

Ser professor de Escolas Rurais no Paraná/BR entre 1915 e 1946ⁱ

 Denize Santi¹,  André Paulo Castanha²

¹ Universidade Estadual de Maringá - UEM. Programa de Pós-Graduação em Educação. I12 - Vila Esperança. Maringá - PR. Brasil. ² Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Autor para correspondência/Author for correspondence: denize_naiaralp@hotmail.com

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre a organização da escola rural e os professores no Estado do Paraná entre 1915 e 1946. O recorte temporal está ligado à legislação educacional, sendo o ano de 1915, marcado por uma lei do estado do Paraná que trouxe pela primeira vez a denominação escola rural. Como recorte final definimos 1946, ano da implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal. A investigação englobou relatórios, leis, decretos, dentre outros, além de fazer uso de bibliografias sobre o tema. Em se tratando dos professores e a relação com a educação rural, os discursos de época destacaram a relevância do professor nas escolas rurais, pois estes assumiam todas as responsabilidades pela execução do ensino, sendo considerados o pivô da instrução. Porém, apesar de indicar a importância do professor, os relatórios atribuem a eles a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pela educação, associando, especialmente, a falta de formação dos professores, visto que os professores sem formação atuavam, sobretudo nas escolas rurais. Diante disso, o Estado buscou alternativas para formar os professores, com a instalação de escolas complementares rurais, apesar disso, evidenciamos que houve poucos professores formados, que atuaram no ensino rural no período.

Palavras-chave: escola rural, formação de professores, estado do Paraná.

Be a teacher of Rural Schools in Paraná/BR between 1915 and 1946

ABSTRACT. This article analyzes the relationship between the organization of the rural school and the teachers in the State of Paraná between 1915 and 1946. The time frame is linked to the educational legislation, being the year 1915, marked by a law of the state of Paraná that brought for the first the name rural school. As a final cut, we define 1946, the year of the implementation of the Organic Law of Primary Education and the Organic Law of Normal Education. The investigation included reports, laws, and decrees, among others, in addition to making use of bibliographies on the subject. When it comes to teachers and their relationship with rural education, the speeches of the time highlighted the importance of the teacher in rural schools, as they assumed all responsibilities for the execution of teaching, being considered the pivot of instruction. However, despite indicating the importance of the teacher, the reports attribute to them the responsibility for the difficulties faced by education, associating, especially, the lack of teacher training, since teachers without training worked, especially in rural schools. In view of this, the State sought alternatives to train teachers, with the installation of rural complementary schools, despite this; we showed that there were few trained teachers who worked in rural education in the period.

Keywords: rural school, teacher training, state of Paraná.

Ser profesor de Escuelas Rurales en Paraná/BR entre 1915 y 1946

RESUMEN. Este artículo analiza la relación entre la organización de la escuela rural y los maestros en el Estado de Paraná entre 1915 y 1946. El marco temporal está ligado a la legislación educativa, siendo el año 1915, marcado por una ley del Estado de Paraná que trajo por primera vez el nombre de escuela rural. Como corte final, definimos 1946, año de la implementación de la Ley Orgánica de Educación Primaria y la Ley Orgánica de Educación Normal. La investigación abarcó informes, leyes, decretos, entre otros, además de hacer uso de bibliografías sobre el tema. En lo que se refiere a los docentes y su relación con la educación rural, los discursos de la época destacaron la importancia del maestro en las escuelas rurales, ya que asumía todas las responsabilidades de la ejecución de la enseñanza, siendo considerado el eje de la instrucción. Sin embargo, a pesar de señalar la importancia del docente, los informes le atribuyen la responsabilidad de las dificultades que enfrenta la educación, asociando, en especial, la falta de formación docente, ya que trabajaban docentes sin formación, sobre todo en las escuelas rurales. Ante ello, el Estado buscó alternativas para la formación de docentes, con la instalación de escuelas complementarias rurales, a pesar de ello, evidenciamos que eran pocos los docentes capacitados que trabajaban en la educación rural en el período.

Palabras clave: escuela rural, formación de profesores, estado de Paraná.

Introdução

Não há dúvidas de que uma das maiores dificuldades que a educação primária enfrentou para a sua expansão, nas primeiras décadas do século XX, foi a falta de professores. Efetuaram-se, segundo Costa (1983), diversas providências com intuito de aumentar o número de professores, como a instituição de Escolas Normais, de Escolas Complementares Normais, contratação por meio de subvenção, porém, conforme a rede escolar se ampliava, surgiam dificuldades em provê-las, isso se dava pelo insuficiente número de professores. Costa (1983) apresentou um quadro das escolas isoladas vagas e providas do Estado de São Paulo entre os anos de 1872 e 1927, no qual demonstrou que “... para cada 100 escolas existentes, o número das que funcionavam efetivamente, em qualquer dos anos considerados, nunca superou a 48” (1983, p. 108).

No Paraná isso também ocorreu, como pode ser verificado pelo quadro que apresentamos a seguir. Segundo Santi (2021), o quadro lista dados de poucos anos, pois, posterior a 1918, os relatórios não mencionaram mais quantas escolas existiam no total, somente o número de escolas providas e, deste modo, não é possível saber quantas de fato estavam vagas. Porém, ao observarmos o quadro, e analisarmos os discursos de época, percebemos que essa quantidade de cadeiras vagas foi uma constante no início da República, e elas estavam localizadas sobretudo na zona rural do Estado.

Quadro 1 - Quadro das escolas criadas e providas entre 1909 e 1918.

Ano	Escolas		TOTAL
	Providas	Vagas	
1909	247	200	447
1911	268	226	514
1915	328	344	672
1916	387	383	770
1917	426	401	827
1918	437	411	848

Fonte: Santi, 2021, p.189.

Esse fato foi ressaltado por Wachowicz (1984) em sua pesquisa, quando destacou que em sua maioria as escolas criadas não eram providas, permanecendo fechadas, sem professor. Com essa falta de professores, os que assumiam as escolas isoladas rurais, eram “...

recrutados na maioria dos casos na pequena burguesia e também na massa, para a instrução pública elementar”, e quando assumiam as escolas, sobretudo quando se tratava de escola isolada, o professor tinha “... todas as responsabilidades pela execução do ensino, desde obter uma casa para o funcionamento da escola, até conseguir melhores índices de frequência escolar” (Wachowicz, 1984, p. 6-7). Esses professores eram, em sua maioria, sem formação. Essa questão da falta de formação do professor foi referenciada por Faria (2017), destacando que na década de 1920 a 1940 existiam poucos professores formados, porque havia poucos cursos de formação de professores, e isso não era uma questão específica do Paraná, mas do Brasil como um todo.

Apesar da falta de formação, os professores leigos foram fundamentais, pois sem eles o ensino não chegaria até a zona rural, como indicado nas discussões que seguem, especialmente porque o professor com algum tipo de formação preferia atuar na zona urbana, onde a escola apresentava melhores condições para o ensino. Diante disso, compreendemos ser pertinente analisar os meios encontrados para melhorar a formação do professor no Estado no período em estudo, especialmente o professor da escola rural.

O recorte temporal está baseado na legislação educacional, pois nela estão cristalizadas as diretrizes do ensino. Para tanto, o recorte inicial foi o ano de 1915, em virtude da publicação do decreto n.º 710, de 18 de outubro, intitulado “Código do ensino do Estado do Paraná”, o qual ocasionou modificações relevantes para o ensino, e apresentou pela primeira vez na legislação do Estado, a denominação escola rural. Como recorte final definimos o ano de 1946, considerando duas legislações nacionais e uma estadual, que incidiram sobre a organização do ensino no Estado do Paraná. Em nível nacional tivemos o Decreto-Lei n.º 8.529, intitulado de Lei Orgânica do Ensino Primário e o Decreto-Lei n.º 8.530, definido como Lei Orgânica do Ensino Normal, ambos de 2 de janeiro de 1946. Os decretos nacionais buscaram organizar o Ensino Primário e Normal, numa perspectiva nacional, interferindo diretamente na organização do ensino nos estados. Tanto que o Estado do Paraná, imediatamente procurou seguir as orientações nacionais ao baixar o Decreto n.º 435, de 26 de janeiro de 1946, que regulariza o ensino primário público no Estado e institui a Lei Orgânica do Ensino Primário no Estadoⁱⁱ.

Diante do apresentado, o recorte está baseado na legislação, e além dela, utilizamos relatórios de inspetores, professores e governantes do Paraná, livros e jornais, e outros documentos que foram encontrados e se relacionam com a educação, os quais consideramos

como fontes primárias. Também nos servimos de fontes secundárias, escritos de autores que tratam sobre o tema. Ressaltamos a utilização do termo fontes primárias e secundárias, que na historiografia também podem ser conceituadas como diretas ou indiretas. Castanha (2011) conceitua essas fontes com base nos estudos de Aróstegui, destacando que a fonte primária ou direta é aquela registrada por uma testemunha presencial do fato, assim sendo, é a fonte original que deve ser analisada considerando o seu contexto de produção e a fonte secundária ou indireta é uma fonte mediada, é o resultado da análise das fontes primárias e de outros estudos. Considerando essa assertiva, nessa pesquisa utilizaremos as fontes primárias, nos referindo aos documentos de época, e fontes secundárias considerando autores que apresentam informações pertinentes para discussão.

Depois desta breve introdução, evidenciamos que as análises e discussões levantadas ao longo desse artigo, têm por objetivo demonstrar a relação entre a organização da escola rural e os professores no Estado do Paraná entre 1915 e 1946. Diante disso, dividimos o artigo em duas partes, na primeira intitulada de “O Mestre como Pivô da Instrução”, buscamos evidenciar a relevância do professor na primeira metade do século XX, e qual a sua influência na disseminação e organização do ensino no estado do Paraná no período. Na sequência, no tópico, intitulada de “A Implementação de Escolas de Formação para Professores Rurais”, evidenciamos os meios encontrados pelo governo para melhorar a formação dos professores no Estado.

O Mestre como Pivô da Instrução

Com o advento da República, a problemática da educação passou a circular nos principais espaços de debates. Havia uma unanimidade sobre o seu papel redentor dos problemas sociais, pois a ignorância era considerada a mãe de todos os vícios. Esse cenário de positividade da educação foi definido por Nagle (2009), como entusiasmo pela educação, ou seja, havia uma defesa generalizada pela difusão de escolas, visando a superação do analfabetismo, considerado como ignorância.

Nesse contexto, o papel professores ganhou relevância, pois o trabalho docente era visto como meio para modificar o ensino. Como a população Brasileira residia, majoritariamente no meio rural, a difusão de escolas nesse espaço era fundamental. Esse debate também chegou no Paraná, como pode ser evidenciada nos discursos de época. Numa matéria publicada no *Jornal Diário da Tarde*, do ano de 1916, o articulista destacou: “... todo o país, para ser grande

e forte, e poder usufruir da conquista da civilização, que tanto lhe amenizam e fortalecem a existência, deve cuidar fervorosamente da instrução e da educação popular”, mas para “... ter boas escolas é necessário ter bons mestres. O mestre é o pivô da instrução, a alma grandiosa desse mecanismo melindroso” (Diário da Tarde, 10/09/1916, p. 1).

Apesar do destaque para a realidade precária das escolas e da formação de muitos professores, os relatórios e publicações dos jornais mencionavam diversas vezes que as dificuldades que a educação enfrentava estavam relacionadas, sobretudo a falta de formação dos professores e que, segundo o inspetor geral Cesar Prieto Martinez, por conta da “... necessidade de prover cadeiras vagas no interior, tem motivado a facilitação das provas e dado ingresso no magistério a pessoas de insignificante competência” (Paraná, 1921, p. 22). O inspetor ressaltou também que “... não resta dúvida que algum serviço todos prestaram, mas também reconhecemos que a eficiência de tais escolas, está na razão direta do modesto preparo dos que as regem. Nem se pode exigir que alguém dê o que não possuem”, ou seja, não se poderia exigir de professores sem formação um bom ensino (Paraná, 1921, p. 22)ⁱⁱⁱ.

Segundo Wachowicz, naquele período ficou evidente que “... a participação da influência do trabalho do professor sobre o nível da qualidade do ensino, foi uma noção sempre presente no discurso das autoridades da instrução” (1984, p. 243). Conforme indicado pela a autora, na primeira República houve uma modernização “... na administração da instrução pública nos moldes de uma empresa” (1984, p. 366). Tal prática exigia da escola uma produtividade, que era somente responsabilidade do professor, mas essa produtividade estava focada nos resultados, e não considerava as condições que interferiam no seu trabalho, sobretudo, na zona rural, onde a escola era carente de tudo.

Diante disso, fica visível nos relatórios uma ênfase na importância dos professores, mas também o registro de que a culpa pelo mal estado do ensino era deles. O inspetor geral Cesar Prieto Martinez (1922) ressaltou que a imperfeição das escolas estava relacionada a insuficiente qualidade dos professores, pois “... a uns, falta a necessária habilitação. A outros, habilitados, falta coragem, falta gosto para o trabalho, falta patriotismo. A outros ainda, falta competência, vocação^{iv}, boa vontade” (Paraná, 1922, p. 38). O inspetor destacou que nos locais onde existiam escolas e os pais não mandavam os filhos, era “... porque o professor, sendo um indiferente, cuida de tudo menos de seus alunos. Neste caso, prefere empregá-lo na roça para que se eduque logo no trabalho, a vê-lo perder o tempo na ociosidade” (Paraná, 1923, p. 7).

Essa questão de empregar o filho nos trabalhos da roça em vez de mandar para a escola, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, não era somente uma questão relacionada à prática do professor, mas relacionava-se a sua dedicação. Na publicação “Instrução ao Professor” do ano 1921, o inspetor destacou que para remediar essa falta dos alunos, o professor deveria ensinar os pais das crianças sobre a necessidade de mandar seus filhos às escolas. O inspetor destacou que “... o professor da roça tem de instruir também os pais para tirar da ignorância os seus filhos. Daí se conclui que a ação do professor não tem limites. E é por isso que ele se chama apóstolo e a sua vida é um constate apóstolado” (Martinez, 1921, p. 8). Assim, além de uma prática impecável o professor da zona rural deveria ser extremamente dedicado, indo atrás de seus alunos e da família desses alunos, para que permanecessem na escola e se alfabetizassem.

Apesar da falta de formação da maioria dos professores, esses se constituíram em parte significativa do processo de ensino. Os relatórios de inspetores do período enfatizaram a importância do professor para o ensino. O inspetor geral Cesar Prieto Martinez, em relatório do ano de 1923, apresentou o anseio de beneficiar, por meio da concessão de prêmios, aos professores, especialmente, do interior, pelo bom trabalho que realizavam durante o ano, cumprindo com os deveres e alfabetizando um número expressivo de alunos. Ele destacou a relevância de tais medidas visto que muitos professores “... longe de tudo e de todos, na nobre missão de formar almas e preparar corações para o futuro da pátria, passam meses e anos torturados pelo desejo de voltar ao seio de sua família, habitar terras mais povoadas ou cidades mais civilizadas” (Paraná, 1923, p. 89). Ou seja, os incentivos serviam como estímulo para a dedicação e aprimoramento, como autodidatas, visto que havia poucas Escolas Normais no Estado, como demonstrado mais à frente.

Mesmo dando destaque para a relevância do trabalho do professor, o inspetor Cesar Prieto Martinez, ao percorrer a zona rural, registrou a “inaptidão” de alguns professores, porém, em muitos casos, se via forçado “... a consentir na permanência de tais elementos, porque as populações ficariam completamente abandonadas e então preferimos, como último e único remédio, deixar que a escola continue aberta, ao menos para ensinar o ABC” (Paraná, 1923, p. 16).

O próprio inspetor Cesar Prieto Martinez destacou que para alfabetizar a maioria da população, era preciso disseminar escolas, e que as escolas na zona rural deveriam “... acompanhar os usos e conveniências locais”, por conta disso, não era possível ter “... casa

regrada pelas leis de Higiene e da Pedagogia, qualquer habitação, em falta de outra, tem que servir. E o ensino não se deve prolongar por mais de dois anos, pois o pai não pode dispensar o concurso do filho”. Diante disso concluiu que “... na cidade a escola pode ser melhorada tanto quanto possível. Na roça é bastante que ensine as noções mais indispensáveis” (Paraná, 1924, p. 6). Percebemos na argumentação do inspetor a dualidade encontrada no sistema de ensino paranaense indicada por Wachowicz (1984), um tipo de escola para zona urbana e outro para zona rural, conforme as necessidades de cada local.

Essa situação era recorrente, segundo Wachowicz (1984), porque quando o professor era habilitado não permanecia por um período muito longo na zona rural, a qual era vista apenas como um passo no início da carreira que levaria a zona urbana, que possuía escolas com situação melhor. Por meio desses relatos, percebemos a criação de

... dois sistemas: o da instrução pública urbana, com hierarquia de funções, direção de escola, seriação do ensino, magistério que se profissionalizava; e a instrução pública na área rural, a partir das possibilidades da população, e onde o magistério era improvisado (Wachowicz, 1984, p. 345).

Isso ocorreu porque a escola na zona urbana, caracterizada, em especial, como Grupo Escolar, tinha o acesso facilitado pelas estradas, as condições de ensino eram melhores que nas escolas da zona rural, que ficavam a longas distâncias, em casas precárias e não tinham os materiais necessários ao ensino, deste modo, o professor formado preferia as escolas da zona urbana.

Deste modo, segundo esses relatos, percebemos que as dificuldades das escolas isoladas rurais estavam ligadas também a falta de formação dos professores. Contudo, se observarmos as estatísticas, dispostas no quadro a seguir, é possível perceber que não havia instituições suficientes para formar professores conforme a demanda do Estado. Segundo Miguel (1997), as que existiam formavam professores para prover as escolas da cidade onde estavam localizadas, e como não formavam professores em quantidade suficiente para prover todas as cadeiras do Estado, a zona rural ficava desatendida. Vejamos as estatísticas no quadro 2. Naquele período, as Escolas Primárias Normais, estavam localizadas em Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa e as Escolas Complementares Normais, em Jacarezinho e Guarapuava.

Quadro 2 - Matrículas e conclusões de curso nas escolas de formação de professores no Paraná entre 1917 e 1936.

Tipo de Escola	Anos	1917	1920	1922	1923	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1935	1936
Escola Primária Normal	Quantidade	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Matrícula	159	141	79	92	364	455	623	766	853	712	814	794	858	967
	Concluente	26	26	18	11	-	-	-	-	-	-	-	-	119	108
Escola Complementar Normal	Quantidade	-	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	Matrícula	-	-	-	-	-	32	55	71	61	125	-	-	-	-

Fonte: Santi, 2021, p.197.

Podemos observar no quadro 2 o crescimento na oferta de formação de professores no Estado do Paraná e o aumento nas matrículas, porém se observamos o número dos concluintes dos cursos, percebemos que o número de concluintes girou em torno de 15% em relação aos alunos matriculados, uma porcentagem baixa de professores habilitados. Considerando os que o número das escolas primárias crescia anualmente, o número de professores formados, evidentemente não acompanhava esse crescimento. Moreno (2003) fez referência a essa questão, destacando que havia um prestígio em ser formado pela Escola Normal, porém “... ao que tudo indica, a quantidade de formadas esteve muito aquém da demanda durante toda a década de 1920”, e assim emergiu o grande problema que era “... suprir as vagas nas escolas do interior”. Houve uma discussão sobre a possibilidade dos recém formados trabalharem por um período nas escolas da zona rural^{vi}, porém a manutenção das Escolas Normais “... representava investimento de altíssimo custo e servia para formar uma elite dentro da Instrução Pública” (Moreno, 2003, p. 47). Assim, esses professores formados pela Escola Normal deveriam atuar nos Grupos Escolares, considerados as escolas modernas da época, as quais deveriam estar à altura do prestígio social que tinham perante a sociedade.

A diferenciação entre as escolas urbana, suburbana e rural foi instituída pelo Código de Ensino em 1915 e mantida no de 1917. Conforme estabelecia o Código de Ensino de 1917, “... as escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou de vila” somente poderiam ser regidas por “... professores formados pela Escola Normal”, mas para o provimento das escolas rurais e ambulantes “... os referidos professores serão preferidos” (Paraná, 1917, p. 31).

A ideia de o professor normalista iniciar sua carreira em escolas rurais foi positiva, pois ela traria qualidade para a formação dessa população, contudo, ela não foi posta em prática, pelo contrário, no Código de Ensino de 1917, dentre as punições para o professor que não cumprissem as delimitações da legislação, estavam no Art. 146 parágrafo 5º “... remoção de

escola urbana ou suburbana para escola rural” (Paraná, 1917, p. 46). A remoção poderia se dar pelos seguintes motivos:

Art. 151- A remoção de escola urbana ou suburbana para escola rural será imposta pelo Governo, mediante as condições seguintes: a) se, em duas visitas de inspeção técnica, feita uma, 2 meses, pelo menos, depois da outra, for verificado que o professor perdeu ou não tem a capacidade intelectual necessária para cumprir o programa da escola urbana ou suburbana, tendo-a, entretanto, para cumprir o programa de escola rural (Paraná, 1917, p. 46).

Pelo explicitado no Código de Ensino, ser removido para uma escola rural era uma punição aplicada a professores que não tinham a devida “capacidade intelectual”, para atuarem nas escolas da zona urbana. Esse artigo da lei deixou claro que havia uma exigência maior para os ensinamentos dados às crianças que estavam na zona urbana, especialmente nos Grupos Escolares, conhecimentos esses que não eram necessários na zona rural.

Na Segunda Conferência Nacional de Educação, em 1929, a preocupação com as escolas isoladas rurais continuava. Na oportunidade foi retomada a ideia do inspetor Lamenha Lins de 1905, de que “... os professores públicos, antes de serem colocados em escolas da cidade, deverão exercer o magistério durante dois anos, pelo menos, nas zonas rurais” (Diário da Tarde, 09/04/1929, p. 2). A proposição levantada pelo inspetor geral Bento José Lamenha Lins, em 1905 não foi implementada, ou seja, a falta de professores habilitados para reger as escolas da zona rural continuou durante toda a primeira metade do século XX, sobretudo, pela falta de professores formados.

Como destacou Miguel (2011), a chegada do movimento da Escola Nova ampliou o debate sobre as questões educacionais, com isso, a educação na zona rural também passou a ser debatida, visto que, na zona rural era onde se encontrava a maioria das escolas em atividade na época.

Em uma matéria publicada no jornal no ano de 1930 enfatizou-se a relevância do professor, nos seguintes termos:

Que página brilhante a da vida benfazeja de um mestre! Desde a infância até a adolescência é sob sua guia espiritual que vivemos, nas horas que nos afastamos do lar extremado. Desde a professora primária, que nos forças para soletrarmos a primeira sílaba, a primeira palavra – veículo maravilhoso da transmissão do pensamento – até o mestre que nos confere o diploma que nos habilita a pormos em atividade nossas funções, nossa competência, nossas possibilidades infinitas através do saber, sondando os mistérios das ciências ... um forte hosana a esses batalhadores do progresso intelectual, moral e social dos povos! (Diário da Tarde, 15/05/1930, p. 2).

O debate sobre o papel dos professores e das escolas foi intensificado pela atuação de inspetores de ensino, mas especialmente pela iniciativa de alguns professores, que começavam a se preocupar com a especificidade da docência e da educação na zona rural. A escola rural “... fazia parte do conjunto de determinações que os educadores liberais progressistas colocaram como necessário à reconstrução nacional” (Miguel, 1997, p. 113). Segundo indicado pela autora:

... nas escolas primárias, a atribuição de educar para a vida rural aparentemente objetiva o melhor aproveitamento dos recursos agrícolas no cotidiano do homem do campo, a busca de soluções para os seus problemas de atendimento às necessidades de suas e de seus filhos. Quando o professor é levado exercer a função de animador social da vida comunitária, organizando as ações de amigos da escola, estava na verdade sendo o instrumento pelo qual o estado buscava orientar o desenvolvimento social, resolver problemas socioeconômicos criados pelas populações que se encontravam nas lavouras cafeeiras (Miguel, 1997, p. 113).

Diante disso, diversas reformas foram se concretizando no Brasil, com ideais renovadores, tanto no ensino primário, quanto no ensino rural. Além dessas reformas estaduais o Governo Federal também tomou algumas medidas em favor do ensino primário, convocando Conferências Interestaduais do Ensino Primário. Essas Conferências discutiram diversos pontos relacionados à educação, dentre eles, um ponto relevante para a discussão que apresentamos neste artigo foi o ensino rural, que foi fortemente influenciado pelo movimento intitulado de Ruralismo, esse movimento teve um olhar para vocação agrícola do país, com o intuito de modernizar o campo, exaltar as vantagens da vida na zona rural, e se fazer presente em diversos âmbitos da sociedade, dentre eles, a educação, no qual ficou conhecido por Ruralismo Pedagógico.

Esse movimento influenciou a formação de professores, pois seus defensores destacavam que as mudanças na escola rural ocorriam especialmente por meio da formação dos professores nas Escolas Normais Rurais, da adaptação do programa de ensino e das instalações arquitetônicas, todos voltados a ruralização do ensino. Além disso, o movimento interferiu no modo como as escolas rurais foram sendo concebidas no período, e segundo Moraes (2020) acirrou os debates a respeito da escola única para o campo e a cidade, defendida pelos escolanovista, versus a escola dual, diferente para o campo e para a cidade defendida pelos ruralistas do ensino.

Pelo exposto ficou evidente a precariedade do trabalho docente nas escolas da zona rural. Todavia, apesar disso, evidenciamos que no período aqui analisado houve diversas

tentativas para qualificar os professores que atuavam na zona rural. Vejamos no tópico a seguir a discussão a respeito de como se dava essa formação e as diferentes formas implementadas pelo governo para formar os professores.

A Implementação de Escolas de Formação para Professores Rurais

No período, os professores eram classificados, segundo o inspetor Cesar Prieto Martinez, em três classes: “... normalista, efetivos e subvencionados federais e estaduais” (Paraná, 1921, p. 20). Segundo os relatos de época, os únicos que satisfaziam as condições exigidas para um bom ensino eram os normalistas, pois de acordo com o Inspetor Prieto Martinez (1921), a função de professor necessitava de formação e preparo. Deste modo, “... a melhoria da qualidade de ensino nas escolas primárias ligou-se, implicitamente, a melhor estruturação da Escola Normal, permitindo a formação de melhor padrão de professores” (Oliveira, 1994, p. 58).

No estado do Paraná, a ênfase maior no preparo dos professores, iniciou-se, especialmente, no período de implantação dos grupos escolares, por volta de 1903, e foi impulsionada pelo movimento nacionalista que se desenvolveu, após a Primeira Guerra Mundial, a qual ocasionou, segundo Emer (1991) uma campanha para profissionalizar os professores, por meio da Escola Normal. O governo tinha clara a necessidade de formar professores, porém, como destacou o inspetor Martinez:

... a única Escola Normal que possuímos não é bastante para fornecer professores ao Estado. Daí a contingência de se recorrer a outros elementos menos capazes e menos aptos porque lhe falta cultura geral, e, sobretudo, cultura pedagógica. De duas fontes nos socorremos para preencher os claros do magistério: a) Concedendo subvenção as escolas de iniciativa particular; b) submetendo a exame os candidatos a professores efetivos (Paraná, 1921, p. 21).

Ao considera os argumentos do inspetor e relacionar com as estatísticas do quadro 2, percebemos que o número de professores formados pela Escola Normal era muito aquém para atender a demanda do Estado, mas ficou evidente que esse número foi aumentando lentamente ao longo dos anos, devido à expansão das Escolas Normais no Estado.

Em relação ao desenvolvimento das Escolas Normais no estado do Paraná, o movimento intitulado por Nagle (2009), de *entusiasmo pela educação* apresentou algumas críticas ao formato em que estava organizada a Escola Normal. A partir disso, segundo Tanuri, consolidou-se no “... período a ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e

profissionais, em dois cursos distintos” (2000, p. 70). Deste modo, no início da Primeira República a Escola Normal ganhou impulso e uma relevância no Estado, sendo separada do Ginásio Paranaense. Influenciada pela Pedagogia da Escola Nova, segundo Miguel (2011), essa medida levou a criação do Grupo Escolar Modelo, que se encontrava anexo a Escola Normal, e se configurou em uma instituição para prática dos professores formados na Escola Normal. Além disso, a Escola Normal recebeu o nome de “... Palácio da Instrução, denotando a valorização da educação”, vista como um meio para o progresso e formação do caráter nacional (Miguel, 2011, p. 2). Esse momento marcou a predominância de outro conceito formulado por Nagle (2009), o *otimismo pedagógico*^{vii}, que procurou introduzir nas reformas educativas, novas perspectivas pedagógicas na prática docente.

No Paraná, a ideia se consolidou com a reforma realizada por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923, “... que separava o plano de estudos da Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional ou especial, com três semestres” (Tanuri, 2000, p. 70). A Escola Normal chegou ao fim da Primeira República, segundo Tanuri “... com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (2000, p. 72). Apesar de todas essas mudanças na organização da Escola Normal, constatou-se a insuficiência de professores formados para atender a população do Estado.

Naquele período ficaram visíveis as tentativas do Governo para elevar a formação dos professores. Pelas estatísticas, a quantidade de professores normalista passou de 195 em 1916, para 1.495 em 1941, um crescimento de quase 700% no quadro de normalistas. Além disso, buscou-se adequar o professor ao meio em que estava inserido, isso ficou perceptível nas mudanças que o currículo da Escola Normal sofreu ao longo do período estudado. Em se tratando do ensino rural, essas mudanças podem ser observadas, sobretudo posterior a 1930, a partir das discussões geradas nas Conferências Nacionais de Educação, nas quais houve uma luta pela constituição de um currículo que se adequasse ao ensino rural, que buscasse “... utilizar a escola brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem no campo” (Tanuri, 2000, p. 75).

No Paraná, essa preocupação já apareceu no Decreto n.º 271, de 1932, que além de elevar a Escola Normal da Capital à categoria de Escola Normal Superior, apresentou adequação do currículo da Escola Normal e dos cursos complementares, acrescentando com mais especificidades o ensino agrícola (Paraná, 1932). Todavia, segundo Miguel (1997), as

proposições desse decreto não chegaram a se concretizar, antes de 1938, quando houve outro decreto que reformulou o ensino normal. Apesar disso, o “... decreto 271/1932 continha o núcleo das ideias implantadas em 1938 na escola de professores de Curitiba: a metodologia baseada em observação experimental, os cursos de aperfeiçoamento psicopedagógicos” (Miguel, 1997, p. 54).

Naquele período tivemos outras legislações que influenciaram na reformulação dos Cursos Normais no Estado do Paraná. Segundo Miguel (1997), uma dessas medidas foi o Decreto nº 459, de 16 de fevereiro de 1933, que além de equiparar^{viii} as Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa a Escola Normal de Curitiba, modificou o plano de estudos dessas escolas. De acordo com a mesma autora, o Decreto manteve a divisão do curso em geral e especial, definido em 1923, mas alterou-se o período de formação, o curso geral tinha duração de 3 anos e o especial de 2 anos. A autora salientou que “... além das matérias de formação básica no primeiro ano de curso geral ao lado de história natural, foi introduzido estudo de agronomia” (Miguel, 1997, p. 55). Assim esse estudo não fazia parte somente dos estudos especiais, da formação complementar do professor, como definido em 1923, mas ao fazer o curso geral, o professor já teria contato com o ensino agrícola.

Outra regulamentação que ocasionou mudanças e foi relevante na formação de professor do Estado, foi o Decreto n.º 6.597, de 22 de março de 1938. Esse Decreto teve muitas de suas ideias baseadas na proposta de Código de Ensino apresentado em 1937, mas que não chegou a ser discutido nem aprovado. Assim, segundo Miguel (1997), a duração do curso e a sua divisão permaneceram a mesma proposta pelo Código de Ensino de 1937, mas houve alterações no que tange as disciplinas que foram modificadas. Além disso, as Escolas Normais passaram a ser denominadas de Escola de Professores. Essa mudança foi significativa para formação de professores no Estado e foi nessa Escola de formação que os ideais da Pedagogia Escolanovista se tornaram a base da formação. Segundo Miguel, essas ideias foram “... orientadas pela ação de Erasmo Pilotto, para depois se expandirem nas escolas que abriram no Estado acompanhando a ocupação populacional de seu território (1946 a 1961), impulsionadas ainda por Pilotto” (Miguel, 2011, p. 7).

Em relação ao ensino rural, o Decreto de 1938 manteve o estudo das noções fundamentais de agronomia como parte do curso geral, porém houve uma especificação maior quanto ao que seria ensinado. Nessa disciplina, o professor aprendia “... a distinguir tipos de solo, técnicas de plantio e cuidados com a lavoura” (Miguel, 1997, p. 72-73). Isso demonstra

que o governo acreditava que por meio do professor seria possível incutir na população rural o gosto pelo ambiente em que estava inserida, deste modo, evidencia-se a concepção de que pela “... educação seria possível reter o homem no campo, sem levar em conta os fatores de ordem econômica, condicionantes do fenômeno do êxodo rural e das migrações (Miguel, 1997, p. 72-73). A última modificação que sofreu a formação dos professores no Estado no período de estudo foi com o Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. A partir dessa Lei, o Estado do Paraná passou a criar diversas escolas no interior, principalmente as Escolas Normais Regionais, voltada para a formação de professores que atuavam em escolas rurais ou de pequenas vilas.

Além das Escolas Normais, foram instituídas alternativas para levar conhecimento aos professores, especialmente, àqueles que não tinham formação e estavam em lugares mais distantes. Por isso, além dos inspetores que visitavam essas escolas e levavam algum conhecimento com intuito de melhorar o ensino, tivemos a instituição das Escolas Complementares. Souza (1998) analisou a instituição dessas escolas no estado de São Paulo, e destacou que elas foram instituídas com intuito de solucionar a necessidade formação “... rápida de professores para as escolas preliminares, o governo se utilizou das escolas complementares, correspondentes ao segundo grau do curso primário, para a formação de professores” (Souza, 1998, p. 64). As escolas preliminares de São Paulo podem ser equiparadas as escolas isoladas no Paraná, por isso, as escolas complementares foram instituídas com a mesma premissa. O fato é que a instituição desse tipo de estabelecimento caracterizou uma hierarquização^{ix} “... no sistema de formação do magistério, a escola normal, com um ensino de qualidade superior, e as escolas complementares, com o ensino pouco mais aprofundado do que o elementar” (Souza, 1998, p. 64). Apesar dessa hierarquização, a instituição dessas escolas complementares foi fundamental para expansão da formação de professores no Estado.

No estado do Paraná, as escolas complementares foram instituídas pelo Decreto n. 887, de 8 de agosto de 1925, que estabeleceu o seguinte:

Art. 1º - Fica instituído no Estado o Ensino complementar primário. Art. 2º - As Escolas Complementares têm por fim preparar os alunos que tenham terminado os cursos primários, nas escolas isoladas ou particulares de programas equivalentes e nos grupos escolares, para que possam iniciar com êxito na vida pratica o exercício das profissões elementares. Art. 3º - essas escolas poderão ser: a) industriais; b) agrícolas; c) comerciais; d) normais. Art. 4º - as Escolas Complementares serão instaladas quando o Governo julgar oportuno e funcionaram

nos grupos escolares das sedes dos Municípios ou onde for mais conveniente (Paraná, 1925, p. 1).

O ensino nessas escolas seria ministrado em um ou dois anos, e segundo França (2015) as escolas complementares primárias “... foram criadas para atender as camadas mais pobres da população que não tinham condições de frequentar o ensino secundário” (França, 2015, p. 134). O ensino secundário estava localizado nas cidades, distantes, portanto, dos professores da escola rurais, que realmente necessitavam dessa formação.

Dois anos depois da criação das Escolas Complementares foi publicado o decreto n. 914 que instituiu a primeira escola complementar normal em Guarapuava, que funcionou anexa ao Grupo Escolar Visconde de Guarapuava. O fim dessa escola era: “Art. 1º - a) Preparar candidatos a matrícula no primeiro ano dos cursos secundários do Estado; b) Preparar professores efetivos especialmente destinados aos municípios de Foz do Iguaçu, Guarapuava, Palmas, Prudentópolis e Clevelândia” (Paraná, 1927, p. 1). Deste modo, segundo Miguel, a escola complementar de Guarapuava deveria atender a “... região oeste e sudoeste do Estado”, e a segunda escola instalada em Jacarezinho deveria atender ao “norte pioneiro” (1997, p. 44).

Contudo, esse curso tinha apenas um ano de estudos, por isso, em 1932 foi remodelado pelo decreto n. 271. Sua função continuava a mesma: “Art. 2º - As escolas complementares se destinam a integralizar o curso elementar e a preparar alunos para as escolas normais e professores complementarista para as rurais” (Paraná, 1932, p. 3), porém o curso não era mais de apenas um ano, mas segundo o Art. 5 “o curso das escolas complementares será de três anos” (Paraná, 1932, p. 3). E além dos 3 anos, conforme previsto no artigo 5º, parágrafo 2º, os alunos,

... que quiserem tirar o diploma de professor complementarista, com direito ao exercício do magistério nas zonas rurais, e ainda na falta de normalistas oficiais, nas vilas e cidades, deverão fazer mais um curso pedagógico especial de 2 semestres. 3º No primeiro semestre estudaram noções de psicologia infantil, pedagogia geral, metodologia geral e metodologia especial, no segundo semestre para prática integral de metodologia administração e organização escolar, regendo pelo menos duas vezes por semana, uma classe e auxiliando na escrita do estabelecimento (Paraná, 1932, p. 3).

Diante das modificações ocorridas nas escolas complementares fica evidente a relevância dada a esse curso, sobretudo porque estavam localizadas em lugares estratégicos do Estado, e chegavam aos professores que lecionavam na zona rural, isso sinaliza o porquê das mudanças nas matérias a serem ensinadas, e a exigência da prática escolar. Porém, se

observarmos os conteúdos ministrados nas disciplinas veremos que não houve nenhuma voltada, de fato, ao ensino rural. No conjunto, a disciplina que mais se aproximava era a de trabalhos manuais. Souza (1998) destacou que as escolas complementares deixavam a desejar, pois forneciam uma formação precária, porém, a sua manutenção tinha custos inferiores à Escola Normal, por isso eram vantajosas para o Governo. Provavelmente está tenha sido uma das razões para ser efetivada no Paraná, pois elas eram instaladas em Grupos Escolares, poupando um gasto com aluguel de uma instituição específica para o curso. No Paraná, apesar dessas escolas terem sido instaladas em locais para atender as demandas das escolas rurais e de pequenas vilas e cidades, não havia um currículo voltado às características da zona rural. A escola previa a formação em três anos, porém, caso o aluno quisesse ter a formação docente reconhecida, ao terminar os três anos de estudos do curso complementar, deveria fazer o curso pedagógico especial, que era composto de mais um ano, voltado especificamente a formação pedagogia. Provavelmente, muitos alunos que cursaram só os três anos se tornaram professores em escola rurais, precarizando, portanto a formação ofertada às crianças da zona rural.

Mesmo com a instituição das escolas complementares normais, o presidente Affonso Alves de Camargo, em relatório do ano de 1929, destacou que “... ainda não temos o número suficiente de professores de que precisamos para o provimento de todas as escolas do Estado” (Paraná, 1929, p. 128). Todavia, pelos relatos, as escolas normais complementares já haviam fornecido diversos candidatos aprovados que “... foram nomeados professores efetivos, não só no município de Jacarezinho como nos circunvizinhos” (Paraná, 1929, p. 135). Assim, apesar dessas escolas não fornecerem o pessoal suficiente para exercer o magistério, o contingente de professores com alguma formação pedagógica estava aumentando, isso demonstra a relevância dada a formação dos professores no período e os investimentos feitos nessa modalidade.

Ficou evidente que as Escolas Complementares Normais se tornaram uma medida paliativa para a formação do professorado paranaense, especialmente para os que atuavam no interior do Estado. Todavia, segundo Nagle, esses cursos

... tiveram uma profunda importância que não é demais acentuar: de um lado, representavam um aprofundamento e desenvolvimento do programa escolar primário; de outro, permitiam que a escolarização de nível primário avançasse para o nível médio, ampliando o conteúdo de modo a se aproximar da escola secundária. Sob determinados aspectos, portanto, os cursos complementares vão proporcionar uma elevação do nível da escolarização normal e,

por essa via, se estabelecem as primeiras condições para sua transformação posterior num ensino de segundo ciclo do grau médio (2009, p. 240).

Mesmo considerando a formação superficial proporcionada por essas escolas complementares, elas se constituíram num meio de melhorar a estrutura do ensino no Estado, pela elevação no nível de formação do professorado, que se fez relevante, posteriormente, ao criar as condições para a abertura do ciclo ginásial em várias cidade e vilas, a partir da década de 1940.

Além dessas Escolas Normais complementares para formação de professores que atuaram nas escolas rurais, no Paraná, tivemos a defesa da criação de Escolas Normais Rurais, mas não encontramos informações sobre essa modalidade de escola para afirmar se, de fato, ela se concretizou no Estado. Numa publicação do Jornal Diário da Tarde do ano de 1940, a criação da Escola Normal Rural foi defendida nos seguintes termos:

Com esse estabelecimento, senhores preparando técnicos, isto é, professores especializados, habilita o Estado a prover cadeiras nas zonas agrárias com mestres habilitados e com uma consciência nova de educação nestas regiões. A função do professor aí é árdua e muito diferente da do ensinador quase anatômico da escola atual. Ele abrirá novos rumos da juventude rural soldando-lhe a vocação, guiando para profissões rurais e principalmente para lhe robustecer o amor as lidas agrárias de que a ignorância e a inaptidão não estimulada o afasta e que quase o incompatibilizavam (Diário da Tarde, 26/01/1940, p. 8).

A respeito dessa instituição, além dessa matéria do Jornal Diário da Tarde, encontramos nas análises de Miguel (1997), uma menção, quando cita Ratascheski (1953), que destacou “no governo de Ribas inicia-se o ensino rural”, que além de criar diversas escolas rurais primárias pelo interior do Estado, criou “a Escola Normal Rural, no município de Ipiranga, destinada a formação de professores técnicos em agricultura e pecuária” (Miguel, 1997, p. 95).

Essas escolas não foram, efetivamente, escolas normais, mas sim escolas destinadas a formação de técnicos agrícolas, visando o desenvolvimento da agropecuária no Estado. A partir do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, várias instituições dessa natureza passaram a ser criadas no Paraná. Provavelmente alguns técnicos formados nessas instituições atuaram como professores em escolas rurais, mas isso não foi relevante para solucionar o problema da formação de professores para o ensino primário rural.

Até o ano de 1946, existiam no Paraná cinco Escolas Normais, que estavam localizadas nas seguintes cidades: Curitiba; Ponta Grossa; Paranaguá; Jacarezinho e Londrina e duas escolas complementares, que estavam localizadas em Jacarezinho e Guarapuava anexas aos grupos escolares das cidades. Em 1946 foi instalado o primeiro Curso Normal Regional, com base no Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro daquele ano, na cidade de Iguazu/Laranjeiras do Sul, então capital do Território Federal do Iguazu (TFI), como indicou Lemiechek (2014). Essas foram as escolas que formavam professores no período em estudo, posterior a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, houve uma expansão da formação de professores no Estado, especialmente quando Erasmo Piloto assumiu a inspetoria do ensino. Segundo Faria:

... até 1949, o Paraná havia criado 21 ENRs, oito ENSs e um IE^x. Os primeiros localizados nas regiões mais interioranas, os segundos em centros urbanos importantes e o IE na Capital, local que precisava se firmar como centro do estado. A criação de inúmeros ENRs simboliza o intento de solucionar o problema da presença do professor leigo que atuava, sobretudo, nas Escolas Isoladas Rurais (2017, p. 85).

Como visto, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Estado intensificou a criação das Escolas Normais Regionais, que formavam o regente de ensino, o nível mais baixo previsto na legislação para ser habilitado para atuar como docente na época. Essas instituições tinham o intuito de formar o professor para atuar na zona rural, ultrapassando a simples alfabetização (Faria, 2017). Segundo Faria, a Lei de 1946, "... possibilitou formar professores primários rurais, um meio entendido como o solucionador dos problemas do campo, porque o professor leigo era tido como o responsável pela situação calamitosa da Educação Rural e inclusive pelos problemas agrícolas" (Faria, 2017, p. 64). As Escolas Normais Regionais se constituíram no meio encontrado para interiorizar a formação de professores e diminuir a presença do professor leigo nas escolas rurais.

Pela análise aqui apresentada, fica evidente, que no recorte do estudo, realmente existiram poucas escolas de formação de professores, mas esse quadro se alterou com a implementação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Como no período havia poucos cursos de formação, houve poucos professores formados, precarizando a qualidade do ensino na zona rural.

Considerações finais

Dedicamos essa análise aos professores e professoras, em virtude que vimos a relevância em analisar o seu papel na difusão do ensino rural, especialmente, pois dentre as dificuldades que a educação enfrentou no período, a maior foi a falta de professores para suprir todas as escolas do Estado, sobretudo as escolas localizadas na zona rural. Tais escolas se encontravam distante dos grandes centros e em condições precárias, o que afastava os professores, especialmente os formados nas escolas normais, que preferiam as escolas isoladas das cidades ou vilas, ou os grupos escolares. Além disso, a falta de professores formados se deu porque existiam poucas escolas de formação docente no período.

Apesar das escolas isoladas estarem relegadas a professores com pouca ou nenhuma formação, foram essenciais, pois cabia a eles a responsabilidade pela instalação e o funcionamento dessas escolas. O contato com informações que vinham de fora da comunidade onde se encontrava, se dava apenas quando o inspetor vinha até a escola, para fazer a inspeção, momento que fazia/trazia algumas orientações pedagógicas. Mesmo com o pouco que sabiam e nas condições precárias em que as escolas isoladas funcionavam, tais professores foram vitais para a difusão do ensino pelo Estado. Apesar da relevância desses sujeitos na oferta do ensino primário, em muitos relatórios de inspetores e presidentes/governadores, foram apontados como os responsáveis pelos defeitos encontrados no sistema de ensino. Exigia-se dos professores uma qualidade educacional, que jamais poderiam oferecer, pois as condições que tinham para exercer a profissão não permitiam. Ou seja, culpabilizava-se os professores pelos defeitos encontrados no sistema de ensino, mas não se via todas as demais condições que interferiam no trabalho docente, especialmente na zona rural, onde a escola era carente de tudo.

Podemos concluir que no período analisado tivemos diferentes formas/modalidades de escolas para formação dos professores no Estado, dentre elas as Escolas Normais e as Escolas Complementares Normais, as Escolas Normais Regionais, com o intuito de aumentar a oferta de cursos de formação. Contudo, é fato que mesmo com o aumento na oferta de formação, não houve professor suficientes para prover todas as escolas do Estado, ou seja, as escolas rurais ficaram relegadas a professores com pouca ou nenhuma formação. Todavia, enfatizamos que a maioria desses mestres demonstrou compromisso social ao ensinarem o pouco que sabiam, para os filhos dos trabalhadores que viviam na zona rural do Paraná.

Referências

Brasil (1946). Decreto n. 8529, de 02 jan. 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União. Publicado em 4/1/1946, seção 1, p. 113. 1946. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/Lei%20org%C2%82nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

Brasil (1946). Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Brasil (1946). Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 de 23/8/1946, p. 12019. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>

Castanha, A. P. (2011). O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, 309-331. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639912>

Costa, A. M. C. I. (1983). *A escola na República Velha*. São Paulo: EDEC.

Emer, I. O. (1991). *Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola*. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Faria, T. B. (2017). *Paraná, território de “vocação agrícola”?! Interioriza o do Curso Normal Regional (1946-1968)*. Tese (Doutorado em Educa o). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

França, I. S. (2015). *Do Ginásio para as Escolas Normais: as mudanças na forma o matemática de professores do Paraná (1920-1936)*. Tese (Doutorado em Educa o). PUC, Curitiba.

Jornal Diário da Tarde de 1915 a 1946, Recuperado de: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/diario-tarde/800074> Acesso em: 20 nov. 2019.

Lemiechek, L. (2014). *Aspectos históricos da forma o de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul–PR (1946-1980)*. Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. Recuperado de: http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/22/TDE-2015-02-07T134125Z-1444/Publico/Lucimara_Lemiechek1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

Martinez, C. P. (1921). *Instru es aos professores públicos do Estado do Paraná, 1921*. Curitiba: Livraria Econ mica. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105309>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Miguel, M. E. B. (2011). A reforma da Escola Nova No Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil*. Vitória. Recuperado de: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/-coordenadas.htm Acesso em: 04 jan. 2021.

Miguel, M. E. B. (1997). *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Editora da UFPR.

Moraes, A. I. D. (2020). Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennuci (1930-1940). In Chaloba, R. F., Filho, M. C., & Mesquita, I. M. (Orgs.). *História e memória da educação rural no século XX* (s./p.). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Moreno, J. C. (2003). *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Nagle, J. (2009). *Educação e Sociedade na Primeira República*. 3º Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Oliveira, M. C. (1994). *Ensino primário e sociedade no Paraná durante a primeira República*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Paraná (1906). Relatório do Secretário de Estados Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública apresentado ao presidente do estado do Paraná Vicente Machado da Silva Lima, em 1905. Curitiba: Tipografia da República.

Paraná. (1915). Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915. Código de Ensino do Estado do Paraná. *Coleção de Decretos e Regulamentos de 1915*. Curitiba: Tipografia d'A República, 1915.

Paraná (1917). Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917. Código de Ensino. *Coleção de decretos e regulamentos de 1917*. Curitiba: Tipografia d'A República.

Paraná (1921). Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1921. Curitiba: Tipografia a Penitenciária.

Paraná (1922). Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1922. Curitiba: Tipografia da Penitenciária.

Paraná (1923). Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1923. Curitiba: Tipografia da Penitenciária.

Paraná (1924). Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1924. Curitiba: Tipografia da Penitenciária.

Paraná (1925). Decreto nº 887 de 08 de agosto de 1925. *Regulamentação do ensino complementar primário*. Publicado em Diário Oficial em 14 de agosto de 1925. Curitiba. p.1.

Paraná (1927). Decreto nº 914 de 12 de agosto de 1927. *Instituição de escola complementar no grupo escolar de Guarapuava*. Publicado em Diário Oficial em 18 de julho de 1927. Curitiba. p.1.

Paraná (1929). Mensagem do presidente do Estado Affonso Alves de Camargo dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 19ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1929. Curitiba.

Paraná (1932). Decreto nº 271 de 27 de janeiro de 1932. *Regulamentação da escola complementar normal*. Curitiba: Publicado Diário Oficial em 30 de janeiro de 1932. p. 3-5.

Paraná (1946). Decreto nº 435, de 26 de janeiro de 1946. *Regulariza o ensino primário público no Estado* e institui a Lei Orgânica do Ensino Primário no Estado. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, ano 16, n. 567, de 5 de fevereiro de 1946.

Santi, D. N. (2021). *A institucionalização da escola rural no paraná entre 1915 e 1946 e a atuação dos inspetores*. Tese (Doutorado em Educação). UEM, Maringá.

Santi, D. N., Schelbauer, A. R., & Castanha, A. P. (2022). O Sistema de Inspeção do Ensino na Primeira Metade do Século XX no Paraná. *Educação em Revista*, 38, e35918, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469835918>

Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. 2ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.

Wachowicz, L. A. (1984). *Estudos Regionais: Relação Professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Editora Cortez.

ⁱ O presente texto foi apresentado no evento III Seminário Internacional de Educación rural en América Latina: Balance y memoria de un siglo de educación rural en América Latina.

ⁱⁱ O Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917, que criou o Código de Ensino do Paraná, definiu as escolas como simples, classificando como urbanas, suburbanas ou rurais e escolas combinadas ou grupo escolar. Nesses casos o edifício deveria ter duas ou mais salas, cada uma delas regidas por um professor, ensinando uma ou duas classes/séries de alunos. (Paraná, Decreto n. 17 de 1917) Já o Decreto nº 435, de 26 de janeiro de 1946, que Regularizou o ensino primário público no Estado e institui a Lei Orgânica do Ensino Primário no Estado, foi mais objetivo classificando as escolas como: Escola Isolada (EI), regida por um só professor; Escola Reunida (ER), constituída entre 2 e 4 professores/classes; Grupo Escolar (GE), constituída por cinco professores ou mais,

tendo um como diretor e Escola Supletiva (ES), que ofertava o ensino supletivo para jovens e adultos. (Paraná, Decreto n. 435 de 1946).

ⁱⁱⁱ Segundo Santi, Schelbauer e Castanha (2022), os inspetores eram os responsáveis pelo processo de organização da educação, visto que a inspeção intervinha em diversos âmbitos do ambiente escolar, tanto administrativos como pedagógicos. Apoiado numa rede de inspetores/delegados regionais, paroquiais ou locais chegavam a todas as escolas e controlando e avaliando o trabalho dos professores.

^{iv} Essa questão da vocação foi analisada por Moreno (2003), o qual destacou que como não era possível formar todos os professores, e diante das condições do Estado também não era possível “... oferecer escola para todos”, houve um enfoque na “vocação, mais do que a formação intelectual para os professores” (Moreno, 2003, p. 131), se o professor tivesse vocação poderia ensinar, além disso, seria considerado um bom professor.

^v Em 1921 o inspetor de ensino Cesar Prieto Martinez publicou um documento intitulado de “Instrução aos professores públicos do Paraná” com intuito de disseminar os meios corretos de aplicar o programa e o método de ensino adotado pela legislação. Foi uma forma adotada para fazer chegar até os professores o programa de ensino que deveria ser adotado em todo o Estado. Porém, segundo Souza (1998) esses manuais que instruíam os professores, tinha por finalidade além de orientar, “... conduzir a prática do professor, interferir, diretamente, no último reduto da autonomia docente – a definição de como ensinar” (Souza, 1998, p.190), desta forma, essas instruções dispostas no documento apresentavam diversos pontos que deveriam ser observados pelos professores no decorrer da organização das aulas. Esse manual passou a ser visto então como “... um guia, um instrumento de formação docente”, essencial para os professores (Souza, 1998, p. 190).

^{vi} Em 1905, o inspetor de ensino Bento José Lamenha Lins levantou a discussão sobre a necessidade de classificação das escolas, em urbanas, suburbanas e rurais, e que houvesse entre os professores formados pela Escola Normal uma progressão, que todos começassem a exercer o magistério nas escolas rurais, depois fossem para as escolas suburbanas e urbanas (Paraná, 1906).

^{vii} Segundo Silva (2019), o entusiasmo pela educação aparece nas primeiras décadas do século XX, e tinha por objetivo a mobilização de grupos políticos e de educadores para promover a expansão do sistema de ensino, buscando ampliar a base de representação eleitoral, ou seja, o número de votantes, mediante o aumento do número de alfabetizados no país. Além disso, pela ampliação da oferta de educação era possível disseminar as ideias de nacionalização. Já o otimismo pedagógico se caracterizou pela reflexão sobre a qualidade da educação oferecida, ou seja, visava refletir sobre a prática docente, sobre os métodos de ensino. Deste modo, compreendemos que o primeiro movimento teve como intuito principal a expansão da rede escolar, e o segundo a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da escola.

^{viii} Essa equiparação foi feita porque quando as Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá foram instaladas elas tinham um currículo próprio, diferente da Escola Normal de Curitiba. Segundo Miguel, o objetivo dessas escolas era “... formar professores para atendimento no interior paranaense” e litoral. Porém “... estavam ausentes do currículo das Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa as metodologias (1997, p. 42). A parte profissionalizante do curso era desenvolvidas pelas *cadeiras* de Pedagogia, Pedagogia e Psicologia, metodologia e prática pedagógica”, e o curso tinha duração de 3 anos (Miguel, 1997, p. 42-43).

^{ix} A introdução na hierarquização na formação docente seguiu a própria hierarquização do sistema escolar, ou seja, para ser professor num determinado nível de ensino era/é preciso ser formado no nível imediatamente superior.

^x O Decreto-Lei n. 8530 de 1946 criou três modalidades de escolas de formação de professores, as Escolas Normais Regionais (ENRs), as Escolas Normais Secundárias (ENSs) e os Institutos de Educação (IE). As ENRs, com o currículo do primeiro ciclo do ensino secundários, formavam os professores regentes do ensino, que atendia majoritariamente as escolas isoladas em comunidades rurais ou pequenas vilas. As ENSs, com um currículo correspondente ao segundo ciclo do ensino secundário, com várias disciplinas pedagógicas, formavam o professor primário, para atuar principalmente nos grupos escolares. Já o IE, formava os diretores, supervisores e orientadores, ou seja, os gestores da educação na época e os professores para atuar nas próprias Escolas Normais.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 26/04/2022
Aprovado em: 15/02/2023
Publicado em: 11/03/2023

Received on April 26th, 2022
Accepted on February 15th, 2023
Published on March, 11th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santi, D., & Castanha, A. P. (2023). Ser professor de Escolas Rurais no Paraná/BR entre 1915 e 1946. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8 e14314. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14314>

ABNT

SANTI, D.; CASTANHA, A. P. Ser professor de Escolas Rurais no Paraná/BR entre 1915 e 1946. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e14314, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14314>