupos, levando a crer que a ordem das carteiras era modificada, mudando-se a sua estrutura, ou, ainda, que as atividades eram realizadas no espaço externo da escola.

Alguns depoimentos chamam a atenção:

[...] Mesmo a escola sendo conservadora em relação ao ensino-aprendizagem, o conteúdo era bruto, muita decoreba. P3_AD

[...] O ensino na época era tudo na base da decoreba, se não soubesse, dá-lhe "reguada", mas a gente aprendia de um jeito ou de outro. (risos). Me1_RP

Percebe-se que a postura conservadora da escola diz respeito à falta de motivação, como a utilização de atividades lúdicas, dificultando o aprendizado dos alunos quando não se compreende o conteúdo. A utilização do castigo físico era constante, embora não se tenham registros destas ações, sendo apenas relatadas nas entrevistas como uma ação necessária para se obter a disciplina esperada.

A participação dos colegas maiores na tarefa de ajudar os alunos menores funcionava como um facilitador, pois esta tarefa os ajudava a compreender os conteúdos partindo do seu próprio entendimento ou ainda facilitando o processo de decorar a matéria.

As aulas eram, na sua maioria, expositivas, com poucos recursos didáticos, o que dificultava o aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo os professores entrevistados, não existia, então, nenhum apoio nesse sentido, o que, possivelmente, muitas vezes levava à desistência, como relata uma professora:

[...] Tinha alunos com dificuldades de aprendizagem, não se tinha nenhum tipo de acompanhamento para estes alunos. Era preciso ir para a cidade e muitas famílias acreditavam que para uma vida na roça não era necessário tal tipo de atendimento. A solução era ensinar, ensinar e ensinar vencia pelo

cansaço, mesmo assim alguns não avançavam, mesmo assim seguiam por anos freqüentando a escola mesmo não progredindo de série até abandoná-la. P3_AD

4.1.6.2 O planejamento do trabalho docente

O planejamento das aulas era bastante flexível, ou seja, o professor tinha autonomia na organização do trabalho docente. Se o professor, por exemplo, quisesse aproveitar o sol e dar uma aula na horta ele o fazia e pronto, pois ele era também o diretor, o coordenador, o que planejava e podia, sempre que acreditava ser interessante para a aprendizagem dos alunos ou simplesmente para quebrar a rotina, utilizar todo o espaço disponível para ministrar as aulas. Vale lembrar que esse já era um hábito, na época, de aprender na prática com as famílias, utilizando-se todos os conhecimentos possíveis na agricultura, fazendo e restabelecendo novas relações e novas possibilidades de entendimento do mundo.

[...] O planejamento era em conjunto com todas as salas multisseriadas, não tínhamos hora atividade, mas reuniões esporádicas. P4_RP

Embora as professoras trabalhassem sozinhas, cada uma na sua comunidade, o planejamento – ou, ao menos, parte dele -, as linhas gerais, eram organizadas no coletivo, nas poucas reuniões entre os professores das escolas isoladas e a inspetoria de ensino, conforme relato acima.

Visto dessa maneira, parece que mesmo o ensino sendo de caráter essencialmente tradicional, muito se devia ao esforço do professor e, sem dúvida, à sua capacitação e formação profissional, existindo, assim, diferenças entre as escolas, pois cada uma refletia a personalidade do professor que nela atuava. É de se supor, portanto, que no senso comum, a concepção era a de que o perfil do professor e de sua metodologia de trabalho influenciaria diretamente no resultado do aprendizado do aluno.

Em outros relatos percebe-se o julgamento da comunidade para com os seus professores do que, em sua concepção, seria uma boa professora. Esta devia, muitas vezes em função de sua dedicação e teimosia, insistir com os alunos, “pegar na mão”, no caso de alunos em fase de alfabetização, ou ainda no cuidado de

receber a inspetoria de ensino nas suas visitas de acompanhamento do trabalho do professor, conforme descrição de um aluno:

[...] A professora era muito dedicada, prá você ter uma idéia, quando vinham os inspetores de Curitiba, ela ia a pé daqui do Guajuvira até o Formigueiro, todo dia - cerca de 7 km - ela levava as cadeiras de casa, para que os professores de fora pudessem se sentar. Cada dia ela levava uma cadeira, depois trazia de volta. Fazer o quê, não tinha transporte. Mas ela levava, uma por uma. Era boa professora, com ela a gente aprendia só meu irmão que não, ele era muito danado. Mot1

[...] Prá você ter uma idéia da dedicação da professora, éramos em 60 alunos na sala, ela ensinava os alunos a escrever pegando na mão, uma trabalhadeira, mas funcionava, todos aprenderam. Menos meu irmão, era danado, não aprendeu porque não quis. Mot1

O julgamento se faz quando se compara o ensino praticado atualmente:

[...] A matemática que a professora ensinou prá gente não saiu mais daqui, da cabeça, então toda a recordação que tenho da escola está aqui (apontou para a cabeça), uso quando preciso, nas contas e em outras coisas. Mot1

[...] O ensino daquele tempo era mais forte do que agora, a 4ª série equivale a 8ª série de agora, sei por que tenho filhos e netos e eu ainda ensino eles. Mot1

[...] O professor era valorizado, fosse pela chefia, pelo governo e ainda pela comunidade e alunos. P2_RP

[...] Na década de 1970 recebíamos visitas constantes das autoridades da educação, como o inspetor da educação o prefeito em pessoa. Como era uma constante não nos causava susto, pois de certa maneira já estávamos acostumados com essa prática. As autoridades eram próximas dos alunos e professores. [...] O prefeito da época gostava de conversar com os alunos. Éramos em poucos professores, certa de setenta (70) se compararmos com o número atualmente que passa dos dois mil. P4_RP

4.1.6.3 O método de alfabetização

Quando se fala no ensino nas escolas multisseriadas, basicamente se reporta a uma educação básica, com ênfase à alfabetização e à iniciação matemática voltada para as noções de aritméticas. Outros conteúdos, como geografia e história, na verdade serviam apenas como recurso para uma educação voltada para o civismo, uma oportunidade de formar brasileiros, principalmente em terras de antigas colônias estrangeiras, onde havia a necessidade de se “abrasileirar” a criança.

Constatou-se, nas falas dos participantes da pesquisa, que ao se indagar sobre o ensino e o método de trabalho, sempre vinham à tona os relatos sobre como as crianças eram alfabetizadas e era dada ênfase no trabalho do professor:

[...] Para a alfabetização o método que foi bastante utilizado era o Erasmio Pilotto, aprendido em cursos de reciclagem para os professores, porém o que se fazia era uma mistura dos outros métodos aprendidos nas escolas de formação de professores, além das experiências vivenciadas na prática. [...] Segundo o método Erasmio Pilotto, ensinávamos as vogais, o alfabeto e as famílias. [...] O ensino de antigamente era na base da “decoreba”, frases soltas, sem sentido. [...] Mantínhamos as paredes da sala toda decorada. Aliás, era uma prática exigida pela direção das escolas isoladas, que os painéis colocados nas paredes fossem constantemente atualizados. Diziam isso já estava aí, não atualizou por quê? P4_RP

O método utilizado para a alfabetização era, na verdade, um conjunto de influências que se organizavam de acordo com o entendimento do professor. Assim, considera-se como primeira influência a sua formação inicial e também os exemplos de professores que tiveram. A segunda influência era absorvida nas reuniões da inspetoria de ensino, nos cursos e nas trocas de experiências entre as professoras. E, por último, o entendimento que estas professoras tinham do local de trabalho e das características das comunidades em que moravam e trabalhavam.

4.1.6.4 O material didático

Quanto ao material utilizado pelo aluno, grande parte dos relatos fez menção às dificuldades de conseguir cadernos para os alunos e livros didáticos ofertados pelo governo:

[...] Naqueles tempos (década de 1970) tudo era difícil, a Dona Ana costurava o papel borrão na máquina de costura, aquele era o nosso caderno e livros o governo mandava, mas quando acabava o ano e a gente tinha de devolver, Né! Mot1

Outra dificuldade encontrada era a tentativa de convencer os pais quanto à necessidade de comprarem os livros de atividades didáticas:

[...] Para melhorar as nossas condições de trabalho, nós professores viviam num eterno convencimento dos pais para comprarem o “livro integrado” para os seus filhos, nos dispúnhamos a ir à cidade, se preciso fosse até

Curitiba para comprar o tal livro. Ele constava de atividades em quatro níveis, pertinentes as séries iniciais do ensino fundamental de autoria de Débora Pádua Neves. P3_AD

O seu uso, segundo relatos, auxiliava na tarefa de professora múltipla, pois a sala possuía somente dois quadros-negros. Então, as turmas das 4^{as} e 3^{as} séries faziam as atividades do livro e as do 2^o e 1^o ano copiavam da lousa. Eram utilizadas partes do livro, e isso dependia do planejamento do professor. Um dos argumentos utilizados pelas professoras para convencer os pais dos alunos a comprarem os livros era o de que o livro poderia ser reutilizado pelos irmãos menores.

Tendo em vista a dificuldade de acesso a um livro didático por parte dos alunos, que era difícil e caro, e devido à prática de estar sempre criando novas atividades, os professores e a inspetoria passaram a adotar a elaboração de apostilas de atividades. Durante a realização das reuniões pedagógicas aproveitavam parte do tempo e, numa construção coletiva, adequada ao planejamento, organizavam várias atividades, formando, assim um material didático que depois era datilografado e reproduzido, pela Secretaria de Educação, e era, então, utilizado para todos os alunos, conforme destacaram vários relatos, como o que se segue, abaixo:

[...] Na década de 1980 não se tinha um livro especial para os alunos, o que se fazia era uma apostila organizada em reuniões na cidade pelos professores, o material produzido era reproduzido pela Secretaria de Educação de Araucária e distribuído aos alunos. P4_RP

Um fato que, segundo as professoras que participavam das reuniões para construção destes materiais, as deixavam “chateadas” era quando o material voltava já reproduzido e pronto para ser distribuído aos alunos e dele nunca constava o nome da equipe de professores que o havia elaborado, mas sim os nomes da equipe da Secretaria de Educação. Nenhuma menção às professoras era feita, que era quem efetivamente construía as apostilas, participando das reuniões, realizando as pesquisas e organizando o material didático. Ao se observar algum dos exemplares que constam do acervo da biblioteca da escola foi possível comprovar este fato, além da ausência de tais referências das pesquisas. Ou seja, a SMED não demonstrou nenhum cuidado ao registrar os direitos autorais dos materiais pesquisados para elaboração das apostilas.

4.1.6.5 A avaliação

A avaliação, naquela época, das classes multisseriadas, era realizada por uma banca externa, como descreve, em detalhes, uma das professoras entrevistadas:

[...] A avaliação era anual e era feita por uma banca examinadora vinda da cidade de Araucária, a inspetoria de ensino. Os professores eram encarregados de dar o suporte para o dia da avaliação, inclusive o almoço, que nesse dia era bem caprichado. [...] O resultado era publicado pela prefeitura em um jornal, não lembro qual o nome, sei que era da prefeitura. O nome dos professores era citado dizendo quantos alunos foram aprovados e reprovados, causando certo pânico entre os professores, todos faziam o possível para que os seus alunos fossem bem nas provas. [...] Nós não tínhamos acesso aos conteúdos das provas, ficávamos distante de todo o processo. A correção era feita ao final do dia e os resultados imediatamente noticiados aos alunos. P4_RP

Conforme se pôde observar nas entrevistas, os professores, por não terem acesso às provas e ao trabalho da banca examinadora que realizava o exame final, se esmeravam na tentativa de que seus alunos fossem aprovados. Assim, seguiam as determinações da Secretaria de Educação quanto aos conteúdos, explicados em reuniões, e buscavam, por conta própria, desenvolver e aplicar os métodos que pudessem levar os seus alunos ao êxito.

A preocupação era constante: contribuía com um almoço reforçado e com toda a infraestrutura disponível para agradar à banca examinadora. Depois, ficavam na torcida por seus alunos. Os resultados poderiam afetar diretamente os professores, pois para a comunidade a reprovação ou aprovação refletia, além da competência dos seus filhos, também a capacidade do professor em ensinar.

4.1.6.6 O saudosismo

O saudosismo se manifesta, com freqüência, nas falas dos participantes da pesquisa. A valorização pela chefia, por exemplo: embora as professoras fossem bastante cobradas, havia certa proximidade, e acreditavam que, por isso, eram “mais valorizadas”.

Porém o julgamento também tinha dois lados: o da cobrança dos professores no papel da família:

[...] As famílias de antigamente enviavam as crianças para a escola para estudar, P2_RP

[...] Sinto saudades, dos tempos que os alunos iam para aprender, se ajudavam mesmo o estudo não sendo tão valorizado. P1_RP

Parece, aqui, que se faz uma transferência das responsabilidades, ou melhor, cobra-se uma co-responsabilidade por parte dos professores em relação à participação das famílias nas atividades da escola.

Esses julgamentos, mencionados constantemente nas entrevistas, leva a um sentimento de saudosismo por parte dos professores, funcionários e também da comunidade, levando a crer que o ensino atual é pior do que antes, ou ainda que “naquele tempo é que era bom”. Esquecendo-se de todo o trabalho realizado num tempo em que os alunos não tinham autonomia ou outras formas de se desenvolver e aprender, bem como as dificuldades encontradas pelos professores para atuar. As docentes precisavam se dividir, pois eram elas, também, multiprofessoras, uma vez que precisavam desenvolver várias atividades que davam o suporte para, enfim, poderem se dedicar à sua tarefa principal, a de alfabetizar e preparar o aluno para uma sonhada continuação dos seus estudos.

Este saudosismo sugere que os professores têm saudades da sua autonomia como gestor das aulas e da escola. As relações com as famílias eram próximas, pois todo o trajeto para chegar à escola era um percurso de encontros com os pais dos seus alunos e dava oportunidade de prestar informações sobre o seu trabalho de ensino, bem como de também cobrar a disciplina e empenho dos alunos. Uma época em que o serviço era pesado, porém gratificante, como se percebe em várias falas dos sujeitos entrevistados.

4.2 A FASE DA CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS (DE 1991 A 1996)

4.2.1 As Reivindicações das Comunidades e dos Professores

As reivindicações constantes dos professores, segundo o ex-secretário de Educação do município, eram o estabelecimento de um estatuto do magistério e de um plano de carreira e a realização de concurso público, promessas assumidas em campanha eleitoral, uma forma de ter os professores do seu lado. Assim, entendia que conseguiria colocar em prática seus planos de melhorias. Segundo suas palavras, foi um “grande momento de discussão pedagógica”. Porém, havia uma grande resistência pela questão pedagógica. Em sua concepção, os professores não tinham noção do momento histórico em que se encontravam.

Outro problema a ser resolvido pela gestão que assumia a prefeitura na década de 1990 era a reivindicação das comunidades, que necessitavam de transporte diário, com ônibus à disposição dos estudantes para que estes continuassem seus estudos de 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental.

[...] Quanto ao transporte, o problema era duplo, era preciso resolver como deslocar os alunos maiores para a cidade e ao mesmo tempo deslocar os menores para as escolas isoladas. A unificação da rota resolveria o problema do transporte a custos menores. AV

4.2.2 Como Tudo Começou?

Arivonil Vieira, integrante da equipe de governo de Araucária como Secretário da Educação, sempre procurando trazer idéias novas para sua pasta, foi um administrador que buscava estar próximo de seus professores. Tinha por hábito percorrer todas as escolas da cidade. Buscava não fazer distinção entre as escolas urbanas e rurais, sendo sempre lembrado pelo seu otimismo e bom humor, citava constantemente pensadores como Paulo Freire, Gramsci e Maquiavel. Era benquisto por toda a classe de professores e funcionários, ao mesmo tempo em que era um político no cumprimento de sua função. Tinha sempre tempo para escutar a tudo e a todos, tomando decisões em relação à idéia de modificar as escolas do meio rural.

Segundo Arivonil, na década de 1990, o município de Araucária continuava crescendo desordenadamente, sem uma razoabilidade de planejamento e sem o apoio do Estado, pois este era completamente ausente.

[...] A idéia da proposta da consolidação das escolas rurais nasceu a partir de um momento histórico. A de suprir as necessidades das comunidades rurais de cursar da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, uma reivindicação antiga das comunidades. Assim, como também resolver os problemas imediatos como ofertar o transporte escolar para os alunos menores, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental; suprir a constante falta de professores e a melhoria nos prédios escolares. AV

A proposta de consolidação das escolas rurais surge num momento em que:

[...] Tudo começou a fazer sentido quando percebeu que poderia trazer o “ginásio para as comunidades” em vez do contrário, “de levar os alunos para as escolas da cidade”. A idéia de juntar as escolas pareceu ser também a solução para os problemas pontuais. AV

Como não havia aproximação com o Estado no sentido de auxiliar as prefeituras com essas questões e a situação da prefeitura não dependia do Estado, viviam num superávit, ou seja, havia verba para isso. Araucária era um município independente, mesmo com as dificuldades de se chegar a um acordo para trazer melhorias para o ensino rural. A proposta de consolidação surge como uma alternativa que poderia dar certo. Uma experiência para a melhoria da qualidade do ensino.

4.2.3 A Proposta de Reorganização da Escola Rural

A reorganização da escola rural surge como uma proposta que poderia resolver as antigas reivindicações, segundo as palavras do ex-secretário:

[...] A idéia da consolidação das escolas rurais surgiu espontaneamente. A solução era reorganizar a oferta do ensino rural. Assim seriam melhoradas as instalações e estas seriam atrativas para os professores das séries iniciais; resolveriam o transporte para os alunos das 1ª a 4ª séries; seria ofertada da 5ª a 8ª série para as comunidades rurais. Todos os problemas seriam realizados a um custo reduzido para os cofres municipais. AV

Uma proposta de tornar a escola rural atraente para o trabalho dos

professores, pois a condição de precariedade das instalações, da falta de transporte, entre outras coisas, sempre tinha afastado o professor da escola rural.

Decidido a fazer esta consolidação, o ex-secretário obteve o parecer favorável do prefeito e imediatamente iniciou o processo. Evitou o que chamou de democratismo, ou seja, com a consulta da opinião dos envolvidos. Foi uma decisão estrategicamente colocada de cima para baixo. Buscou evitar resistências por parte da comunidade, pois entendia que esse processo seria demorado e que não se chegaria a um acordo em tempo hábil. No seu entendimento, nestas ocasiões os interesses pessoais ficam acima dos da coletividade, portanto, um consenso seria demorado.

Verificando as Leis do Município de Araucária, encontra-se a Lei Municipal Nº 777, de 11/06/91, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o ano de 1992. No seu capítulo II - Das Diretrizes Específicas, em seu artigo nº 18, menciona as prioridades que o Município desenvolverá e executará, as quais estão delineadas por áreas de atuação, como segue:

VI- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

b) Implantação da escola consolidada, com vistas a minimizar a evasão escolar na 1ª série, assegurando uma proposta pedagógica e fisicamente de modo mais sistemático às escolas rurais. (LEI MUNICIPAL Nº 777, 1991)

O mesmo texto é repetido na Lei Municipal Nº. 824, de 09/07/92, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o ano de 1993 e dá outras providências. Ou seja, já em 1991 havia um planejamento, por parte da prefeitura, para esta ação, pois foi prevista uma verba orçamentária para a execução desta ação, cuja aplicação era prevista em dois anos consecutivos. Este, aliás, foi o único registro acerca do assunto encontrado na documentação da Secretaria de Administração Municipal durante a realização do presente estudo.

Um fato que ocorria com freqüência era o fechamento de escolas por falta de alunos, ou ainda, pelas mudanças de comportamento dos alunos influenciados pela industrialização do município:

[...] A escola foi desativada porque tinha poucos alunos, depois veio o CMEI, também foi desativada, pois havia muitas reclamações dos pais dos alunos de Guajuvira de Cima com o comportamento das crianças da Vila Sossego. O CMEI acabou sendo transferido para Guajuvira. AP

Como secretário, sentia que tinha o dever e a obrigação de propor melhorias para os sujeitos, tanto da cidade como do meio rural, sem distinção. Para isso teria sido eleito, e fazia parte de uma equipe que tinha disposição para enfrentar as adversidades, se preciso fosse. Então, não poderia simplesmente deixar como estava, segundo suas palavras:

[...] Tínhamos compromisso político e a responsabilidade de garantir que 25% das verbas da prefeitura fossem gastos na educação. AV

Dentre os vários problemas enfrentados pela Secretaria de Educação de Araucária o mais importante era a falta de professores, pois, segundo o ex-secretário, o professor era a própria personificação da escola. Percebia os professores numa variedade de tipos, como os acomodados e os dispostos; os arrojados e os prepotentes, os entusiasmados e os desanimados, os velhos e os novos; enfim, o professor era o senhor absoluto dentro da sala de aula. O desafio era suprir a falta de profissionais e melhorar a sua capacitação, acreditando que a proposta de consolidação das escolas rurais traria melhorias para a prática pedagógica.

Segundo depoimento de professoras, o ex-secretário sempre deixou claro que:

[...] Todas as professoras que tivessem formação seriam aproveitadas e as demais seriam remanejadas para outras funções, como merendeira, inspetora, serviços gerais. Seria aberto concurso público para contratar mais funcionários e professoras para completar o quadro dos servidores.
P3_AD

Era preciso garantir o apoio das professoras, pois se colocasse o emprego destas em risco todos se voltariam contra a sua pessoa; porém, também era preciso que estas docentes entendessem que quem não tivesse formação iria para outra função, teria opção de escolhas, inclusive de não ir para uma escola consolidada. Acreditava que uma boa equipe de professores iria fortalecer a consolidação. A abertura de concurso público ocorreu um ano antes do início do ano letivo da consolidação. Os novos professores assumiram o cargo, a princípio, em outros lugares, aguardando o início do ano letivo. Seria disponibilizado, também, um ônibus

especialmente para o transporte destes professores, saindo da rodoviária central, como é até hoje.

[...] Bem eu vim prá cá logo depois da consolidação (1993), acho que um ano depois. Quando abriu o concurso eu fiz, e eu vim na leva. A consolidação foi boa, pois várias pessoas da comunidade puderam trabalhar aqui, inclusive eu. Me1_RP

Segundo a sua proposta, durante o processo de transição a Secretaria de Educação se faria presente até que a escola passasse a funcionar perfeitamente, incluindo assessoramento pedagógico. Além de todos os alunos, professores e funcionários passariam a contar com um sistema de transporte com ônibus especialmente contratados para este fim.

Com os professores e funcionários foram feitas reuniões, uma imposição da Secretaria de Educação. Na fala dos professores, eles foram somente comunicados:

[...] Foram realizadas reuniões com os professores, depois com as comunidades. Acredita que foi feitas atas dessas reuniões. P1_RP

Foi imposta, portanto, uma mudança na organização das escolas rurais sem que houvesse nenhuma possibilidade de participação destes professores na elaboração da proposta, a qual já chegou pronta, faltando apenas o engajamento destes docentes para que esta fosse implementada.

No entendimento do ex-secretário se isso tivesse ocorrido fatalmente o bem comum entraria em choque com o bem individual. Como chegar à melhor solução para a coletividade? Então, a solução encontrada foi a de evitar conversas com os vereadores, políticos locais, professores e pais, pois este debate levaria a uma negociação morosa a ponto de comprometer todo o remanejamento das escolas.

FIGURA 10 – ANTIGA SEDE DE UMA ESCOLA ISOLADA



FONTE: Autora (2010).

NOTA: O prédio da escola isolada próximo à antiga estação do trem encontrava-se desocupado até 2010, quando foi ocupado por um membro da comunidade.

4.2.4 As Reuniões de Convencimento

Foram realizadas reuniões de convencimento. Eram organizadas duas reuniões por dia, sem deixar espaços de tempo, uma vez que era preciso ser rápido. No entendimento do ex-secretário:

[...] Era preciso não deixar crescer a resistência, pois, segundo Maquiavel “a peste no início é difícil de ser detectada e fácil de ser curada, no final é fácil de ver e impossível de curar”. Da criação da idéia a colocar em prática foram questão de um mês. AV

Quanto menos resistência menos preocupação e mais agilidade. Esse era o entendimento do ex-secretário, acreditando que os ajustes necessários iriam sendo feitos na medida em que surgissem os problemas. Deixava claro que a sua equipe estava aberta para resolver todas as questões, ou, ao menos, ouvi-las.

Nas primeiras reuniões com as comunidades para comunicar as mudanças, duas preocupações se destacavam:

- A preocupação dos pais pelo fato das crianças, que antes andavam de 1 a 2 quilômetros para ir à escola, agora iriam entrar nos ônibus sozinhos, uma situação inédita para a maioria dos jovens;
- As famílias que tradicionalmente cederam os terrenos e casas para as escolas questionaram qual destino seria dado a estes espaços. Segundo o ex-secretário, era a tradição das escolas que estaria em jogo (“meus pais estudaram aqui, eu estudei aqui, meus filhos estudaram aqui. E agora?”).

Dentre os argumentos utilizados para convencer as comunidades estava o de oferecer aos alunos as mesmas oportunidades dos jovens da cidade, que poderiam contar com uma escola que fosse igual às urbanas, não apenas com relação à aparência, mas, também, em qualidade. Era preciso homogeneizar as escolas, ou seja, que não houvesse diferenças entre as escolas da cidade e as rurais. Era preciso mudar a realidade precária que aquelas escolas viviam até então. As dúvidas sobre o transporte escolar iam sendo respondidas conforme chegavam.

A resistência das comunidades quanto a esta nova proposta estava vinculada, principalmente, à questão do deslocamento dos alunos para chegar à escola. Para romper esta resistência encaminhava-se um pequeno grupo para outra reunião, na qual eram colocados os benefícios da implantação de 5^{as} a 8^{as} séries, da nova estrutura da escola que, segundo o secretário, seria uma modernidade.

No entendimento dos professores e pedagogos:

[...] Assim que houve a mudança para a sede nova, imediatamente foi convocar uma reunião para todas as comunidades envolvidas, a pauta constava de explicações de como funcionaria a nova escola, apresentar o quadro de servidores e apresentar os novos diretores que deveriam ficar no cargo enquanto durasse o processo de mudança. P3_AD

[...] As únicas informações que a equipe pedagógica teve da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) na época foram de que os alunos de outras escolas junto com alguns professores e funcionários das escolas isoladas e também novos professores de 5^a série e funcionários viriam remanejados. Não se lembra de nenhuma reunião com a comunidade para explicar os motivos da nova proposta. Ped1_JS

[...] Da consolidação, lembro que foram feitas reuniões com as comunidades, entre elas a da sua escola, na comunidade da Fazendinha. Muitos moradores acreditaram que a consolidação era idéia sua, coincidiu o fato de estar terminando a faculdade e a SMEA ter falado em reunião que tinha interesse em levá-la para a consolidada. A verdade, quando falava levá-la, não era a pessoa, mas sim a escola, pois a professora era a personificação da escola, ou seja, referiam-se as escolas ou aos professores era praticamente a mesma coisa. Fora a confusão de acreditarem que a consolidação era uma idéia da professora, com suas idéias modernas, após reuniões com alguns pais e professores, a comunidade aceitou as novas mudanças. P3_AD

As reuniões, que aqui chamamos de “reuniões de convencimento”, constituíram-se em fatos corriqueiros em se tratando da consolidação. A estratégia era de, primeiro, se fazer uma reunião com a comunidade, na escola; depois, caso houvesse algum tipo de resistência, eram escolhidos alguns pais e convidados para outra reunião, só que desta vez na cidade, momento em que eram esclarecidas todas as dúvidas referentes ao processo até que esse grupo de pais fosse convencido a aceitar a proposta.

Um fato que parece ter decidido a questão sobre reuniões para o convencimento da comunidade foi a de terem sido realizadas reuniões somente com os presidentes das comunidades. Estas eram realizadas no centro de Araucária, ou seja, nos casos de impasse, o representante era retirado do seu meio, do seu público e era colocado num lugar diferente, no caso, na cidade.

Alguns pais procuravam brechas para não aderir ao processo e procuravam diretamente o prefeito, conforme relata o ex-secretário:

[...] Mesmo quando muitos representantes das comunidades rurais envolvidas se reuniram com o prefeito, que na época estava em campanha eleitoral, para evitar a consolidação, mesmo assim esta aconteceu. O prefeito deixava os seus assessores fazer o que acreditavam que deveriam fazer. AV

Essas reuniões, segundo vários relatos, foram registradas em atas, porém até o momento só foi encontrada aquela referente às reuniões realizadas na Escola Rural Municipal Castro Alves, conforme se apresenta na figura 11.

FIGURA 11 – ATA DE REUNIÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO

Aos onze do mês de julho de um
 mil e novecentos noventa e sete na
 Escola Castro Alves foi realizada uma
 reunião para assinatura de boletins e
 também para serem tratados assuntos
 referentes a escola, foram tratados
 assuntos sobre a conscientização para
 fechar a escola e foi decidido que
 dois ou mais pais iriam na pre-
 feitura para marcar uma reunião
 na escola sobre a consolidação da
 escola. Não havendo mais nada
 eu professora Cilina encerro esta
 ata. Cilina M. Trzaskos, Maria J. R. Paulovicz,
 Símono Agemon Storck, Maria St. Flávia
 Ari Kregemip, Marilene M. Garcia
 Antônio Paul de Jesus, Leocádia S. Jervis
 Leocádia C. Leal d. Lima, Sandra Leal Molit
 Glarise de Lima Furman, Rosemarim. Rodrigues
 Leonor Balama, Elizabeth Quiroz de Lima
 Inês Targas.

FONTE: Arquivos da Escola Rural Municipal Andreas Dias (2011).

NOTA: Esta Ata encontra-se dentro de um caderno de prestação de contas da Associação de Pais e Mestres da Escola Rural Municipal Castro Alves.

Mesmo aceito, o processo deu margem a críticas por parte dos que acreditavam que tudo não passava de uma jogada política:

[...] A consolidação se deu em 1992, acho no meu ponto de vista foi tudo politicagem. É que nesse processo de consolidação, unindo as escolas, quanto mais alunos, maior a verba, entende. Então os políticos fizeram dessa maneira só para pegar essa grana. Mot1

Mesmo com as explicações do ex-secretário sobre as vantagens para a comunidade, muitas pessoas pediam para não serem incluídas nesse plano, pois preferiam ficar como estavam. Os pais procuravam pessoalmente o ex-secretário, explicando suas razões e solicitações; ele ouvia a todos e partia para uma negociação. Na medida em que o processo avançava tentava convencê-los que seria bom para todos e assim o fez.

Segundo as lembranças da entrevistada, duas escolas ficaram de fora propositalmente, para demonstrar que não se tratava de aceitar como imposição ou por disputas políticas, salientando, em seu relato, que não se recordava exatamente quais seriam exatamente o motivo alegado. Prudentemente, foram mantidas fora do processo, como estratégia para não aumentar a polêmica.

[...] A grande explicação dos porquês da consolidação: de todas as escolinhas seriam reunidos os alunos, professores e funcionários (quando existia) das escolas das comunidades rurais de Fundo do Campo, Ponzal, Campina das Palmeiras, Mato Dentro, Passa-Passa, Onças, Lavrinhas, Fazendinha, Capina Grande, Capoeira Grande e Tietê, onze no total, e reorganizados num prédio novo, construído especialmente para esse fim.
P3_AD

Outro argumento bastante utilizado pela SMED era o de informar, nas reuniões, que somente dessa maneira é que todas as comunidades poderiam, enfim, dispor de equipamentos modernos, como TV, vídeo e computador. O acesso às novas tecnologias foi bastante citado, pois se tratavam de novidades no início da década de 1990.

[...] Seriam construídos banheiros, cozinha e refeitório. Seria construída também quadra esportiva, biblioteca. Essas modernidades não seriam possível nas escolinhas, pela questão financeira, segurança, etc. P3_AD

Numa análise dessas reuniões, o ex-secretário informou que dessas reuniões, 10% dos envolvidos ofereciam resistência, questionavam a proposta.

Outros 10% apoiavam e aplaudiam. Mas 80% simplesmente ouviam e aceitavam, o que sugeria que não se importavam.

Quando a resistência partia de adversários políticos o ex-secretário percebia que, ou ele tinha razão em suas colocações, pois cada um, na sua forma de falar e resistir tem a sua razão, ou não tinha razão em suas colocações. Entendia, porém, que o mais importante para o processo é que a situação não ficasse intransponível e, sendo assim, concordava. Foi percebendo, também, que algumas resistências eram, a seu olhar, vinculadas a motivos pessoais, como, por exemplo, da professora ou do aluno que residiam ao lado da escola. Pacientemente ouvia a todos, mas continuou perseverante na idéia de consolidar as escolas.

4.2.5 O Destino dos Equipamentos Escolares - os Prédios das Escolas Isoladas

Para resolver a preocupação das comunidades quanto ao destino dos prédios das escolas que seriam extintas ficou acordado que estes seriam repassados para a comunidade, cedidos para as associações de agricultores, para a igreja, posto de saúde, enfim, continuariam sendo públicas. Conforme pôde se constatar nas falas dos sujeitos:

[...] O terreno para a construção da escola em Guajuvira de Cima foi doação de Cezar Tranchinski. Após a extinção da escola Francisco Bielick o material da escola foi doado para o museu municipal e a comunidade de Guajuvira de Cima reivindicou o espaço para a construção do CMEI (Centro Municipal de Ensino Infantil). Fechado, posteriormente, por falta de alunos. Então parte do prédio foi adaptada para ser atualmente a Capela de São Cristóvão. A primeira casa, da antiga escola isolada, foi mudada de lugar e adaptada para ser a casa da agente comunitária, que muito contribuiu para as melhorias na sua comunidade. P2_RP

FIGURA 12 – COMUNIDADE DE GUAJUVIRA DE CIMA



FONTE: Autora (2010).

NOTA: Na foto, prédio do antigo CMEI (Centro Municipal de Ensino Infantil), que foi desativado posteriormente por falta de alunos e, atualmente, é sede da Associação de Produtores da Comunidade de Guajuvira de Cima, ofertando eventuais cursos e abrigando reuniões da Associação. Anualmente é organizada uma festa que já se transformou em tradição local.

FIGURA 13 – ESCOLA ISOLADA FRANCISCO BIELICK



FONTE: Autora (2010).

NOTA: Na foto, a casa da caseira da Associação, a qual antigamente abrigava a Escola Isolada Francisco Bielick. A edificação teve seu interior modificado e adaptado para servir como moradia.

FIGURA 14 - COMUNIDADE DA FAZENDINHA



FONTE: Autora (2011).

NOTA: Na figura vê-se a frente da igreja; ao lado, a quadra esportiva da Prefeitura e nos fundos o que restou do prédio original da Escola Isolada Marilene Ticler Torres.

FIGURA 15 - ESCOLA ISOLADA MARILENE TICLER TORRES.



FONTE: Autora (2011).

NOTA: Na foto 15 é possível ver as fundações abandonadas do que já foi a Escola Isolada Marilene Ticler Torres.

Quando ainda ativa, a escola Escola Isolada Marilene Ticler Torres emprestava seu espaço para a Associação dos Produtores de Ovos, uma vez que a comunidade abriga uma granja de ovos que emprega a maioria dos moradores locais. Também oferecia serviços de saúde, atuando nas campanhas de vacinação. Atualmente um prédio novo, o posto de saúde, foi construído próximo, ficando o prédio em desuso e, posteriormente, ruiu por falta de conservação. Observa-se que a escola possuía uma sala de aula, dois banheiros e um espaço para a cozinha da escola, em alvenaria, a única parte da construção que restou em pé.

Nas fotos 14 e 15 pode-se ver a existência de um alambrado que circunda a cancha de areia, espaço destinado à prática de esportes para a comunidade, o qual, atualmente, encontra-se em péssimo estado de conservação.

[...] Das antigas instalações da sua escola, só ficou os entulhos, pois a escola que era em parte de madeira foi demolida. O terreno é público, a frente tem construída uma cancha esportiva aberta e cercada por tela, a frente tem o posto de saúde e ao lado a igreja, próximo da sede do clube dos japoneses, P3_AD

[...] A comunidade, na sua grande maioria utilizou as sedes das escolinhas para a Igreja, como catequese, por exemplo. P4_RP

FIGURA 16 – ESCOLA ISOLADA DUQUE DE CAIXIAS



FONTE: Autora (2010).

NOTA: Na foto 16 pode ser vista a antiga sede da Escola Isolada Duque de Caxias, localizada na Comunidade do Formigueiro. Atualmente é utilizada pela Igreja local com a finalidade de abrigar as aulas de catequese, nas manhãs de domingo, para a sua comunidade. O antigo prédio escolar era composto de duas salas de aula, cozinha e uma pequena cobertura na entrada. As informações obtidas deram conta que

tais instalações serão, em breve, destruídas e, posteriormente, reerguidas para funcionar como sede da Associação de Moradores da Comunidade do Formigueiro.

Resolvido o problema dessa maneira, de certa forma abriu-se um espaço para fortalecer a estrutura de serviços públicos nas comunidades, pois muitas associações de moradores puderam contar com um espaço a mais para suas atividades. Por outro lado, a desativação da escola desativada empobreceu a comunidade, pois a escola sempre foi um símbolo de fortalecimento desta mesma comunidade. Era preciso buscar ocupação para este espaço vazio. Muitas comunidades passaram a destinar estes espaços para as aulas de catequese, ou ainda, para ministrar cursos de formação profissional. Outras, simplesmente, ruíram por falta de manutenção ou ainda foram tomadas de empréstimo por algum particular até que a comunidade resolvesse o que fazer com o prédio.

4.2.6 A Nova Proposta de Infraestrutura

Na sua visão do governo municipal, o ex-secretário entendia que devido às dificuldades de manutenção dos prédios escolares e da necessidade de se manter os serviços das várias escolas espalhadas pelo município, a consolidação permitiria que estas fossem agrupadas. A solução, portanto, seria a construção imediata de uma nova sede, com várias salas, passando de multisseriada para a seriação.

O ex-secretário e sua equipe previram a construção de laboratórios de ciências, quadras esportivas, cozinha e banheiros. Buscava-se, assim, apresentar uma nova escola que atendesse a todos, com um perfil tão moderno e atrativo como as escolas da cidade. As condições da merenda escolar seriam facilitadas, pois diminuiriam os pontos de distribuição. E também a limpeza e a manutenção dos equipamentos escolares seriam facilitadas se as escolas fossem agrupadas em uma só sede.

4.2.6.1 O sistema de transporte

O primeiro passo para facilitar o transporte escolar foi a restauração das estradas, que normalmente eram precárias. Em seguida, foi criada uma rota para buscar e distribuir os alunos nas escolas, sendo o transporte terceirizado, porém, controlado pelo departamento de transportes da prefeitura.

Dentre os entrevistados, um motorista, envolvido diretamente com a questão, nos dá uma importante informação que, aliás, poderia ter sido pensada pela gestão, que, porém, não oportunizou a participação destes profissionais nas decisões relacionadas ao processo. Na sua simplicidade, o motorista entrevistado menciona que a proposta poderia ter sido diferente daquela que foi colocada quando se pensa na segurança das crianças e, talvez, também nos custos dessa mega operação do transporte. Segundo o motorista:

[...] Eu, que trabalho trazendo as crianças, acredito que era muito mais fácil continuar como estava; era só arrumar as escolas, muito mais fácil do que deslocar os professores e funcionários do que todos os alunos, não acha? São mais de trinta ônibus circulando por estas estradas todos os dias, é muito. Mot1

Porém, as opiniões divergem em relação à segurança das crianças que são transportadas pelas estradas, pois segundo outras opiniões, o lugar não é mais tão seguro como antigamente. Outros, porém, simplesmente acreditam que as resistências às mudanças representam apenas um saudosismo que em nada acrescenta:

[...] Com a violência que tem hoje não dá prá andar sozinho por aí, sempre tem gente estranha, Me1_RP

[...] Cheguei um ano depois. Para a comunidade foi uma novidade, pois imagine a criança das colônias criadas ali na “rédea curta” de repente ônibus na porta de casa. Para eles era um passeio, todo dia um passeio, uma alegria, ninguém faltava. Os pais ficaram meio receosos no início, justamente por saber que seus filhos iriam estudar mais longe, mas tinha que mandar, o governo tinha dado até ônibus, como não mandar? Me1_RP

[...] Mas prefiro assim, o ônibus passa e pega, antes demorava cerca de 40 minutos, mas melhoraram as estradas, agora dá uns 30 minutos. Meu serviço já começa no ônibus, ajudo a manter a ordem, mas não temos problemas quanto a isso. Z1_JS

Observa-se que o foco maior das atenções da comunidade para com a

consolidação foi a implantação do sistema de transporte. É como se fosse um ponto que todos conhecessem bem e tivessem condições de falar. Já com relação à questão do ensino, a comunidade acreditava que quem tinha que resolver eram os professores, pois se a proposta iria contribuir com a melhoria do ensino então eles é que deveriam entender mais do assunto, e como a maioria aderiu, não tinham, assim, uma opinião formada a respeito deste aspecto. Já com relação ao transporte e à segurança dos alunos todos se sentiam livres para opinar. Levando-se em conta que nenhuma das comunidades era servida por rota de ônibus para o transporte escolar, muita polêmica foi levantada sobre o assunto.

O ex-secretário tinha consciência de que dentre os principais problemas que poderiam surgir, um deles seria em relação ao transporte. Atrasos dos alunos deveriam ser levados em conta pelos pais e professores até que tudo fosse ajustado. Organizou-se uma estrutura de apoio para resolver os problemas decorrentes do uso dos ônibus:

[...] No caso de quebra de algum veículo, foi utilizado um pátio de tratores da prefeitura na localidade como base de apoio. Ali instalou uma equipe de mecânicos para resolverem qualquer pane mecânica que eventualmente acontecesse. AV

Resolvido o problema de infraestrutura do transporte, era preciso pôr em prática. A oportunidade surgiu quando a escola do município de Guajuvira ficou pronta, em 1991, tornando-se a primeira escola consolidada a funcionar. No início das aulas, temendo que algo não pudesse sair conforme o planejado, o ex-secretário fez questão de acompanhar pessoalmente os dois primeiros dias, conforme explicou:

[...] Então, nos dois primeiros dias fiquei alojado na comunidade do Guajuvira, acompanhei pessoalmente as rotas dos ônibus. A grande preocupação era que a logística funcionasse. Nada de errado aconteceu, tudo correu conforme sua equipe havia planejado. As rotas foram ajustadas e nos anos seguintes foi consolidada a escola João Sperandio e por último a Escola Andreas, no Tietê. Ficando três escolas como era prevista no seu planejamento inicial. AV

Passado o primeiro impacto, os primeiros dias de aula transcorreram normalmente. Exceto por alguns atrasos previsíveis, nenhum outro problema atrapalhou o andamento do processo da reorganização das escolas.

FIGURA 18 – FROTA DE ÔNIBUS



FONTE: Autora (2010).

NOTA: Na figura 18 pode ser vista a caracterização atual da fachada das escolas consolidadas. Durante o período de aulas os ônibus escolares se mantêm estacionados à sua frente.

Na opinião geral de todos os entrevistados, cerca de doze deles mencionam que a disponibilização de transporte escolar ajudou a comunidade, pois o acesso dos alunos à escola melhorou, conforme relatos. Porém, em alguns momentos alguns entrevistados mencionam as péssimas condições de funcionamento dos ônibus. As observações feitas pela pesquisadora mostraram que a frota de ônibus que serve as escolas está em condições razoáveis e que os ônibus que transportam os professores e funcionários são novos.

Considerando-se que dentre os temores mencionados pela comunidade foi mencionado o risco que as crianças corriam por terem de circular a pé pelas estradas, até então, tal receio foi superado conforme foram se utilizando do serviço. Além do risco, outro problema relatado era o tempo gasto para fazer o trajeto até a escola, pois as crianças ficam mais de uma hora dentro do ônibus. Todavia, na medida em que as estradas foram sendo recuperadas algumas rotas foram modificadas, diminuindo, assim, o tempo de viagem para, em média, trinta minutos.

O sistema de transporte é controlado pela Prefeitura, por seu Departamento de Transportes. Conforme verificou-se nos dados registrados em planilha cedida

pelo órgão, constatou-se que as rotas foram definidas com o objetivo de aperfeiçoar a sua utilização e ofertar bons serviços. Os motoristas são contratados através de firmas terceirizadas e são, na sua maioria, moradores das comunidades, facilitando, assim, a interação entre os motoristas e as crianças.

4.2.6.2 A merenda escolar e a manutenção das escolas

Este aspecto trazido pela consolidação foi considerado um ponto pacífico entre todos os entrevistados, pois a merenda, segundo o ponto de vista de todos, melhorou sensivelmente, desde a sua logística de distribuição à sua qualidade. A prefeitura terceirizou o serviço, cabendo aos funcionários das escolas receber e distribuir aos alunos a merenda e realizar a limpeza das instalações. Ao se comparar o trabalho que era realizado por eles, anteriormente, nas escolas, hoje as tarefas são em menor número e o trabalho é realizado coletivamente, sendo, portanto, simplificado:

[...] Hoje a merenda é toda diversificada, balanceada, organizada por nutricionista, os produtos tudo fresquinho, muito bom mesmo. E a gente serve a vontade. Pois nossos alunos têm um apetite! Gente simples acostumada a trabalhar no pesado, na lida. Comem bem. Me1_RP

[...] Agora melhorou muito, diminuiu o serviço, pois a comida já vem pronta (é terceirizada pela Risotolândia) é só servir, no meu tempo não, fazia-se de tudo. Z1_JS

[...] A merenda é de qualidade, Me1_RP

A fala dos entrevistados remete à idéia de que a merenda que era servida antes da consolidação, por demandar mais tempo para ser feita, era considerada como sendo de baixa qualidade. Esta concepção sugere que, por contarem com refeições já prontas, deixaram de valorizar a qualidade da merenda no sentido de saberem a sua procedência. O trabalho que antes envolvia os alunos nos cuidados da horta servia tanto para realizar atividades práticas das aulas, como estimulava a valorização da coletividade, pois o sistema de mutirão que envolvia a sua produção envolvia a todos, além da qualidade de se dispor de alimentos frescos para serem consumidos na merenda. A praticidade, portanto, passou a ser a qualidade preferida.

FIGURA 19 – REFEITÓRIO



FONTE: Autora (2009).

NOTA: A foto 19 mostra o momento de entrega da merenda, que é diária e segue padrões rígidos de higiene, tanto para o seu transporte como para sua distribuição.

A empresa é terceirizada pela prefeitura, entregando a merenda pronta. Às merendeiras cabem as tarefas de distribuição e recolhimento das bandejas e de destinação do lixo. Vêem-se, ainda, as mesas que são utilizadas como refeitório para os alunos da Escola Rural Municipal Rosa Picheth. Para os alunos do 1º ao 5º anos, a merenda é servida na própria sala de aula.

4.3 A NOVA ORDEM ESTABELECIDADA PARA AS ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS - DE 1996 ATÉ OS DIAS ATUAIS

A data se refere ao ano após a conclusão do processo de consolidação, quando todas as escolas tinham o seu funcionamento segundo os moldes planejados, seguindo as novas diretrizes de funcionamento e organização, ou seja, com a implantação do sistema seriado e das séries finais do Ensino Fundamental.

4.3.1 O Início do Trabalho na Escola Consolidada

O projeto iniciou-se em 1991, na Escola Rural Municipal Rosa Picheth. No turno da manhã foram implantadas as séries finais do Ensino Fundamental e no turno da tarde as séries iniciais.

A seriação foi uma mudança esperada por todos. A escola agora recebia professores de fora, tanto de Araucária como de Curitiba, pois com as condições de salários favoráveis muitos chegaram para somar aos novos tempos. Tudo era uma questão de tempo para se adaptar às novas ordens:

[...] A novidade era a concentração das séries. Acredita que foi benéfica, pois a comunidade valorizava a implantação a 5ª e 6ª, que foi feito gradativamente, facilitando o seu assim o entendimento da proposta pelos envolvidos. P1_RP

Na escolha dos novos diretores optou-se por escolher, entre as professoras, aquelas que não tivessem uma liderança na comunidade ou ainda que fossem de outra comunidade, porém, com notória eficiência técnica. Uma escolha de caráter técnico, mas também uma manobra para enfraquecer as resistências das oposições.

Os novos diretores foram incumbidos de preparar as eleições diretas dos diretores, postura adotada para demonstrar uma disposição democrática da SMED, de forma a demonstrar que não havia desigualdade com relação às escolas da cidade e mudando o foco das críticas sobre a consolidação para a disputa do poder na comunidade escolar.

[...] Em 1991 iniciei como diretora na E. M. Rosa Picheth. Quanto ao critério para sua escola prefiro não comentar. Fui chamada, mas lembro que não dei resposta de imediato. P1_RP

[...] Como diretora as dificuldades iniciais foram na organização do trabalho com a equipe. Isso, porém, rapidamente foi ajustado. Nesse período se contava com a Secretaria de Educação bastante presente desde o início. P1_RP

Para todos os servidores haviam muitas dúvidas em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Constituiu-se em um processo de mudanças repentinas para a primeira escola e um processo de observação para as outras, que seguiam pelo mesmo caminho, segundo relatos, num processo de adquirir confiança:

[...] Bem, como disse antes já cheguei depois que aconteceu, mas lembro que todos estavam apreensivos para ver se ia dar certo. Os professores não sabiam ainda como seria o trabalho, com quem iriam trabalhar, pois vieram alguns remanejados que já trabalhavam nas escolas isoladas e muitos de fora, assumindo o concurso, os da 5ª a 8ª. No começo a implantação foi gradativa até chegar na 8ª, Cada ano aumentava uma turma. Então os professores na medida em que foram se conhecendo, adquirindo confiança, foram se adequando. Me1_RP

[...] No início o prédio se manteve o mesmo, progressivamente foi feitas reformas e aumentos das salas de aula. Na medida em que a comunidade foi se mobilizando, foi abrindo novas turmas de 6ª, 7ª e 8ª série progressivamente, conforme aumentava a demanda. Ped1_JS

[...] A consolidação só trouxe benefício, pois antes trabalhava muito, era sozinha, agora não, tem mais gente para ajudar. Z1_JS

As mudanças já eram esperadas, mas o trabalho agora era realizado com um número bem maior de alunos, o que os antigos servidores não estavam acostumados. Quanto ao número de matrículas, apurou-se, segundo as falas, que:

[...] A escola Iniciou com 300 alunos, 10 turmas (2 turnos e 20 professores, mais professores MD) P1_RP

[...] Com a nova proposta o número de alunos matriculados manteve-se sempre em crescimento, de 500 matrículas desde então. P1_RP

Aos professores cabia a tarefa de se adaptar às novas regras e aproveitar os momentos de planejamento coletivo para dar conta do trabalho. Aos funcionários, uma divisão de trabalho aos moldes das escolas urbanas, como todo o trabalho da escola agora consolidada.

4.3.2 Os Alunos Perante as Mudanças

As crianças, passado o primeiro momento de euforia pelas novidades, principalmente pelo sistema de transporte implantado, tiveram que, a seguir, se acostumar com a nova escola:

[...] Para todo avanço, temos novos problemas. Quanto mais pessoas, mais problemas de relacionamento. As crianças não se acostumaram de início, houve muitos desentendimento e briga entre eles. Cada um de uma localidade, não se conheciam, foi preciso um período de adaptação. Foi preciso insistir, conversar com os pais, pois muitos não queriam vir para as aulas, diziam que não gostavam da nova escola. P3_AD

[...] Foi uma experiência, principalmente com os alunos vindos das várias colônias – o que se deu foi uma mistura de etnias, as crianças das outras colônias se conhecendo (os poloneses, os ucranianos, os alemães e tinha bastante brasileiro também). Uma troca, uma mistura das culturas. Foi muito bom para as crianças, eles tanto gostaram que não faltavam. Aprenderam a se relacionar, novos hábitos, novas culturas. Muita liberdade segundo alguns pais de costumes mais antigos. Me1_RP

[...] O envolvimento das crianças, facilidade para os professores, Me1_RP

[...] Mesmo com o tempo gasto com o transporte não se perde tempo de aula, pois é igual a o da cidade, apesar de estarem ultimamente soltando 15 minutos antes, pois vários professores estão com dificuldades no transporte, muitos vem de outras cidades metropolitanas e Curitiba. P4_RP

Coube aos professores conduzi-los às novas regras, dar tempo ao tempo, na medida em que também se acostumavam. A convivência com os professores de fora, já acostumados com a seriação, ajudou-os e a convivência com colegas antigos acalmou-os. Assim, em pouco tempo as pessoas se adaptaram ao novo formato da escola.

A motivação de uma escola moderna valorizou o trabalho de todos, mesmo quando se percebiam as mudanças em relação ao perfil do novo aluno, as características da comunidade em movimento:

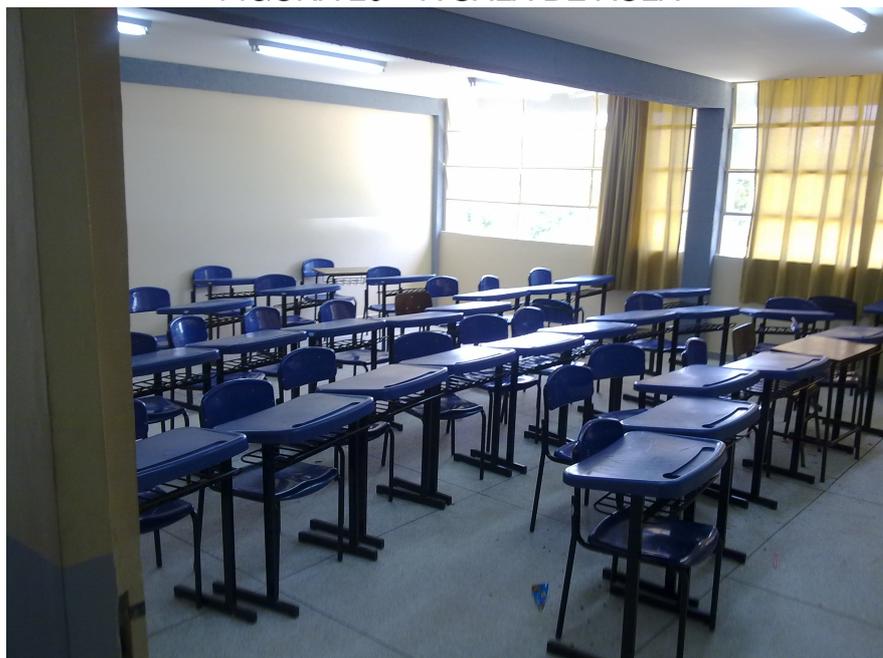
[...] Os alunos estavam motivados por uma escola com ares de moderno. Então foi bom para todos - para os alunos, para os professores e funcionários e também para a comunidade - não têm do que reclamar. Agora os nossos alunos são filhos de empregados, não mais os donos da terra. São, na sua maioria, filhos de pessoas que buscam o trabalho no campo, mas não são daqui, vieram prá trabalhar prá cá. Me1_RP

Uma nova rotina para os alunos, além do ensino seriado, vai sendo imposta paulatinamente, como a utilização do laboratório de informática e da biblioteca:

[...] Uma vez por semana todas as turmas vão ao laboratório de informática e tem aulas com os computadores, da mesma forma, vão a biblioteca pegar livros de leitura para levarem para casa, assim toda a família tem acesso ao material, uma forma de incentivar a leitura e a aproximação dos pais com as atividades de sala de aula. P4_RP [...] Os alunos complementam suas pesquisas frequentando a Casa da Cultura da Petrobrás, localizada no Guajuvira, é bastante movimentada, pois empresta livros aos alunos e a comunidade. P4_RP

Estas novidades postas em prática reforçam a proposta municipal, deixando as escolas rurais com ares de escola moderna, com uma nova e completa estrutura, a exemplo das escolas da cidade.

FIGURA 20 – A SALA DE AULA



FONTE: Autora (2010).

NOTA: Na foto 20 é vista a organização interna de uma das salas de aula da Escola Rural Municipal João Sperandio. Observa-se que as carteiras são de fibra de vidro, diferentes das antigas, de madeira e, muitas vezes, duplas. Outras escolas que as carteiras ainda são do modelo de tubo com madeira. Percebe-se, ainda, o cuidado especial quanto à iluminação de todas as salas de aula e a instalação de cortinas.

FIGURA 21– AS MODERNAS INSTALAÇÕES ESPORTIVAS



FONTE: Autora (2010).

NOTA: Nas três escolas visitadas todas dispõem, em seu espaço externo, de uma quadra poliesportiva. A foto acima retrata a Escola Municipal Rural João Sperandio.

Na Escola Rural Municipal Rosa Picheth, no ano de 2010, a quadra poliesportiva foi coberta, numa política estadual de melhorias das instalações dos prédios escolares. A melhoria é atribuída ao fato da referida escola abrigar no período noturno a Escola Estadual Guajuvira. Fato acontecido também na Escola Municipal Rural Andreas Dias.

4.3.3 O Livro Didático

No que diz respeito às dificuldades de cada aluno em adquirir um livro didático, a situação foi superada, na concepção das professoras, por ocasião da consolidação, pois a SMEA também trouxe a novidade dos livros didáticos, uma parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e outro da antiga proposta do ex-secretário que buscava organizar um material didático único para a rede municipal com a criação de apostilas de atividades.

Maciel (2010), em sua dissertação de mestrado, destaca que:

[...] o livro didático, no caso do Brasil, é um recurso de apoio ao ensino que se insere num conjunto de políticas públicas educacionais efetivadas pelo Ministério da Educação (MEC). Para além das críticas que o Programa Nacional do Livro Didático recebe, há que considerá-lo como um determinante que incide sobre a materialidade dos recursos didáticos disponíveis para a escola pública. (MACIEL, 2010, p.48)

Em seu estudo a autora faz referência, na área rural de Araucária, de três (3) livros didáticos utilizados pelas professoras, no ensino da História, dentre eles um livro de História para alunos e professores da 3ª série do município. Um livro que foi construído pelos alunos e professores a partir dos documentos de arquivos familiares. O livro foi estruturado a partir da organização em atividades didáticas realizadas em sala de aula, contando histórias da localidade, numa parceria entre a SMED e a Universidade Federal do Paraná⁵⁷. Este livro está disponível na biblioteca da escola e eventualmente é retomado pelos professores como recurso didático.

⁵⁷ A produção final do livro é de responsabilidade das professoras Dr^a Tânia Braga Garcia e Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt. Ambas realizaram a formação continuada das professoras no processo de captação do material a ser selecionado que constituiria o livro “Recriando Histórias”, concluído no final do ano de 2008.

4.3.4 As Condições de Trabalho dos Professores Pós-Consolidação e a sua Capacitação

No que se refere às condições de trabalho dos professores, estes demonstram claramente que as mudanças trouxeram melhorias para o ensino, relatando que:

[...] Em sala de aula agora tínhamos somente um livro de chamada, um planejamento único para se fazer. Mesmo levando em conta o aumento do número de alunos, quando passou de 20 para 35 alunos, porém todos na mesma série. Levando-se em conta que acabaria com as tarefas de limpeza e de cozinha, além de se preocupar com a manutenção do prédio. Posso afirmar que realmente o professor passou a ter mais tempo disponível para se dedicar aos seus alunos. P3_AD

[...] O estudo de hoje é diferente, as crianças aprendem, minha neta está estudando agora, vejo a diferença. Me1_RP

Mencionando várias melhorias que envolvem desde a redução do trabalho despendido na elaboração do planejamento, dos livros de chamadas até as condições para desenvolvimento de um trabalho de planejamento coletivo, as falas dos entrevistados deixam transparecer que as condições agora impostas favoreceram sensivelmente o processo de ensino-aprendizagem. Porém, mesmo com as novas medidas, as condições dos professores no que diz respeito à remuneração não é satisfatória, não tendo sido alcançado nenhum avanço neste sentido, conforme se esperava nas reuniões realizadas com a Secretaria do município.

[...] Após a consolidação as condições de trabalho dos professores melhoraram em função da seriação e da divisão de trabalho, porém as condições salariais dos professores estão estacionadas, estagnadas. A Educação do Campo está em estudos; grupos de estudos estão sendo realizados na escola, porém ainda não se vê mudanças na prática. P3_AD

[...] No início da consolidação, tínhamos reuniões de capacitação mensais. Agora o planejamento é feito somente pelas professoras da mesma turma e da mesma escola. Atualmente somos três (3) professoras do 1º ano, fazemos o planejamento e já em seguida revemos as atividades do caderno de atividade dos alunos. P4_RP

[...] Para o planejamento temos três (3) dias no início do ano letivo e mais as horas atividades. P4_RP

[...] Só vejo vantagens na consolidação, pois temos uma escola de qualidade na sua infraestrutura, o ensino é concentrado na turma, nós professor podemos se dedicar integralmente aos alunos em fase de

alfabetização, percebendo e corrigindo as dificuldades sem ter que parar o trabalho para cuidar de outras coisas da escola. Além da comunidade agora contar com o ensino infantil até o ensino médio.

P4_RP

Relativamente à questão salarial, informações obtidas junto ao Sindicato Municipal dos Professores dão conta que aquele órgão está em negociação permanente com a Secretaria num plano de ação geral. Em relação ao processo de consolidação, nenhum registro foi encontrado nas atas do Sindicato, provavelmente devido ao fato deste ter sido criado após a reorganização das escolas rurais. Porém, nenhuma manifestação em relação à capacitação ou participação nas discussões sobre a implantação de estudos para as escolas do campo foi registrada, demonstrando certo distanciamento em relação ao tema.

A formação continuada de professores ocorre mediante a realização de encontros, cursos, seminários, simpósios, grupos de estudo e reuniões técnicas. Nos eventos realizados em conjunto com a SEED, segundo o Diagnóstico das Escolas do Campo (2010), apontada pelo departamento da diversidade, os objetivos destes eventos são:

- 1 A construção de documentos diretriz para o desenvolvimento das políticas públicas da Educação do Campo – as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo;
- 2 A qualificação profissional dos educadores (as) a partir da implementação das Diretrizes Operacionais e Curriculares Estaduais da Educação do Campo;
- 3 A formação de professores que atuam em programas que resultam de parcerias com o Governo Federal: Programa Escola Ativa e Pro-Jovem Campo Saberes da Terra;
- 4 A construção e a implementação de Propostas Pedagógicas Específicas;
- 5 O planejamento e o desenvolvimento de trabalho diagnóstico das Escolas Públicas do Campo do Paraná;
- 6 Construção de Cadernos Temáticos;
- 7 Qualificação dos gestores das Escolas Públicas do Campo.

A SMED vem organizando eventos em parceria com as instituições privadas,

como no caso do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP/PPGEE), que reúne pesquisadores que trabalham com a capacitação de professores das escolas do campo, colaborando com as Secretarias Municipais de Educação e com a Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná. Já com a UFPR existe colaboração no sentido de pesquisas acadêmicas que vêm sendo realizadas nestas escolas⁵⁸.

4.3.5 Os Métodos Atuais de Alfabetização

Ao se indagar das professoras sobre o método atual do trabalho docente, a descrição do método utilizado para a alfabetização foi a seguinte:

[...] Iniciamos com uma leitura, circundando a letra a ser trabalhada, fazemos uma lista no quadro de todas as outras palavras que os alunos sabem e que iniciam com a mesma letra e a partir daí vamos formando frases e pequenos textos, sempre utilizando as palavras citadas pelos alunos e dos textos lidos, sempre buscando reforçar a letra em questão. [...] Outra atividade é o recorte de textos, explicamos as palavras, o seu significado, trazem outras palavras de casa. Na medida em que vão demonstrando domínio, começa-se a cruzar as famílias. [...] Geralmente ao meio do ano, todos já sabem ler ou entendem o mecanismo da leitura, é como uma mágica, de uma hora para outra, acordam e percebem o mecanismo. P4_RP

[...] O método atual colocado pela secretaria coloca que eles têm até o 5º ano para aprender a escrever assim, mas sentimos que o bom é o quanto antes, pois depois fica muito mais difícil, mas cada aluno segue o seu ritmo. [...] Iniciamos o ensino do letramento com caixa alta, mas em seguida passamos para a letra cursiva pelo próprio pedido dos alunos, pois esses querem escrever “grudado”. Geralmente conseguimos que todos já escrevam com letra cursiva já no 2º ano. [...] Ensinamos os quatro (4) tipos de letras, estes ficam expostos em painéis sobre o quadro. Na matemática trabalhamos sempre em situações de problemas concretos as quatro operações da aritmética. P4_RP

[...] Atualmente dificilmente expõem os trabalhos dos alunos, pois dividem a sala com as turmas dos maiores da manhã e os adultos pela noite, e para não causar o constrangimento de verem os seus trabalhos arrancados ou jogados no lixo, como já aconteceu, deixaram de lado a prática de mural utilizando as paredes da sala. Os pequenos se sentem desvalorizados quando isso acontece. P4_RP

[...] As crianças aos 5 e 6 anos não são mais burrinhas, hoje são espertas, conhecem um pouco do mundo pela TV, pela internet, são estimuladas, sabem conversar, não tem medo, Antes tinha medo dos professores. [...]

⁵⁸ Para saber mais sobre as pesquisas, verificar as dissertações de Cardoso (2007), Gonçalves (2010) e Maciel (2010) citadas nas referências deste trabalho.

Era uma diferença muito grande em iniciar aos 7 anos e começar aos 5 ou 6 como é hoje. P4_RP

Pelos depoimentos, constata-se que os professores consideram que as condições de trabalho contribuem sensivelmente para um melhor desempenho dos professores e, conseqüentemente, do aprendizado dos seus alunos, ou seja, a função alfabetizadora da escola, na visão dos professores, obteve avanços significativos, pois mesmo as crianças iniciando dois (2) anos antes, os resultados são satisfatórios. As atividades lúdicas utilizadas em sala de aula contribuem no aprendizado e ajudam a conter a indisciplina, ou seja, dá as aulas um aspecto mais prazeroso, pois:

[...] Os pequenos adoram a contação de histórias, um silêncio e toda a atenção nessas horas. P4_RP [...] Também utilizamos muito os recursos lúdico para chamar a sua atenção dos alunos, pois a cada 15 minutos se não mudarmos de assunto ou de abordagem eles se dispersam e vira a aula vira uma bagunça. P4_RP

Assim, as atividades propostas pela escola servem, também, para ocupar o tempo dessa criança que fica ociosa em casa, utilizando-se dos livros paradidáticos para realizar atividades mesmo em suas horas de lazer em suas casas.

De modo geral, mesmo quando os entrevistados concordam com a idéia de que a consolidação trouxe melhorias para o ensino, tanto professores quanto funcionários percebem que a sociedade, num todo, avançou, em todos os sentidos. Os problemas de indisciplina entre os alunos maiores e os menores continuam a ocorrer, pois, segundo suas falas, “escola maior, problemas maiores”. Nos intervalos em que as crianças permanecem no pátio a vigilância é maior para evitar abusos entre eles.

FIGURA 22 – FACHADA DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL ROSA PICHETH



FONTE: Autora (2010)

NOTA: O espaço em torno da escola é utilizado pelas crianças para o recreio, ao final do período das aulas, os ônibus do transporte escolar estacionam em fila tanto na sua lateral como na frente do prédio no aguardo do término das aulas. Todo o terreno da escola é cercado com tela e o portão principal fica fechado e é vigiado aos olhos de todos.

4.3.6 As Características Atuais das Comunidades Rurais

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal João Sperandio, elaborado inicialmente na época da consolidação, a escola servia às comunidades de Rio Abaixo, Palmital, Lagoa Grande, Capinzal, Guajuvira de Cima, Boa Vista, Campo Redondo, Campo Tomaz, Ponzal, Campo Bastião, Poçinho, Poço Grande e Fazendinha. A comunidade escolar era composta por alunos que, na sua maioria, cerca de 50%, eram filhos de pequenos agricultores; 35% das famílias de chacareiros (pessoas que trabalham nas propriedades de terceiros) e 15% eram filhos de empregados de indústrias no município.

Os problemas levantados pela equipe pedagógica se centravam principalmente nos alunos que faltavam às aulas para ajudar suas famílias na época da colheita, situação que era ainda mais prejudicada pelo entendimento das famílias quanto ao papel da escola. Segundo alguns relatos dos entrevistados:

[...] O problema da época era a falta dos alunos adolescentes que ajudavam as suas famílias na lavoura, quando estas coincidiam com o período de atividades escolares. D2_JS

[...] As famílias de hoje usam a escola, na sua maioria, como um depósito, muitos para cumprirem exigências do conselho tutelar. A família de hoje é omissa, quando não tem definido o seu papel. P2_RP

Por um lado, a obrigatoriedade do ensino e o novo modelo de reorganização do ensino contribuíram com a permanência dos alunos na escola. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) colabora nesse sentido, pois quando as famílias são proibidas por lei de terem seus filhos trabalhando e a obrigatoriedade do ensino é, hoje, uma realidade. Contudo, a escola passa a ser vista, em alguns casos, como um mero depósito de crianças.

Quando não se é dono da terra, não há o problema do filho faltar para ajudar nas atividades, pois o seu trabalho, por não remunerado, pouco alteraria o sustento familiar. Para o pequeno agricultor, porém, a falta de mais uma mão de obra torna-se um problema, pois a família não pode contar com a ajuda dos menores, o que aumenta o peso do trabalho para os adultos. Então, muitos optam por vender suas pequenas propriedades devido às dificuldades de se trabalhar na terra, provocando o esvaziamento do campo.

[...] O esvaziamento do campo desvaloriza o trabalho de agricultor. P1_RP

Constata-se que as comunidades passam por mudanças profundas em suas características iniciais de zona rural para zona industrial, principalmente quando o novo plano de zoneamento começa a avançar em territórios antes especificamente destinados à agricultura. Fato que está ocorrendo na Escola Rural Municipal João Sperandio (figura 23), quando duas vilas implantadas nesse território, possuem características urbanas, porém carentes de um planejamento efetivo por parte da prefeitura, pois sua criação partiu de uma iniciativa particular, causando transtornos não só para a escola, como para toda a comunidade. Conforme relato:

[...] O problema da Vila Sossego é que um sujeito vendeu um loteamento no recibo, a preços baixos e, portanto sem planejamento, sem estrutura de saneamento básico. Assim o esgoto produzido por essa vila na vai direto para o rio. Um rio que antigamente era de águas claras, hoje é esgoto só. Desabafa que o IBAMA “pega no pé” dos pequenos agricultores na questão ambiental, mas não resolve os problemas de saneamento da Vila Sossego. AP

Percebe-se o desabafo de um agricultor, o qual demonstra as diferenças de tratamento pelas autoridades responsável pelas questões ambientais. Por outro lado, na escola os problemas referem-se, geralmente, ao comportamento desses alunos, diferentes daqueles cuja cultura sempre foi própria do estilo rural, ou seja, de quem sempre viveu do trabalho na terra. Os principais problemas apontados pela equipe pedagógica entrevistada são as drogas e a violência.

FIGURA 23 – FACHADA ESCOLA RURAL MUNICIPAL JOÃO SPERANDIO



FONTE: Autora (2010)

NOTA: A escola possui um muro alto a sua frente e aos fundos é toda cercada por tela. Uma reclamação da comunidade escolar é o barulho, devido à proximidade com a rodovia.

Já na Escola Rural Municipal Rosa Picheth as comunidades envolvidas na reestruturação da escola não sentem tanto a invasão da indústria no seu território, pois a população é que vai trabalhar na cidade. Sua principal comunidade, o Distrito do Guajuvira, conta com um sistema regular de ônibus, o que facilita aos seus moradores trabalharem em Araucária ou ainda em Curitiba. São situações que apontam, novamente, para a tendência ao esvaziamento do campo. O campo, para a maioria da população, passa a ser um local para morar e não para produzir. Ou ainda um lugar para aposentados e poucos produtores rurais.

Mesmo com essas mudanças, a escola ainda é tida como uma referência para a comunidade, merecendo cuidados de todos, pois:

[...] Aqui a comunidade é muito unida, pelo próprio tamanho da escola, chegou alguém estranho, todo mundo fica de olho, é importante ficar de olho. Agora melhorou quando colocaram o muro, mas lá embaixo aonde não tem muro, têm que se ficar de olho, pois eventualmente aparecem pessoas estranhas. A escola não promove festas, mas quando tem reunião dos pais, lota, a comunidade aparece em peso. A única reclamação que eu vejo, depois da consolidação, é a reclamação das condições dos ônibus.
Me1_RP

Nas comunidades da Escola Rural Municipal Andréia Dias (figura 24) os relatos obtidos a partir das entrevistas deixam claro que o crescimento da cidade de Araucária, principalmente no que diz respeito ao pólo petroquímico ali instalado, não trouxe mudanças diretas para a comunidade: embora percebam que as mudanças aconteceram, recebem uma influência indireta:

[...] As influências modificam quando nos vemos como consumidores da cidade, nas novas ofertas de bens de consumo, novas lojas. Hoje as condições dos nossos alunos são boas, raros os carentes, porém são empregados, trabalham em sua maioria como diaristas de lavoura. As notícias que têm da cidade são de atos de vandalismo (ouvem dizer alguns atos de vandalismo são realizados por próprios moradores de Araucária, mas para induzir a culpa nos novos moradores, aproveitadores das novas mudanças), violências como assaltos, muita gente circulando nas ruas, é preciso estar atento. P3_AD

Foi possível perceber, por meio dos relatos dos entrevistados, que as novas condições impostas às escolas, principalmente aquelas que têm maior proximidade com a Cidade Industrial de Araucária, devem ser revistas o quanto antes, pois as características de escola rurais vão se alterar nos próximos anos, o que poderá desencadear um choque entre os alunos que ainda mantêm estas características.

FIGURA 24 – FACHADA DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL ANDREA DIAS



FONTE: Autora (2011).

NOTA: Das três escolas estudadas é a que tem o acesso sem pavimentação.

As escolas estão envolvidas em reconstruir o seu PPP no sentido de reverem suas posturas quanto ao tipo de ensino que as suas comunidades esperam, bem como antecipar-se a todos os problemas decorrentes dessas mudanças que se aproximam. É uma oportunidade para se pensar na política para as escolas do campo, conforme está sendo implantada pelo governo federal, bem como nas novas propostas de capacitação pela Secretaria Municipal de Araucária. É necessário se preparar para os novos tempos, mudando posturas e corrigindo distorções para melhor servir a estas comunidades.

No entendimento geral, tanto dos professores quanto dos funcionários e das comunidades, a proposta de consolidação é um fato consumado. Constatou-se, na pesquisa, que no entendimento de todos consultados voltar a ser uma escola isolada é tido como um retrocesso. A seriação das escolas, portanto, não tem retorno. A aplicação de novas metodologias em sala de aula é feita mediante acompanhamento técnico da Secretaria de Educação e, futuramente, por capacitação, em momentos distintos.

Uma nova rotina foi, assim, estabelecida para todos. Aos professores a proposta trouxe mais tempo para se dedicarem ao ensino, melhorando as suas técnicas principalmente de alfabetização. As aulas se desenvolvem num clima de interação. Na medida em que os alunos deixam de ter medo de seus professores, vendo-os como colaboradores para sua formação, as aulas tornam-se mais interativas e distantes das decorebas, além de poderem contar com aulas especializadas, como de artes e de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta pesquisa tivemos o firme propósito de caracterizar a história das escolas rurais isoladas em seu processo de consolidação. Não tínhamos idéia, até então, das inúmeras dificuldades a serem enfrentadas no que diz respeito ao levantamento de dados históricos, especialmente a localização de documentos que registrasse a história de implantação, desativação e consolidação das escolas rurais municipais.

Ao longo da pesquisa localizamos decretos, dados da realidade e da comunidade escolar por meio de entrevistas, arquivos fotográficos e bibliografias sobre o histórico do território de Araucária.

Constatamos que o desenvolvimento econômico do país e do povoamento do Paraná Tradicional resultou em fatos que marcaram de forma significativa a construção do município de Araucária. Sua economia inicial era direcionada para a produção da madeira e a erva-mate, fazendo parte da rota dos tropeiros, pelo seu comércio. Quando a carestia atingiu a província do Paraná, Araucária foi um dos pontos escolhidos para sediar as primeiras colônias de imigrantes, na sua maioria de origem polonesa.

Essa movimentação mudou o perfil da população, em função do aumento de pessoas, principalmente de colonos vindos da Europa, trazendo em sua bagagem, entre vários elementos de suas culturas, a reivindicação de escolas para suas crianças. Não esperando o governo se manifestar, buscaram alternativas, como a implantação das escolas-sociedade, uma mistura de clube cultural e escola. Essas manifestações não eram bem vistas pelos governantes, principalmente no período da Segunda Guerra, pois uma onda anti-germânica estava no ar, e para os brasileiros todo estrangeiro poderia estar servindo ao nazismo. Começa, assim, um processo de nacionalização destes povos, por meio, inclusive, do que se denominou “nacionalização do ensino”.

Foram instaladas escolas públicas com o objetivo de combater as escolas estrangeiras, um fato tido como positivo para os colonos, pois mantê-las era caro e difícil. Na medida em que o governo vai substituindo as escolas das colônias por escolas públicas, também passa a substituir os professores estrangeiros por brasileiros, visando “abrasileirar” os alunos, influenciando-os, assim, a abandonar

costumes de suas etnias e mesmo sua língua de origem.

Esse processo foi sendo construído lentamente. Ao mesmo tempo em que o governo federal se mostrava temeroso com o esvaziamento do campo, ele também incentiva a criação de novas cidades que, por sua vez necessitava de operários, com uma formação voltada para os anseios das indústrias que estavam nascendo. Temia-se por uma migração em massa da população rural para as cidades, trazendo prejuízos à produção agrícola, ao lado do inchaço das cidades.

Dentre as propostas educacionais vigentes, durante alguns anos constatou-se a influência do Ruralismo Pedagógico, cujo ideário era de que através das escolas fossem formados os sujeitos moradores no campo e que estes lá permanecessem. Na prática, isso serviria como uma “reserva técnica” do povo que já se instalara na cidade, se deslocando na medida em que fossem necessários. Porém, isso não aconteceu, e o que se viu foi, realmente, um esvaziamento populacional do campo em relação à cidade.

O que os ruralistas pedagógicos não previam era que a condição de vida das cidades, mesmo com todas as dificuldades, era melhor, haja vista as desigualdades e formas de expropriação que marcavam o campo. A população tinha acesso a vários serviços da cidade, inclusive a uma escola que aparentemente formava. Destacam-se as diversas influências advindas do movimento desses ruralistas, a exemplo da implantação das escolas agrícolas, melhorando, assim, o meio de produção; e a criação, em algumas áreas, das escolas normais rurais, específica para a formação de professores para atuarem no meio rural.

Outra proposta que acabou sendo encampada pelo governo foi a de que todas as escolas deveriam ser iguais. Era preciso formar os cidadãos para contribuir com o progresso da nação. Havia uma preocupação de formar um professor específico para o meio rural, constituindo-se em uma proposta que recebe influências do ruralismo, porém menos comprometida, quando são criadas as escolas normais regionais. Uma proposta que previa, após a formação de normalista, que o professor receberia uma carga complementar de estudos que viesse a prepará-lo para a sua colocação como professora rural.

Essa proposta se mantém ativa no Paraná durante toda a primeira metade do século XX. À medida que as escolas normais vão sendo criadas para as cidades menores, as regionais vão, ao mesmo tempo, desaparecendo.

Com as mudanças na legislação, especialmente após a criação das Leis

Orgânicas do Ensino da década de 1940 que traziam a municipalização do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, o aspecto da formação de professores passa a ser preocupação do governo municipal. Mesmo com a oferta de adicional salarial a procura pela profissão se mantém reduzida, sendo a prefeitura de Araucária obrigada a contratar professores leigos, ou ainda em fase de formação.

Essas dificuldades atravessam décadas e chegam aos dias atuais, quando a SMED volta a discutir a educação no campo.

Nesta pesquisa realizada em três escolas consolidadas no município de Araucária, foi constatado, apoiado em entrevistas e em documentos analisados, que:

As antigas e extintas escolas isoladas eram multisseriadas, ou seja, comportavam em uma única sala alunos de várias séries do ensino fundamental, séries iniciais - 1ª a 4ª série. Dentre suas características, dispunham de uma única professora que acumulava as tarefas de ensinar e de cuidar da infraestrutura e dos serviços, a exemplo da conservação do prédio e todo o preparo da merenda escolar.

Os alunos que frequentavam estas escolas constituíam-se de moradores próximos às escolas, os quais tinham que fazer a pé todo o percurso de casa até a escola, pois não existia nenhum tipo de transporte escolar. A escola estava inserida na comunidade e a comunidade utilizava-se da escola também para outras finalidades, como espaço para realização de eventos culturais e campanhas de saúde, entre outros.

No trabalho pedagógico dos professores, estes tinham total autonomia, embora seguindo diretrizes da inspetoria de ensino, ligada ao poder municipal e responsável pelos exames finais, visto como uma oportunidade de avaliar o desempenho do professor durante o ano letivo.

No que se refere ao material didático do professor, era de difícil acesso, dependendo, em parte, da colaboração dos pais e do empenho dos professores para suprir a deficiência de material escolar, livros e demais materiais didáticos que pudessem tornar as aulas mais ricas e produtivas ou menos tradicionais.

Quanto aos métodos de ensino relacionados à alfabetização, a maior ênfase nas séries iniciais, percebeu-se que o ensino obedecia aos moldes tradicionais, com aulas expositivas, porém com muita “decoreba”, conforme relatado pelos professores entrevistados na pesquisa. O método seguido era inspirado no modelo proposto por Erasmo Pilotto, que incluía a disponibilização de cursos de formação complementar para aprimoramento da aprendizagem fornecida pelos cursos normais

então existentes aos professores.

A disciplina, nas escolas isoladas, era rígida e tradicional. Os professores tinham total domínio sobre os alunos e também contavam com a colaboração dos pais. Os professores tinham total liberdade quanto ao planejamento didático, o qual era flexível e podia ser adaptado conforme os acontecimentos ou situações diárias ocorriam na escola. Ou seja, a qualquer momento, um fato externo poderia determinar mudanças dos planos de aula, que podia ser realizada até mesmo na parte externa da escola, se necessário. Também as atividades práticas, como cuidar da própria escola ou manutenção da horta, eram utilizadas para praticar o que se aprendia em sala de aula.

Com o advento da consolidação, ocorrida na década de 1990, numa decisão da SMED, de autoria do então secretário de educação, Sr. Arivonil Vieira, mudanças alteram o panorama da educação rural em Araucária. Buscavam-se melhorias ao ensino rural, além de proporcionar um ensino igualitário, nos moldes daquele fornecido nas escolas da cidade. A proposta visava, ainda, resolver problemas administrativos que se arrastavam desde outras gestões municipais.

O primeiro aspecto desta mudança, e aquele que realmente muda toda a configuração das escolas rurais, é a obrigatoriedade do ensino a todos. Esta obrigatoriedade vinha seguida do dever de disponibilizar transporte escolar para todas as crianças em idade escolar, segundo previa o Decreto-Lei, 5.692/71.

Assim, em vez de se ampliar o transporte dos alunos maiores às escolas da cidade e, ao mesmo tempo, transportar os alunos que residiam nas comunidades para as pequenas escolas rurais - estas espalhadas por todo o município- a idéia de unificar as rotas e concentrar o transporte a algumas poucas escolas pareceu ser a melhor decisão a ser tomada. Tratava-se de uma nova logística que proporcionaria uma racionalização dos custos, gerando economia e possibilitando à população do campo se manter estudando no campo.

Entendemos que as comunidades perderam um espaço de organização, de agregação, de cultura, mas as escolas não deixam o campo. As novas escolas ampliaram os seus domínios e o contexto do campo foi preservado. Em troca dessa perda, as comunidades ganham uma escola com prédios novos, equipamentos modernos, acesso às novas tecnologias, funcionários e professores com capacitação e o acesso as séries finais do ensino fundamental, ao ensino médio e ao ensino de jovens e adultos.

Observou-se que o saudosismo, várias vezes identificado nos depoimentos de alguns entrevistados, vem dos profissionais que deixaram de ser professores e que, atualmente, trabalham em outras funções, como inspetor, zelador ou assistente de biblioteca. Já os professores que continuaram atuando na docência preferem a nucleação, pois agora têm garantida a hora/atividade, que além de ser mais produtiva, é coletiva.

Há uma valorização da produção de seus materiais didáticos, além da divisão de trabalhos da infraestrutura, o que possibilita que as docentes possam exercer plenamente suas atividades como professoras, se dedicando todo o tempo de permanência na escola ao processo de ensino-aprendizagem.

A mudança percebida pelos professores em relação ao comportamento dos alunos deve-se a múltiplos fatores. Desde a legislação, que obriga a permanência do aluno na escola; da facilidade do acesso do aluno através do transporte escolar; pela oferta de uma merenda de qualidade, suprimindo as carências de alguns alunos; da proibição do trabalho infantil em atividades agrícolas; da evolução dos costumes e do mundo com a globalização e o acesso à informação pelas novas tecnologias.

As crianças das escolas rurais são estimuladas, pelas famílias, a estudar. As aulas tornam-se mais interessantes na medida em que os alunos são desafiados por métodos de aprendizagem e em constantes atividades diferenciadas, tornando a tarefa dos professores desafiadora e prazerosa. O aumento do número de alunos torna muitas vezes inviável ao professor, por exemplo, uma aula externa no momento que achar interessante para a aprendizagem dos alunos. Tudo precisa ser planejado com antecipação para não se correr o risco de atrapalhar o andamento das outras aulas, nas salas ao lado.

Uma escola extinta possuía na sua média de vinte (20) alunos, já uma escola consolidada, em média, salta para quatrocentos e cinquenta (450) por turno. Essa diferença de números de alunos dificulta o manejo da classe para atividades fora da sala de aula, pois a todo o momento haverá pessoas observando as aulas destes professores, sugerindo, assim, uma forma de controle e certa vigilância.

Por outro lado, ao se observar que as medidas foram tomadas buscando uma modificação nas escolas rurais e o cumprimento da legislação em vigor, a disponibilização do acesso ao ensino para todos – conforme o Decreto-Lei nº 5.692/71 – proporcionou, também, o acesso às escolas e a toda sua infraestrutura, que também passou por melhorias. Com a consolidação das escolas rurais em

Araucária foi criada uma escola atraente não somente para os alunos e para a comunidade, mas também para os profissionais que ali atuam.

Atualmente, com vistas à formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo, a prefeitura municipal de Araucária, através da sua Secretaria de Educação, com a participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e de outras instituições afins, vem buscando capacitar os profissionais das escolas rurais. Tais propostas sinalizam, sem dúvida, para um futuro bastante promissor para as escolas instaladas naquele município.

Por fim, tendo em vista a relevância do tema aqui abordado, propõem-se, neste estudo, que sejam incentivadas mais pesquisas acadêmicas que versem sobre o tema educação do campo, de forma a permitir um maior aprofundamento dos conhecimentos sobre o assunto.

Tais pesquisas irão contribuir sobremaneira não apenas para o desenvolvimento de subsídios teóricos para o aprimoramento de discussões, estudos e pesquisas voltadas ao tema, mas, sobretudo, para que a educação no campo seja amplamente reconhecida em suas especificidades e assim seja valorizada, dando início a uma nova etapa de construção de uma educação do campo de que seja, também, de qualidade e para todos.

Nesta pesquisa, a nossa ênfase voltou-se à compreensão da lógica da educação rural no município de Araucária. Trata-se de uma lógica, que em sua origem histórica, não dá ênfase à cultura, identidade, trabalho e organização política dos povos do campo. Essa lógica, aos poucos poderá ser superada, mediante o avanço das políticas e práticas pedagógicas da educação do campo, que se distingue da rural em função da valorização dos povos do campo e do que eles defendem para a própria educação. O município de Araucária, nos últimos oito anos, tem dado atenção às escolas localizadas no campo, mediante a tentativa de organização de diretrizes curriculares específicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. (Org.) *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 2ed. Campinas: Papirus, 1998.

ANPED. *Associação Nacional de Pesquisadores em Educação*. <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 12 mar 2010.

ARAUCÁRIA, Prefeitura Municipal. *Agricultura e indústria: a memória do trabalho em Araucária* 2. ed.: Prefeitura Municipal de Araucária. [s.n.]. 86 p.; Il. – (Coleção história de Araucária, 1), 1997a.

_____. *Plano Municipal de Educação: Araucária construindo uma educação com qualidade social*. Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária, 2008.

_____. *Mestres, alunos e escolas: a memória do ensino em Araucária*. Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária. 103 p.; Il. (Coleção História de Araucária, 3), 1997b.

_____. *Dados gerais*. Disponível em: <http://www.araucaria.pr.gov.br/04_arquivos/01_geral/>. Acesso em 20 fev 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2009.

AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. *História do Paraná*. v. I. Curitiba: Grafipar, 1969.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

PORTES, Leôncio B. *Araucária: a exclusão do campo, um mal para a cidade*. Curitiba: Gráfica Popular, 2000.

BRASIL. *Panorama da educação do campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44p.

BRASIL. Secretaria da Educação. *Dia-a-dia educação*. > Acesso em 23 abr 2011.
<<http://www4.pr.gov.br/escolas>

BURUSZENKO, Oksana. Política migratória. *In: PARANÁ*. Governo Estadual. *Idéias em Debate*. nº 5. Curitiba: SECE/Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural. *In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Orgs.). Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-4.

CARDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARDOSO, Cristina. *Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar*. Curitiba: UFPR, 2007.

CRUZ, Márcia Pereira da. *Educação pública rural do município de Campo Largo*. Curitiba: UTP, TCC (trabalho de conclusão de curso em Pedagogia), 2009.

DE BONI, Maria Ignês Mancini. *Erasmus Pilotto e as escolas normais regionais no Paraná*. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de.../pdfs/.../13_erasmo_pilotto_cp4.pdf>. Acesso em 02 mar 2011.

DE BONI, Maria Ignês Marcini. *Forjando trabalhadores para o celeiro do Brasil: as escolas de caráter agropecuário no Paraná - 1920/1945*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/070.pdf>>. Acesso em 06 mar 2011.

DUARTE, Valdir. *Escolas públicas no campo: problemática e perspectivas*. Francisco Beltrão: Grafite, 2003.

FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questões agrárias no Brasil hoje: subsídio para pensar a educação do campo. *In: Cadernos Temáticos: Educação do Campo/Paraná*. Secretaria de Estado da educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED – PR. 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios. *Cadernos de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação*. Curitiba: UTP, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. 39ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

_____. *¿Extension o comunicacion? la concientización em el médio rural*. Córdoba: Siglo XX Argentina., 1973.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.) *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2010. p. 20.

GATTI, Angelina Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GENTILE, Paola. *A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/preview.shtml>> Acesso: 03 fev 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

IANNI, Octávio. *Estado e capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1988.

INEP/MEC. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Inep, 2007.

JANATA, Natacha Eugênia. *Fuxicando sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST*. 2004. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KREMER, Adriana. *Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2007.

KUBO, Elvira. A instrução pública. In: PARANÁ. Governo Estadual. *Idéias em Debate*. n. 5. Curitiba: SECE/Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

LEÃO, Carneiro *Fundamentos de sociologia*. 3ed. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

_____. *Introdução à administração escolar*. 3ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1950.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEX, Ary. *Biologia educacional*. 8ed. v. 45. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1958.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Ilma Fereira. *A organização de trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

MACIEL, Édina Soares. *Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos: estudo em uma Escola do Campo*. 2010. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: *Cadernos do SECAD/MEC*. 2, 2007.

MENDES, Marciane. *A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná*. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946 – 1961*. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) *Educação rural em perspectiva internacional*. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. *A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. 1992. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1992.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Org.) *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MST. Movimento dos Trabalhadores sem Terra. *Educação rural*. Acesso 10/03/2010. <<http://www.mst.org.br/educação>>

Princípios da educação do MST.
Caderno de Educação nº 8. São Paulo: MST, 1996.

NADALIN, Sérgio Odilon. *Paraná: ocupação do território, população e migrações.* Curitiba: SEED, 2001.

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

NASCIMENTO, Isabel Moura. *et ali.* (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.* Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba, SP: UNISINO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar.* Campinas: Alínea, 2009.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Educação do campo, política pública e extensão do campo: uma alternativa para o serviço de extensão rural oficial vigente.* Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br>> Acesso em 12 mai 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.* Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Roberval Eloy. *A consolidação de escolas unidocentes como políticas de educação para a zona rural no estado do Paraná.* São Paulo: Annablume/ Fundação Araucária, 2002.

PINTO, Daniel José Gonçalves. *Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensino de geografia nos anos iniciais em Araucária, Paraná.* Curitiba: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti Paraná. Curitiba, 2010, p. 104.

PISTRAK, Moysey M. *Fundamentos da escola no trabalho.* São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROSA, Ana Cristina Silva da. *Classes multisseriadas: desafios e possibilidades.* *Revista Educação & Linguagem.* ano 11. n. 18. São Paulo: Universidade Ibirapuera, jul-dez., 2008. p. 222-237.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo – 9907 - 1990.* São Paulo: Brasiliense. 7ª reimpressão da 23ª ed., 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação brasileira (1930/1973).* Petrópolis: Vozes, 23ª ed. 1999.

SANTOS, Ademir; VECHIA, Ariclê. *Cultura escolar e histórias das práticas pedagógicas.* Curitiba: UTP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. *O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense: a criação da primeira escola normal secundária pública de Foz do Iguaçu e do oeste do Paraná*. Rio Claro/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao>>. Acesso em 23 abr 2011.

SCHMIDT, Arnold. *Boa Vista: minha colônia*. Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária, 1994.

SIEMS, Maria Edith Romano. *Educação especial: em tempos de educação inclusiva*. São Carlos: Pedro & João, 2010. 194p.

SOUZA, Maria Antonia de A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. de (Org.). *Práticas educativas no/do campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2010. (no prelo).

_____. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. *O movimento da educação do campo: as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas*. *EccosS*, São Paulo. v. II. n. I. jan./jun. 2009. p. 39-56.

_____. *A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12. n. 36. set./dez. 2008.p. 443-453.

_____. *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. *Educ. Soc.* n.105. v.29. Campinas. set./dez. 2008.

TEIXEIRA, Anísio *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. *Educação não é privilégio*. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. *Educação no Brasil*. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. *Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho técnico-científico*. 2ed. rev. e atual. Curitiba: UTP, 2006. Disponível em: < <http://www.utp.br/normastecnicas/>>. Acesso em 20 set 2010.

VECHIA, Ariclê. *Imigração e educação em Curitiba: 1853-1889*. 1998. 339f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

VERALDO, Ivana. *Criação e expansão das escolas da rede estadual de educação de Maringá*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/086.pdf>>. Acesso em 06 abr 2011.

WACHOWICZ, Lílian Anna. *A relação professor-estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984. 386 p.

_____. A relação entre professor e Estado. In: PARANÁ. Governo do. *Idéias em Debate*. nº 5. Curitiba: SECE/Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

WACHOWICZ, Romão. *A saga de Araucária*. Curitiba: Vicentina, 1975.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. As escolas da colonização polonesa no Brasil. *Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa*. v. II. Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970.

_____. *Tomás Coelho: uma comunidade camponesa*. Curitiba: Real Artes, 1977.

WELESSANDRA, Aparecida Benfica. *A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica/MG. Belo Horizonte, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Educação rural: práticas civilizatórias e instituições da formação de professores*. Brasília: Líber Livro, 2010.

FOTOS ANTIGAS:

MUSEU TINGÜÍ-CUERA. Araucária. *Escola Isolada Rosa Pichet*. Acervo Archelau de Almeida Torres.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEN Nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

CNE/CEB Nº 36. 2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. 04/12/2001. Fonte: <<http://www.mec.gov.br>>

COLEÇÃO DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Leis de Reforma da Educação Brasileira: império e república* - Inventário de legislação. (dados eletrônicos) Org.: Sofia Lerche Vieira. Brasília: INEP, 2008.

COLETÂNEA DA DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL PARANAENSE NO PERÍODO DE 1854 A 1889. (dados eletrônicos) Org.: Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sônia Dorotea Martin. Brasília: INEP, 2004.

DECRETO-LEI Nº 5.691/71. *Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*. Fonte: <<http://www.camara.gov.br>>

DECRETO MUNICIPAL Nº 2/10/1943. Fonte: Secretaria de Administração de Araucária.

DECRETO FEDERAL Nº 4.958 DE 14/11/1942. *Institui o Fundo do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário*. Fonte: <<http://www.camara.gov.br>>

DECRETO FEDERAL Nº 8.529 *Lei Orgânica do Ensino Primário*. 02/01/1946. Fonte: <<http://www.soleis.adv.br>>

DECRETO FEDERAL Nº 8.529 *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. 20/08/1946. Fonte: <<http://www.senadofederal.gov>>

DECRETO-ESTADUAL Nº 9592. *Regimento Interno e programa para grupos escolares*. Curitiba, 26 de fevereiro de 1940.

LDB Nº 4.028/61. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Fonte: <<http://www.soleis.adv.br>>

LDB Nº 9394. 20/12/1986. *Diretrizes e Bases da Educação*. Fonte: <<http://www.camara.gov.br>>

LEI MUNICIPAL 777/11/1971. Fonte: Secretaria de Administração de Araucária.

PARANÁ. Governo da Província. *Parte Oficial*. Expediente do dia 4 de outubro. *O Dezenove de Dezembro*. 4 novembro 1854. Curityba, Anno I, n. 32, p. 3.

PARANÁ. *Correspondência do Governo*. v. 2. *Ofícios*. 1862. Curitiba: DEAP, Códice AP 0150.

PARANÁ. *Relatório da Secretaria d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública*. Curityba: Arquivo Público do Paraná 1907.

PARANÁ. *Relatório da Secretaria d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública*. Em 31 de Dezembro de 1974. Curityba. Typ. do Diário Oficial. 1915.

PARANÁ. *Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná*: referente aos serviços do Exercício Financeiro de 1924-1925. Curityba: Livraria Mundial 31 de Dezembro de 1925.

VIEIRA, Sofia Lerche. FEITOSA, Evelise Ferreira. *et al. Leis de reforma da educação no Brasil*: império e república. Brasília: INEP, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – RELAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

situação	cod	nome	localidade	Res func.		Alterações	Cessação	
ATIVA	180	JOÃO SPERANDIO, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	RIO ABAIXINHO	R 3304/82	1980	R 193/86		
INATIVA	0037-7	ADÃO KNOPIK, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	MATO SUJO	R 3305/82	1980	R 193/86	R 022/93	1991
INATIVA	0015-6	ANDRE VAENGA, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	CAMPO REDONDO	R 3187/82	1980	R 3700/91	R 022/93	1991
INATIVA	0038-5	FRANCISCO BIELIK, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	GUAJUVIRA DE CIMA	R 3304/82	1980	R 193/86	R 022/93	1991
INATIVA	0023-7	IZABEL, ESCOLA RURAL MUNICIPAL PRINCESA	PALMITAL	R 3304/82	1980	R 193/86	R 022/93	1991
INATIVA	0028-8	OLAVO BILAC, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	CAMPO TOMAZ	R 3304/82	1980	R 193/86	R 6381/94	1994
ATIVA	687	ROSA PICHETH, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	GUAJUVIRA	R 3304/82	1980			
INATIVA	0012-1	ADÃO ZOREK, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	LAGOA SUJA	R 3187/82	1980		R 2373/02	1992
INATIVA	0056-3	EDUARDO GOMES, ESCOLA RURAL MUNICIPAL BRIGADEIRO	COLONIA IPIRANGA	R 1010/84	1984		R 1027/92	1991
INATIVA	0050-4	CAIXIAS, ESCOLA RURAL MUNICIPAL DUQUE DE	FORMIGUEIRO	R 3187/82	1980		R 932/92	1991
INATIVA	0031-8	EUZEBIO DE QUEIROZ, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	BOA VISTA DE CIMA	R 3304/82	1980	R 193/86 R 4125/99	R 102/92	1991
INATIVA	0014-8	JOSÉ BONIFÁCIO, ESCOLA RURAL ESTADUAL	RIO ABAIXO	R 3187/82	1980	R 4125/99	R 932/92	1991
INATIVA	0042-3	DEODORO DA FONSECA, ESCOLA RURAL MUNICIPAL MAL	IPIRANGA	R 3304/82	1980	R 193/86	R 1027/92	1991
INATIVA	0036-9	PEDRO ALVARES CABRAL, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	CAMPESTRE	R 3304/82	1980	R 193/86	R 1027/92	1991
INATIVA	0017-2	JOSE ANUSZ, ESCOLA RURAL MUNICIPAL PE	CAMPINA DAS PEDRAS	R 3187/82	1980	R 3700/91	R 5960/93	1993
INATIVA	0013-0	ARTHUR DA C. E SILVA, ESCOLA RURAL MUNICIPAL PRES	GENERAL LÚCIO	R 3187/82	1980	R 4125/99	R 0932/92	1991
INATIVA	0058-0	ABILON DE SOUZA NAVES. ESCOLA RURAL MUNICIPAL SEN.	CAMUNDA	R 2840/83	1980		R 1027/92	1991
INATIVA	0021-0	TOME DE SOUZA, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	TAQUAROVA	R 3304/82	1980	R 193/86	R 022/93	1991
ATIVA	300	ANDREA MARIA S. DIAS, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	TIETE	R 3304/82	1980	R 193/86 R 4537/95 R 3970/96 R 793/99		
INATIVA	0049-0	HENRIQUE DIAS, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	MATO DENTRO	R 3187/82	1980	R 3700/91	R 6381/94	1994
INATIVA	0044-0	JOÃO ROQUE SCHUERTZ, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	LAVRA	R 3304/82	1980	R 193/86	R 6381/94	1994
INATIVA	0033-4	MARILENE TICKLER TORRES, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	FAZENDINHA	R 3304/82	1980	R 193/86 R 305/95	R 3807/95	1995
INATIVA	0057-1	MONTEIRO LOBATO, , ESCOLA RURAL MUNICIPAL	PASSA PASSA	R 1010/84	1984		R 3807/96	1995
INATIVA	0059-8	JOSE DE ANCHIETA, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	FUNDO DO CAMPO	R 3187/82	1980	R 3700/91 R 305/95	R 3807/97	1995
INATIVA	0024-5	GETÚLIO VARGAS, ESCOLA RURAL MUNICIPAL PRES	CAPOEIRA GRANDE	R 3304/82	1980	R 193/86 R 305/95	R 3807/95	1995
ATIVA	253	CASTELO BRANCO, ESCOLA RURAL MUNICIPAL PRES	CAPINZAL	R 3304/82	1980	R 305/95 R 193/86		
ATIVA	1276	EDVINO NOVAK, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	RIO VERDE ACIMA	R 3036/00	2000			
ATIVA	482	RUI BARBOSA, ESCOLA RURAL MUNICIPAL	LAGOA GRANDE	R 3187/82	1980	R 3700/91 R 305/95		

ANEXO 2 - MAPA RURAL DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR

