



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GABRIELA DA SILVA SACHELLI

**AÇÕES MUNICIPAIS NA ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM  
LONDRINA (1949-1992)**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2024

GABRIELA DA SILVA SACCHELLI

AÇÕES MUNICIPAIS NA ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM LONDRINA  
(1949-1992)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Linha de pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação.

Orientador: Prof. Dr<sup>o</sup>. Tony Honorato

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S119a Sacchelli, Gabriela da Silva .  
Ações Municipais na Escolarização Rural em Londrina (1949-1992) / Gabriela da Silva Sacchelli. - Londrina, 2024.  
207 f. : il.

Orientador: Tony Honorato.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Ações municipais para a escolarização rural em Londrina - Tese. 2. Municipalismo pedagógico - Tese. 3. História e Historiografia da Educação em Londrina - Tese. 4. Educação Rural - Tese. I. Honorato, Tony . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GABRIELA DA SILVA SACCHELLI

AÇÕES MUNICIPAIS NA ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM LONDRINA  
(1949-1992)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery  
Universidade Estadual Paulista –  
FFC/UNESP

---

Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Carolina Martin  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 01 de março de 2024.

Dedico este trabalho aos homens da minha  
vida: meu querido filho,  
Karlos Eduardo, ao meu pai Francisco, minha  
mãe Maria Cleide e ao meu avô Arthur Franco  
(*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

A construção de uma tese de doutorado não se consolida apenas de forma individual, no processo de autoria alguns sujeitos colaboram de maneira direta ou indiretamente neste processo desde o desenvolvimento da temática e da escrita do projeto. Os conhecimentos produzidos são decorrentes de muitos meios e locais de formação, nas disciplinas acadêmicas das quais me matriculei e frequentei, nas leituras, no contato com as fontes, nos eventos (seminários, congressos).

E a presença de algumas pessoas foram essenciais no processo de escrita desta tese e merece toda a minha gratidão e agradecimento. Agradeço

ao Prof. Dr. Tony Honorato, meu orientador, primeiramente por acreditar no meu projeto de pesquisa, pela confiança e amizade construída com a qual me conduziu com sabedoria aos caminhos da pesquisa com toda paciência e maestria. Apresentou-me o MEL e os documentos escolares do município de Londrina e as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas. Naquela ocasião, senti-me parte de um projeto tão cheio de possibilidades e com muitos desafios. Mas, logo no mês seguinte soubemos da pandemia mundial do vírus da Covid-19, e tivemos que nos encontrar remotamente e colocar uma pequena pausa na pesquisa com os documentos. Vieram muitos problemas pessoais, pandêmicos, profissionais com os nossos trabalhos. Todavia, o Prof. Tony soube me ouvir e me compreender com carinho e profissionalismo, por isso sou imensamente grata;

à minha banca avaliadora pelo aceite e pelas contribuições para a melhoria do presente trabalho de tese. Todas as questões levantadas foram pertinentes para o desenvolvimento da escrita e necessárias para a minha formação;

à professora Dra. Analete Regina Schelbauer minha orientadora no mestrado que me acompanha desde o início da minha trajetória na pesquisa em escola rural e hoje faz parte da minha banca; agradeço por todo carinho com o qual corrigiu meu trabalho, todas as contribuições foram fundamentais para a correção e melhoria da presente tese e para a minha formação na pesquisa;

às professoras Dra. Ana Clara Bortoleto Nery e a professora Dra. Carolina Martin, membros da minha banca, que dedicaram seu tempo para a correção do trabalho, contribuíram de forma clara e consistente na escrita da tese, sugerindo

formas de análise e compreensão da categoria elencada. E agradeço à Profa. Dra. Sandra Reginal Ferreira de Oliveira que passou a integrar a banca para o rito de defesa; obrigada pelas considerações e contribuições;

aos professores do PPEdu-UEL pelas discussões e a construção de aprendizados durante o curso de doutoramento que oportunizaram aulas, palestras, desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, ricos de conhecimentos e trocas e ao mesmo tempo acolhedores num momento tão difícil durante os anos de 2020 e 2021 na pandemia da Covid-19;

também aos amigos e amigas do grupo de pesquisa GPROC (Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores – CNPq) pelas trocas. Querida amiga Meire, sempre me acompanhando durante a análise das fontes documentais no MEL. Matheus, Felipe, Taiane, Dayane, Mariana, Gabriel, Ângela, Ana Sloma, Maria Clara, Jéssica, Carolina, Bruno, pelas parcerias e trocas tão relevantes para a compreensão de teorias, leituras e escrita de trabalhos desenvolvidos na participação no grupo de pesquisa, nas participações de eventos, que de certa forma contribuíram para o desenvolvimento de minha pesquisa;

aos meus familiares que sempre me incentivam a estudar, amparando-me e fortalecendo-me nas dificuldades, principalmente meu filho Karlos Eduardo e ao meu pai Francisco Sacchelli;

à Secretaria Municipal de Educação de Londrina e seus atuais representantes, por nos confiar o trato e manuseio dos documentos, que serviram de fonte para o presente trabalho de pesquisa;

à agência financiadora Capes, pelo período de consentimento da bolsa de estudos, que me forneceu ajuda financeira para me dedicar aos meus estudos durante, aproximadamente, um ano;

aos colegas de turma do doutorado pela amizade e companheirismo durante o período de estudos;

aos meus amigos e amigas, companheiros/as de profissão, que me apoiaram e incentivaram desde a inscrição no processo seletivo para do PPEdu-UEL e durante esses quatro anos de estudo, em especial Isaías Batista de Oliveira Jr., Adriana Salvaterra, Eliane Paganini, Débora Menegazzo, Paula Moya, Camilla Bolonhezi, Diego Raone, Marcos Dorigão, Ricardo Desidério, Sirley Maldonado,

Rosana Meire Cazadei, Fabíola, Maurício, Patrícia e Sueli Dias. Vocês foram minha rede de apoio!

aos amigos da Escola Rural Municipal “John Kennedy”, Eder, Fernanda Cossio, Ana Maria, Adriana Silva, Angela, Emile, Lucileia, João, Sandra, que me motivaram e ampararam no período que eu tive que conciliar trabalho e estudo, vocês além que companheiros de trabalho foram grandes amigos;

agradeço também às minhas amigas Juliane, Renata, Daviane, Fabiana e Michele, que sempre me acompanham nos testes que realizo e me escutam com paciência. Todo esse apoio me fortalece.

*Ando devagar porque já tive pressa  
e levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs  
o sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
compreender a marcha ir tocando em frente  
como um velho boiadeiro  
levando a boiada eu vou tocando os dias  
pela longa estrada eu vou, estrada eu sou*

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
cada um de nós compõe a sua história  
cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
e ser feliz*

*Ando devagar porque já tive pressa  
e levo esse sorriso porque já chorei demais  
cada um de nós compõe a sua história  
cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
e ser feliz.*

*Composição: Almir Sater / Renato Teixeira*

SACHELLI, Gabriela da Silva. **Ações municipais na escolarização rural em Londrina (1949-1992)**. 2024. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

A presente tese de doutorado se insere na linha de pesquisa “Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação” e no projeto de pesquisa “Ação municipal e educação no Brasil: processo de escolarização em Londrina-PR (1949-1992)” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Teve como objeto de estudo as ações municipais para a escolarização rural em Londrina-PR, na perspectiva da categoria historiográfica, município pedagógico. Londrina, nesse início de século XXI, é uma das referências de município brasileiro; emancipou-se como ente político administrativo em 1934 e foi se estruturando na segunda metade do século XX na interdependência com o modo de produção agrícola, cultura cafeeira. Considerando aquele contexto, a tese assumiu como problema de pesquisa: quais foram as ações municipais em prol da escolarização rural em Londrina-PR, entre 1949 e 1992? O recorte temporal justificou-se na criação do Depas - Departamento de Educação e Assistência Social e, em 1992, quando se criou a Secretaria Municipal de Educação - SME num contexto que estavam em curso ações voltadas à nucleação e cessação das atividades nas escolas rurais isoladas em Londrina. Para responder às questões, o referencial elencado perpassou o campo da história da educação, com ênfase para a história do município pedagógico e das instituições educativas rurais nos municípios. O referencial contou com as contribuições de Justino Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto e colaboradores. As fontes históricas empregam inúmeros documentos produzidos no contexto do Depas à SME, como livros, atas, decretos, projetos, relatórios, registros de classe, fotografias, CI's, reformas políticas, mapas, estatísticas, ofícios. Com a pesquisa buscou-se a análise de como ocorriam as ações municipais para a promoção de educação e assistência social rural em Londrina-PR. Dos resultados da pesquisa foi possível verificar os movimentos políticos-administrativos no município para a escolarização da população rural. A força do território local para a construção de um ideário de educação rural é evidenciada nas ações municipais para a efetivação da escolarização dos locais que aprendiam para se desenvolver, trabalhar e prosperar. Para isso foram construídas 181 escolas rurais, em diferentes locais do território fornecendo o acesso à escolarização para grande parte da população das comunidades rurais. Como desfecho o município de Londrina teve relativa autonomia para o desenvolvimento de ações como a criação, reforma, regulamentação e fechamento de escolas. Os seus agentes avaliaram o trabalho pedagógico com padrões inspirados em macro e microsistemas, capacitaram professores e ainda criaram formas de seleção e contratação docente.

**Palavras-chave:** Escolas rurais. Município pedagógico. Ações municipais na educação. História da educação. Londrina-PR.

SACCHELLI, Gabriela da Silva. **Municipal actions in rural schooling in Londrina (1949-1992)**. 2024. 204f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis is part of the line of research “Philosophical, Historical, Political and Cultural Perspectives on Education” and the research project “Municipal action and education in Brazil: schooling process in Londrina-PR (1949-1992)” of Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina. The object of study was municipal actions for rural schooling in Londrina-PR, from the perspective of the historiographical category, pedagogical municipality. Londrina, at the beginning of the 21st century, is one of the references of a Brazilian municipality; It was emancipated as an administrative political entity in 1934 and was structured in the second half of the 20th century in interdependence with the agricultural production method, coffee culture. Considering that context, the thesis assumed as a research problem: what were the municipal actions in favor of rural schooling in Londrina-PR, between 1949 and 1992? The time frame was justified in the creation of Depas - Department of Education and Social Assistance and, in 1992, when the Municipal Department of Education - SME was created in a context where actions were underway aimed at the nucleation and cessation of activities in isolated rural schools in London. To answer the questions, the reference listed covered the field of the history of education, with an emphasis on the history of the pedagogical municipality and rural educational institutions in the municipalities. The framework included contributions from Justino Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto and collaborators. The historical sources employ numerous documents produced in the context of Depas to the SME, such as minute books, decrees, projects, reports, class records, photographs, ICs, political reforms, maps, statistics, letters. The research sought to analyze how municipal actions took place to promote education and rural social assistance in Londrina-PR. From the research results, it was possible to verify the political-administrative movements in the municipality for the education of the rural population. The strength of the local territory for the construction of an idea of rural education is evidenced in municipal actions to carry out schooling in places that learned to develop, work and prosper. To this end, 181 rural schools were built in different locations across the territory, providing access to schooling for a large part of the population of rural communities. As a result, the municipality of Londrina had relative autonomy to develop actions such as the creation, reform, regulation and closure of schools. Its agents evaluated pedagogical work with standards inspired by macro and microsystems, trained teachers and even created forms of teacher selection and hiring.

**Keywords:** Rural schools. Pedagogical municipality. Municipal actions in education. History of education. Londrina-PR.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Atividade de horta escolar.....	48
<b>Figura 2</b> – Acampamento da comitiva da Cia de Terras Norte do Paraná (1929) .....	70
<b>Figura 3</b> – Vista Principal de Londrina (1934).....	71
<b>Figura 4</b> – Primeira escola implantada em Londrina (1931).....	75
<b>Figura 5</b> – Primeira locomotiva de Jataí a Londrina.....	76
<b>Figura 6 e 7</b> – Retratos de Londrina em 1934-1950.....	79
<b>Figura 8</b> – Fachada da Escola Heimtal (1950).....	91
<b>Figura 9</b> – Solenidade de inauguração da Escola Municipal Sítio do Sr. Lázaro (1971).....	121
<b>Figura 10</b> – Ampliação da Escola Municipal Anita Garibaldi (1974).....	122
<b>Figura 11:</b> Projeto de nucleação da ERM José Fabiano.....	131
<b>Figura 12:</b> Termo de visita – Professora Jandira Costa Ruiz (1963).....	138
<b>Figura 13</b> – Curso de férias - Atividade de práticas rurais com as professoras (1955).....	140
<b>Figura 14:</b> Primeiras diretoras de escolas municipais – agosto de 1969.....	145
<b>Figura 15</b> – Reunião com diretoras e o senhor secretário de Educação (1970)....	146
<b>Figura 16</b> – Curso de atualização para supervisores de Zona Rural – Metodologia da Literatura e da Leitura – março de 1987 .....	152
<b>Figura 17:</b> Termo de visita – Professora Janete Felix da Costa (1981).....	153
<b>Figura 18:</b> Reunião Preliminar da Banca Examinadora do Concurso para Provimento de Cargo para o Professor Primário do Ensino Municipal (1969).....	160
<b>Figura 19</b> –Reunião pedagógica para professores das escolas rurais (1970).....	162
<b>Figura 20</b> –Seminário de Educação Rural – FUNDEPAR-PME-UEL 200 participantes – novembro de 1984 .....	163
<b>Figura 21</b> –Escola Rural Municipal “Bernardo F. Vasconcelos” – Distrito de Guaravera .....	168
<b>Figura 22</b> –Farmácia e a Biblioteca da Escola Rural Municipal “D. Pedro I” .....	169
<b>Figura 23</b> –Alunos em atividades práticas, Escola Sede (1955) .....	170
<b>Figura 24</b> -Escola Rural Municipal “Barão do Cerro Azul” – Patrimônio Regina –.	172
<b>Figura 25</b> –Projeto Cultive o Verde .....	173
<b>Figura 26-</b> Quadro de Resultado dos Exames Finais.....	177

**Figura 27:** Modelo de exame final de leitura, para alunos do 1º ano da zona rural (1976).....179

**Figura 28 -** Plano de trabalho – Exames Finais nas Escolas Municipais de Zona Rural (1976).....180

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Perfil cronológico da criação de distritos municipais em Londrina (1934-1994).....	84
<b>Gráfico 2:</b> Quantidade de escolas rurais em unidades administrativas de Londrina-PR (1949-1992).....	114
<b>Gráfico 3:</b> Construção de escolas rurais.....	115
<b>Gráfico 4:</b> Percentual populacional do município de Londrina (1940-2010) .....	119
<b>Gráfico 5:</b> Construção de escolas urbanas.....	133
<b>Gráfico 6:</b> Alunos matriculados em Londrina (1984) .....	150

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Inventário da seleção de fontes de pesquisa.....	27
<b>Quadro 2:</b> Fontes de pesquisa .....	36
<b>Quadro 3:</b> Produções sobre município pedagógico - autores Justino Magalhães e Wenceslau Gonçalves Neto e colaboradores.....	40
<b>Quadro 4:</b> Pesquisa nas bases de dados – Escola Rural.....	51
<b>Quadro 5:</b> Formação histórico-administrativa de Londrina (1934-1999).....	82
<b>Quadro 6:</b> Ações municipais para a educação rural em Londrina – PR.....	92
<b>Quadro 7</b> Modelos de escolas rurais em Londrina (1949-1992) .....	99
<b>Quadro 8:</b> Listagem de escolas rurais municipais de Londrina (1949-2000).....	106
<b>Quadro 9:</b> Evolução de matrícula no ensino primário (1961-1971).....	116
<b>Quadro 10:</b> Escolas rurais municipais de 1ª a 8ª série .....	123
<b>Quadro 11:</b> Descrição da Ação de Nucleação: Núcleo 01- Sede: ERM: José Fabiano – Distrito de Lerroville.....	130
<b>Quadro 12:</b> Programas e atividades elaborados pelo DEPAS (1954).....	139
<b>Quadro 13:</b> Diretores/as do DEPAS e Secretários/as da SMEC .....	144
<b>Quadro 14:</b> Acompanhamento e supervisão da situação do ensino em Londrina/PR-SMEC (1975).....	149
<b>Quadro 15:</b> Ações municipais e atividades desenvolvidas (1989-1992).....	154
<b>Quadro 16:</b> Quadro de disciplinas comuns estudadas nas escolas rurais (1949-1970) .....	167
<b>Quadro 17:</b> Porcentagem de promoção das escolas municipais zona urbana e zona rural.....	176
<b>Quadro 18:</b> Relatos das diretoras escolares.....	178

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Municípios (re)colonizados sob administração da CTNP (1930-1964) ..	73
<b>Tabela 2</b> – Matrículas da rede regular de ensino de 1º grau – zona rural (1987-1990).....	126
<b>Tabela 3</b> – Livros adotados no ano de 1955.....	142
<b>Tabela 4</b> – Departamentos da Educação e Assistência Social (1949).....	142
<b>Tabela 5</b> – Instituições Benéficas Criadas em Londrina (1939-1960) .....	143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMP	Associação de Municípios do Paraná
APM	Associação de Pais e Mestres
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CI	Correspondência Interna
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
DEPAS	Departamento de Educação Pública e Assistência Social
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Escola Isolada
ERM	Escola Rural Municipal
ENS	Escola Normal Secundária
EUA	Estados Unidos da América
GE	Grupo Escolar
GPROC	Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores

HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP	Inspetoria de Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IRE	Inspetoria Regional de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEL	Museu Escolar de Londrina
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PEI	Programa de Educação Integrada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná

PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PML	Prefeitura Municipal de Londrina
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e da Cultura
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SP	São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESPAR Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Pesquisa documental no acervo do projeto MEL .....	24
1.1.1 Características das fontes documentais.....	29
1.2 O fazer da pesquisa.....	36
<b>2 FUNDAMENTOS DO MUNICÍPIO PEDAGÓGICO PARA O ESTUDO DA ESCOLA RURAL.....</b>	<b>40</b>
2.1 A categoria município pedagógico.....	40
2.2 Pesquisas sobre escolas rurais paranaenses.....	50
2.3 Município pedagógico: por uma abordagem histórica da escolarização rural.....	60
<b>3. CONSTITUIÇÃO DE LONDRINA-PR E DAS UNIDADES ADMINISTRATIVAS PARA DIMENSIONAR A ESCOLARIZAÇÃO RURAL.....</b>	<b>68</b>
3.1 Unidades Administrativas de Londrina.....	82
<b>4. ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM LONDRINA: CRIAÇÃO, NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS .....</b>	<b>87</b>
4.1 A criação, expansão, institucionalização e nucleação das escolas primárias rurais em Londrina.....	96
4.1.1 Criação, expansão e institucionalização de escolas rurais.....	96
4.1.2 Nucleação das escolas municipais e o encerramento das atividades em escolas isoladas rurais.....	125
4.1.2.1 Projeto “Pé no Chão”: nucleação das escolas rurais em Londrina.....	128
<b>5 ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM LONDRINA: GESTÃO, SUPERVISÃO, ORIENTAÇÃO E CULTURA ESCOLAR.....</b>	<b>135</b>
5.1 Administração escolar.....	135
5.2 Supervisão e orientação escolar.....	147
5.3 Seleção, contratação e formação de professores para a atuação nas escolas rurais de Londrina.....	157
5.4 Saberes e práticas na cultura escolar rural municipal.....	164
5.5 Ritos de ingresso, permanência e de exame nas escolas rurais.....	173
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O caminho de cada pesquisa é singular, o processo de busca não se inicia com a estruturação de um projeto com elementos prontos e pré-definidos, ele demanda estudos, visitas, conversas e relações múltiplas. Situo o meu envolvimento com a pesquisa em instituições de ensino e escolarização rural em 2019, com a defesa de minha dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, intitulada: *Educação rural no município de Apucarana-PR (1940-1990): espaços, instituições escolares e professores*, orientada pela professora Dra. Analete Regina Schaulbauer. Dos muitos anseios que a defesa me trouxe, o que se destacou para mim, naquele momento, foi o sentimento de que precisava continuar o movimento de pesquisa, a inquietação de buscar outras respostas para outras demandas que iam além das percorridas durante a pesquisa de mestrado.

Foi nesse cenário que me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), para o ingresso ao doutorado. Inicialmente, as propostas de investigação eram em torno da pesquisa com professoras leigas das escolas rurais. Em orientação com o professor Dr. Tony Honorato, conheci o projeto MEL – Museu Escolar de Londrina, o trabalho e trato com as fontes documentais da qual estavam envolvidos e a importância de minha participação. Mas, o que eu não tinha ciência, era do volume de materiais do qual tínhamos acesso e as variadas possibilidades de pesquisa que emergiam daqueles documentos. Um acervo a ser construído e explorado, aproximando-me do meu presente objeto de tese e suas múltiplas dimensões.

O presente tema de pesquisa de doutoramento é decorrente da proposta de investigação da história das escolas rurais do município de Londrina-PR (1949-1992), amparado pela categoria município pedagógico, formulada por Justino Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto e colaboradores.

A presente tese está alocada no campo investigativo da história das instituições escolares rurais paranaenses, mais precisamente com enfoque na compreensão sobre as ações educacionais empreendidas pela prefeitura municipal de Londrina-PR, por intermédio de seus respectivos departamentos: Depas – Departamento de Educação e Assistência Social (1949-1970), SMEC – Secretaria

Municipal de Educação e Cultura (1971-1991) e SME – Secretaria Municipal de Educação (1991-1992).

A tese tem como objeto de pesquisa as ações municipais para a escolarização rural em Londrina-PR. O recorte temporal é inerente às fontes de pesquisa e se justifica em 1949 com a criação do Depas e, em 1992, com ações voltadas à nucleação e cessação das atividades nas escolas rurais isoladas e, ainda, é o tempo da criação da SME - Secretaria Municipal de Educação.

As ações para escolarização rural em Londrina se iniciam na década de 1930 com o início das primeiras colônias de imigrantes e migrantes, porém as fontes, salvaguardas pelo projeto MEL e utilizadas nesta pesquisa, apresentam apenas registros inicialmente realizados pelo Depas. As demandas do Depas estavam relacionadas à administração do ensino primário em Londrina, à criação da biblioteca pública e à assistência social da população.

O recorte espacial da pesquisa enfatiza o município de Londrina, localizado no norte novo do estado do Paraná. Londrina por muito tempo foi a sede de um projeto de urbanização do norte paranaense, foi um território loteado e vendido pela promessa de riqueza de terras férteis e propícias para o cultivo cafeeiro nos anos de 1930, 1940 e 1950. Londrina se emancipa como município em 1934, data que representa o início da administração local municipal. Para além da riqueza material, o espaço é um elemento determinante das vivências individuais e coletivas dos grupos inseridos, “o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (Frago, 2001, p. 64).

O estudo e a pesquisa da história da educação, em nível municipal, permite uma construção e reconstrução de percepções manifestadas por meio da análise das fontes de pesquisa. A escrita da história da educação possibilita significar e ressignificar as instituições escolares e as culturas escolares rurais manifestadas nos documentos. Nesse sentido, esta pesquisa perscrutou os documentos arquivados pela Prefeitura Municipal de Londrina-PR e que estão disponíveis no projeto MEL, onde o grupo de pesquisa, coordenado pelo professor Dr. Tony Honorato, desenvolve o projeto *Ação municipal e educação no Brasil: processo de escolarização em Londrina-PR (1949-1992)*.

Com o contato com as fontes históricas e a categoria historiográfica no município pedagógico, foi possível elaborar questões respondidas ao longo desta

tese de doutorado. A questão principal foi: quais foram as ações municipais para a escolarização rural em Londrina (1949-1992)? Outras questões emergiram: quais os elementos históricos, políticos e sociais deram base para a construção da ideia de escolarização rural no âmbito municipal? quais instituições escolares rurais representaram a escolarização promovida pelo município de Londrina? quais as tensões e transformações da escolarização rural sofreu? quais foram as formas de administração político-pedagógica?

Primeiramente, foi preciso pensar na categoria que compõe a ideia de município como espaço administrativo-pedagógico e para tanto foi necessário buscar referências nas produções acadêmicas que dão base para esta ideia, debruçar-se nas publicações de autores e pesquisadores que comungam da mesma abordagem e ainda selecionar pesquisas associadas à temática. Um segundo passo para a construção da dinâmica de pesquisa foi a busca por dissertações de mestrado e de teses de doutorado relacionadas às escolas rurais em municípios do Paraná. As buscas geraram um balanço da produção acadêmica na área apresentada ao longo da tese.

As questões levantadas, assim como as publicações selecionadas, deram elementos para compreender como as ações municipais foram sendo elaboradas na medida em que Londrina ia se constituindo como município, com elementos geográficos, políticos e econômicos que deram base para se viver e sobreviver em meio a um território de paisagem inicialmente natural, com planos administrativos de constituição de um centro moderno para o cultivo de produção cafeeira. A construção de escolas rurais se movimentava ao mesmo tempo que eram construídas outras instituições como igrejas, comércios, linhas ferroviárias, estradas, postos de saúde, bibliotecas, orfanatos.

A constituição de um município não se esgota em aspectos políticos, econômicos, sociais e geográficos, mas perpassa também pelo pedagógico escolarizado. As ações municipais para a escolarização rural municipal estiveram relacionadas às intenções de busca de formação de um ideal de homem/mulher, seja para a formação de mão de obra para o trabalho na cidade ou para o trabalho no campo, o fato é que há intenções encucadas desdobradas em ações para a escolarização que entrecruzam o local, o regional e o nacional.

[...] E novamente vemos os problemas e as propostas de caráter local

e regional se destacarem, envolvendo itens como desigualdade no acesso à educação, nos índices de analfabetismo, nos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, nos percentuais do orçamento repassados para o investimento na educação, na busca de parcerias entre estados, entre estados e municípios ou entre as administrações municipais, confluindo todos para o enlace com o governo central, caracterizando claramente a complexidade e a importância das relações político-educacionais no interior de uma federação (Carvalho; Gonçalves Neto, 2016, p. II).

Os assuntos administrativos-pedagógicos municipais são caracterizados por relações entre federação, estados, intermunicipais e pela iniciativa privada que se envolvem na criação, construção e organização de escolas, na busca por financiamentos de recursos para a contratação e formação de professores, na ampliação de escolas, no fornecimento de materiais escolares, na elaboração de projetos pedagógicos e no funcionamento cotidiano.

Vale ressaltar, ainda, que cada período da gestão administrativa-pedagógica local foi composto por um grupo de pessoal que trabalhava com planos de ações, projetos e planejamentos distintos em alguns aspectos e semelhantes em outros. Estas diferenças e semelhanças de cada período podem ser observadas por meio das fontes documentais, de formas explícitas ou implícitas.

O trabalho de gestão educativa, as parcerias estabelecidas, a seleção e formação dos sujeitos que compuseram estes espaços nos conduzem às noções das condições que eram estabelecidas no processo complexo de gerir a escola rural. As formas de gestão da escola rural se traduzem em ritos escolares que se repetem ou não a cada ano letivo, ações estas que são programadas com finalidades específicas em cada universo escolar.

As temporalidades do rito escolar são três actos/rituais fortes. O primeiro é a iniciação-admissão, inclusão, matrícula – a passagem para dentro, tornando-se membro seleccionado de um colectivo/turma (os iniciados, os escolares). O segundo, o percurso da construção e edificação pessoal, é consubstanciado no currículo [...]. Finalmente, tem lugar o terceiro ritual, com a prova de verdade – sagração/consagração: o ritual do exame, a pertença a um grupo e a licentia para ir em frente, a permissão para exercer. A sagração contém, no reverso, a reprovação – a exclusão ou o tentar de novo. Há pequenos ritos dentro do rito maior, como seja o da lição: após o desequilíbrio gerado pela introdução à matéria em pauta, são desencadeados novos conhecimentos, mais ou menos inovadores e portadores de caos e de inventividade, para, no final, tal como sucede no teatro, regressar a normalidade, repondo a 'nova' ordem. (Magalhães, 2017, p. 715).

Compreender as condições de oferta, os subsídios financeiros, as formas de seleção dos profissionais, os conteúdos e metodologias que eram exigidos pela supervisão das escolas, traduzem outros aspectos das ações municipais e da importância da escolarização rural que instigam outras perguntas: como eram praticadas as determinações municipais nas escolas rurais? O docente responsável geralmente por escola rural estabelecia relações com a comunidade? A análise das práticas e relações escolares em espaços rurais demonstra os desafios e os empassos de se fazer a educação escolarizada no âmbito municipal.

Refletir sobre esses fatos, que são constitutivamente históricos, e contribuir para a valorização da cultura experimental da escola e dos modos de fazer que pertencem ao patrimônio profissional dos docentes é algo que compete aos historiadores da educação. É essa tarefa que permitirá entender e interpretar os modelos e métodos da cultura escolar efetiva, isto é, da cultura que se produziu na própria realidade, a qual não corresponde necessariamente à que se desejou ou postulou. (Benito, 2017, p. 62).

A cultura demonstrada por meio dos rituais escolares (enfileiramento, horário de aula, execução de atividades, a hora do recreio, as avaliações) e dos ritos festivos (desfiles públicos, apresentações, formaturas) são acontecimentos planejados em calendário, e as atividades rotineiras compõem essas ações práticas. De que forma estes rituais estiverem presentes nas escolas rurais em um município específico?

As coerências e incoerências existentes nas práticas escolares rurais quando comparadas às escolas urbanas modelares dão indícios das unidades educativas rurais como instituições únicas e providas de cultura própria, não neutra, mas dotadas de características multifatoriais.

Todas estas questões se desdobram no seguinte problema de pesquisa desta tese de doutoramento: quais foram as ações municipais em prol da escolarização rural em Londrina-PR, entre 1949 e 1992? Para responder à questão geral, o referencial elencado perpassou pela categoria teórica município pedagógico, pela construção da escrita da história das instituições educativas e pelo estudo da história da escolarização rural.

A hipótese aventada consistiu no entendimento de que a escolarização rural se apresenta com características próprias e não isoladas, que

instigam a formular mais elementos analíticos para a interpretação das ações municipais na educação escolarizada.

“O município pedagógico refere-se a uma continuidade de um projeto de educação centrado em estratégias colocadas em prática, também suas iniciativas em ações que conduzem a projetos de educação que muitas vezes ultrapassam suas atribuições, até que se instituí um sistema educacional próprio” (Adão; Magalhães, 2014, p. 07).

A historiografia do municipalismo, no quadro da modernização política e social, por paralelo com as histórias nacionais e como produto do local e do transversal, condensada em ciclos histórico-pedagógicos, seja na Europa, seja no Novo Mundo, particularmente no Brasil, carece de uma reconstituição com sistematicidade e sentido. Implica a reconstituição histórica, a partir dos arquivos e das memórias, do patrimônio municipal e dá significado à salvaguarda, preservação e informação dos diferentes patrimônios educativos. Reifica uma cidadania educativa como móbil da consciência histórica. (Adão; Magalhães, 2014, p. 07).

Essa complexidade dos movimentos histórico-pedagógicos, as variadas políticas educacionais e as formas de registro e guarda destas informações em arquivos e memórias, nos motivaram a delimitar um objeto de estudo focado nas ações municipais de Londrina sobre a educação escolar rural. Para tanto, assumimos como base empírica os documentos cedidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação) ao projeto MEL da UEL. As perspectivas de pesquisa foram norteadas por meio das fontes documentais e das interpretações destas, para então responder ao problema de pesquisa.

A elaboração desta pesquisa teve como ponto de partida o binômio das relações administrativas entre município-escola rural e os elementos que configuram os aspectos da relativa autonomia municipal para a constituição do sentido de educação rural em Londrina-PR, norteados pela história e política local e regional e as interferências em relação à educação rural municipal.

Para a história da educação, o local encontrou no município e na instituição educativa as principais unidades de observação e de desenvolvimento. A historiografia do municipalismo na educação e na cultura é um exercício de conceptualização, demonstração e narrativa da coerência teórica e da conciliação entre representação, desenvolvimento e instituição. A teorização do municipalismo, cujo

quadro de desenvolvimento histórico inclui dimensões políticas, científicas, sociais, culturais, técnicas, desafia a um marco conceitual que integre as aceções de público, privado, institucional, humanístico, cívico como vertentes de institucionalização pedagógica e como fatores da organização escolar. (Magalhães, 2013, p. 13).

O município ainda que servindo às políticas públicas nacionais e estaduais é um universo complexo e multicultural, dotado de tradições, identidades e políticas próprias para elaboração e promoção educacional, compondo não somente uma parte da educação nacional, mas uma unidade com aspectos de administração e execução próprias.

O município pedagógico, envolto na temporalidade e regionalidade contido nas fontes de pesquisa, nos instigou o olhar para a simbologia da complexidade do que diz respeito ao educacional rural. O objeto de tese se desenhou nesta concepção de historiografia local. Desse modo, teve-se no horizonte o debate sobre a complexidade das ações locais para a escolarização rural no município de Londrina-PR e os elementos que configuraram os seus aspectos educacionais na unidade territorial. O termo unidade não diz respeito à educação homogênea, mas ao todo, ao universo que compõe a escolarização rural de um território de abrangência municipal tendo como referência a sua identidade cultural, suas deliberações, as normas administrativas e as práticas dos sujeitos históricos.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as ações municipais em prol da educação escolar rural em Londrina-PR, no período entre 1949 e 1992. Objetivos específicos foram:

- revisar o conceito de município pedagógico, a fim de propor uma abordagem para a análise das ações municipais na construção histórica da escolarização rural em Londrina;
- compreender a (re)ocupação do município de Londrina, relacionar os desdobramentos políticos na esfera londrinense e na constituição dos princípios que orientavam as ações em prol da escolarização rural;
- analisar a gestão das escolas rurais e do pessoal das escolas, bem como a cultura escolar vivenciadas na escolarização rural.

A categoria município pedagógico nos ofereceu uma abordagem meta-histórica na constituição do conceito de município (delimitação enquanto local emancipado) e pedagógico na definição do educacional rural. A meta-história envolve

diferentes dimensões – macro, meso e micro – no desenvolver de uma pesquisa. Para tanto, no que se refere à Londrina, foi importante observar as histórias já escritas sobre o fenômeno estudado; inquirir fontes que possibilitassem a reconstrução dos processos de constituição da educação rural nos planos ideológico, legislativo, técnico, de regulação estrutural, formativo e prático presentes nos discursos documentais; e, compreender as subjetividades dos olhares discursivos das gestões municipais para as escolas rurais.

A pesquisa em história da educação é envolta por biografias, narrativas, críticas e depoimentos memorialísticos, o que nos permitem conhecer os discursos contidos nas experiências educativas. Ao adentrar o campo de pesquisa, imerso nas relações formativas e na metodologia de pesquisa historiográfica, o estudo do município contribuí para a compreensão, em parte, do sistema de ensino brasileiro, partindo, do âmbito municipal-local e regional, para posteriormente o entrecruzamento com as esferas estaduais e nacionais. Portanto, uma das relevâncias desta pesquisa está em contribuir para a constituição da historiografia local partindo do olhar para os municípios, as instituições educativas, as ações para escolarização da população rural.

Ao nos dedicarmos à pesquisa da história das instituições educativas rurais e do território educativo, é pertinente assumir uma postura em prol da construção de pesquisas que dialogam com as tensões emergentes do local educacional, na associação entre o processo de (re)colonização do território ao mesmo tempo que se busca constituir uma gestão educacional voltada às emergências educativas do espaço rural em um tempo quando grande parte da população não tinha acesso à educação.

No entanto, antes de falarmos sobre as instituições escolares, talvez devêssemos nos debruçar, mesmo que rapidamente, sobre a noção de instituição social, no interior da qual se inclui a que se volta para os interesses da educação e da escola. As instituições, como o próprio termo indica, referem-se ao que é instituído, algo considerado fundamental para a estabilidade e continuidade de uma organização social. Não se referem a entidades episódicas ou de caráter secundário ou suplementar, mas àquelas que realmente asseguram os elementos centrais, os pilares de uma sociedade. E essas instituições espalham-se pelas diferentes áreas que compõem o tecido social, como política, economia, cultura, saúde e, importante para o nosso caso, educação, entre outras. (Gonçalves Neto; Carvalho, 2020, p. 54).

Envolto aos conceitos de instituição social e de instituições escolares, o debate em relação à constituição destes significados, o município é um dos elementos centrais. Então, o significado de escola pode se diferenciar também quando se trata do local de pertencimento desta.

Neste cenário, considera-se relevante a presente pesquisa por olhar a história da educação a partir da lente das ações municipais na educação rural. É relevante também a constituição de uma sociedade (esfera municipal) ao mesmo tempo em que se consolidam ideais de formação representadas por instituições sociais e instituições escolares, neste caso, no espaço rural.

E ainda, considera-se que

Um dos aspectos mais polêmicos é o da legitimação dos municípios como entidade histórica com identidade, reconhecimento e autonomia de representação e de decisão. A legitimação levanta também a questão de saber o que verdadeiramente pertenceu ou foi atribuído aos municípios. Trata-se de saber se do que dos municípios foram senhores e do que foram obrigados. A capacidade de decisão traduz um grau de soberania e de autonomia. À soberania de decisão devem estar associadas a propriedade e a capacidade econômica. Mas a soberania dos municípios, em termos educativos e culturais, pode não ter implicado necessariamente autonomia econômica. Coloca-se, portanto, a questão: em que medida os municípios foram senhores de decisão em matéria de educação? Este é o objecto deste estudo. (Magalhães, 2014, p.8)

Magalhães (2014), com a obra intitulada *Do Portugal das luzes ao Portugal democrático: atlas repertório dos municípios na educação*, permite compreender a análise das dimensões encontradas na administração central/nacional, no estatal e no municipal (local). Para pensar as dimensões administrativas municipais, no contexto brasileiro/paranaense/regional/local, faz-se necessário entender aspectos próprios dos municípios com contextos e períodos diferentes das propostas de Magalhães (2014). Desse modo, ao mapear as dimensões administrativas, as relações têm outros aspectos como município/municípios vizinhos, município/estado ou ainda município/nacional.

A historiografia dos municípios na educação, sendo um objecto possível e com relevo para a memória e a identidade local, enfrenta dificuldades de diversa natureza. Uma das maiores dificuldades reside no acesso à informação. Muita documentação municipal perdeu-se e muita informação sobre assuntos municipais que foi produzida e remetida para instâncias regionais e nacionais foi inserida em informação geral, havendo-se perdido a origem e a referência. O labor historiográfico

sobre os municípios inclui a busca e a reconstituição de testemunhos e de fontes, frequentemente a partir de fragmentos e de indícios. Associado à crítica de fontes releva um outro aspecto, de natureza metódica: construção do sentido histórico. A mistura de dados dificulta o acesso ao singular e os vazios de informação impedem a observação de permanências e regularidades. Tais ausências podem induzir erros, sugerindo quebras de desenvolvimento. A ausência de informação autoriza inferências dentro de quadros de normatividade. (Magalhães, 2019, p. 11)

Desse modo, a documentação histórica a ser analisada em uma pesquisa é a matéria-prima para a escrita da história do municipalismo na educação. Ela deve se encontrar como uma das centralidades da construção do objeto de investigação, envolvendo o tema, justificativa, problema, periodização histórica, objetivo(s) e metodologia da pesquisa. A seguir passaremos a narrar sobre a base documental desta pesquisa de doutorado.

### **1.1 Pesquisa documental no acervo do projeto MEL**

A análise das fontes para o desenvolvimento da pesquisa em foco esteve diretamente condicionada à organização e seleção de documentos municipais, estes sob a guarda do projeto Museu Escolar de Londrina (MEL) situado na UEL.

O MEL está localizado (em 2020-2024) em um espaço cedido do prédio do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da Universidade Estadual de Londrina. O projeto é fruto do trabalho coletivo de pesquisadores e estudantes envolvidos com o PPEdu (Programa de Pós-graduação em Educação) e com os cursos de graduação em pedagogia e em história da UEL. Esses agentes dão o tratamento técnico da documentação (identificação, organização, higienização e digitalização), objetivando a constituição de um arquivo.

O termo arquivo se configura como um conjunto de documentos que podem ser encontrados por meio de manuscritos, iconográficos, impressos, encadernados ou serem produzidos por uma instituição e/ou pelas pessoas envolvidas em um dado momento histórico. É importante pensar o local de guarda desses documentos e ainda o processo de arquivamento, o que foi e/ou que não foi guardado e o objetivo de tal ação (Luca, 2021). Em outro aspecto, o procedimento adotado ao abordá-lo pode implicar a renovação dos métodos e/ou do repertório documental, quando se formulam novas questões, constituem-se novos aspectos a

serem analisados, com oportunidades de voltar ao assunto, com o mesmo repertório documental arquivado (Prost, 2020).

Os arquivos, de maneira geral, enfrentam problemas comuns no armazenamento, organização, falta de pessoal contratado especificamente para o trabalho e de recursos específicos. A guarda de documentos, geralmente, não são prioritários aos olhos institucionais e foram durante muito tempo tratados como materiais de segunda categoria, como lugares para alocar “papéis velhos”, ocorre ainda de serem referidos como “arquivo morto”, mostrando a forma de análise da memória e história institucional (Bacellar, 2008).

É comum aos pesquisadores interessados na temática, frequentar e permanecer, por meses e anos, no ambiente que nem sempre está preparado para a pesquisa, mas que por esforços conjuntos levará a alcançar resultados de pesquisa (Bacellar, 2008). Foi caso desta pesquisadora de doutorado, pois ela está presente no arquivo do MEL desde a transferência da massa documental da SME para o MEL-UEL. Após o fechamento abrupto do arquivo ocasionado pela pandemia da Covid-19, a partir de meados de 2021, a pesquisadora passou a consultar as caixas arquivos do MEL com periodicidade, isso foi até o findar de 2022. Muitas caixas com documentos foram abertas, higienizadas e preservadas, ao mesmo tempo que se coletavam os dados para esta pesquisa de doutorado. O valor histórico dos documentos orientou esse processo e compromisso acadêmico.

As atividades no acervo documental do MEL exigiram a prática de identificação e seleção das fontes documentais, possibilitando averiguar as potencialidades e os limites das fontes.

Avaliar a adequação de uma fonte (ou de um conjunto de fontes), com vistas a abordagem de um determinado problema histórico, implica lançar sobre ela certas perguntas. Que densidade e tipos de informações, ou de materiais de análise, essas fontes proporcionam que possam ser efetivamente úteis para o enfrentamento do problema histórico já definido? Em conexão a essa indagação, que tipos de informações e materiais discursivos exige o problema para que possamos superar o desafio de enfrentá-lo? É neste limiar que se estabelece entre aquilo que o problema demanda e aquilo que as fontes podem oferecer – em termos de informações e materiais discursivos – que devemos no indagar sobre o que podemos buscar nas fontes que nos ajudaria de fato a trabalhar o problema proposto. (Barros, 2020, p. 28)

Os registros das atividades relacionadas ao processo educativo rural,

em Londrina, foram em grande parte guardados pelas escolas e arquivadas pelo Depas, SMEC e SME. A forma como estas instituições guardaram/armazenaram tais documentos nos dá indícios sobre o que foi ou não importante no movimento político de estruturas e reestruturas da educação escolar municipal.

Outro aspecto é o relacionado aos sujeitos que mediaram as ações empíricas, que de certa forma registraram seus trabalhos. Em Londrina, em cada momento histórico e político houve modificação de funcionários e com isso, também, aspectos da organização administrativa em nível de planejamento e prática, atendendo às demandas institucionais e às funções e aos cargos em cada gestão, impactando na forma de gestão, organização e guarda dos documentos. A própria organização dos documentos históricos pode dar pistas do município pedagógico.

No caso de Londrina, a organização dos documentos no arquivo do MEL nos forneceu indícios de um grau relevante de importância da guarda dos registros docentes e de controle e supervisão das instituições escolares. Em alguns períodos, com mais ou menos volume documental. Isto é, as gestões da educação municipal de Londrina se preocuparam em guardar registros da vida das escolas e dos sujeitos da escolarização em formas de relatórios, termos de visitas, prontuários, fotografias, dentre outros.

A seleção dos documentos se fez pela busca de ações do Depas/SMEC/SME (1949-1992) para a escolarização rural da população em Londrina e se consolidou nas descobertas da grande dimensão documental disponibilizada, que certamente possibilitará outras investigações. Foi necessário estabelecer prioridades na escolha do material a ser analisado.

O Quadro 1 foi organizado para sintetizar o inventário de fontes selecionadas durante o período de pesquisa. As atividades de ir e vir ao arquivo, o trabalho de identificação, higienização e seleção de fontes para a pesquisa derivaram no presente quadro.

O processo de seleção se desenhou em ações repetidas semanalmente nos primeiros anos do doutorado, nas aberturas e organização das caixas de documentos, ao manuseá-las, cada caixa em particular era organizada, geralmente de maneiras diferentes, não seguiam-se ordens de tipos de documentos e nem mesmo uma ordem cronológica, mas ao passar do tempo no trabalho com os documentos no MEL, foi se reconhecendo seus conteúdos e o que estes ofereciam para a pesquisa. Os resultados das buscas foram satisfatórios, dentre mais de 1 mil

caixas abertas, inúmeros documentos analisados, o reconhecimento das fontes para a pesquisa se sintetiza em um inventário.

**Quadro 1:** Inventário da seleção de fontes da pesquisa

<b>Fonte</b>	<b>Conteúdo/Instituição</b>	<b>Período – Ano</b>
Acompanhamento, orientação e supervisão	Quadros estatísticos referente à situação da educação municipal de Londrina	1975
	Cadastro de estabelecimentos de ensino – Secretaria do Estado e da Educação SEED	1985-1986 -1987
	Relatório de Identificação e Localização de Prédios Escolares – Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Síntese Relatório Final 1990	s/a
	População de Londrina	1990
	Demonstrativos da Rede Municipal de Londrina	1991
	Acompanhamento Funcional – Professores	
	Termos de Visita (Zona Urbana e Zona Rural)	1963, 1987
	Parecer Médico Funcional	1981
	Estatísticas das Escolas	
	Relação Nominal das Escolas Rurais – Serviço de Supervisão de Escolas Rurais	1990
	Arquitetura escolar	Plantas das Escolas
Relatórios de Construção de Escolas		1970-2000
Projetos de Ampliação de Escolas		1970-2000
Relatórios de Ampliação de Escolas		1970-2000
Atos administrativos	Ato Administrativo nº 143/1998 – Cessar atividades das Escolas	1998
	Reabertura da Escola Agrícola	1996
Circular	Circular nº 008/1991 AMP- Associação dos Municípios do Paraná	1991
Construção, expansão, institucionalização, cessação e extinção das escolas	Relatório Financiamento para Construção de Bibliotecas	1991
	Demonstrativo do Crescimento das Escolas em Números	1994-2002
	Mapas de localização de escolas	1950-2000
	Livros ata	1954-1990
Decretos municipais	Decreto nº 116/1996 – Desativa temporariamente Escolas Rurais	1996
	Desapropriação de terras nº 231/1986	1949
		1986
	Resolução nº 10/95	1995
	Criação de 55 Escolas Rurais Municipais	1982
Documentos das escolas	Livros Ata - Escolas e Professores	1974
	Livros de Chamada	1960-2000
	Manuais Didáticos	1960-2000
	Projetos (museu escolar)	1980-1990
	Álbuns de fotografia	1955-2000
Exames	Provas de concursos públicos para seleção de professores	
	Atividades escolares	1950-2000
	Cadernos com atividades do curso normal	1949-1952
	Avaliação de cursos de formação de professores	Anos de 1970
Fax	Acompanhamento de projetos de ampliação de escolas	1991
Fontes iconográficas	Atividades práticas rurais com os alunos (Escola Sede, André	1955

Rebouças, Cassemiro de Abreu, Frei Caneca; José Bonifácio, - Só dos meninos - Atividade de horta (só meninas)	
Dia de Primeira Comunhão	1959
Curso de férias: - Atividades de práticas rurais de professoras municipais (mulheres); - Atividade em sala de aula - ciências (homens)	1955
Reuniões pedagógicas para professores das escolas rurais	1970
Registro museu em uma escola	1955
Desfile cívico (Tomé de Souza Ramos)	s/a
Personalidades - Alunos; - Professores - Dentista	1955-2000
Recursos: - Farmácia; - Biblioteca	1955-2000
Clube das mães, curso ofertado pelas normalistas. (Escola de Educação Familiar)	1950-1990
Embarque de materiais de construção para a reforma das escolas Reformas de escolas (Vitorino Gonçalves Dias): -Número artístico; -Fachada; - Hasteamento da bandeira; - Ritual de descobrimento; Reformas de escolas (Tomé de Souza) - Fachada da Escola; - Palestra para os alunos;  Reformas de escolas - Fachada da Escola; - Solenidade de Inauguração 1971  Ampliação Escola Anita Garibaldi  Reformas de escolas (Tercy Terezinha Kalik Miranda) - Descerramento da placa;	1971-1974
Datas Comemorativas: - Dia das Crianças (Associação dos Funcionários Municipais) -Dia da Árvore (Olavo Bilac); - Comemoração do 7 de setembro (Carlos Cavalcante)	1972
Fachada de escolas, alunos e professores	1950-1990
Construção de escolas (Distrito de Irerê)	1950-1990
Passeio Zona Rural – SEC	
Curso de Prevenção de Acidentes Educação Rural	1987
Confraternização com os professores das escolas rurais (Dia dos Professores)	1987
Estrada da Fazenda	
Exposição de trabalhos escolares	
Reunião de diretoras com o secretário de educação	1970
Sala de aula – professores e alunos Recreio	1950-1990
Confraternização com professores	S.D.
Seminário da Educação Rural – UEL	1984
Curso de Atualização para Supervisores de Zona Rural –	1987

	Metodologia da Literatura e da Leitura	
	Diversas sem identificação professores	1950-1990
Imprensa	Revistas e jornais que noticiam as verbas destinadas à educação municipal, construção de escolas	1950-2000
Lei municipal	Lei nº 3.914/1986 – Autoriza o Executivo a firmar convênios com a Fundepar- Fundação Educacional do Estado do Paraná, visando a construção, ampliação e manutenção de escolas.	1986
Livro ata	Reuniões do DEPAS (1954-1960)	1954-1960
	Livros ponto profissionais (reuniões, regime de trabalho)	A partir de 1969
	Quadro estatísticos da escolarização em Londrina	1975
Livro ponto	Livros ponto dos profissionais (reuniões, regime de trabalho)	A partir de 1969
Mapas	Mapas de localização das escolas rurais, nucleação das escolas.	1950-2000
Memorandos	Renovação de Funcionamento de Escolas	1997
Nucleação	Correspondência Interna – Melhorar estradas	2001
	Listagem de escolas rurais	1970-2000
	Mapas de escolas rurais nucleadas	1990
Ofícios	Correspondência Interna – Planejamento das Atividades	2002
	Ofício 010/1989 – Escola Municipal John Kennedy solicita a construção de salas de aula.	1989
Planos de trabalho	Construção de 48 salas de aula	1991
	Construção de 12 quadras esportivas em escolas urbanas	1991
Resoluções	Resolução nº 184/1989- Solicitação de Pedido de Autorização de Funcionamento de Escolas	1989
	Resolução nº 3.895/1994- Autorização de Funcionamento de Escolas	1994
Reuniões	Livros ata com relatórios de reuniões	
Sistema Operacional	-----	1975

Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR.  
Elaborado pela autora (2024).

Os documentos arquivados pela DEPAS/SMEC/SME estão disponíveis no acervo do MEL. Com eles, esta pesquisa de doutorado formou uma perspectiva de ações municipais da prefeitura de Londrina direcionada às escolas rurais.

### 1.1.1 Características das fontes documentais

O estudo da tipologia das fontes documentais dimensiona possibilidades e limites, amparando a análise historiográfica. O acervo consultado permitiu o contato com alguns documentos, os quais serão descritos.

### Acompanhamento, orientação e supervisão

Documentos que se referem à supervisão, à orientação e ao acompanhamento do trabalho docente, assim como a situação das escolas e da educação municipal. Compostos por quadros estatísticos, cadastros de escolas, relatórios, sínteses e termos de visita.

As caixas nominadas como “Termos de visitas” chamam a atenção pela quantidade e pela forma como foram guardadas e organizadas pelo departamento/secretaria municipal, e são compostas por pastas em ordem alfabética por professor/professora; cada pasta contém documentos pessoais, ficha de inscrição, com fotos (dados pessoais e profissionais), ficha de controle de evasão, ficha de desempenho no ensino, histórico em cursos de formação, avaliações realizadas para mensurar os conhecimentos dos/das professores/as elaboradas por instituições próprias como a Universidade Federal do Paraná. As visitas foram supervisionadas por profissionais do DEPAS/SMEC/SME.

As relações nominais de escolas rurais foram elaboradas e reelaboradas continuamente. Escolas construídas, institucionalizadas, desativadas e demolidas também. Os documentos orientam sobre as formas de acompanhamento da situação da escola, mapeando as localidades onde estas se encontravam e a proporção por habitantes e, ainda, justificam tais ações. O DEPAS/SMEC/SME também tinha o hábito de elaborar mapas com as localidades das instituições.

### **Arquitetura escolar**

A arquitetura escolar se destaca entre as fontes de análise das escolas rurais e de como estas compõem o cenário do município. Revelam os aspectos que constituem a sociedade no tempo e no espaço e suas correspondências políticas, econômicas e até mesmo afetivas.

O material utilizado para a construção e reformas prediais, ou o local reaproveitado (igrejas, casas), pode revelar sobre as condições econômicas do grupo a qual pertencia ou ainda os recursos disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Londrina e direcionados para a estrutura física das escolas rurais.

Os documentos que correspondem à estrutura e funcionamento das escolas públicas em Londrina são de quantidade considerável, contendo variadas plantas e projetos arquitetônicos, projetos de construção de escolas, quadras poliesportivas (destinadas somente para escolas urbanas), relatórios que justificam as verbas empregadas para construção de salas de aula ou bibliotecas em escolas

nucleadas e cadastro de estabelecimentos de ensino.

### **Atos administrativos/decretos municipais**

Os decretos municipais e atos administrativos são documentos relativos ao poder executivo e legislativo municipal. Podem ser de cunho normativo, como as legislações e políticas locais. Geralmente criam normas e regras; eram/são comuns para nomeação/exoneração de professores/funcionários; são documentos que descrevem as manifestações municipais; podem ser referentes à abertura, à institucionalização, ao cessamento ou fechamento, à demolição e à reabertura de escolas. Dão indícios ao pesquisador sobre as intenções de tais ações na estruturação da educação municipal, além das mudanças e reformas na educação local, quais setores se responsabilizavam pelas normas existentes e se existiam projetos específicos e se estes estavam de alguma forma relacionados às políticas estaduais e nacionais.

Os pareceres nem sempre são anexados aos atos administrativos, fazendo com que as informações não se completem com a análise e o setor responsável, bem como a função exercida, do sujeito que elaborou o parecer. Outra informação é o período que estava em vigor. As datas informam sobre o tempo dos trâmites e das execuções, possibilitando a associação com outros documentos em vigência.

### **Circulares**

As circulares são documentos oficiais que fazem parte da rotina das câmaras municipais e dos órgãos do executivo. São utilizadas para a transmissão de mensagens internas, de redação formal, podem ser escritas por autoridades que compõem a instituição. Sua função geralmente é comunicar, informar ou avisar sobre uma decisão que foi tomada, regras a seguirem, organizar um setor ou ainda divulgar um evento específico.

Podiam ser enviadas via correios e fax. Muitas vezes foram fixadas em murais onde transitavam os/as funcionários/as, ou entregues um a um. São documentos que permitem observar o que estava em pauta.

### **Construção, expansão, institucionalização, cessação e extinção das escolas rurais**

Diversos documentos permitem interpretar os movimentos de construção, expansão, institucionalização e, posteriormente, cessação e extinção de algumas escolas rurais, entre eles: livros ata, gráficos produzidos pelo DEPAS/SMEC/SME, fotografias, plantas de escolas, decretos, documentos de registro de imóveis, relatórios, projetos.

Tais movimentos facilitam o olhar sobre as ações municipais para a escolarização da população rural em Londrina, ações que se iniciaram com construções realizadas por iniciativas das comunidades, com materiais e mão de obra doados e posteriormente com o auxílio da PML nas ampliações e a institucionalização das escolas.

### **Diplomas/registros**

Os diplomas são documentos que certificam a formação do estudante em etapas e níveis de escolarização; são registrados por instituições de ensino e favorecem informações sobre a formação de alunos tais como gênero, etnias, modalidades, quantidade de formandos, cursos realizados em determinados tempos e locais específicos. Também informam o nível de escolaridade de um grupo de sujeitos envolvidos nas ações municipais que se pretende estudar como, por exemplo, professores das escolas municipais.

### **Exames**

A guarda de exames escolares não é comum em todas as instituições, posto que não é fácil encontrá-los e aqueles que se encontram geralmente são para “comprovar” alguma atividade, por exemplo: modelos de prova de concursos públicos, avaliação de projetos ou até mesmo atividades de rotina de estudantes. Neles é possível verificar os conteúdos que eram exigidos, assim como a quantidade de questões e seus níveis.

### **Fotografias**

Diversas fotografias foram encontradas; algumas soltas em meio à documentação escolar, outras organizadas em álbuns e pastas. Todas preservadas. Cada uma demonstra a singularidade do momento, as mais comuns: inauguração de escolas, reformas, datas comemorativas (desfile cívico, festa do dia das crianças), projetos diversos (como a horta escolar), formação de professores da rede municipal,

o cotidiano do trabalho docente e do trabalho de funcionários da SMEC, fachada de escolas rurais, apresentação de trabalhos, formaturas, dentre outras.

A fotografia favorece a visualização do momento histórico quando ela foi realizada; percebe-se que algumas foram pensadas previamente, como quando professoras e alunos se colocam enfileirados em frente à escola com a bandeira nacional hasteada; em outras, representa-se um momento dinâmico quando muitas vezes os sujeitos presentes da fotografia encontram-se em movimento, ou ainda executando uma atividade, ambas possibilitam que o pesquisador conjecture o momento: as vestimentas usadas, o corte de cabelo, se estavam calçados, o uso ou não do uniforme, a distinção entre meninos e meninas, os recursos pedagógicos disponíveis ou a ausência destes e o que era celebrado.

As fotografias instigam a pensar sobre suas formas de produção, “O desafio para o pesquisador que busca utilizar a fotografia como objeto de estudo reside justamente na interpretação. Enquanto receptor da imagem, ele não pode desconsiderar os mecanismos implicados em sua recepção” (Souza, 2001, p. 78).

Por meio da guarda das fotografias, tem-se o registro do que foi executado, ou a intenção de “provar” ou elaborar outras questões a serem discutidas do ponto de vista da memória e da história. Muitas fotografias encontradas no acervo não contêm legendas e mesmo quando se encontram são frases curtas com o nome da escola e o ano, dificultando a interpretação destas.

Na memória das escolas públicas, as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários partícipes dessa temporalidade do agora, e assim, ela se constitui em um instrumento de memória institucional e de recordação, e poucas vezes, como instrumento de história. Dessa forma, o anonimato, a ausência de datas e nomes que as identifiquem são indicativos de uma funcionalidade que se inscreve na ordem afetiva dos significados compartilhados e escapa à lógica do documento e do arquivo (Souza, 2001, p. 78).

A dinâmica de pesquisa traz consigo uma ritualização no trato com os documentos, a descoberta, a seleção, o cuidado com o manuseio e a organização, bem como a escolha daqueles que possam traduzir a representatividade do problema de pesquisa. As fotografias contidas no presente texto são oriundas dos caixas disponíveis no acervo em construção do MEL, algumas já organizadas em álbuns e outras encontradas “soltas” em meio a outros documentos.

### **Leis municipais**

Fornecem dados sobre o poder legislativo e executivo municipal, as normas e diretrizes que regulam o território. Geralmente têm um tempo de duração que é determinado por outra lei promulgada posteriormente, ou por emendas.

As políticas públicas municipais devem seguir outras leis maiores, como as constituições federativas. Elas são um importante instrumento para análise de poder público local, possibilita o olhar quando comparado com outros documentos locais, as ações, concepções ideológicas, os planejamentos do poder legislativo, a aplicação de medidas de maneira geral seus ideais.

### **Livros atas**

Os livros atas eram utilizados por grande parte das instituições de ensino, e em cada tempo histórico tinham funções diferentes, servindo como diários de classe, registros de reuniões, controles de rotina escolar, livros ponto, cadastros de funcionários e, até mesmo, como registros da histórico escolar de alunos. O preenchimento de livros atas de reuniões segue uma sequência padrão; iniciam-se com a data e sujeitos presentes, logo após com o assunto abordado, as determinações e discussões e finalizam com as deliberações ou normas decididas e assinatura dos presentes. Quando utilizados como livro ponto, são organizados por uma listagem de funcionários, funcionários presentes, descrição do evento, em estilo tabela, com data, horário e assinatura.

O livro ata possibilita ao pesquisador ter contato com uma vasta gama de informações, nomes/funções dos sujeitos envolvidos, assuntos que eram pertinentes, representatividade dos sujeitos, projetos, determinações, abordagens no trato escolar, sistema político institucional, carga horária de trabalho e estudo, dados cadastrais, órgãos representativos, normas e deliberações a cumprir, portanto, ter contato relativo com a cultura escolar.

### **Mapas**

Os mapas fornecem informações sobre a localização da extensão territorial municipal e como as escolas estão situadas nesses espaços. Percebe-se a quantidade, as movimentações históricas, as mudanças de endereço e a oscilação populacional com relação à necessidade de escolarização local.

Dentre os documentos arquivados pela PML, constam variados

mapas elaborados pelos próprios funcionários. Eram usados como forma de organizações de visitas para a orientação e supervisão escolar e para acompanhamento das mudanças relativas às escolas.

### **Ofícios**

Os ofícios são associados à forma de correspondência, com informações como data, localização, solicitante, endereçado e o assunto, geralmente com solicitações, comunicados ou determinações. Redigidos pela PML, quando se tratavam de questões maiores relacionadas ao município de maneira geral, ou a SMEC/SME para se referir a assuntos pedagógicos.

### **Narrativas memorialísticas**

As narrativas memorialísticas permitem evidenciar um formato de escrita que muitas vezes parte da oralidade, das memórias e recordações substanciadas na guarda de confissões expressas por sujeitos partícipes do momento e do local relatado. Algumas obras memorialísticas registram o olhar de um sujeito preocupado com a preservação de uma história, sendo ela, institucional, municipal, ou de nomes considerados relevantes para o local/época, e são geralmente descritas de forma poética e engrandecem os personagens como executores de feitos heroicos.

Não seguem uma técnica específica de pesquisa, nem normas e padrões de escrita; permitem a análise da interpretação dos fatos pela via do autor, e podem ser incluídas entrevistas, documentos e fotografias nos registros que constituem um laço complexo com a historiografia, com molduras factuais e lacunas a desvendar.

### **Planos de trabalho**

Os planos de trabalho revelam o período de sua elaboração, os seus conteúdos, objetivos e métodos, os departamentos da PML responsáveis e o público relacionado. Os planos de trabalho evidenciam as intenções institucionais em cada tempo; fornecem informações que constituem a substância das pretensões de trabalho, e quando associados aos relatórios ou fotografias verifica-se a tradução das ações na prática.

Revelam a concepção de escola, professores e alunos, as intenções e objetivos com estes, os recursos humanos e materiais; evidenciam o trabalho local

em diálogo com o que se espera e o que se faz e ainda o que não foi feito, o que foi conservado, o que se escreveu e para quem foi escrito.

## 1.2 O fazer da pesquisa

Norteadas pelos objetivos propostos e as fontes mencionadas, elencamos como relevante a pesquisa bibliográfica e análise documental histórica. A pesquisa bibliográfica possibilitou o acesso às produções publicadas sobre o tema em questão. As fontes estão intimamente relacionadas às teorias da história, conforme o referencial do município pedagógico.

Podemos descrever as fontes tais como as dispostas no Quadro 2.

**Quadro 2:** Fontes de pesquisa

bibliografia pertinente: livros, revistas, boletins, monografias, memórias, dissertações, teses, relatórios, folder, <i>sites</i> etc.
documentos do acervo da própria escola: atas, livros de matrícula, anuários, programas de disciplinas, fotografias etc.
documentos da Câmara Municipal, dos arquivos ou museus e, também, de arquivos particulares;
mapas, plantas, perspectivas;
legislação pertinente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre a análise dos documentos das escolas primárias rurais, a análise consistiu em ler o material sucessivas vezes, para identificar categorias que aglutinassem ideias relevantes para a presente pesquisa. As categorias foram observadas no cuidado da interpretação dos documentos, sendo que estes fazem parte de um contexto político, social, geográfico, econômico e histórico.

Outro aspecto foi a participação em um grupo de pesquisa, um fator que facilita o acesso às fontes. A participação em projetos e trocas de experiência foram fundamentais neste processo, pois permitiu identificar núcleos conceituais e expressões recorrentes por meio dos estudos bibliográficos, como pontos de referência de análise, inspirados em outros pesquisadores e autores.

A dialética entre a pesquisa e a escrita historiográfica trouxe autenticidade ao texto na manifestação do sujeito que pesquisa, seus conhecimentos de vida social e acadêmica. Neste aspecto, traduz-se na condução do desenvolvimento da escrita e organização do trabalho acadêmico.

As buscas em fontes para o trabalho de pesquisa foram organizadas da seguinte forma:

- 1- processo de loteamento e emancipação do município e a escolarização da população;
- 2- ações de criação, reformas, expansão, institucionalização e extinção das escolas, que se desdobram em situação socioeconômicas, articulações políticas e poder municipal;
- 3- elaboração de projetos, captação de recursos financeiros, organização de recursos materiais e humanos;
- 4- a identidade das escolas rurais: continuidades e as mudanças ocorridas com a administração do DEPAS/SMEC/SME;
- 5- a vida escolar rural: prédios e instalações, alunos, professores, funcionários e administradores, saberes escolares, currículos, disciplinas, livros didáticos, métodos de ensino, normas disciplinares, clima cultural;
- 6- supervisão e orientação de professores: acompanhamento da história de vida e do perfil do profissional, formação inicial e continuada, formas de inserção profissional e contratação.

A pesquisa em história da educação exige apresentar o momento histórico do objeto, a análise das políticas administrativas do espaço estudado, as legislações que norteavam ou não a educação da época. É importante ressaltar que o acervo documental deve ser contextualizado.

Sobre as fontes legislativas, Araújo; Souza; Pinto (2012), na obra *Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada*, alertam que

A legislação como fonte de pesquisa para história da educação é limitada para a compreensão das práticas realizadas e do funcionamento efetivo do ensino nas instituições escolares. Não obstante, ela permite compreender as racionalidades instituídas e as tentativas do Poder Público de ordenamento e configuração do ensino. Também se deve levar em conta os efeitos que a legislação produz na cultura escolar, seja se constituindo como parte dessa cultura, seja induzindo e conformando práticas ou ainda, mobilizando diálogos e reações dos sujeitos educacionais com as normas estabelecidas (Araujo; Souza & Pinto, 2012, p. 27).

Quando se trata da pesquisa historiográfica educacional é fundamental a análise da viabilidade da pesquisa, por meio da consulta aos acervos de documentos institucionais, que fornecerão dados e informações que servirão de referência para a construção/reconstrução histórica.

Ainda, além do problema de pesquisa estabelecido durante a elaboração do projeto, outras questões foram levantadas. Para organizar a presente pesquisa, o texto foi dividido em seções: esta primeira seção tratou-se da introdução das temáticas abordadas no texto de tese, apresentando seu objeto de estudo (problema, objetivos, justificativa e metodologia).

A segunda seção denominada “Fundamentos do município pedagógico para o estudo da escola rural” tem como objetivo revisar a categoria município pedagógico, observando as perspectivas de escolarização rural, tecendo uma associação possível à categoria e às metodologias de pesquisa acerca das instituições educativas rurais com o balanço de teses e dissertações da área.

A seção três, intitulada “Constituição e Unidades Administrativas de Londrina-PR para Dimensionar a Escolarização Rural”, teve como objetivo compreender a (re)ocupação do município de Londrina, os processos de migração e imigração, o trabalho agrícola, a fim de construir um contexto local das ações para a escola e a escolarização rural. E, assim, apresentar a composição do centro-local educativo, sua estrutura enquanto município envolvido com a formação escolar, suas dimensões históricas, geográficas, econômicas e culturais, suas unidades administrativas e a influência de cada local na composição do município.

Na seção quatro “Escolarização Rural em Londrina: Criação, Nucleação e Fechamento de Escolas”, o objetivo foi mapear o universo educacional do ensino primário rural em Londrina-PR e as tensões de poder local no município. Para assim relacionar as relações de desdobramentos políticos na esfera londrinense na constituição dos princípios que orientavam as ações em prol da escolarização. As ações municipais para a criação, expansão, institucionalização e nucleação das escolas primárias rurais em Londrina, nos auxiliou a pensar o universo educacional das instituições primárias rurais em Londrina no século XX e as tensões de poder local para a institucionalização da educação rural, os processos que se desenham posteriormente e as relações de desdobramentos políticos na esfera municipal na constituição dos princípios que direcionam a autonomia centro-local.

A quinta seção “Escolarização Rural em Londrina: Gestão,

Supervisão, Orientação e Cultura Escolar” teve como objetivo apresentar o modo como as funções eram praticadas na esfera municipal, para discutir a gestão das ações para administrar as escolas rurais, os condicionantes para o fazer pedagógico e os desdobramentos em atividades pedagógicas, os desdobramentos em funções e atividades pedagógicas, a distribuição de recursos humanos e materiais e dos mecanismos político-pedagógicos para supervisão e orientação das práticas docentes.

## 2. FUNDAMENTOS DO MUNICÍPIO PEDAGÓGICO PARA O ESTUDO DA ESCOLA RURAL

### 2.1 A categoria município pedagógico

Para a presente tese foi elencada a base conceitual que diz respeito à categoria historiográfica Município Pedagógico. As propostas de leituras foram direcionadas, principalmente, em publicações dos historiadores da educação Justino Pereira de Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto e colaboradores, com o objetivo de revisar o conceito de município pedagógico nas discussões que perpassam as perspectivas do local, regional, nacional e global, tecendo uma associação possível ao ideário de município e de instituição educativa rural. E, assim, propor uma abordagem para a análise das ações municipais na construção histórica da escolarização rural em Londrina.

Para a compreensão dos estudos da categoria, considerando o mapeamento das produções acadêmicas, o Quadro 3 organiza as publicações do autor Justino Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto e outros colaboradores. Das publicações encontradas, foram selecionados 30 textos, dos anos de 2005 a 2020.

**Quadro 3:** Produções sobre município pedagógico - autores Justino Magalhães e Wenceslau Gonçalves Neto e colaboradores

continua

Nº	Autor/a	Ano	Título	Estrutura
1	Carvalho, Carlos Henrique de; Gonçalves Neto, Wenceslau.	2005	O município pedagógico: proposta de uma nova categoria para a compreensão da história da educação brasileira no final do século XIX.	Anais de evento
2	Goncalves Neto, Wenceslau.	2006	Município Pedagógico (verbete)	Capítulo de Livro
3	Carvalho, Carlos Henrique de; Gonçalves Neto, Wenceslau.	2007	O surgimento do município pedagógico em minas gerais no final do século XIX.	Anais de evento
4	Carvalho, Carlos Henrique de ; Gonçalves Neto, Wenceslau.	2007	O global e o regional no âmbito da História da Educação: impasses e desafios.	Capítulo de livro

5	Gonçalves Neto, Wenceslau	2008	Legislação, cultura escolar e ação política municipal: Uberabinha no início da República (1892-1899).	Anais de evento
6	Gonçalves Neto, Wenceslau	2009	Cultura escolar e legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República.	Capítulo de livro
7	Gonçalves Neto, Wenceslau; Magalhães, Justino	2009	O local na história da educação; o município pedagógico em Portugal e Brasil	Capítulo de livro
8	Gonçalves Neto, Wenceslau; Magalhães, Justino	2009	Ação privada e poder público na luta pela instrução: Portugal na segunda metade do século XIX	Artigo
9	Gonçalves Neto, Wenceslau	2010	Capital e Interior: Manifestações em Prol da Instrução Pública em Ouro Preto e Uberabinha (MG) nos Anos Iniciais da República Brasileira	Artigo
10	Magalhães, Justino	2011	Os Arquivos e os Museus Autárquicos na Construção do Município Pedagógico.	Artigo
11	Gonçalves Neto, Wenceslau	2012	O Município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano.	Capítulo de livro
12	Magalhães, Justino	2013	O município liberal e a decisão política	Artigo
13	Adão, Áurea; Magalhães, Justino (org.)	2013	História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje	E-book
14	Gonçalves Neto, Wenceslau	2013	Sud Mennucci e a educação brasileira na década de 1920	Capítulo de livro
15	Magalhães, Justino	2014	Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático Atlas: Repertório dos Municípios na Educação	E-book
16	Adão, Áurea; Magalhães, Justino (org.)	2014	Os Municípios na Modernização	E-book

			Educativa	
17	Gonçalves Wenceslau; Carvalho, Henrique de Neto, Carlos	2015	A ação municipal nos assuntos da educação na Primeira República brasileira: algumas considerações.	Capítulo de livro
18	Gonçalves Neto, Wenceslau	2015	Repensando a História da Educação brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise	Capítulo de livro
19	Magalhães, Justino	2015	O Estudo das Organizações Educativas: Novas Perspectivas	Capítulo de livro
20	Magalhães, Justino; Adão, Áurea	2015	Os municípios na educação e na cultura	Artigo
21	Bastos, Cecília Maria Chaves; Gonçalves Neto, Wenceslau	2016	Escola e educação na região indígena de Uaçá/AP: inventariando fontes documentais entre 1964-1985.	Capítulo de livro
22	Magalhães, Justino	2017	Municipalities and educational modernisation: a historical and geographical atlas of municipalities and education in Portugal	Article
23	Magalhães, Justino	2018	A Instituição Educativa Na Modernização Do Local. Perspectiva Histórico-Pedagógica	Artigo
24	Gonçalves Neto, Wenceslau; Carvalho, Carlos Henrique de	2020	Instituições escolares e história da educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPE-UFU	Artigo
25	Magalhães, Justino	2019	Municípios e Educação	Artigo
26	Wenceslau Gonçalves Neto; Carlos Henrique de Carvalho	2019	Methodo Penido: estado e município na luta pela alfabetização na sociedade de Minas Gerais, no final do século XIX.	Artigo
27	Magalhães, Justino	2019	Municípios e História da Educação	Dossiê
28	Honorato, Tony; Vieira, Cesar Romero Amaral; Nery, Ana Clara; Martin, Carolina.	2019	Município Pedagógico: Diretrizes Teórico-Metodológicas.	Artigo
29	Belusso, Gisele	2020	Entrevista com	Entrevista

	Luchese, Terciane Ângela		Catedrático Justino Magalhães: Os Municípios na Educação em Pauta	
30	Magalhães, Justino	2020	Educação e modernização do Sertão – município, escola, cidade	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2021-2023).

Essas publicações serviram de base para a construção da fundamentação teórica relativa à categoria município pedagógico em consonância com a história local e institucional. É importante mencionar que Magalhães é autor de nacionalidade e trajetória profissional portuguesa, o que justifica o fato de grande parte de suas produções serem dedicadas ao território de Portugal. Já Wenceslau Gonçalves Neto é brasileiro e centrou parte de suas investigações sobre o município de Uberabinha, Minas Gerais.

Em entrevista concedida para a *Revista História da Educação - RHE*, Justino Magalhães (2022) associa que a sua trajetória de professor, investigador e historiador da educação não pode se separar da identidade de vida. Sua vida na docência, desde as primeiras séries e depois no ensino secundário, como diretor de turma e orientador de estágio, trouxe-lhe experiências marcantes. Destaca que sua carreira vai muito além de instruir, já que é determinante nas opções de vida, assim a pesquisa influencia a vida e a vida influencia a pesquisa. A consciência histórica é essencial na construção da pesquisa em história da educação, ao se construir o conhecimento, o pesquisador se torna parte integrante do objeto de pesquisa, e autor e obra não são vistos de maneiras isoladas, mas em diálogo, complementando-se.

Para tanto, faz-se necessário conceituar a área de pesquisa:

Como ciência social e humana, a história da educação constrói por esta via um objecto do conhecimento, amplo, complexo, interdisciplinar, aprofundando um quadro investigativo de reflexão e de acção, focalizado na projecção e na reversibilidade entre teorias e práticas, no que se refere aos diversos planos de uma instituição como entidade educativa: materialidade, representação, apropriação. (Magalhães, 2007, p. 70)

A pesquisa em história da instituição educativa envolve, segundo Magalhães (2007), analisar o objeto epistémico; e desta forma conhecer e representar este objeto na sua integralidade, sua memória, conferir sentido ao itinerário histórico

da instituição educativa. Para Magalhães (2004), o vocábulo “educação” e “instituição” se traduz na formalização e institucionalização das ações dos agentes que a fazem de maneira única pela “panóplia dos meios” dos recursos pedagógicos sendo eles materiais ou humanos, suas estruturas e ainda suas marcas socioculturais e civilizacionais.

O município pedagógico envolve o estudo das instituições e da educação como territórios e comunidades produtores de memórias, biografias e culturas de base. A categoria se apresenta como uma matriz interpretativa em construção.

Entendemos que para operar com esta matriz interpretativa demanda uma escrita da história considerando uma renovação epistemológica marcada pela interdisciplinaridade e multidimensionalidade produtoras de nexos entre as esferas micro e macro. Neste sentido, a história é compreendida enquanto possibilidade de representação, intelecção e interpretação da realidade municipal em transformação e em intersecções com outras dinâmicas, processos e contextos. A categoria *Município Pedagógico* propõe uma hermenêutica complexa, crítica e de valências abertas à integração de apropriações, tensões e ações objetivas, subjetivas, identitárias, geopolíticas, sociais e culturais. (Honorato; Vieira; Nery; Martin, 2019, p. 154)

Por meio da pesquisa é possível a construção da identidade histórica das instituições educativas num território municipal, integrando variadas categorias e recursos metodológicos interdisciplinares de abordagens sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular e antropológica. Assim, a “cultura institucional” (re)nasce com base na construção histórica (Magalhães, 2007).

A construção da identidade do município pedagógico passa pela compreensão de suas tensões e integrações políticas educacionais, bem como pelos processos decisórios e pedagógicos específicos em um território em expansão. A construção de um ideário municipal depende de um universo educativo em consonância com aspectos sociais, culturais, geográficos e econômicos.

Assim, os municípios são uma totalidade em funcionamento que inclui espaço, ideação, organização, sedimentação. Estruturam-se com instituições educativas que “Sofrem mutações, na configuração material e orgânica, no ideário e no modelo pedagógico, no plano sociocultural, no plano temporal” (Magalhães, 2018, p. 42).

A categoria *Município Pedagógico* possibilita então um aporte para a

história da educação, no sentido de direcionar seu foco analítico nas especificidades municipais. Trata-se de uma história para valorizar a dimensão local singular, a autonomia empenhada em promover educação e o papel complementar no processo de regulamentação educacional. (Honorato; Vieira; Nery; Martin, 2019, p. 155)

A ação educativa é resultado da conjuntura social, política e econômica da qual faz parte. Ela está num ciclo no qual ao mesmo tempo que a instituição educacional influencia pode ser influenciada na construção do município.

Wenceslau Gonçalves Neto (2005) conceitua a categoria município pedagógico a partir da legitimação do poder político-administrativo local para o desenvolvimento socioeconômico, delimitando a identidade municipal que está conectada com a proposição e a implementação de planos municipais para a educação escolar que contribuem para a tentativa de desenvolver sistemas escolares. Ainda é importante mencionar a apropriação que as elites fazem da responsabilização da regulação da instrução, “tirando proveito para a concretização de objetivos particulares, relacionados à manutenção da ordem, disseminação de ideologia própria e delimitação de uma identidade municipal” (Gonçalves Neto, 2006, p.31).

Gonçalves Neto alarga a categoria de análise município pedagógico, e dedica-se a compreender a história da educação pela lente brasileira e usa como referência as legislações brasileiras, em específico do estado de Minas Gerais, com ênfase no município de Uberabinha (1888-1930). As fontes trabalhadas são documentos da câmara municipal (livros ata, livros de lei e decretos) em comparativo com as determinações nacionais para a instrução pública.

Sobre as percepções do “plano municipal de educação” e a formação do sistema de instrução pública no Brasil, Gonçalves Neto comenta sobre as responsabilidades atribuídas aos municípios,

Neste processo, vão estabelecendo uma identidade própria ao ensino em cada cidade, de acordo com as prescrições singulares de cada localidade. Usando as já citadas palavras de Justino Magalhães, as elites locais vêm nesse processo a oportunidade de “construção de identidade”. Portanto, se a tentativa de se compreender a História da Educação brasileira, por exemplo, por meio da legislação e das discussões educacionais aí realizadas é pertinente, não se pode esquecer que boa parte do perfil educacional dos estados não se encontra apenas nessas determinações legais, mas também na própria forma de encaminhar a educação adotada em cada município. E, nesse sentido, para se compreender a História da Educação em Minas Gerais e no Brasil (e também Portugal), um olhar atento aos processos de formulação das propostas instrucionais no interior dos

municípios é fundamental, para que se possa aquilatar as proximidades e distanciamentos que ocorrem entre esses diferentes espaços. (Gonçalves Neto, 2006, p. 30).

A análise documental da Câmara Municipal de Uberabinha mostrou um protagonismo inesperado, dedicado ao debate sobre a educação. Primeiramente, percebeu-se que as especificidades e singularidades eram diferentes das realidades estadual e federal, mas a continuidade das pesquisas revelou que o protagonismo não era apenas em Uberabinha e que também ocorriam em outros municípios de Minas Gerais, “vários foram os municípios que tiveram a educação entre seus debates no início do período republicano, gerando, inclusive, legislação específica para esse campo” (Gonçalves Neto, 2015, p.11). Leis de instrução criadas entre 1892 e 1893 em Uberabinha, Paracatu, Mariana, Rio Pomba e Pitangui, por exemplo, marcam um movimento de circulação de ideias, oriundos de uma elite republicana, com intensões de legitimar o domínio político, por meio da escolarização (Gonçalves Neto, 2015, p. 12).

Para operar com a categoria, na análise das relações municipais, também necessário é diferenciar os conceitos de escola e escolarização, assim como os processos de instrução cultural da população.

Escola e escolarização são conceitos que traduzem momentos e registros diferenciados de um mesmo processo, formado por três constelações:

- 1) escola, cultura escolar, gramática escolar;
- 2) a instrucionalização das culturas, dos valores, saberes e saber-fazer;
- 3) a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e qualificações. Sumariamente, esse jogo dialéctico-discursivo manifesta-se na relação entre oferta e procura educativas e escolares, de que a caracterização dos públicos e as formas de acesso são os aspectos mais complexos. O que emerge, porém, de uma observação aprofundada é a tensão entre as capacidades inventivas e de mobilização dos indivíduos e das comunidades, por um lado, e as normas, os constrangimentos, as resistências gerais e específicas, por outro. (Magalhães, 2018, p. 48).

O conceito de escola advém da instituição que promove a instrução para a disseminação das culturas, valores, saberes e que ainda traz a discussão do “como fazer educação”. Com tempos, espaços, estrutura e sujeitos, espaços formais que possuem características similares, mas ao mesmo tempo dotadas de singularidades complexas de relações com os saberes formais, tempos que agregam

múltiplos significados em consonância ao território e à comunidade presente. O conceito de escolarização representa a rede que formula, planeja, caracteriza e manifesta o diálogo educativo, na complexidade do espaço e do tempo social das comunidades onde as escolas estão alocadas, direcionadas por políticas públicas, normatizações e diretrizes.

As instituições educativas estão diretamente associadas ao desenvolvimento humano da região, interagindo com o município de forma construtiva e representativa. Neste sentido, a escola representa o município e reconfigura um local constituindo um espaço de escolarização.

O institucional educativo e as instituições educativas, tal como são analisadas aqui, apresentam uma materialidade, uma representação/funcionalidade, uma apropriação/ideação. São construção histórica. Comportando relatividade, assinalam o tempo longo e a perspectiva estrutural a que conferem substância e sentido. Deste modo, as instituições educativas tornam-se objecto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão macro. O tempo longo das instituições frequentemente se reduz a vestígios materiais, memória e identidade, no que a espacialização se sobrepõe ao temporal. Associadas à singularidade institucional, as memórias geracionais tendem a dissipar-se, pois que não só a estruturalidade escolar é, em regra, a-social quanto o local escolar se naturaliza na paisagem construída e humana. Há uma intemporalidade na paisagem escolar. (Magalhães, 2018, p. 43).

A escola é o local onde a construção identitária ocorre, assim como a família, a igreja e outras instituições se relacionam. Segundo Magalhães (2018), o local de vida individual e coletivo pode afetar o destino pessoal, configurado em sua singularidade temporal e local.

As pesquisas historiográficas possibilitam diferentes percepções sob as categorias de análise e o objeto de pesquisa referido. As fontes documentais relacionadas às instituições escolares rurais nos fornecem indícios do que se emergia no local educacional naquele tempo e espaço estudado. A escolha pelo objeto escola rural representa a formação identitária de uma grande parcela da população municipal, por muitas vezes ocultada pela história da educação.

A Figura 1 é um exemplo de singularidade local e temporal e representa as atividades que circulavam quando o retrato foi realizado.

**Figura 1:** Atividade de horta escolar.



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR.  
Acervo: MEL.

A figura representa a identidade local da escola e a cultura rural em atividades pedagógicas. Há crianças que executam a atividade de semear uma horta, amparada na realidade formativa da comunidade rural.

[...] Também no quadro municipal há dinâmicas de identidade e mobilização, simbolizadas numa bandeira, num hino, ou mesmo, para o passado recente, num clube desportivo. A noção de identidade não pode deixar de ser trabalhada porque nascer num município com um núcleo urbano bem definido e dinâmico, com uma boa oferta escolar, uma biblioteca, um núcleo cultural, um ou vários jornais locais, correspondia, em regra, a maior oportunidade educativa, melhor qualidade de vida, mais mobilidade social e pessoal. (Magalhães, 2020, p. 18).

A materialidade de projeto de escola municipal tem uma identidade, composta por docentes e funcionários selecionados para o trabalho pedagógico, assim como os estudantes na comunidade da qual são parte. Ainda, as realidades educativas recebem influência e diálogos com outros municípios, que também vivem um em processo de escolarização mais ou menos avançado.

Vale ressaltar que o tempo e o local na escola devem ser interpretados de maneiras distintas, por serem multidimensionais. A instituição se sobrepõe tempos, ações, estatutos, funções, papéis e diversas formas de comunicação em determinados contextos e tempos históricos. Dessa forma, o pesquisador deve interpretá-la em sua subjetividade e adentrar tal subjetividade demanda estudos das fontes diversas, além das metodologias próprias de análise.

A pesquisa em instituições escolares rurais permite aos indivíduos, sejam eles pertencentes ou não de determinada comunidade escolar, perceberem a trajetória escolar, conjeturarem sua história (re)contada por meio de um texto científico. As pesquisas em instituições escolares rurais fornecem fontes para outras pesquisas e por meio destas a escrita da história. A história da instituição educacional é parte integrante da história do município da qual pertence sua gestão, suas políticas e, assim, exige identificar também constituição micro dessa realidade, bem como da unidade federativa macro da qual pertence e as interlocuções realizadas entre tais escalas.

Unificar a cultura brasileira com uma só história, uniforme, seria um erro. A globalização esconde a diversidade cultural existente. É necessário evidenciar a história da população rural expressa nas instituições de ensino, sem, contudo, negligenciar suas identidades locais e suas relações com outras escalas. Assim, a metodologia de pesquisa histórica deve levar em consideração o local, então compreendido como municipalismo na educação, em uma delimitação de tempo, a expressão dos documentos/fontes (Honorato; Vieira; Nery; Martin, 2019).

Ideada no global, convencionada no nacional, a educação acontece no local. O local educativo emerge e é representado por uma das seguintes modalidades: o município, a instituição, a biografia. A escala do local concilia as dimensões meso e micro. A instituição educativa transversaliza e congrega os tempos macro, meso, micro, mas em cada um deles constitui-se de modo próprio. (Magalhães, 2018, p. 46).

A escola, por mais que seja idealizada como representante da população na esfera nacional e estadual, ocorre no município, na instituição, com suas características próprias oriundas da comunidade onde está alocada, de maneira singular e relacional.

A escola, no singular, é o local do fazer educativo e social com cultura e identidade socialmente construída. Tomamos como exemplo os conceitos básicos da teoria do municipalismo na educação e na cultura desenvolvida por Magalhães (2011) para pensar os municípios.

### **Conceitos básicos**

A teoria do municipalismo na educação e na cultura pode sistematizar-se através dos seguintes articulados:

- 1) o binómio (uma tensão recorrente) entre o local (município/município pedagógico) e o Estado/ Nação;
- 2) o quadro de desenvolvimento político-pedagógico, que integra o

estrutural (histórico-geográfico); o evolutivo (demografia/ urbanismo/ progresso/escolarização); o conjuntural (representação/ reivindicação; consultas/inspecções; planos/ mapas; organizações/ comissões (juntas);

3) a sequência processual (semântico-estatutária) que inclui polarização (representação/ petição/ reivindicação); constituição de um centro-local (plano/organização); subsidiariedade (participação/ ideário/expansão); complementaridade (instância orgânico-corporativa); alternativa (territorialidade/ autonomia). (Magalhães, 2011, p. 20).

Os conceitos básicos constituem possibilidades de interpretação da educação na esfera dos municípios, associando e permitindo-os a participarem na sociedade, não como instâncias além dela, mas que as compõe e constroem suas identidades. Cada município ao planejar, estruturar e adquirir recursos para educação escolar assume o seu papel social/pedagógico, daí então o conceito de município pedagógico (Magalhães, 2019).

Para além do conceito de município pedagógico, é preciso mapear as pesquisas que tratam sobre as escolas rurais em municípios paranaenses e entrecruzar com as possibilidades de associação com a categoria historiográfica em discussão. Vejamos.

## **2.2 Pesquisas sobre escolas rurais paranaenses**

A estrutura educacional paranaense, sobretudo na segunda metade do século XX, é singular e ao mesmo tempo interdependente da federação brasileira. Assim, fez-se necessário compreender as pesquisas presentes no período e espaço de estudo desta tese de doutorado. Reconhece-se o tempo e o espaço da educação rural no município de Londrina-PR e suas relações com a micro e a macro-história. Não se deixando cair na armadilha de pensar a educação no território como um bloco único e isolado, mas ao mesmo tempo sem deixar de considerar também que cada escola tem seu universo cultural e heterogêneo.

Antes de apresentar o mapeamento das pesquisas é importante conceituar o termo educação rural e ainda problematizar o que significa o termo educação rural no Brasil e quais são os motivos da existência deste formato de educação. Questões que podem ser sanadas por meio do levantamento bibliográfico e da pesquisa documental.

Para conhecer o que já foi publicado na área, dando a possibilidade

de verificar como os objetos são descritos e desenvolvidos com materiais e métodos diferentes, identificando limites e percebendo a comunidade que comunga da mesma temática de pesquisa (Luca, 2021), foi necessário realizar um levantamento de referências bibliográficas. Os dados obtidos circunscrevem que as fontes abrangem um universo ilimitado. Para a construção do conhecimento histórico, forma-se uma tríade: “questão formulada (objeto), meios utilizados (fontes) e perspectivas adotadas (procedimentos e métodos)” (Luca, 2021).

Foi realizada a pesquisa bibliográfica de artigos produzidos sobre a presente temática “história da educação rural no município de Londrina”. Foram eleitas as seguintes bases de dados: “Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, “*Scielo*”, “*Google Acadêmico*”, “Portal de Periódicos UFSM”, “Banco de Teses e Dissertações da UEL”, “Banco de Teses e Dissertações da UEM”, “Banco de Teses e Dissertações da UFPR”, “Banco de Teses e Dissertações da UEPG”, das quais as palavras-chave utilizadas foram: “Educação Rural no Paraná”, “Escolarização Rural no Paraná”, “História da Educação Rural no Paraná” e “Ruralismo Pedagógico”.

Foram selecionados 23 trabalhos de pesquisa com base nas temáticas que possam contribuir com a presente pesquisa. De maneira geral, as instituições mencionadas e que, por conseguinte, realizaram pesquisas com temáticas próximas a nossa, foram: UEL, UEM, UFPR, UEPG, Unicamp, Unioeste, PUC-PR – entre os anos de 1992 e 2020.

**Quadro 4:** Pesquisa nas bases de dados – Escola rural

Nº	Autor/a	Instituição	Título	Estrutura
1	Filipak, Sirley Terezinha	(UFPP) 1992	A Satisfação Profissional do Professor de Escola Rural no Estado do Paraná	Dissertação
2	Cainelli, Marlene Rosa	(UFPR) 1994	Entre a Roça e o Ditado A Campanha Nacional de Educação Rural Londrina 1952/1963	Dissertação
3	Capelo, Maria Regina Clivati	(Unicamp) 2000	Educação, Escola e Diversidade Cultural no Meio Rural de Londrina: Quando o Presente Reconta o Passado	Tese
4	Mattos, Isabel Cristina Rossi	(Unicamp) 2004	A concepção de Educação nas obras de Sud Mennucci.	Dissertação
5	Bareiro, Edson	(UEM) 2007	Políticas Educacionais e	Dissertação

			Escolas Rurais no Paraná - 1930-2005	
6	Ritt, Cibele Introvini	(UEM) 2009	Da Escola Isolada ao Grupo Escolar Marechal Rondon de Campo, PR – 1947 a 1971	Dissertação
7	Bertonha, Vitorina Candida Corrêa	(UEM) 2010	Da Escola Isolada ao Grupo Escolar: O Processo de Escolarização Primária em Sarandi-PR (1953-1981)	Dissertação
8	Cattelan, Carla	(UNIOESTE) 2014	Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: Escola Multisseriada	Dissertação
9	Barion, Isabel Francisco de Oliveira	(UEM) 2014	Educação em Cambé: história e memória da Escola Bratislava (1934-1949)	Dissertação
10	Leske, Gilson	(UNIOESTE) 2014	A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961-2006)	Dissertação
11	Monteiro, Círcia Rodrigues	(UEM) 2015	Contribuições de Erasmo Pilotto para Expansão do Ensino Primário no Paraná: Ensino Rural, Alfabetização e Formação de Professores (1940-1970)	Dissertação
12	Cornicelli, Elena Pericin Gomes	(UEM) 2015	História da Educação Rural de Astorga: Práticas Educativas e Organização Institucional da Escola Rural Água Astorga (1957-1980)	Dissertação
13	Lima, Rosângela de	(UEM) 2015	História do Ensino Primário Rural em Cianorte-PR (1950-1990)	Dissertação
14	Schmitz, Micheli Tassiana	(UNIOESTE) 2015	Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980 - 2014.	Dissertação
15	Ivashita, Simone Burioli	(UEM) 2016	Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (1951-1953): Representações de	Tese

			ensino, professor e escola rural.	
16	Faria, Thais Bento	(UEM) 2017	Paraná, Território de “Vocação Agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)	Tese
17	Rodrigues, Ronir De Fátima Gonçalves	(UEPG) 2017	A Expansão das Escolas Rurais no Distrito de Itaioca no Município de Ponta Grossa-PR (1930-1960)	Dissertação
18	Aksenen, Elisângela Zarpelon	(PUC/PR) 2018	A UNESCO e suas relações com a Educação Rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)	Tese
19	Paula, Ana Carolina de	(UNIOESTE) 2018	A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR.	Dissertação
20	Faria, Jordana Ferreira	(UEM) 2018	A Cultura Escolar como produto de um lugar: uma escola primária rural do interior paranaense (1950-1970)	Dissertação
21	Sacchelli, Gabriela da Silva	(UEM) 2019	Educação Rural No Município De Apucarana-PR (1940- 1990): Espaços, Instituições Escolares E Professores	Dissertação
22	Maldonado, Sirley Biage	(UEM) 2020	História da escola primária rural de Jandaia do Sul-PR (1940-1980).	Dissertação
23	Zamferrari, Jaqueline Gomes	(UEM) 2020	Histórias e Memórias de Professoras Rurais do Município de Maringá – PR (1951-1982)	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As pesquisas listadas permitem observar acerca da educação rural, da cultura local, das políticas municipais e dos impressos que circulavam no recorte temporal e espacial. A seleção de pesquisas relacionadas à temática “escolarização rural paranaense” teve como objetivo fazer um balanço dos trabalhos defendidos entre os anos de 1992 e 2020, para buscar as possibilidades e limitações do campo de estudo e associar a categoria “município pedagógico” junto às pesquisas de mestrado e doutorado.

As estruturas de pesquisas se divergem e se assemelham à medida que se modifica o campo, o recorte temporal, o objeto da pesquisa, o tempo da

pesquisa e a categoria de análise, mas se consolida em um elo semelhante à pesquisa em escola rural em Londrina, colaborando para o fortalecimento do campo historiográfico. A pesquisa em educação rural, e ainda em expansão nos programas de pós-graduação em educação e mais especificamente na área de história e historiografia da educação, se estrutura à medida que se distancia e se aproxima significando novos objetos de pesquisa.

Foram encontrados 19 trabalhos de dissertação de mestrado articulados com a temática da educação rural paranaense, e quatro em nível de doutorado. Os diversos objetos de conhecimento e pesquisa são advindos da trajetória de investigação e das fontes que se encontram de maneira significativa no fazer historiográfico, os procedimentos adotados podem também interferir de maneira direta ou indireta nos resultados. Logo, não estamos discutindo aqui o certo ou errado em uma pesquisa, mas o que já vem sendo feito e as lacunas existentes para o objeto em questão.

A dissertação de mestrado em história, de autoria de Cainelli (1994), *“Entre a roça e o ditado Campanha Nacional de Educação Rural Londrina 1952/1963”*, propôs como objetivo analisar a CNER, os pressupostos norteadores de seu desenvolvimento e sua atuação em Londrina-PR. Para tanto analisaram-se as seguintes documentações: Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural - editadas pelo Ministério da Educação, Programas de Ensino, Relatórios do Departamento de Educação e Assistência Social da Prefeitura de Londrina e Relatórios da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Com a análise, Cainelli (1994) obteve como resultado algumas reflexões, entre elas: a Campanha Nacional de Educação Rural e o discurso da construção de um novo homem, novo trabalhador, voltado ao progresso, à ideia de racionalização do social, nas décadas de 1930 a 1950, o discurso de poder e os princípios de modernização capitalista.

A pesquisa de Filipak (1992) teve como finalidade “realizar uma avaliação comparativa da questão da satisfação profissional do professor de escola rural em realidades alternativas – paranaense e outras estrangeiras”. Encontra-se uma justaposição comparada entre as visões de professores rurais, por meio de uma “avaliação da questão da satisfação profissional do professor de escola rural; à valorização do trabalho do professor de escolar rural e o resgate da escola no meio rural à instrução de novas políticas educacionais”.

A dissertação de Bareiro (2007) apresenta as divergências entre o

espaço institucional rural e urbano e a ausência de políticas públicas paranaenses para a ascensão da economia rural, o que facilitou o esvaziamento do espaço na busca por melhores condições de vida nas áreas urbanas e as problemáticas oriundas da superlotação do espaço. Para estas questões foram consultadas as secretarias de educação dos municípios de “Francisco Beltrão”, “Cornélio Procópio”, “Campo Mourão” e “Cascavel”, além de dados comparativos de pesquisas do IBGE e do Iperdes sobre esses municípios.

Segundo Bareiro (2007), a educação rural no Brasil é um processo histórico, econômico, social e cultural, e destaca também a quase total ausência de políticas públicas, pois “foram tratadas, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais” sem continuidade. No estado do Paraná, as escolas rurais contavam com políticas públicas com finalidades de fixar o homem no campo e ainda ensinar técnicas e métodos para melhoria de padrões de produção agrícola.

Outros estudos se norteiam nas histórias dos municípios em consonância com a história da educação rural, é comum em discussões que se desdobram nas especificidades econômicas, políticas e pedagógicas ou ainda em métodos e modelos de ensino local e suas memórias históricas e de formação. As fontes são usadas para caracterizar o ensino e os movimentos que as escolas transitam desde a criação até a extinção destas.

Barion (2014) realizou um levantamento sobre a história e a memória da Escola “Bratislava” com a composição de fontes documentais e iconográficas, as condições históricas da instituição. Por meio da pesquisa, pôde-se constatar que a escola foi consolidada em meio a conflitos e resistência dos habitantes locais contrários às políticas nacionalistas (1930-1945). Ainda se lutava pela preservação identitária étnica, mas a instituição cumpriu com as normatizações do governo de Getúlio Vargas de nacionalização de estrangeiros.

A dissertação de Cornicelli (2015) tratou do percurso histórico da disposição da Escola Rural “Água de Astorga” (1957-1980), foram estudados os métodos de ensino, as relações interpessoais e a formação dos docentes, utilizando como fontes entrevistas semiestruturadas. Lima (2015) abordou a história do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990), e usou como fonte os documentos escolares inventariados a fim de apontar como se deu a organização do ensino rural no município, focando no funcionamento, cessação e extinção destas instituições em

Cianorte-PR; considerou como resultado que tais instituições foram construídas para ampliar o número de vagas para o ensino primário e democratizar o seu acesso.

Faria (2018) investigou uma escola rural no distrito de Nova Altamira, em Faxinal-PR, seu trabalho contribui para a compreensão do que circunda o universo de uma escola isolada (1950-1970), por meio dos documentos escolares. Ela analisou as mudanças e transformações que ocorreram na instituição escolar e os processos de trocas de modelos escolares como escola isolada, casa escola e grupo escolar.

A dissertação de Sacchelli (2019) teve como proposta investigar a escolarização rural no município de Apucarana-PR (1940-1990), o movimento de construção de escolas concomitante ao crescimento e expansão populacional em espaços rurais e a mobilização para formar professores para o trabalho docente. A urbanização do município, o fechamento das escolas rurais e a inauguração de outras escolas em zonas urbanas. As fontes de pesquisa foram documentos escolares (fotografias, livros ata, diários de classe, matrículas, projetos e normalizações) arquivados na Autarquia Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação e nas secretarias das escolas, além de legislações e regimentos municipais, estaduais e federais. Considerou-se que

Ante a vigência deste ideário de escola, a identidade destas professoras, ao se tornar objeto de estudo, revela que eram responsáveis pela maioria das funções exigidas para manter em funcionamento o ambiente escolar, portanto sua identidade profissional se misturava à identidade da instituição de trabalho e a função social deste modelo escolar, o rural. (Sacchelli, 2019, p. 164).

Os trabalhos acadêmicos elencados consideram uma multiplicidade de temas envoltos aos municípios, como os processos de fundação dos patrimônios, a abertura das escolas em consonância com os movimentos populacionais, seus atributos, as políticas educacionais – das quais é comum a comparação com as políticas estaduais e federativas –, mostrando o cumprimento de normas já elaboradas.

Há também pesquisas com vertentes diferentes, voltadas para a análise histórica de movimentos sociais para a educação do campo. Leske (2014, n.p.) “propõe desenvolver uma pesquisa sobre a trajetória histórica da educação rural no Paraná, tendo como foco investigar a elaboração da proposta de Educação do Campo, a qual vem se delineando a partir de um conjunto de discussões, reflexões e lutas”. Fez uso das políticas governamentais brasileiras e paranaenses, como LDB,

Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, decretos e pareceres da SEED-PR, documentos do MST. Assim foi possível delinear a identidade da educação do campo e da prática social.

Outro aspecto comum é a discussão sobre períodos históricos específicos ou movimentos políticos para a manutenção da escola rural. Em “*A concepção de Educação nas obras de Sud Mennucci*”, Mattos (2004) discute a trajetória biográfica de Mennucci e o seu papel para o ensino de São Paulo, os ideais ruralistas em relações ideológicas presentes em discursos do intelectual, anverso ao contexto brasileiro de industrialização.

Mennucci (1930) chama a atenção para a necessidade brasileira de organizar um sistema educativo próprio, pois, para ele, a nacionalização do país dar-se-ia primeiro pelo ensino, principalmente o público. O autor ressalta ser imprescindível à sociedade brasileira que se organizasse a fim de proporcionar à população rural meios concretos para que pudesse se fixar no campo, pois estava ocorrendo um êxodo muito grande para as cidades, que não estavam preparadas para tanto, além do que, estaria havendo uma defasagem no trabalho rural, prejudicando a economia brasileira. (Mattos, 2004, p. 36).

A luta pela organização por um sistema educativo próprio em consonância com aspectos de políticas ruralista para a fixação da população camponesa no espaço rural permite compreender os movimentos nacionais ocorridos no recorte de pesquisa. As movimentações para a criação de políticas para o ideário de formação rural e ao mesmo tempo a movimentação populacional em busca de melhores condições de vida repercutiam diretamente no movimento de abertura, ampliação e fechamento de escolas na esfera micro.

E, ainda, sobre as causas do fechamento de muitas escolas rurais nos anos de 1990 no sudoeste do Paraná, segundo Schmitz (2015), pelos dados apresentados no parecer n. 1.011/10, DUDE/SEED/PR, entre os anos de 1990 e 1999, houve o fechamento de 3.948 escolas do campo no Paraná. A autora buscou compreender os fatores que contribuíram para esse número, com ênfase nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos.

A dissertação intitulada *A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR*, de autoria de Paula (2018), uma pesquisa documental, fundamentada em legislações educacionais sobre educação do campo em âmbitos nacional, estadual e local e ainda com observações de campo nas escolas rurais e na Secretaria Municipal da Educação (SMED), teve como resultado que a concepção de

educação adotada pelas escolas rurais do município de Toledo-PR está na mesma dialética das escolas urbanas, já que não aliam as legislações específicas de educação do campo nas suas atividades escolares, derivando na descaracterização das instituições rurais do município.

A tese de doutorado *Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado*, de Capelo (2000), teve como proposta perceber a dinâmica étnica de reocupação do território londrinense e consolidação de instituições próprias com sistemas específicos, os movimentos escolares de resistência às políticas públicas nacionalistas, a diversidade e as desigualdades sociocultural, a influência da cultura cafeeira para a consolidação da economia municipal e a influência do declínio do café, a urbanização do município e o fechamento e nucleação de muitas escolas.

Capelo (2000) optou por recolher depoimentos e analisar documentos da época, e trabalhou com a memória e história escolar no contexto de constituição da diversidade municipal. Suas considerações evidenciam a violência cultural sofrida pelas escolas e o etnocentrismo branco europeu e cristão, que fizeram com que as escolas londrinenses se tornassem padronizadas para responder a tendência de mundialização, reproduzindo injustiças e preconceitos.

Zanferrari (2020) também operou com depoimentos, na perspectiva da história oral e com a utilização de fontes documentais, mas com o objetivo de analisar a construção da carreira das professoras primárias em espaços rurais em Maringá-PR (1951-1982), para conhecer o funcionamento e a organização destas escolas e entender o processo de ingresso na carreira, atentando-se à formação inicial e ao aperfeiçoamento docente e concluiu que os “sentidos atribuídos pelas professoras rurais estão relacionados ao sentimento de valorização e reconhecimento por parte dos alunos, pais e comunidade rural sobre o trabalho desenvolvido nas escolas rurais do município de Maringá”.

A dissertação de Maldonado (2020) analisou fontes documentais do município de Jandaia do Sul-PR, e elencou como objetivo “reconstituir a história da criação, expansão e nucleação das escolas primárias rurais no município de Jandaia do Sul”, entre os anos de 1940 e 1980. Desenvolveu o trabalho de mapear as escolas rurais do município e o desenvolvimento destas até o processo de nucleação, além de apresentar a composição do corpo docente destas instituições. Por fim, considerou as dinâmicas das relações históricas dos sujeitos das escolas rurais e do município

pesquisado.

A elaboração da listagem das produções acadêmicas, nível de mestrado e doutorado, representa a existência de pesquisas historiográficas sobre a educação rural paranaense. Com elas, identifica-se o crescimento significativo de grupos de pesquisa voltados para a micro-história e para as identidades locais. Vale destacar que as revisões de literatura não se encerram na atual seção, elas estão presentes no decorrer do texto de tese, fundamentando a pesquisa.

As pesquisas acerca da escolarização rural no Paraná nos trazem a percepção sobre os avanços da história da educação regional e da história das instituições escolares. Partindo do ponto de vista metodológico, as produções historiográficas listadas evidenciam o local educativo, a formação do município a partir da criação e expansão de escolas rurais e a importância destas para o desenvolvimento local, além das mudanças sociais, políticas e econômicas e os impactos nos processos escolares.

Os objetos de pesquisa direcionam para a representação do estudo da escola, como um local de multiplicidade social e cultural, e reconhecem as estruturas municipais como um espaço em movimento e interdependente das instituições educativas, no sentido de visualizar os processos de ocupação e reocupação do território ao passo em que escolas são criadas, estruturadas e reestruturadas quando ocorrem transformações locais.

Assim, o contato com as pesquisas listadas no Quadro 4 contribuiu e direcionou ainda mais esta tese de doutorado que se volta, diferentemente das pesquisas já citadas, para uma abordagem do ponto de vista da categoria de análise município pedagógico. Esta categoria não esteve presente nos estudos encontrados, embora eles também estejam falando de municípios ao considerar a escola e a escolarização rural no Paraná.

Com as teses e dissertações, podemos demarcar o movimento de expansão de ações municipais para formação da população rural, a existente preocupação com a escolarização das crianças residentes mais distantes do centro urbano, o direcionamento político em construir um espaço municipal com leis, regulamentos e instituições sociais.

As escolarizações rurais nos municípios paranaenses permitem perceber a força do território local quando se trata do movimento e do ideário de educação, ao mesmo tempo em que se percebem três movimentos comuns, que

quando correlacionados uns com os outros se interpenetram e se complementam.

- 1) O movimento de construção/criação de escolas rurais geralmente com a iniciativa das primeiras colônias de imigrantes/migrantes se relaciona com a reocupação do território, entre os anos de 1930 e 1950, conforme cada história local;
- 2) a ampliação de construção de escolas, ocorre em razão do crescimento populacional, geralmente com iniciativa das prefeituras amparadas por políticas de estado, entre os anos de 1950 e 1970;
- 3) e o último, o movimento de nucleação de escolas inicia-se nos anos de 1970 e dura mais ou menos até os anos de 1990 e em alguns raros casos nos anos 2000. Essa iniciativa municipal se justifica pelo movimento populacional em direção aos espaços urbanos dos municípios, por fatores geográficos, políticos, econômicos e culturais.

A correlação entre local-regional nas pesquisas em instituições escolares rurais nos municípios paranaenses nos trouxe a percepção de um movimento político-pedagógico que circulava nos dois últimos terços do século XX. Motivados inicialmente por comunidades locais de migrantes e imigrantes, e, posteriormente, por políticas públicas para instrução local, as escolas rurais foram construídas, municipalizadas, nucleadas e fechadas.

### **2.3 Município pedagógico: por uma abordagem histórica da escolarização rural**

Ao situar as pesquisas sobre a escolarização rural no Paraná com ênfase no município de Londrina, propomo-nos a buscar uma categoria para auxiliar nas respostas às inquietações presentes nesta tese de doutorado. Com o objetivo de conceber a ideia de institucionalidade do município como uma unidade administrativa dotada de singularidades e que é composta por variações temporais, locais e culturais, tomamos como estratégia de meta-história a categoria município pedagógico.

O eixo que ampara as presentes formulações se refere ao local educativo rural, mais especificamente as escolas rurais de Londrina-PR como elemento de análise, a partir dos documentos da PML sobre as dinâmicas das ações

municipais. Os estudos das fontes documentais podem nos indicar como a educação rural representa o município no recorte temporal.

Não se trata aqui de desqualificar outras concepções e produções, pois cada abordagem historiográfica e suas respectivas características de pesquisa e de escrita acadêmica têm estreitas relações com o objeto de pesquisa aqui descrito e apresentam suas particularidades. Trata-se da ampliação de possibilidades analíticas no campo da história da educação, especificamente tendo como foco temático a escola e a escolarização rural.

Registra-se que o campo da história da educação amplia-se com as ofertas de vagas na pós-graduação brasileira, bem como com o fortalecimento dos grupos de pesquisas e com eventos acadêmicos.

Com a expansão da pós-graduação no Brasil, a área se ampliou a partir dos anos 1970. Podemos citar várias ações que contribuíram para a sua expansão: criação do Grupo de Trabalho (GT) História da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, em 1984; a disseminação de grupos de pesquisa vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), coordenado por Dermeval Saviani, desde 1986; a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação/ASPHE (1995); a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE, em 1999, tendo se filiado à Association internationale et pour l'histoire de l'éducation/ISCHE em 2000; a constituição de grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação e de centros de memória da educação em vários estados brasileiros; a publicação de periódicos (Revista História da Educação, ASPHE/1996) ; Revista Brasileira de História da Educação, SBHE/2001) ; Cadernos de História da Educação, UFU-Uberlândia/2002); Revista eletrônica da HISTEDBR, 2000); a realização de inúmeros congressos – nacionais e internacionais; a publicação de livros, coleções. Por último, cabe citar a recente criação do GT História da Educação (2015) e da revista eletrônica História e Historiografia da Educação (2016), na Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH, criada em 1961, o que reflete uma mudança de perfil da formação dos pesquisadores da área. (Bastos, 2016, p. 43-44)

Cada vez mais surgem novos e diferentes objetos epistêmicos com concepções variáveis que correspondem ou não com as especificidades de estudo, colaborando para a renovação historiográfica. Movimento que se intensifica nas três últimas décadas (Gonçalves Neto; Magalhães, 2009). Quando se trata do caso português e brasileiro, segundo Gonçalves Neto & Magalhães (2009), as principais correntes historiográficas têm uma combinação ideológico-nomotética relevando que

1. uma produção de teor académico-científico;
2. a repertoriação de grandes séries documentais e discursivas (imprensa pedagógica, pedagogos e educadores, liceus portugueses, legislação, manuais escolares), que constituem fontes básicas para a organização e o avanço do conhecimento;
3. uma sistematização diacrónica e interpretativa de grandes domínios históricos, designadamente a evolução das políticas escolares; a história da profissão docente. Correlativa e complementarmente a esta produção historiográfica de maior alcance, a história da educação tem vindo a beneficiar de uma assinalável produção de dissertações de mestrado e teses de doutoramento algumas das quais, pelo rigor e sentido de inovação constituem referência fundamental, nos planos temático e epistémico. Releva de igual modo uma significativa produção colectiva, resultante de projectos e de eventos científicos. (Gonçalves Neto; Magalhães, 2009, p. 161-162).

O foco na análise das ações municipais na educação, em especial na escola e na escolarização rural, se propõe ser uma referência fundamental para a reconstituição de modelos de estudo, tendo como base o município pedagógico. O ineditismo do estudo da educação rural no Paraná-Brasil à luz do município pedagógico possibilita configurar esta abordagem do objeto numa necessidade historiográfica que não se coloca como categoria analítica acabada e fechada. Ao contrário, trata-se de uma possibilidade em construção, a fazer-se cada vez mais com as problematizações, evidências e interpretações acadêmicas em curso. É nesse movimento que se encontra esta tese de doutorado sobre a escolarização rural no município de Londrina-PR.

No plano qualitativo, a tipologia das fontes documentais e as inquietações investigativas demandam novas interpretações coniventes com o recorte temporal de pesquisa, aliando a história das instituições educativas rurais e a história do município pedagógico. A proposta consiste em tomar como unidade de observação o município e suas ações para a promoção da escola e da escolarização rural, um novo objeto epistémico.

Vale ressaltar a importância da criação de estratégias investigativas acoadradas à matriz conceitual. Ao propor novas estratégias e técnicas na interpretação dos registros, estas devem respeitar o contexto político-social das unidades escolares identificadas em seu universo local, em seu tempo de existência. Essa possibilidade de interpretação leva a indagar que em cada município há um universo escolar, composto por instituições articuladas e discriminadas para desempenhar incumbências locais, movidas por ações institucionalizadas e sujeitos.

O local educativo é uma construção historiográfica, com vida própria. Historicamente, os municípios foram alternativos, complemento e subsidiários da oferta escolar central. O labor historiográfico, assim desenvolvido, resgata a cartografia escolar municipal, em si e na reinvenção do Mapa Escolar do Estado-Nação. (Magalhães, 2019, p. 14).

Para além da ideia de local educativo, provoca-se a pensar no local educativo rural como importante agente de sustentação do ideal de município relativamente autônomo em movimento, sua representação no que denominamos de município pedagógico. E, ainda, pensar a educação rural em atuação para a construção de um ideal de identidade e costumes socioculturais.

Propomos pensar a escola rural como local onde são praticadas as ações formuladas e orientadas pelos poderes municipais, por meio dos sujeitos partícipes deles: docentes, discentes, inspetores, secretários, dirigentes, agentes, vereadores, prefeitos e comunidade em geral. Os sujeitos dão identidade ao local em suas ações interativas estudantes-estudantes, estudantes-escola, professores-professores, professores-secretaria, secretaria-escola, professores-escola, escola-comunidade, comunidade-professor.

As relações históricas estabelecidas pelos sujeitos da escola e de um todo sistêmico constroem as complexas particularidades de cada local educativo, de cada rede de ensino, de cada município nos diversos modelos e modalidades, ordenando o sociopolítico e as cartografias. O desafio é pensar menos as dualidades e mais as relações, por exemplo, entre o rural e o urbano na construção da identidade de um território educativo. Eis aí um eixo de investigação a ser empreendido na interpretação da escola e da escolarização rural numa unidade de observação municipal.

As relações que se estabelecem entre as escolas rurais e secretaria municipal de educação constituem outro eixo de pesquisa, no que tange à condução estrutural, física e humana destas, pois, a secretaria de educação é um poder municipal instituído para o trabalho administrativo que conduz ao desenvolvimento do local, com ideias, projetos e aspirações sobre a estrutura formativa da população em escolarização. E a instituição escolar rural é um lugar de relação com a secretaria, onde a vida da cultura educativa pulsa, dissemina-se e modifica formas de estar, ler e ver no mundo.

Pode-se identificar com a escola rural o ideal de município. Como

constante a ser analisada, o município encontra-se em movimento de construção e reconstrução dependente de políticas locais, estaduais e nacionais. Sobre isso, a escola e a escolarização rural nos têm muito a revelar. Eis aí outra potência para ser pesquisada.

O território educativo rural possui neste sentido, tradições culturais transmitidas às gerações formadas, ao passo que o município também vai produzindo outras representações e tradições culturais. As escolas rurais foram construídas nos espaços de moradia onde se acordava, dormia, vivia, brincava e trabalhava. A institucionalização destes espaços concebe à escola a unificação relativa, por meio da interferência da gestão no local. Da contratação de professores à visita avaliativa da secretaria, tudo era planejado e avaliado antecipadamente, com intenções e idealizações.

O município ganha aspectos de representação quando se configura no rural e suas ações para criação, institucionalização e ampliação de escolas rurais, bem como a organização, a normatização e a luta pela preservação destas escolas como modelos e modalidades para o atendimento e acolhimento do público local. Ou, as representações também são produzidas nos movimentos contrários (ou não) de nucleações, de cessações das atividades, de fechamento estabelecimentos de ensino e demolição de prédios escolares rurais, consignando a aberturas de novas escolas em espaços urbanos. Isso pode permitir compreensões sobre as dinâmicas sociopolíticas locais.

Outro eixo potente de pesquisa é a tensão rural-urbano. As tensões entre as escolas rurais e urbanas não estão somente na estruturação física e pedagógica, mas nas relações demográficas, na movimentação populacional em direção ao urbano ou no acesso à qualidade de vida oferecido politicamente e intencionalmente em espaços urbanos.

A visão de progresso e modernização atrai a população carente de recursos econômicos, como uma possibilidade de melhoria de vida. Essa tensão se associa ao processo de desocupação do território rural e, em consequência, ao processo de nucleação e fechamento de muitas escolas rurais, sobretudo nos anos de 1990. Compreender essa dinâmica nos proporciona relacionar os processos pelos quais a escola rural passou/passa e a forma como a secretaria municipal de educação se posicionou/posiciona frente, por exemplo, ao êxodo rural que fez com que se modificassem os planejamentos sociais, econômicos, geográficos e educacionais.

Diferentemente do que propunham os Estados Unidos e os outros países que tomaram a dianteira e o controle do desenvolvimento industrial, não faz mais sentido pensar em vocação agrícola ou qualquer outro tipo de vocação das nações fora das políticas imperialistas e colonialistas que as definem. Portanto, quando nos idos de 1950 falava-se de uma educação rural que promovesse a valorização do trabalho rural supunha-se que fosse possível organizar artificialmente o já iniciado processo de urbanização do país. Supunha-se, contra as políticas e ideologias industriais e urbanas mais gerais, que fosse possível convencer os trabalhadores rurais de que o seu papel era o de garantir o sentido da vocação agrícola do país. Uma vez educados no sentido de valorizar o trabalho agrícola (que contraditoriamente não era valorizado por mais ninguém), tais trabalhadores aceitariam a sua missão de salvaguardar a vocação agrícola do país. Mas, por que graça conseguiriam os professores, sozinhos, lutar contra todos os outros meios de comunicação que insistentemente afirmavam que o urbano era sinônimo de progresso, civilização e de todos os valores positivos que se difundiam à época? (Damasceno; Beserra, 2004, p. 75).

Quando há afirmações como “o urbano é sinônimo de progresso” ou que a “urbanização é necessária para evolução do município”, traz indicações de que tudo aquilo que se relaciona ao modo de vida rural pode ser interpretado equivocadamente como atraso, arcaico. A valorização de um espaço em detrimento de outro faz com que toda a dinâmica intramunicipal e intermunicipal se volte com recursos para aquilo que é considerado “mais importante” ou “melhor”.

Neste contexto, coube às secretarias de educação deliberarem as especificidades sobre contratação de professores, capacitação de docentes, estrutura física das escolas rurais, quais recursos financeiros seriam destinados às escolas, as metodologias de ensino, as bolsas para alunos, dentre outros. Todo o movimento em prol da configuração educacional urbana municipal faz com que as escolas rurais percam espaço e as ações das secretarias passassem a não representar tão claramente a ascensão da escola rural, mas a modernização da escolarização urbana municipal.

Em outro aspecto, simultâneo à tensão rural-urbano, há também ofertas de educação para comunidades/grupos que se diferem do convencional, modalidades que atendam a especificidades locais de cultura, de geração como, por exemplo, a escolarização de adultos que não tiveram a oportunidade estudar durante a infância, ou escolas étnicas, escolas voltadas para a preparação do trabalhador do campo como a escola agrícola/escola de trabalhadores rurais e ainda em espaços não convencionais como igrejas, casas de professores, dentre outras experiências.

As relações de territorialidade e transformações geográficas, sociológicas, econômicas e por que não pedagógicas, tornam-se um potente elemento de estudo para auxiliar a compreender as configurações e as relações de poder municipal nas composições de estruturas urbanísticas e das instituições que compõem o local de habitação e a resignificação do espaço rural neste contexto. Ao estudar Londrina, pode-se perceber que em aproximadamente 70 anos, houve mudanças de estruturas físicas, demográficas e políticas significativas e constantes na proposição educacional.

A análise da cartografia de um município e da localização de suas escolas rurais possibilita compreender o movimento geográfico de construção, institucionalização, nucleação e a cessação das atividades, bem como as demandas locais dos espaços das comunidades em atendimento e a espacialidade. Para tanto, a utilização de mapas e censos produzidos pelos órgãos municipais, bem como dados obtidos por meio de instituições de pesquisa geográfica (como IBGE, IPARDES, INEP) podem ser pertinentes fontes históricas para interpretar o perfil cartográfico do município pedagógico.

Não obstante, por meio dos estudos de mapas, planisférios, maquetes e plantas é possível observar a representação do espaço geográfico das escolas no município, a superfície terrestre que compreende aquele local, a hidrografia, o acesso ao comércio, igrejas e instalações elétricas. Com as plantas dos prédios escolares pode se observar o número de salas de aula, o acesso a sanitários, bibliotecas e demais dependências. Tais informações tornam possíveis a compreensão das ações municipais, como a captação de recursos, o acesso a transportes, projetos sociais e pedagógicos, assim como a análise da ampliação de escolas, a criação e manutenção de bolsas de estudo, dentre outras ações.

A compilação das informações demográficas e cartográficas municipais e escolares serve de possibilidade de desenvolvimento de estudos comparativos de informações nas suas respectivas dimensões sociopolíticas, históricas, econômicas e culturais.

Por sua vez, as formas de seleção e de contratação de profissionais para o trabalho escolar rural e a ainda a formação e capacitação destes são outras estratégias interpretativas. As fontes documentais como atas, provas de concursos, livros registros de aulas, álbuns, projetos, planos de ação, relatórios de inspetores, ofícios, Cl's são potentes para levantar dados sobre a profissão docente, nesse caso

com atuação em escolas rurais.

Reconhecer o papel dos profissionais da educação rural por meio das ações municipais instiga respostas a questionamentos como quais as funções e papéis dos professores, supervisores, inspetores, agentes e secretários no contexto da escola e da escolarização rural? Como se conduzia a contratação de professores para a educação rural do município? Quais cursos de formação e capacitação eram elaborados e desenvolvidos?

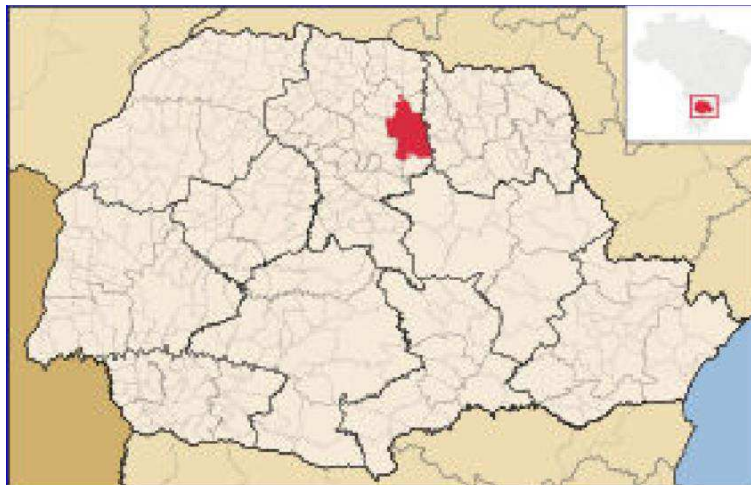
Em síntese, com a escola e a escolarização rural, envolvendo estruturas físicas, cartográficas, pedagógicas, gestoras e os sujeitos, pode se buscar a constatação e interpretação daquilo que um município idealizou, promoveu, deliberou, legislou, financiou, executou e avaliou em matéria de educação em seu território enquanto unidade de observação articulado com escalas maiores (regional, nacional, global). Tem-se então a categoria município pedagógico como fundamento para a escrita da história da educação rural. Vejamos o caso de Londrina-PR.

### 3. CONSTITUIÇÃO DE LONDRINA-PR E DAS UNIDADES ADMINISTRATIVAS PARA DIMENSIONAR A ESCOLARIZAÇÃO RURAL

A seção tem como objetivo compreender a (re)ocupação do município de Londrina, os processos de migração e imigração, o trabalho agrícola, a fim de construir um contexto local das ações para a escola e a escolarização rural. Tem como norte a compreensão das ações para a criação e institucionalização de escolas rurais, bem como o movimento de urbanização municipal e o deslocamento da população para áreas centrais, motivando o fechamento e cessação de grande parte das escolas rurais, assim como a nucleação das atividades destas.

Londrina é um município localizado no norte do estado do Paraná-Brasil, e o mapa 1 destaca a sua localização, assim como suas fronteiras e a localização do estado no território nacional.

**Mapa 1** – Mapa do Paraná - Município de Londrina-PR



Fonte: Polidoro, Maurício; Neto; Osvaldo Coelho Pereira. Análise da Evolução da Mancha Urbana em Londrina-PR Através das Técnicas de Sensoriamento Remoto. Anais XIV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Natal, Brasil, 25-30 abril 2009, INPE, p. 811-818. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-de-Londrina-no-Estado-do-Parana-A-cidade-e-conhecida-por-seu-alto\\_fig1\\_228460263](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-de-Londrina-no-Estado-do-Parana-A-cidade-e-conhecida-por-seu-alto_fig1_228460263). Acesso em: 08 mar. 2022.

Dentre os anos 1920 e início dos anos 1930, a região onde hoje está situado o município de Londrina-PR era explorada por empresas privadas que compraram lotes de terras do governo do estado do Paraná por concessões, com o objetivo de colonizá-las para a movimentação econômica (Arias Neto, 2008).

É comum encontrar literaturas memorialísticas que narram os eventos

da colonização em Londrina com espírito desbravador e heroico, ocultando a história dos nativos que já habitavam o local, colocando então em evidência os empreendimentos capitalistas e a imigração europeia e japonesa em discursos de memória poética.

Na manhã de 9 de dezembro de 1934, sob um calor intenso, a sala do único restaurante da vizinha cidade de Jataí, hoje Jataizinho, tinha todas suas mesas tomadas. Servia-se o almoço. Ali se encontravam quase todas as autoridades e funcionários da comarca. Presentes achavam-se também, numa das mesas o dr. Antonio Baltar Junior, juiz de direito; dr. Odilon Borges de Carvalho, prefeito municipal e eu, então secretário-tezoureiro da Prefeitura. Eram justamente 11 horas quando entrou na referida sala um funcionário de categoria do disco estadual, snr. Anchises Paquete, o qual batendo palmas, chamou a atenção dos circunstantes e proclamou em voz elevada:

- Amanhã às 14 horas será instalado o município de Londrina, tomando posse o respectivo prefeito, dr. Joaquim Vicente de Castro, nomeado pelo nosso grande Interventor, snr. Manoel Ribas. Para o ato que se realizará lá mesmo em Londrina, convido os paranaenses aqui presentes para comparecerem ao ato. Espero que ninguém falte. O convite-exortação do snr. Anchises Paquete, foi recebido com grande frieza. E' que ali não se encontrava nenhum filho do Estado. (Coutinho, 1959, p. 06).

Nas primeiras décadas do século XX, posseiros, agricultores e fazendeiros habitaram os espaços para o cultivo do algodão, do café e da exploração da madeira. Porém, quando se trata do impulso para a colonização, o movimento ganhou força com CTNP (Companhia de Terras Norte do Paraná) nos anos de 1929 em diante.

Incentivado pelos governos inglês e brasileiro, o projeto de colonização contou com Lord Lovad que “esteve no Brasil como integrante da Missão Inglesa Montagu, em 1924, e teve a incumbência de avaliar as terras do norte paranaense, pelas quais se interessou particularmente” a Cia. de Terras Norte do Paraná e as dividiu em 500 mil alqueires de terras em lotes, como garantia do pagamento da dívida brasileira, que em 1924 somava 102.623.294 libras (Alves, 2002, p. 51-52).

A CTNP - Companhia de Terras Norte do Paraná, subsidiária da Paraná Plantations Ltda, com sede em Londres, adquiriu entre os anos de 1925 e 1927 uma área de 515.000 alqueires de terras e em 1928 a Companhia Ferroviária São Paulo - Paraná, que ligava Cambará a Ourinhos. (Alves, 2002, p. 58).

A intensão da Companhia era o cultivo do algodão e a exploração de madeiras da região. Contudo, em 1928, tais atividades se findam e a CTNP volta-se para a colonização intensa do território entre os rios Ivaí e Tibagi. Um dos membros da Missão *Montagu*, o Lord Lovat - Simon Joseph Fraser, viajou pelo norte paranaense “a convite de fazendeiros estabelecidos na região” (Alves, 2002, p. 59).

Estes tentaram atrair a atenção da missão inglesa para a nova área de cafeicultura. Através de artigos publicados no jornal *O Estado de São Paulo*, a publicidade fomentaria a movimentação do comércio das terras promissoras, o subsídio para a finalização da estrada de ferro que ligaria São Paulo ao Paraná. Com o retorno à Inglaterra, Arthur Hugh Miller Thomas é indicado para tratar das empreitadas no solo brasileiro (Alves, 2002, p. 59).

**Figura 2:** Acampamento da comitiva da Cia. de Terras Norte do Paraná (1929)



Fonte: Zortéa (1972, n.p.).

A Figura 2 possibilita a visualização de duas barracas organizadas pela comitiva de Arthur Thomas, em 1929. Após ter transposto o rio Tibagi, a comitiva prosseguiu margeando o rio Três Bocas até o Cafezal e se dirigiu às intermediações de onde atualmente se encontra Londrina (Zortéa, 1972).

Na região Norte do Paraná, a reocupação ocorreu de forma mais intensificada, as companhias instaladas nesta região favoreceram a acomodação de pequenos e médios proprietários, o loteamento podia ser financiado em até quatro anos. Porém, alguns estudiosos deste espaço geográfico “entregaram-se ao discurso dominante que omite ou desqualifica a presença indígena na região” (Tomazi, 1999,

p. 65).

Instala-se então uma estrutura agrária paranaense, os projetos de colonização visavam o repovoamento de 300.000 ha nas regiões Norte e Nordeste do estado. Neste contexto, ocorreu a intensificação do desmatamento pelo fluxo de imigração, o solo era destinado à agricultura, à abertura de estradas e à criação de vilarejos e cidades. “A sede social desta companhia, de origem inglesa (nacionalizada na Segunda Guerra), é instalada em Londrina, cidade que propaga seu dinamismo para a ocupação do território” (Swain, 2017, p. 26).

Londrina é elevada à categoria de município, pelo Decreto Estadual nº 2.519 de 03/12/1934. Então ela é desmembrada do município de Jataí, antigo patrimônio Três Bocas. Londrina adquire os distritos de São Sebastião e São Roque, antes pertencentes a Tibagi (IBGE, 2014).

**Figura 3** – Vista principal de Londrina (1934)



Fonte: Cia. Melhoramentos do Norte do Paraná (2022). Disponível em: <http://www.cmpn.com.br/melhoramentos/historia/>. Acesso em 27 abril 2023.

A Figura 3 ilustra a formação das primeiras colônias, organizadas por cercas e casas de madeira, material comumente utilizado no período e resultante do desmatamento. Ainda é possível observar a divisão dos lotes de terra.

Os compradores particulares que desejassem instalar indústrias, escolas e hospitais gozariam de condições especiais na compra dos lotes urbanos. Os poderes públicos receberiam, gratuitamente, terrenos para construir edifícios da prefeitura, da delegacia, de escolas, do correio, das estações ferroviária e rodoviária. (CIA. Melhoramentos Norte do Paraná, 2022, n.p.).

Ao discutir a fase de loteamento das terras pela Companhia privada deve-se cuidar para não excluir a presença indígena e cabocla na região.

Esses autores, ao criarem o “Norte-paranaense”, ou “o cidadão norte-paranaense”, como um personagem diferente e especial e que é um dos elementos essenciais do discurso “Norte do Paraná”, o fizeram afirmando que a terra está vazia (vazio demográfico) e a mata está virgem (intocada), silenciando e excluindo a presença de indígenas e caboclos como povos e pessoas presentes nesse espaço. (Tomazi, 1999, p. 65).

A obra intitulada *Londres-Londrina*, de Joffily (1985), denuncia a exportação irregular de madeira, café e erva mate em latifúndios de fazendeiros no norte do Paraná, justificados em afirmativas que o local estaria totalmente despovoado, mesmo sem estatísticas demográficas. Depoimentos confirmam que na década de 1920 havia população indígena nas margens do rio Paranapanema, rio Ivaí e rio Tibagi.

*“Certa vez paramos na estrada para encher de água o radiador do nosso fordeco e de repente ouvimos de todos os lados, vindo da mata, o som de paus batendo nas árvores. Eram índios que então existiam nos arredores do que viria a ser nossa progressista Londrina de hoje. Isso foi em 1930. Lembro-me bem de que todos queriam correr, mas eu os acalmei e disse que fizessem tudo com naturalidade. Ouvíamos os índios, mas não podíamos vê-los. Pouco a pouco nos aproximamos do automóvel, sempre ao som das batidas nas árvores, enchemos de água o radiador e zarpamos a toda velocidade”. (Colonização e desenvolvimento do norte do Paraná apud Joffily, 1985, p. 97-98. Itálico no original).*

O depoimento de George Craig Smith (1929) conta sobre a presença indígena nas proximidades de Londrina. Os primitivos donos das terras eram rechaçados e espoliados com a truculência de jagunços já habituados ao genocídio. “Na medida em que iam sendo escorraçados pelo juguncismo, os caigangues se refugiavam em solos improdutivos desprezados pelos invasores” (Joffily, 1985).

Posteriormente, aqueles que foram expulsos e perseguidos na terra foram se transformando em trabalhadores boias-frias pagos com baixos salários

(Joffily, 1985). A delimitação territorial, hoje londrinense, e a história de estruturação municipal foram desenhadas no processo violento de (re)ocupação do Paraná e tem interdependência com o empreendimento da Companhia de Terras Norte do Paraná.

O empreendimento interferiu na fundação e elevação de 27 municípios paranaenses entre os anos de 1930 e 1964, dentre eles Londrina e região.

Fundada em 1929, a cidade de Londrina foi implantada sobre o espigão a oeste do rio Tibagi, localizado a 23 23' 30" W e 51 11' 05" S, sendo, em 1934, elevada a município. Na mesma década, foram fundados os núcleos de Cambé (1930), Rolândia (1932), Araongas (1935), Mandaguari (1937), Apucarana (1938). Essas cidades se tornaram sedes de município somente na década seguinte; Rolândia e Apucarana, em 1943, as demais em 1947. Além de serem os únicos núcleos criados durante a fase inglesa da CTNP, estiveram, durante todo esse período, ou seja, até aproximadamente 1943, subordinadas de várias maneiras à cidade de Londrina. (Arias Neto, 2008, p. 23).

As subdivisões do território em municípios ocorreram em espaços temporais semelhantes. Todavia, cada um tem a sua própria história, ainda que se assemelhem na criação, cada uma tem a sua própria identidade étnica, política e cultural.

A sede da CTNP ficava em Londrina, todos aqueles que de alguma forma quisessem adquirir lotes de terra deveriam passar pelos escritórios em Londrina. O monopólio político da Companhia sob todo o território mencionado é marcado com a nomeação de diretor Willie B. Davids para prefeito de Londrina (1935-1940) (Arias Neto, 2008).

**Tabela 1:** Municípios (re)colonizados sob administração da CTNP (1930-1964)

Nº	Município e ano de fundação	Data Elevação a Município
1	Londrina (1930)	03-12-1934
2	Rolândia (1932)	30-12-1943
3	Apucarana (1938)	30-12-1943
4	Cambé (1930)	10-10-1947
5	Araongas (1935)	10-10-1947
6	Mandaguari (1937)	10-10-1947
7	Astorga (1945)	14-11-1951
8	Jandaia do Sul (1951)	14-11-1951
9	Maringá (1947)	14-11-1951
10	Marialva (1951)	14-11-1951

11	Nova Esperança (1946)	14-11-1951
12	Bom Sucesso (1954)	26-11-1954
13	Sabáudia (1945)	26-11-1954
14	S.J. do Caiuá (1951)	26-11-1954
15	São Jorge (1946)	26-11-1954
16	Floraí (1947)	25-11-1955
17	Cruzeiro do Sul (1952)	26-12-1955
18	Lobato (1948)	31-07-1956
19	Atalaia (1953)	25-07-1960
20	Flórida (1955)	25-07-1960
21	Marumbi (1951)	25-07-1960
22	Paiçandu (1960)	25-07-1960
23	Inajá (1955)	25-01-1961
24	Uniflor (1954)	25-01-1961
25	S. A do Caiuá (1961)	25-01-1961
26	Dr. Camargo (1964)	02-03-1964
27	Pres. Castelo Branco (1954)	21-12-1964

Fonte: Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (1975, p. 257).

Os 27 municípios listados na Tabela 1 de alguma forma têm em sua história algo em comum com Londrina, seja na sua consolidação enquanto território (re)colonizado ou na venda de lotes pela CTNP. As histórias dos municípios se misturam com as histórias das ocupações destes territórios e a construção de meios para sobrevivência.

Logo após a fundação do núcleo de Londrina em 1930, já em 1931 é implantada uma escola, fundada por imigrantes alemães. “Sobre esta instituição encontramos apenas uma publicação no Paraná Norte, de 28 de março de 1937 na capa, que registra somente a existência de uma escola no Heimtal, sendo a Escola Alemã que foi construída em 1931” (Camargo, 2018, p. 149).

**Figura 4** Primeira escola implantada em Londrina (1931)



Fonte: Zortéa (1972, n.p.).

Rodeada pela mata, a primeira escola do município, no distrito Heimtal, foi inaugurada em 1931, localizada ao lado da antiga estação rodoviária e construída por recém-chegados. A primeira escola pública foi construída em 1936, nos fundos de onde está localizado o edifício Comendador “Júlio Fuganti”, administrada pela professora Mercedes Madureira (Zortéa, 1972, n.p.).

A escolarização local irá responder primeiramente às iniciativas das comunidades, dos recursos materiais e humanos provenientes destas. A localização das primeiras escolas vai ao encontro das características socioeconômicas e geográficas próprias de um município em expansão.

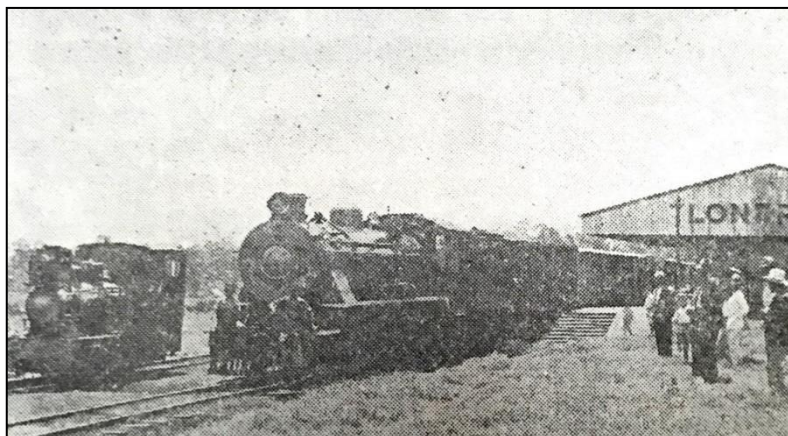
Em 1938, a CTNP (Companhia de Terras Norte do Paraná) realizou um levantamento sobre as terras vendidas na região e chegou ao seguinte resultado: 61,7% das terras foram vendidas para estrangeiros italianos, japoneses, alemães, espanhóis, portugueses, poloneses, ucranianos, lituanos, iugoslavos, romenos, ingleses, sírios, argentinos, dinamarqueses, australianos, norte-americanos, noruegueses, indianos e estonianos. (Camargo; Honorato, 2020, p. 178).

O movimento de compra das terras recém-loteadas teve como motivo o cultivo do café, na busca por melhores condições de vida em meio a uma guerra mundial. Posteriormente, ocorreu a transferência das ações da companhia inglesa a donos de empresas brasileiras, transações que se concluíram apenas com a interlocução da União.

A (re)ocupação dos lotes de terra em Londrina, após a crise internacional de 1930, foi impulsionada pela produtividade, muitos fazendeiros do

interior de São Paulo e de outros municípios do norte do Paraná venderam suas propriedades para constituir uma vida nova em Londrina, motivados pela expansão cafeeira (Capelo, 2013).

**Figura 5:** Primeira locomotiva de Jataí a Londrina



Fonte: Zortéa (1972, n.p.).

Outro fator de transformação foi a tendência de expansão moderna, que se destacou com as construções de estradas de ferro, que tiveram papel importante no setor político e econômico do estado, favorecendo os transportes e o comércio cafeeiro no relacionamento dos municípios.

Por injunções da conjuntura da Segunda Guerra Mundial, a Companhia de Terras Norte do Paraná foi vendida em 1942, pelo valor de 1.600.000 de libras esterlinas. Adstrita a ela, uma área de 515 mil alqueires e a Companhia Ferroviária São Paulo - Paraná. A venda, intermediada pela União, por exigência de uma cobertura cambial da transação, passou às mãos de um grupo paulista em fevereiro de 1944. O comando, agora, estava submetido à nova Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná. (Filipak, 1992, p. 70).

A ferrovia inaugurada em 1943 se estendia entre Londrina, Cambé, Rolândia, Araçongas e Apucarana. Neste aspecto, favorecendo a (re)ocupação de Londrina e a construção de um número significativo de escolas de variados modelos. A ênfase de modalidade neste período está nas escolas primárias rurais, que contemplavam a necessidade de escolarização de uma grande parcela da população que residia no território.

No Paraná, segundo Schelbauer (2014), a primeira vez que a modalidade foi apresentada, em mensagem de Caetano Munhoz da Rocha (1924-1928) – presidente de Estado ao Congresso Legislativo, foi pelo decreto n. 13.014/1918 com registro de 120 escolas primárias rurais subvencionadas pela União.

As escolas primárias rurais são criadas, geralmente pelos primeiros colonos, no norte novo do Paraná, ao mesmo tempo em que a divisão territorial de reocupação e a comercialização foram delimitadas. A divisão do território reocupado e comercializado pela CTNP define as delimitações de terras do Paraná para receber os colonos.

Com algumas variações quase toda historiografia, ao definir geograficamente as delimitações do chamado NORTE DO PARANÁ, utiliza-se da ocupação capitalista da terra para dividi-lo. Sendo assim, de acordo com os períodos de colonização, a região compreendida ao norte, a leste e a oeste pelos rios Paranapanema, Itararé e Paraná e ao sul pelo meridiano, ganhou algumas divisões.

Ana Yara Lopes assim delimita a região: "Norte Velho de Venceslau Braz, Norte Velho de Jacarezinho, Algodoeira de Assai, que por sua vez formam o Norte Velho; Norte Novo de Londrina, Norte Novo de Maringá, Norte Novíssimo de Paranavaí e parte do Norte Novo de Apucarana, que constituem o Norte Novo, a 'outra parte do Norte Novo de Apucarana, Norte Novíssimo de Umuarama e Campo Mourão que compõem o Norte Novíssimo. (Cainelli, 1994, p. 22).

O município de Londrina está localizado geograficamente no espaço então denominado como Norte Novo, com disparidades quando comparado a outros municípios da região. "A cidade que em 1934 era apenas um amontoado de casas, em 1950 apresenta-se como um centro urbano. Já repleto de problemas populacionais de saneamento e infraestrutura" (Cainelli, 1994, p. 30-31).

Com a desarticulação da CTNP, nos anos de 1940, e o afastamento de Willie Davids (1935-1940) da prefeitura de Londrina, a Associação Comercial de Londrina passa a ser a porta-voz dos grupos influentes, e surgem as primeiras fortunas derivadas da cultura cafeeira. Este novo grupo político promove a busca de apoio nas esferas estaduais e federais, com discursos apoiados no progresso e estabilidade (Arias Neto, 2008).

Nos anos 1950, segundo Cainelli (1994), 70,9% das terras já estavam negociadas, a finalidade era colonizar o norte do Paraná. É notória a visão de desbravamento de uma região "vazia", a colonização e a negociação das terras para estrangeiros demonstravam a negligência com a população já residente neste local. Mesmo com a visão de modernização da região londrinense até meados dos anos de 1970, sua maior fonte de subsistência foi a agricultura (Cainelli, 1994).

Na década de 1950, muitas dificuldades transformam o sistema de trabalho, as geadas, a ameaça do comunismo, a regulamentação governamental da

produção do café e surge o trabalho boia fria. Londrina passa a enfrentar problemas sociais derivados do descontrole do crescimento populacional, dificuldades habitacionais com a falta de regularização de imóveis, falta de infraestrutura e ainda outros mais drásticos como a prostituição, pobreza e pessoas sem abrigo (Arias Neto, 2008).

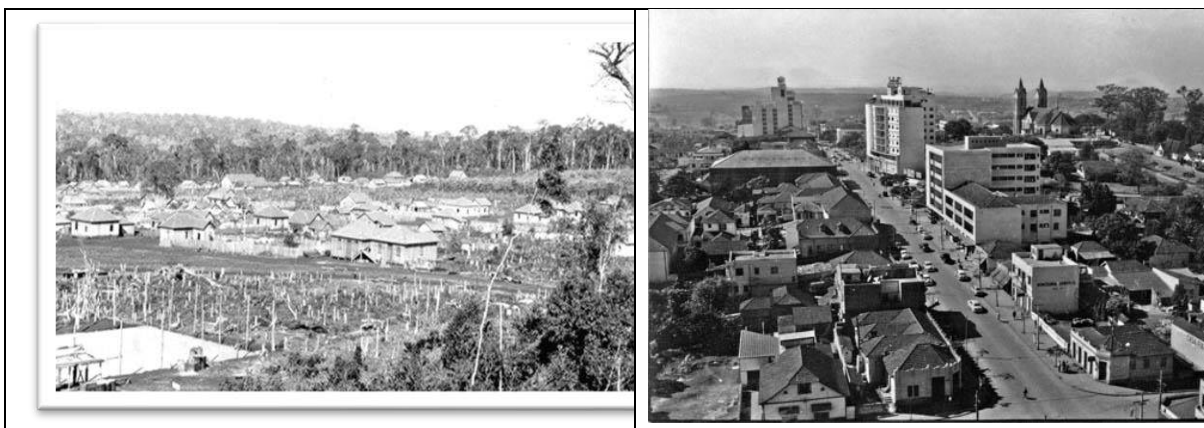
Higienizar e modernizar o território e seus sujeitos foram preocupações latentes, já que a pobreza poderia influenciar negativamente os padrões de progresso. A partir de então se constrói um ideal de homem londrinense, trabalhador, compromissado, justo e limpo. As elites locais se movimentaram para a criação de instituições de caridade, a meta era ajustar a situação a partir de instituições assistencialistas (Arias Neto, 2008).

[...] certas instituições, como Igreja, família, sindicato, partido, Estado também podem se dedicar à educação e o fazem atualmente, assim como o fizeram no passado, embora com intensidade e dedicação diferenciadas. Por esse entendimento, quando avançamos para a análise das instituições escolares, estamos adotando a forma escolar da prática da educação que, apesar de se colocar primordialmente no âmbito do Estado ou sob sua inspeção regulamentar, podem estar sob o controle ou orientação de outras instituições sociais. Mas não se desvinculam do conjunto das instituições educativas. (Gonçalves Neto; Carvalho, 2020, p. 58).

A preocupação com a criação de padrões de progresso e modernidade, ou ainda, a formação de um “ideal de ser londrinense” era competência de diversas instituições. É importante mencionar que ao passo que instituições escolares eram construídas, eram também constituídas igrejas, orfanatos, sindicatos em espaços rurais e urbanos.

Capelo (2013) caracteriza Londrina nos aspectos socioeconômicos. Dos anos de 1930 até aproximadamente 1970, é o período de avanço da cultura cafeeira, e a partir dos anos de 1980 e 1990 foi o declínio desta produção agrícola. Tais mudanças interferem de forma direta nas construções, institucionalizações e cessações das escolas rurais e ainda na abertura de novas escolas em espaços urbanos.

**Figuras 6 e 7 - Retratos de Londrina em 1934 e 1950**



Fonte: Prefeitura de Londrina / Jornal de Londrina / City Brazil / Londrina Convention and Visitors Bureau / Biblioteca IBGE / Blog Londrina Histórica - Jonas Liasch. Disponível em: [https://www.cml.pr.gov.br/cml/site/historia\\_londrina.xhtml](https://www.cml.pr.gov.br/cml/site/historia_londrina.xhtml). Acesso em: 26 out 2022.

Pelas Figuras 6 e 7 pode-se verificar que Londrina emergiu com representatividade em termos de urbanização e crescimento populacional no interior do Paraná. Nos anos 1950, conforme dados da câmara municipal de Londrina, a população aumentou de 20.000 para 75.000 habitantes, uma parte significativa destes se encontrava na área rural (Câmara Municipal de Londrina, s./a.).

A urbanização foi um fenômeno generalizado em toda a região. No período em questão, foram criados, aproximadamente, 250 núcleos urbanos no Norte do Paraná, sendo que entre estes estavam dez das vinte cidades mais populosas do Estado. Até 1947, a média da população rural é de 69,23% contra 30,78% da urbana. Nos anos de 1948 a 1960, a média da população rural decresce para 44,96% contra 55,04% da urbana (Aries Neto, 2008, p. 100).

No período de ascensão do urbano, ampliavam-se os negócios, as indústrias e os comércios variados (como açougues, hotéis, oficinas mecânicas, pensões, sapatarias, tipografias). Tendo o café como principal cultura, a produção agrícola também cresceu com a produção de arroz, feijão, milho e mandioca. E ainda na cena urbana, encontravam-se os profissionais liberais das áreas de odontologia, medicina e engenharia (Aries Neto, 2008).

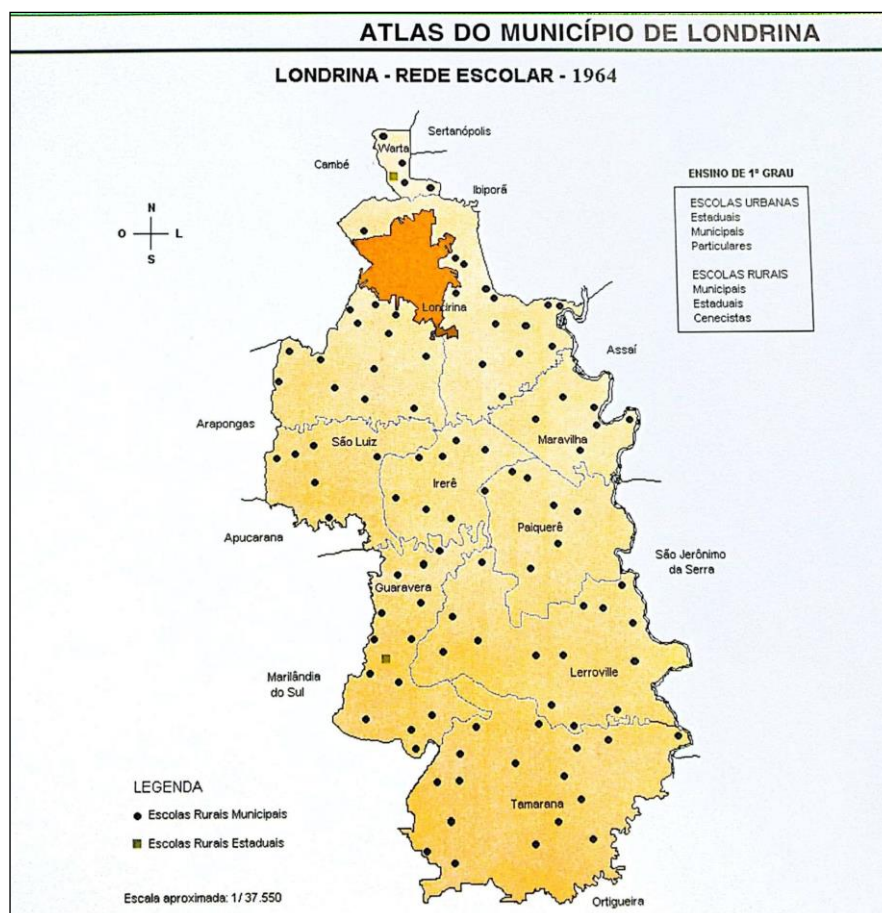
O estudo sobre a educação pública no Paraná, elaborado por Erasmo Pilotto (1954), enfatiza o norte do estado. O município de Londrina foi relatado como um local de padrão de vida exemplar, palavras como “fascinante”, “alma aventureira” e “audácia” foram descritas.

No desenvolvimento seguinte, ocorre o fenômeno fundamental da vida

nova na zona do café. E a vertiginosa imigração para o norte do Paraná, de elementos vindos de todo o Brasil, mas sobretudo de São Paulo e de Minas. É a população, não só das fazendas do café, como das cidades do café. Em cidades como Londrina agita-se a alma da aventura, do imediato, do material, da decisão e da audácia. E Londrina é um exemplo típico de todo um padrão de vida que o norte do Estado apresenta, de ponta a ponta. Mas, ao lado desse padrão, ainda no norte, pareceu-nos encontrar elementos e os mesmos motivos de imigração de muitos e muitos dos habitantes dos morros do Rio de Janeiro. (Pilotto, 1954, p. 34).

Em 1984, Londrina estava com 327.963 habitantes, a UEL com 10.359 alunos e 1.066 professores, 45 escolas estaduais, 43 escolas municipais e 33 escolas particulares, uma biblioteca pública, duas bibliotecas universitárias, duas emissoras de televisão, jornal “Folha de Londrina”, Museu Histórico “Padre Carlos Weiss”, aeroporto com movimentação de 300 passageiros por dia e 26 bancos (Joffily, 1985).

Neste cenário, o município em expansão é também subdividido em distritos, dos quais contam com a administração de Londrina e em alguns períodos por subprefeitos eleitos em cada região. Cada distrito com sua história de (re)ocupação, comunidades distintas e formas de organização educacional.

**Mapa 2:** Atlas do município de Londrina (1964)

Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo: MEL.

A estrutura demográfica do município de Londrina, em 1964, é composta por área rural e urbana, um centro urbano. A área rural era subdivida pelos distritos de Guaravera, Lerroville, Irerê, Maravilha, Paiquerê, São Luiz, Warta e Tamarana. As escolas no mapa estão identificadas por símbolos próprios descritos na legenda como “Escolas Rurais Municipais” e “Escolas Rurais Estaduais”, “Escolas Urbanas” e “Escolas Rurais” demarcadas em cada espaço. Ainda é possível visualizar os municípios de divisa: Marilândia do Sul, Apucarana, Araongas, Cambé, Sertanópolis, Ibiporã, Assaí, São Jerônimo da Serra e Ortigueira.

As escolas rurais londrinenses, assim como as escolas urbanas, têm sua complexidade e diversidade. As áreas rurais abrangem etnias indígenas, quilombolas, faxinalenses, cipozeiros, assentados, acampados, ribeirinhos, ilhéus, pescadores, pequenos produtores, agricultores, entre outros (Capelo, 2013).

Discutir a escolarização rural em Londrina demanda ainda pensar as diversidades étnicas, econômicas, políticas, geográficas, demográficas, sócio-

históricas e culturais. A dinâmica local-temporal se transforma e se reintegra em micro aspectos específicos. O universo das múltiplas histórias de Londrina é um emaranhado complexo de micro-histórias ainda a ser pesquisado. Como, por exemplo, as características de suas unidades administrativas e os distritos, espaços que representam a localização de grande parte das escolas rurais londrinenses.

### 3.1 Unidades administrativas de Londrina

O município de Londrina é diverso quando relacionamos as formas de administração, subdividida em nove unidades administrativas (1949-1992). Estes espaços possuem características únicas que se complementam e se entrelaçam à história e à política de Londrina, são eles: Tamarana, Irerê, São Luiz, Paiquerê, Lerrovile, Guaravera, Warta, Maravilha e Espírito Santo. Contudo, Tamarana foi desmembrada de Londrina com a lei estadual nº. 11.224 de 1995.

A formação administrativa de Londrina já foi diferente, o território em construção sofreu mudanças ao longo da história, seus marcos administrativos podem ser definidos por decretos-leis estaduais e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (2014), tais como:

**Quadro 5 – Formação histórico-administrativa de Londrina (1934-1999)**

<b>Decreto-Lei/Data</b>	<b>Município – Distrito</b>
Decreto Estadual n.º 2.519, de 03-12-1934	É elevado o município de Londrina, pelo desmembrado do município de Jataí.
Lei Estadual n.º 191, de 09-10-1937	É criado o distrito de Nova Dantzig e anexado ao município de Londrina.
Divisão territorial datada de 31-XII-1937	O município é constituído de 2 distritos: Londrina e Nova Dantzig.
Decreto-lei Estadual n.º 7.573, de 20-10-1938	Foram criados os distritos de Marilândia e Rolândia, com terras desmembradas do distrito de Nova Dantzig e anexados ao município. Pelo mesmo Decreto-lei, Londrina adquiriu do município de Tibagi os distritos de São Sebastião e São Roque.
No período de 1939-1943	O município é constituído de 6 distritos: Londrina, Marilândia, Nova Dantzig, Rolândia, São Roque e São Sebastião.
Decreto-lei Estadual n.º 199, de 30-12-1943	É desmembrado do município de Londrina o distrito de Rolândia. Elevado à categoria de município com a denominação de Caviúna. Pelo mesmo Decreto-lei, os distritos de Nova Dantzig, Marilândia e São Roque tomaram a denominação, respectivamente, Cambé, Ararauva e Tamarana. E ainda, o distrito de São

	Sebastião foi transferido de Londrina com a denominação de Faxinal, para constituir o novo município de Apucarana.
No período de 1939-1943	O município é constituído de 4 distritos: Londrina, Araruva (ex-Marilândia), Cambé (ex-Nova Dantzig) e Tamarana (ex-São Roque).
Lei Estadual n.º 2, de 10-10-1947	É desmembrado do município de Londrina o distrito de Cambé. Elevado à categoria de município.
Em divisão territorial datada de 1-VII-1950	O município é constituído de 3 distritos: Londrina, Araruva e Tamarana.
Lei Estadual n.º 790, de 14-11-1951	É criado o distrito de Irerê e anexado ao município de Londrina. Pela lei estadual acima citada, são desmembrados do município de Londrina os distritos de Araruva e Tamarana, para constituir o novo município de Araruna.
Lei Estadual n.º 1.175, de 21-07-1953	Londrina adquiriu do município de Araruva o distrito de Tamarana.
Em divisão territorial datada de 1-VII-1955	O município é constituído de 3 distritos: Londrina, Irerê e Tamarana.
Lei Municipal n.º 282, de 11-11-1955	Foram criados os distritos de Guaravera e São Luís, ambos (ex-povoados), o primeiro criado com terras desmembradas do distrito de Tamarana, o segundo com terras desmembradas do distrito de Irerê e anexados ao município de Londrina.
Em divisão territorial datada de 1-VII-1960	O município é constituído de 5 distritos: Londrina, Guaravera, Irerê, São Luís e Tamarana.
Lei Estadual n.º 4.783, de 29-11-1963	É criado o distrito de Lerroville e anexado ao município de Londrina.
Em divisão territorial datada de 31-XII-1963	O município é constituído de 6 distritos: Londrina, Guaravera, Irerê, Lerroville, São Luís e Tamarana.
Lei Estadual n.º 4.992, de 21-12-1964	Foram criados os distritos Paiquerê e Warta e anexados ao município de Londrina.
Em divisão territorial datada de 31-XII-1968	O município é constituído de 8 distritos: Londrina, Guaravera, Irerê, Lerroville, Paiquerê, São Luís, Tamarana e Warta.
Lei Estadual n.º 6.914, de 02-09-1977	É criado o distrito de Maravilha e anexado ao município de Londrina.
Em divisão territorial datada de 1-I-1979	O município é constituído de 9 distritos: Londrina, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luís, Tamarana e Warta.
Lei Estadual n.º 11.224, de 13-12-1995	É desmembrado do município de Londrina o distrito de Tamarana. Elevado à categoria de município.
Em divisão territorial datada de 1999	O município é constituído de 8 distritos: Londrina, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luís e Warta.

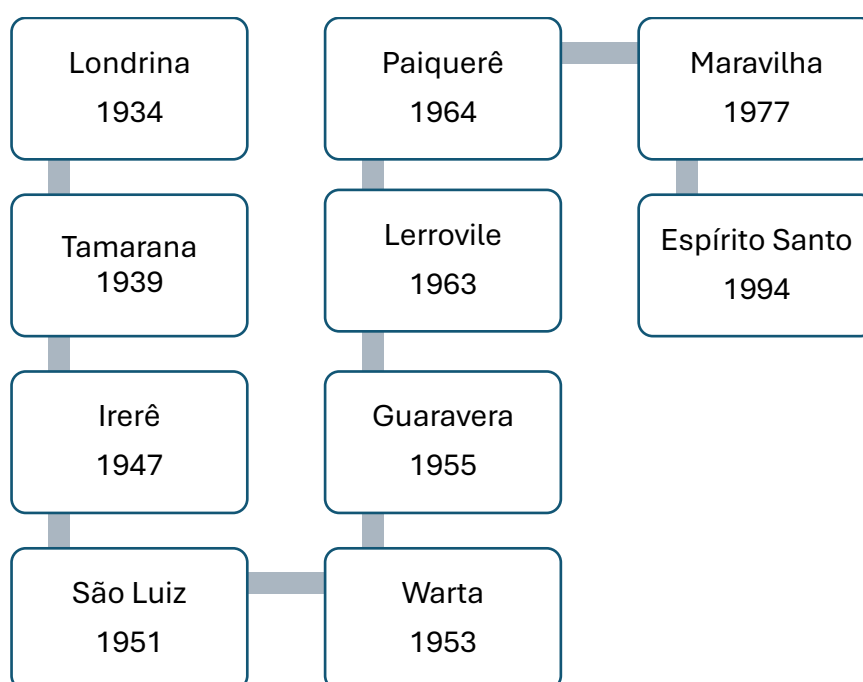
Fonte: IBGE (2014), disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/londrina/historico> Acesso em: 22 ago 2023.

O percurso histórico-administrativo da configuração de Londrina permite perceber a extensão territorial da qual o município é abrangido. As unidades administrativas que fazem e fizeram parte de seu território demonstram um perfil

diferente do idealizado inicialmente pela companhia inglesa, um perfil rural.

O delimitamento histórico municipal não se fez dura e simples como se apresenta no quadro anterior, ou com aspectos romantizados como aparece em obras memorialísticas, é formada por um conjunto multifatorial de acontecimentos e ao mesmo tempo que não foi formada por uma unidade étnica, mas por um diverso conjunto de povos.

**Gráfico 1:** Perfil cronológico da criação de distritos municipais em Londrina (1934-1994).



Fonte: Câmara Municipal de Londrina. Organizado pela autora (2024).

O Gráfico 1 representa a ordem cronológica de criação do município de Londrina (Distrito Sede) e dos distritos. O fato de estarem alocados em um gráfico cronológico não desconsidera o panorama histórico e simultâneo destes eventos e de outros específicos de cada região e da população que habitava em tais locais.

O primeiro distrito criado depois da emancipação municipal, em 1939, foi denominado como Tamarana e é representado pelo grupo étnico indígena Kaingangues habitantes da Reserva Indígena Apucarantina (anteriormente pertencia para o município de Tibagi-PR). Em 1995, com o apelo popular e político, Tamarana é elevada a município por meio da lei estadual nº 11.224 (Cf. Prefeitura Municipal de Tamarana, 2022).

Irerê foi em lei reocupado nos anos de 1947, o decreto-lei nº 2, também englobava o patrimônio de Taquaruma. Em 1951, pelo decreto-lei nº 666, São Luiz, por interesses do cultivo de café, virou distrito. Em 1953, pelo decreto-lei estadual nº 1.542, foi criado o distrito de Warta, região colonizada predominantemente por imigrantes poloneses, desde 1930.

Em Warta, distrito localizado na região Norte de Londrina, colonizado por poloneses atraídos pela fertilidade das terras do norte do Paraná, foi construída uma das primeiras escolas estrangeiras nos anos de 1930.

A Escola na Warta foi construída entre 1935 e 1936, por iniciativa da população que lá habitada, construída de madeira serrada à mão, fruto de um trabalho solidário. O Paraná-Norte cita tal estabelecimento de ensino na publicação de 1937, apresentando a direção de duas professoras, uma na Escola da Warta e a outra em Bratislava. (Camargo, 2018, p. 150).

Ao sul do distrito-sede, Guaravera foi criada 1955 pelo decreto-lei nº 666, das suas principais culturas estão a soja, o milho e o trigo, sua área total era de 177,30 km<sup>2</sup>, ocupando o quarto lugar em extensão entre os distritos de Londrina (Prefeitura de Londrina, 2022). Já Lerrovile, criado em 1963 pela lei nº 4.783, possui como característica econômica a cultura cafeeira, além das pastagens, horticultura e granjas de frangos, sua estrada liga Tamarana a Paiquerê. O fluxo imigratório pode ser percebido no espaço de Paiquerê, criado em 1964, por meio do decreto-lei nº 4.992, cobijado pelo seu solo fértil. Após, em 1977, pelo decreto-lei nº 6.914, foi criado o distrito de Maravilha, sua principal atividade econômica era o cultivo do café, sua população era dividida em urbana com 464 habitantes e 749 habitantes do espaço rural (Prefeitura de Londrina, 2022).

O último distrito a ser criado pela lei municipal nº 5.678, alterada pela lei municipal nº 5.842 de 1994, foi o Espírito Santo, oriundo da junção dos patrimônios Regina e Espírito Santo, localizado na zona oeste do município, está a 15 km do centro de Londrina, é composto por características do campo e a sua extensão geográfica era de 184,924 km<sup>2</sup> e tinha como área predominantemente rural de 184,86 km<sup>2</sup> (Prefeitura de Londrina, 2022).

Cada distrito e povoado tem histórias específicas, ainda que estejam inseridos no mesmo contexto, por exemplo: Guaravera surgiu no local onde pertencia ao dono de uma serraria; Irerê está localizado na área de uma antiga fazenda; Lerrovile constituía-se como uma espécie de núcleo comercial que atendia a circunvizinhança; o patrimônio do

Heimtal originou-se de um grupo de imigrantes alemães e foi o primeiro núcleo de povoamento a se fixar no meio rural londrinense; o distrito da Warta erigiu-se por meio da iniciativa de um grupo de poloneses. Assim como os patrimônios podem ascender à condição de distritos, também estes podem ser transformados em municípios. Em 1996, o distrito de Tamarana foi emancipado, e, apesar disso, está integrado a essa análise, pois a Reserva Indígena do Apucarana (chamado popularmente de Apucarantina) situa-se num pequeno espaço de terras daquele município, anteriormente vinculado a Londrina. (Capelo, 2013, p. 14).

A diversidade presente em cada unidade administrativa do município deve ser reconhecida pelo trabalho historiográfico, já que possui uma diversidade ético-cultural. Comumente, é considerada “zona rural” como algo único, contudo, territórios rurais não são homogêneos quando considerados no contexto da história do município. O que se transpõe na história da escolarização rural.

A escolarização rural no município ocorre neste conjunto de transformações demográficas, políticas e sociais. Ao mapear as escolas rurais existentes no período histórico da pesquisa de doutoramento, foi possível perceber esse movimento regional e as tensões presentes na busca por formação local.

#### **4. ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM LONDRINA: CRIAÇÃO, NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS**

A pesquisa no âmbito da história das ações municipais para as instituições escolares rurais, nos direciona ao objetivo de mapear o universo educacional do ensino primário rural em Londrina-PR e as tensões de poder local no município. Para assim associar as relações de desdobramentos políticos na esfera londrinense na constituição dos princípios que orientavam as ações em prol da escolarização.

Na região Norte do estado do Paraná, onde se localiza Londrina, as datas obtidas são discutíveis pelos diversos critérios de análise, a reocupação do espaço pelo loteamento das terras e a reorganização destes espaços evidenciam um olhar de interesse capital sobre seus lotes. Os anos 1920 marcam a origem da constituição municipal pela Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP), a empresa imobiliária administrou o comércio de terras em lotes, seus compradores, oriundos de São Paulo, Minas Gerais, Nordeste, Paraná, Santa Catarina e ainda de alguns países da Europa e Japão. Eram motivados pela oferta da fertilidade da terra roxa (Capelo, 2013).

A região situada no norte do Estado do Paraná foi chamada, entre muitas denominações, de Terra da Promissão, Terra do Ouro Verde, relatos de exploradores no século XVII e ainda hoje marcam a escrita desta história. A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) lançou mão desses nas propagandas distribuídas por todo o mundo, visando atrair imigrantes dispostos ao trabalho rural. O uso frequente do adjetivo “novo” no processo de reocupação, serviu para desqualificar as formas de vida e sociabilidade que existiam até então, classificando-as como velhas e atrasadas. (Capelo, 2013, p. 12).

A produtividade das terras contribuiu para a expansão da cultura cafeeira no século XX, aspecto que corrobora economicamente com o crescimento e com o movimento populacional. Para além da produtividade agrícola, a população recém-residente no local buscava formas de estruturação local, o que motivava a criação e expansão das primeiras escolas de imigrantes. Construídas inicialmente onde houvesse demanda e, geralmente, por iniciativas comunitárias. Esse fato antecede a nacionalização compulsória entre 1937 e 1945, e as instituições tinham seu espaço de organização e autonomia, as aulas eram ministradas em língua estrangeira (Capelo, 2013).

Posteriormente as políticas de nacionalização impulsionaram o fechamento de algumas escolas de imigrantes e a obrigatoriedade das aulas ministradas em língua portuguesa. Situação que ilustra a presença do estado nacional no espaço escolar rural.

A Constituição Federal de 1946 defere no artigo 168 a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa para o curso primário, com a justificativa de unificação nacional. Sendo gratuito na falta ou insuficiência de recursos, “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer”, para aquelas que tenham mais de 100 trabalhadores; o ensino religioso com matrícula facultativa e em respeito à confissão religiosa e ainda garante a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, n.p.).

A afirmação do nacional nas atividades escolares é comumente elaborada em decorrência das políticas públicas voltadas para a nacionalização e, portanto, homogeneização identitária da população. Contudo, o que era modelar no movimento temporal da escola, as estruturas físicas e pedagógicas modernas estavam geralmente localizadas em capitais ou nas regiões centrais do município, o que se distanciava da realidade escolar rural.

[...] o espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população. (Vidal; Faria Filho, 2000, p. 20).

A realização das atividades escolares pode ser observada em registros escolares tais como o hasteamento da bandeira, o ritual de canto do hino nacional e em comemorações planejadas previamente e organizadas no calendário letivo nacional. Porém, vale mencionar que nem sempre as práticas planejadas para as escolas representavam o local, a comunidade da qual a escola pertencia, mas estavam presentes em rotinas das escolas rurais.

A relação entre a insistência na criação de um sistema nacional de ensino marcado de diversas formas em tempos e espaços e a criação de uma estrutura municipal de ensino que responda aos ordenamentos nacionais e ao mesmo tempo aos múltiplos aspectos situados no espaço urbano, não correspondia àqueles modelos modernos já pré-estabelecidos. Nesse sentido, os tempos e espaços

escolares podem ser interpretados como construções sociais em movimento.

O fato é que o cumprimento de deveres institucionais, muitas vezes oriundos de políticas regionais e nacionais, não desconfigura o grau de poder municipal.

Entre os anos de 1934 e 1936: O ordenamento se dava por Decretos do Executivo desde 1934. Com a eleição da câmara Pioneira em 1935, foi em 1936 que os vereadores eleitos atuaram durante um ano de legislatura. Encontra-se neste período além dos Decretos do Executivo, as leis da Câmara Pioneira. 1937 a 1947: Neste período de 10 anos o município se ordenou por decretos e Decretos-lei do Executivo. As câmaras municipais foram dissolvidas. Não foram localizados registros de leis nos arquivos da CML. A partir desse momento e com a nova configuração da CML. 1948 a 1960: Os vereadores passaram a legislar junto ao executivo. Há registros dos projetos de lei apresentados pelo executivo e votados na CML. (Yamashita, 2019, p. 57).

Na esfera nacional, com o Golpe de 1930, a educação passa a ser organizada pelo novo governo, dentre suas principais mudanças esteve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo então ministro Francisco Campos (Saviani, 2007). No espaço acadêmico, as discussões eram norteadas por propostas de novos métodos de ensino; o Movimento Escolanovista pôs à tona o debate sobre a estrutura da escola, o papel do professor, os programas de ensino. A mobilização intelectual ocorria por meio dos impressos que circulavam na época e na formação de professores para as escolas rurais, nas escolas normais regionais.

Focalizando na renovação da pedagogia escolar com base no eixo escola-aluno, o movimento da Escola Nova descurou a função do professor como mediador. Ao contrário, as pedagogias cooperativistas e institucionais, revelando-se férteis e criteriosas na criação de um clima educacional favorável à subjetivação pela autonomização do sujeito, encontraram um papel e um lugar para o professor. (Magalhães, 2004, p. 23).

A interação dos professores foi objetivada e secundarizada em detrimento de uma pedagogia voltada para as tecnologias da didática. O foco estava no sujeito com autonomia sobre a sua aprendizagem e a figura do professor como mediador deste processo (Magalhães, 2004).

A história do município ganha sentido na internalidade e na transversalidade, regional, nacional, intermunicipal. A intermunicipalidade, seja a partir de contiguidades geográficas, seja

por combinação criterial, faz ressaltar o que há de específico na história municipal. Dispondo de capacidade projectiva e poder de decisão, os municípios emergem na observação histórica integrados em cartografias variáveis. A história dos municípios na educação inclui conjunturas e quadros de desenvolvimento, cujas principais cartografias surgem orientadas em eixo ou irradiando a partir de centros. Tais intermunicipalidades possibilitam a escrita de histórias regionais e locais, e a reinterpretação das histórias nacionais. (Magalhães, 2019, p. 11).

No Paraná, entre os intelectuais que representaram o movimento estava Erasmo Pilotto que, por meio de seu trabalho, se posicionou na mobilização de uma Escola Nova, na organização das escolas e na função de administrador público. Erasmo Pilotto colaborou com os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932; no Diário de Notícias, ele participou como delegado na V Conferência Nacional da Educação sendo o representante do estado do Paraná e colaborou no anteprojeto da Constituição Federal de 1934.

Em 1946, com a eleição de Moyses Lupion, Pilotto articulou o plano de governo e, em 1949, assumiu a Secretaria de Estado e Educação do Paraná (Vieira; Marach, 2007).

Porém, o ideário escolanovista difundido na estrutura federal e estadual, nem sempre era uma pedagogia presente em instituições no espaço municipal, por mais que seja um discurso comum entre muitos intelectuais da época, por questões específicas, as escolas na prática detinham seus próprios programas de ensino, rotina e conteúdo a serem ministrados. (Vieira; Marach, 2007, n.p.).

As fotografias sobre as escolas de Londrina, encontradas no acervo do projeto MEL, demonstram geralmente espaços em madeira com quadro negro, um professor à frente da sala e estudantes executando tarefas. Nas imagens não há representação de material didático diferenciado ou métodos que se aproximem diretamente a uma concepção pedagógica.

As escolas rurais buscavam em práticas simbólicas tentativas de demonstrar o cumprimento das normas prescritas nacionalmente, já que estas, seriam cobradas em inspeções de supervisores nomeados pelos departamentos municipais de educação.

Segundo Pilloto (1954), aproximadamente 190.000 crianças estavam matriculadas em escolas rurais no estado do Paraná. Mas, 45.000 crianças exerciam atividades laboriosas na agricultura, mais de 84% eram meninos, enquanto a maioria

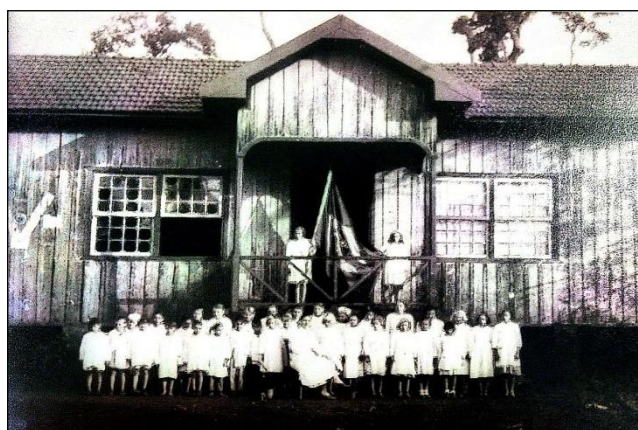
das meninas trabalhava em atividades domésticas não remuneradas. Não obstante, 185.000 crianças paranaenses trabalhavam em alguma outra ocupação para auxiliar no sustento familiar, causa de boa parte do abandono escolar.

As escolas rurais paranaenses geralmente eram construídas em locais de loteamento, contando com a ajuda da comunidade local, pois os moradores colaboravam com os materiais de construção e a mão de obra. Nem sempre eram locais apropriados para ocorrer as atividades pedagógicas destinadas às crianças.

Há relatos também de escolas funcionarem em casas ou até mesmo em igrejas. Os docentes eram selecionados por grau de instrução. A escolarização era para poucos, a instrução primária já era o bastante para o trabalho pedagógico, poucos professores tinham formação específica para a atuação em sala de aula.

Ao mesmo tempo não se pode negar a influência do estado nacional na instrução local. Como exemplo tem-se a representação feita com a bandeira nacional hasteada muitas vezes na fachada das escolas, mostrando a influência da educação nacionalista no espaço local rural.

**Figura 8:** Fachada da Escola Heimtal (1950)



Fonte: Capelo (2013, p. 168).

O registro possibilita a visualização da estrutura do prédio em madeira, com aspectos de uma residência rural e a organização dos alunos nesse espaço posicionados de forma disciplinada, a vestimenta era aparentemente padrão branca. A presença da bandeira nacional, ao alto, representa um símbolo que reafirma o apreço à pátria superior, como algo organizado, que faz parte do momento registrado.

Além das questões expressas na imagem, as tendências para

educação presentes nos discursos nacionais, representavam os ideais de educação pelos sentidos e pela experiência. Mas, as inovações da educação pouco alcançavam as cercas dos espaços rurais.

Os ritos no processo educativo e social, no contexto institucional, nas regras tradicionais nos remete a compreender uma prática ritual para “reconstruir sua lógica interna” e reconhecer suas necessidades práticas (Benito, 2017, p. 83-88). Assim, a cultura escolar expressa a dinâmica histórica e social do município, ao mesmo tempo que dialoga com aspectos nacionais, e contém características singulares. A instalação e o desenvolvimento dessas escolas também ilustram as complexas relações históricas, espaciais, econômicas e sociais.

O estudo das ações municipais para a instrução da população rural em Londrina deve levar em conta também um olhar sobre a autonomia da esfera micro e ainda olhar para a cultura das escolas. Havia a busca por constituir a história da escolarização, que não ocorre ao acaso, mas juntamente com a comunidade.

O Quadro 6 organiza as ações municipais para a educação rural de Londrina, a fim de apresentar as providências frente à necessidade de educação local, em tempos e em espaços com finalidades diversas em cada experiência. Os dados constantes neste quadro sintetizam as ações municipais para facilitar e organizar a visualização expressa nos documentos.

**Quadro 6:** Ações municipais para a educação rural em Londrina – PR

<b>Ações Municipais</b>	<b>Descrição</b>
Acompanhamento e supervisão	O acompanhamento e supervisão das escolas e dos professores, ocorre por órgãos diferentes em cada período e exercido por funcionários da SME, ou pela SEED (1949-1992).
Assistência ao educando	Em 1990, a PML distribuiu materiais escolares diversos como apontadores, borrachas, cadernos, colas, canetas, lápis de escrever e de colorir, tesouras, regras, giz de cera. Distribuição de flúor, encaminhamento ao oftalmologista, distribuição de óculos.
Atos administrativos	Variados para providências específicas (1955-1992)
Bolsas de estudo	Para alunos filhos de trabalhadores rurais, da indústria e do comércio. Bolsa Escola. (1990)
Cessação de funcionamento das escolas	Por meio de atos administrativos, principalmente nos anos de 1990 com a nucleação das escolas
Construção/criação de escolas rurais	Segundo o decreto n� 803 de 1982, a PML cria 55 escolas rurais municipais
Desapropriação de terras	Desapropriação de terras de maneira amigável para construção de escolas.
Formação de professores e outros funcionários	A formação e capacitação de professores contratados para o trabalho no município de Londrina, segundo registros recebem cursos específicos desde os anos de 1955, até, pelos menos, a década de 1990.

Institucionalização	As escolas rurais, construídas pela iniciativa da comunidade, são institucionalizadas por meio de atos administrativos municipais (1930-1950).
Nucleação	Com a desativação de muitas escolas rurais, os estudantes são direcionados às escolas sede, geralmente nos espaços urbanos dos distritos (1980-1990).
Pedido de prorrogação de autorização de funcionamento	Pedidos por meio de resoluções específicas para a prorrogação de autorização de funcionamento de escolas rurais entre PML destinado à SEED e CEE (1990).
Planos de ação	Eletrificação, ampliação, transporte aos estudantes, saneamento básico, reassentamentos, políticas de custeio, combate à AIDS, cólera, modernização da agricultura, acesso ao mercado de trabalho, respeito ao meio ambiente,, apoio ao pequeno produtor rural, integração entre os espaços urbanos e rurais, qualidade de ensino, formação de professores, acesso e permanência na escola, reorganização do ensino, estímulo a pesquisa, assistência escolar, melhoria de condições físicas da estrutura escolar, políticas de justiça salarial, instalação da biblioteca pública municipal.
Programas	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (1991).
Projetos	Conhecer Londrina conduzia os estudantes das escolas rurais para conhecer os pontos relevantes da cidade de Londrina, como o museu, rodoviária, dentre outras.
Reabertura de escolas	Reabertura da Escola Agropecuária e Agrícola.
Reconstrução de escolas	Reconstrução de escolas atingidas por enchentes, ou aquelas que não atendiam aspectos necessários para a funcionalidade destruídas pelo fogo, vendavais. Geralmente a reconstrução ocorria com os recursos da Fundepar, gestão da SMEC.
Reformas de escolas rurais	Construção de calçadas, muros, pátio, salas de aula.
Registro de imóveis	Registro das terras desapropriadas, de maneira amigável, para construção e/ou manutenção de escolas 1949.

Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Organizado pela autora (2024).

A análise das políticas em prol da educação municipal na lógica histórica/geográfica da migração rural-urbana – quando interpretada como justificativa para aberturas, agrupamentos e fechamentos de escolas, além dos programas e projetos para melhoria das condições de qualidade – dá indícios da busca por assistência, melhores condições de trabalho e estudo nas áreas municipais, principalmente depois dos anos 1980. Além de perceber o movimento populacional rural-urbano como uma “ameaça” ao bem-estar das cidades, ou do espaço urbano, a educação é compreendida como mecanismo que possibilita “fixação do homem no campo”, fomentada pela abertura e reabertura de cursos técnicos e das melhorias dos prédios escolares.

As ações municipais no período estudado (1949-1992) oscilam entre criar, construir e institucionalizar escolas rurais; dar melhores condições estruturais de trabalho e estudo; formar e capacitar professores; criar meios para a permanência dos alunos; criar projetos; buscar recursos materiais e humanos; construir ou reconstruir escolas-núcleos; fornece meios de transporte escolar. E, por fim, cessar as atividades

de um grande número de escolas.

Percebe-se nas ações municipais uma intensa atividade centrada no acompanhamento e supervisão de escolas rurais. As observações avaliativas realizadas por funcionários contratados pelo município podem ser verificadas nos termos de visita. Tem-se uma amostra do que se exigia do professor em cada período administrativo como os métodos usados, o domínio da sala de aula, a correção dos cadernos, organização e até mesmo a ortografia realizada pelos docentes. Os termos de visita demonstram grande interesse pela atividade docente, o que se leva a pensar que a qualidade educacional, na visão da administração local, estava centrada na atividade do professor.

Em cada período de tempo, é relativo ao modo como a supervisão era realizada. Os funcionários designados para a função também eram direcionados para uma avaliação que diagnosticava da qualidade da educação ao trabalho docente, fazendo uso de fichas e questionários elaborados previamente.

Ao realizar o relatório de observação, o supervisor coloca em ênfase questões relacionadas ao comportamento do docente e a maneira de conduzir as aulas. As avaliações eram associadas também aos cadernos dos estudantes, considerando se estavam com letras alinhadas, “bem-feitas” e corrigidas pelo professor da sala.

As observações e registros também mostram uma análise da escola de maneira global, a estrutura física e os recursos destinados a ela, o material de construção, a quantidade de cômodos, o mobiliário, o acesso à água potável, instalação elétrica, sanitários, a forma como a merenda era feita e distribuída. Sobre a formação básica, os conteúdos eram voltados para informar se havia improvisado por razão da escassez de materiais, os professores eram de maioria leiga e suas estruturas deficitárias (Capelo, 2013).

Também no Brasil se tem observado essa dinâmica, seja no Brasil histórico, seja em zonas de desenvolvimento recente, designadamente no Paraná. A dinâmica municipalista é sequenciada, nos planos interno e transversal. Frequentemente, sucedeu que, se um município instalava escolas em região de fronteira, o município contíguo dava prioridade à criação de escolas próprias no território imediato àquela mesma fronteira, favorecendo a integração e dificultando a mobilidade dos públicos escolares. Assim, por força dos eixos histórico-geográficos (rios, estradas) ou por razões de integração, ou por força de uns e outros, tendem a gerar-se complexos histórico-pedagógicos e eixos trans municipais de desenvolvimento,

cujas dinâmica e ampliação ajudam a entender os processos de uma história total. Nos estudos que incidam sobre o município como objecto particular, devem ser explorados os sentidos verticais e horizontais, aprofundando dinâmicas de integração, identidade, progressão educativa e escolar. Por uma e outra destas vias, a história dos municípios é um contributo inovador para a historiografia. (Magalhães, 2020, p. 17).

A formação escolar seria uma maneira de ajustar a população aos modelos económicos e sociais em atividades particulares em cada município, mas com integração que favorecesse a dinâmica de uma identidade educativa e social, portando tradições, hábitos e práticas. Esses afetariam os *ethos* dos atores pertencentes aquele meio.

Percebe-se aqui a necessidade de registros de cumprimento de atividades, que horas eram orientadas pela esfera da administração educacional nacional, estadual e municipal. Por outro lado, havia conflito com o que era possível de se realizar com os recursos humanos e materiais.

As escolas de trabalhadores rurais foi idealizada, segundo Gonçalves Neto e Schelbauer (2013, p. 88), como uma política de estado, por dois fatores: “o primeiro relacionava-se à demanda criada, à formação das novas gerações que pudessem garantir a riqueza do estado associada ao rural”; formação para o trabalho rural, e, em segundo, “civilizar a população que habitava no meio rural, ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo” formação básica voltada para a alfabetização e cálculos simples. A intensão consistia em “manter o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o campo moderno, de modo a implementar a economia associada ao rural”. A visão que se propaga sobre o conceito de rural é permitir que o Paraná fosse ainda um grande produtor agrícola, mas com ideias de modernidade em seu cerne (Gonçalves Neto; Schelbauer, 2013, p. 88).

Os planos para a escolarização rural ocorriam ao mesmo tempo que as escolas rurais eram estruturadas pelas ações das comunidades locais, algumas com maior participação do estado na sua elaboração e outras nem tanto. Vale ressaltar que cada unidade educativa compõe uma multiplicidade cultural a ser desvendada pela historiografia. Em Londrina, município em expansão, as políticas para a escolarização rural avançavam significativamente, assim como a criação de escolas para a formação dos “novos” residentes locais.

## **4.1 A criação, expansão, institucionalização e nucleação das escolas primárias rurais em Londrina**

### **4.1.1 Criação, expansão e institucionalização de escolas rurais**

As ações do município em relação à escolarização da população rural podem ser analisadas por meio da criação e institucionalização de escolas rurais. Em Londrina, muitas escolas foram construídas com iniciativas comunitárias locais e por intermédio da PML. As comunitárias foram institucionalizadas e passaram a ser administradas pelo município.

O ato de estudar os meios de construção, institucionalização e extensão de escolas rurais em Londrina-PR promove o olhar historiográfico para a escolarização local e o que está envolto a ela, na materialidade da idealização de formação da população. Reconstruir tais ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Londrina e a implementação, ou ainda a expansão de escolas, pode traduzir também as linhas itinerárias em esfera micro, macro e meso de como as ações educativas foram se centralizando de maneira institucional. Ou ainda, a maneira significativa como as mesmas escolas foram deixando de funcionar e as demandas políticas de urbanização local.

Segundo Capelo (2013), em 1940, Londrina possuía 21.819 trabalhadores rurais, entre eles 13.235 mulheres e menores, enquanto 8.584 eram homens adultos. Grande parte das crianças não tinha acesso à escolarização, pois se privilegiava o trabalho no campo onde se morava. Aqueles que não possuíam lotes de terra tinham condições piores, moradias simplórias e trabalho pesado com regimes extensos. A escola representava uma oportunidade de ascensão social.

Neste contexto pode-se perceber inicialmente a criação de escolas rurais pautadas em dois fatores principais: o primeiro, a construção de escolas para a alfabetização de crianças oriundas destes locais; e, o segundo como aparelho de qualificação para o trabalho para garantia do sustento da família.

Segundo Chaloba; Moraes (2022, p. 73), nas décadas de 1940 e 1950, as ações federais por meio do MEC (Ministério da Educação) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) estariam voltadas a programas e projetos. Em 1941, no Rio de Janeiro ocorreu o I Congresso Nacional de Educação com discussões acerca de políticas para as escolas primárias rurais e em 1942 com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, 70% dos

recursos financeiros seriam destinados à construção de prédios escolares. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário estabeleceu diretrizes gerais para o ensino na esfera nacional e, em 1956, houve a Campanha Nacional de Educação Rural.

Bareiro (2007) aponta os problemas nacionais voltados ao elevado número de analfabetos nos espaços rurais nos anos 1940, período marcado por ações governamentais extensionistas e assistencialistas, voltado para a resolução de problemas imediatistas. A meta era aproveitar o período de lazer de trabalhadores rurais com ocupações, substituindo as festas de padroeiros e quermesses por atividades de teatro, por exemplo, condutas consideradas “úteis”.

O espaço escolar londrinense, sua expansão e legitimação da garantia do direito à escola, acontecia por atos do executivo municipal que ao longo dos meses e anos durante os mandatos analisados, foram também legalizando situações de escolas que já estavam em funcionamento por iniciativas particulares, de entidades e outros, porém sem regulamentação. Condição esta que seguimos encontrando pelos anos analisados na documentação deste município, como é um exemplo o caso abordado pelo Prefeito no ano de 1948. Mesmo as escolas que já existiam não apresentavam plenas condições e que fossem favoráveis para um ambiente escolar. (Yamashita, 2019, p. 129).

O DEPAS (Departamento de Educação e Assistência Social) de Londrina foi criado em 1949 especificamente para pensar a escola, a expansão do ensino primário para cuidar da educação da população e o atendimento à maternidade e infância na localidade (Yamashita, 2019).

Na esfera federal havia “uma preocupação para com a fixação do homem rural ao campo”. A Campanha Nacional de Educação Rural (1956) objetivava a “formação de uma mentalidade rural para preparar o homem do campo viver na zonal rural”, a valorização do espaço rural e do trabalho, com ideais tecnológicos modernos, portanto, manter a educação dos filhos do homem do campo, no espaço rural (Cainelli, 1994, p. 60-61).

Conforme o artigo 3º do decreto nº 38.955 de 28/03/1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural, eram competências da CNER.

Art. 3º - À CNER compete:

- a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo;
- b) preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental;

- c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e das instituições e das que visam o bem comum;
- d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural do meio da introdução, entre os rurícolas, do emprêgo de técnicas avançadas de organização e de trabalho;
- e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais cívicos e morais das populações rurais;
- f) dar, sempre que solicitada orientação técnica à instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas em seus objetivos e finalidades.

Para além da alfabetização e da formação para o trabalho, a CNER se propôs atender as necessidades da educação, estimulando a cooperação com instituições e elevar os níveis econômicos da população rural, por meio de acordos e convênios com órgãos de serviço público, sendo eles federais ou municipais. Logo, é preciso no fazer historiográfico perceber o local educativo, onde ocorria a prática escolar e o que era planejado e executado nas esferas nacionais, estaduais e municipais, bem como as integrações feitas para a compreensão de muitas ações para a escolarização rural.

A singularidade da unidade de observação “escola” remete o olhar sobre o lugar do fazer educacional. Cada espaço possui um universo cultural significativo repleto de políticas, histórias, afetos e organização própria. Há razões para as movimentações, as iniciativas de construção e as ampliações ou aplicações de recursos.

Reconstruir esse cenário em Londrina demanda pensar um local onde a escolarização já acontecia antes mesmo da emancipação do município, as colônias de estrangeiros se organizavam para o funcionamento escolar.

No dia 28 de março de 1937, na capa do Paraná-Norte, foi estampada a notícia denominada de “Relatório – Instrução” que nos permitiu observar a presença das seguintes instituições: 01 escola no Heimtal, 01 escola rural em Warta, 01 escola em Brastilava e 04 escolas japonesas. Tratava-se de escolas instaladas nas colônias formadas por imigrantes, principalmente japoneses, alemães e poloneses. As colônias também tinham moradores brasileiros. (Camargo; Honorato, 2020, p. 178).

Quantificar, nomear, descrever e especificar as características da escolarização rural faz parte do processo historiográfico, perspectivado por modelos de escolas. Então, sintetizar tais elementos nos conduz para as formas ou estruturas de escolas rurais que foram se constituindo no decorrer das dinâmicas do tempo e

dos espaços. Para a historiografia da educação, a constituição de um modelo escolar está associada à constituição da sociedade oral e escrita e a potencialidade da instrução. As mudanças de modelos são marcadas por crises em suas formações sociais e suas configurações conectadas às transformações de procedimentos de meios e suas características.

Segundo Magalhães (2004), a escola compõe algo que se projeta, é um presente que sugere um futuro de processos de atualização representados em facetas da construção humana, complexa e multidimensional. Ao pensar as variadas maneiras de se fazer a escolarização, podemos relacionar o elemento educativo ao elemento social e histórico. Cada unidade escolar tem sua configuração histórica determinada em suas formações sociais e, portanto, humanas em um tempo-espaço. Tais características têm seus traços marcados por seus processos de composição, e compreender tais modelos é essencial para o entendimento da comunidade que o constitui. Não há possibilidade de representar as escolas rurais como uma unidade homogênea, já que a população que habitou o espaço rural é multicultural e multiétnica, além de serem de diferentes gêneros, faixas etárias e com necessidades e características múltiplas.

O Quadro 7 tem como objetivo especificar melhor a diversidade das escolas rurais municipais de Londrina e seus distritos. Os modelos e modalidades que existiram em Londrina e dar ênfase a aqueles que existiram em maior número, sendo de certa forma mais representativo, quando se trata de escola rural em Londrina.

**Quadro 7:** Modelos e modalidades de escolas rurais em Londrina (1949-1992)

<b>Modelos</b>	<b>Características</b>
Casa escola	Escola com estrutura de uma casa, ou anexada a ela, geralmente onde residiam os docentes.
Escolas isoladas	Escola construída pela comunidade rural com materiais doados, ou ainda em um local cedido pela comunidade, geralmente com apenas uma sala de aula.
Escolas reunidas	Com padrão semelhante aos grupos escolares, situada em espaço rural, geralmente mais simples.
Grupos escolares	Escolas graduadas, com seriação específicas, geralmente com 5 ou mais turmas, com professores específicos para cada uma delas.
Escola dos assentamentos	Localizadas nos assentamentos do MST, com especificidades da ideologia do movimento.
Escola de trabalhadores rurais	Escolas destinadas aos filhos de trabalhadores rurais, com a finalidade de criar abrigos aos menores desvalidos.
Escola agrícola	Planejados para vincular as práticas

	pedagógicas às práticas da formação do trabalho agrícola. Voltados à ruralidade e aos processos de cuidado de preservação ambiental em consonância com a produção agrícola.
Escola supletiva	Para atendimento de alunos trabalhadores que não tiveram a oportunidade de estudar no período regular.
Escolas étnicas	Construídas no interior das colônias de imigrantes, vinculavam os ensinamentos e os valores às etnias das quais faziam parte.
Escola indígena	Escola também rural constituída na comunidade indígena, com língua própria, gestada no interior de sua cultura.
Escolas distritais	Situadas nos interiores dos distritos, são construídas com a participação da comunidade, são orientadas com a política do distrito articuladas ao município.
Escola agropecuária	Ensino técnico vinculado à produção animal vegetal e ainda com características agroindustriais.

Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 7 foi elaborado com base nos diversos documentos escolares do arquivo do projeto MEL e produzidos pelo DEPAS/SMEC/SME. Considerou-se também o decreto-lei nº8.529/1946, “Lei Orgânica do Ensino Primário” de 1946. Os modelos de escolas rurais variam no tempo e na localização geográfica; a diversidade escolar não era frequente somente em seus nomes, mas também no modo de se fazer a escolarização, seus programas, sua organização física e humana, na duração dos cursos, nos conteúdos transmitidos. Porém, algumas seguiam e convergiam aos modelos estaduais e nacionais.

De fato, não dá para discorrer sobre escola rural no singular, dentro da categoria existem relações culturais, sociais, políticas e econômicas que estruturam variados modelos de escola rural. Os grupos étnicos existem no território, as políticas públicas elaboradas e as formas de manutenção são questões que diferenciam as escolas rurais.

Capelo (2001, p. 187-188) define etapas da escolarização rural em Londrina. A primeira nos anos de 1930 foi marcada pela reocupação do território, as primeiras escolas eram fundadas pelos imigrantes europeus e japoneses – as escolas étnicas; a segunda em 1940, com o fechamento das escolas estrangeiras no processo de nacionalização na era Vargas ganhando características municipais, nos anos de 1950 a 1970, auge da cultura cafeeira, momento de expansão das escolas isoladas.

As escolas se diferenciavam, em suas manifestações, objetivos, localização, estrutura e finalidades. As formas e sujeitos que as criavam e o momento

político da qual pertenciam modificavam os seus sentidos.

As escolas agrícolas, por exemplo, são oriundas da derivação das antigas escolas de trabalhadores rurais, criadas durante o governo Vargas com o objetivo de preparar os filhos de agricultores para o trabalho no campo. A escola agrícola nasce com dois sentidos: o primeiro, a melhoria da qualidade da agricultura por meio da formação de mão de obra; e, o segundo com a finalidade assistencialista disciplinadora (Martiniak, 2021, p. 05).

As escolas agrícolas eram organizadas por meio da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, decreto-lei nº 9.613 de 1946 que estabelece as bases da organização do ensino até o segundo grau destinado à preparação profissional de trabalhadores agrícolas. No capítulo I são estabelecidas as finalidades do ensino agrícola.

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.

Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência.

O ensino agrícola objetivava o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores agrícolas, que são introduzidos aos conhecimentos vinculados às técnicas de trabalho no campo. Outro diferencial é o ensino voltado à educação de jovens e adultos que não concluíram seus estudos por alguma dificuldade individual ou por ausência de oportunidades sociais.

As especificidades das escolas primárias rurais foram se modificando em cada período histórico-político. Com finalidades diversas suas bases foram

semelhantes à difusão da escolarização primária para a população residente em espaços rurais.

A denominação Escola Primária Rural foi apresentada, pela primeira vez, em mensagem referente ao exercício nos anos de 1924 a 1928 e apresentada, pelo presidente de Estado, Caetano Munhoz da Rocha, ao Congresso Legislativo, indicando as 120 escolas primárias rurais subvencionadas pela União, em conformidade com o decreto n. 13.014, de 13 de maio de 1918 (Paraná, 1928). Sobre esta questão é interessante observar as prescrições da Reforma João Luíz Alves da Rocha Vaz, instituída pelo decreto n. 16.782A, de 13 de janeiro de 1925, que estabelecia a participação União para a difusão do ensino primário, bem como criava as bases sobre as quais a União subvencionaria os Estados na difusão da escola primária rural. (Schelbauer, 2014, p. 81).

As escolas rurais foram subvencionadas sob acordo com o governo federal. Elas geralmente localizavam-se nos territórios de colonização podendo ser isoladas, com somente um professor, podendo ter salas multisseriadas. Segundo Schelbauer (2014, p. 81), os dados apresentados pelo interventor Manoel Ribas (1932-1939), por meio do relatório de exercício de 1939 sobre a expansão do ensino primário, revelam a existência de 254 escolas primárias rurais subvencionadas pelo governo federal, 71 grupos escolares e 1.288 escolas isoladas no Paraná.

Chaloba e Moraes (2022) alertam para o problema em âmbito nacional que circulava em torno do déficit de escolarização em áreas rurais. O problema era bem maior do que quando comparado com espaços urbanos dos anos de 1930. Os números justificavam a intensificação de construção de escolas rurais.

Em 1937, havia 38.829 unidades escolares de Ensino Primário (Fundamental) no país. Um total de 11.190 unidades estavam localizadas nas áreas urbanas (28,81%), enquanto 5.191 em áreas distritais, isto é, 13,36%, e 22.448 unidades escolares encontravam-se em áreas rurais (57,81%). Desse conjunto de estabelecimentos de ensino, 2.086 eram grupos escolares, 1.278 eram escolas agrupadas (também conhecidas como escolas reunidas) e 35.465 eram escolas singulares (também denominadas escolas isoladas). (Chaloba & Moraes, 2022, p. 71).

Os locais e os modelos e as modalidades de escolas construídas, em quantidade, quando cruzados, dão indícios quantitativos do volume de unidades escolares situadas em espaços rurais. No município de Londrina, nos anos 1950, é possível verificar um número representativo de escolas construídas, porém, o número

era insuficiente. O número de crianças em idade escolar era maior que as vagas ofertadas nas escolas, era emergencial a necessidade de oferta da escolarização primária.

Pilotto (1954, p. 80) relata que

— «Um índice da situação dramática em que se encontram as coisas da educação em Londrina, é o espetáculo confrangedor que nos oferecem os dias de matrícula em nossos grupos escolares. Com pequenas variantes, a cena é a mesma frente aos portões de nossas casas de ensino público primário, cenas que neste último ano tornaram-se verdadeiramente chocantes e que prometem revestir-se de um caráter ainda mais trágico no início do presente período letivo, pois não se sabe que quaisquer medidas hajam sido tomadas no sentido de, pelo menos, suavizar a situação.

Pilotto expõe a situação dos índices de procura por matrícula no Paraná, com destaque na educação primária de Londrina. A dificuldade se encontrava na quantidade de vagas ofertadas para matrícula, que não condizia com o número de crianças que precisavam de escolarização.

São cenas de VERDADEIRO DESESPERO por parte dos pais, às vezes com filhos já de oito e nove anos, ao ouvirem o: Está encerrada a matrícula, que eles conhecem do ano anterior. Desepêro que não se exterioriza em alguns mais do que numa atitude de abatimento, mas que se mostra nas lágrimas de muitas mulheres, mães possivelmente, e noutros irrompe numa revolta que se traduz quase sempre em improperios — frases desaforadas e injustas — contra as professoras encarregadas do serviço ou as diretoras, as quais, por sua vez, nem sempre conseguem manter a calma para responder com a compreensão que o caso requer. É que a elas, mais do que a qualquer outra pessoa, o espetáculo deprime e desalenta. Verificou-se até, no ano passado, uma tentativa de agressão por parte de um pai de aluno — vítima da situação — contra a diretora de um estabelecimento.

Segundo Pilotto (1954), havia revolta dos familiares frente ao problema da falta de vagas nas instituições escolares, fazendo com que esses pais acordassem muito cedo para enfrentar filas na frente das escolas; sendo necessária até mesmo a organização de reforço policial, em situações mais alarmantes os familiares entravam em luta corporal causando ferimentos. Outros problemas aconteciam pela exposição ao Sol e fome.

Magalhães provoca-nos a pensar que,

O crescimento da escolarização não foi uniforme e tanto as assimetrias sociais quanto as regionais tenderam a acentuar-se. Obrigados, por múltiplas razões, a complementar e, em muitos casos, a serem supletivos no cumprimento da escolaridade obrigatória, os municípios empreenderam iniciativas diversas e, qualitativa e quantitativamente, diferenciadas. Correlativamente, houve desafios e funções que, no quadro de proximidade, integração e formação, os municípios não puderam menosprezar, a saber: a resposta ao crescimento da população escolar (onde se incluíram sectores infanto-juvenis e jovens-adultos refractários à escolarização regular); a oferta escolar e cultural a novos públicos imigrados ou neo-residentes; a oferta de uma componente educacional e cultural à terceira idade. (Magalhães, 2019, p. 15).

Discutir a expansão das escolas não pode ser de forma generalizada, por muitos motivos. Cada local tem legislações específicas como, por exemplo, as que tornam obrigatória as matrículas, o período de permanência diário ou ainda a multiplicidade de calendários escolares e de objetivos.

Conforme Camargo e Honorato (2020), entre 1934-1952, a publicidade local, em específico o jornal “Paraná-Norte” mencionava sobre a construção e inauguração de instituições escolares e o objetivo de fundar uma escola normal rural, dando visibilidade às ações para o ensino e instrução local.

No grupo Estabelecimento de ensino foram catalogadas 127 publicações, elas mencionam sobre as instituições escolares da cidade. Observamos a presença de escolas étnicas nas notícias sobre construção e inauguração de escolas e sobre arrecadação de verbas escolares. Ainda, há uma publicação sobre a pretensão do Ministério da Educação em fundar uma escola normal rural em Londrina para atender às demandas das escolas primárias étnicas presentes nos distritos rurais. (Camargo; Honorato, 2020, p. 177).

Em Londrina era comum encontrar registros, dentre os documentos das primeiras instituições, de escolas de colonos ou de imigrantes, inicialmente construídas com matérias-primas da região e com o ensino voltado a elementos culturais próprios. As escolas étnicas surgiram em terras londrinenses em colônias rurais criadas por imigrantes japoneses ou europeus. Destacam-se as escolas alemãs, polonesas e eslovacas com modelos predefinidos de arquitetura, métodos de ensino e organização pedagógica. Outro aspecto é a presença da religiosidade, pois os imigrantes almejavam transmitir suas tradições étnico-culturais por meio da língua de origem, festas e eventos religiosos (Capelo, 2001).

Já as escolas nipônicas eram separadas da religiosidade. No modo

de organização, tinham associações e entidades representativas, contavam com atividades de lazer e competições esportivas, uma tentativa de recriar o Japão no norte do Paraná reproduzindo suas tradições (Capelo, 2001).

Os modelos de escola primária, para a interpretação da história da educação, se aproximam da ideia de ensino primário estabelecidos nas legislações nacionais. São marcadores históricos no que se refere aos aspectos do tempo e do espaço escolar. Segundo o artigo 168 da Constituição Federal de 1946, o ensino primário deveria ser ministrado obrigatoriamente em língua portuguesa, o que faz com que as escolas étnicas fossem incorporadas ao uso de uma linguagem única.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;  
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes;

IV - as emprêsas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professôres, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, n.p.).

A Constituição Federal (1946) deixa explícitas as intenções e as relações de forças entre o estado e o local e, ainda, as diferentes formas que o estado adotou em períodos diversos da história da educação. Porém, as legislações educacionais não foram efetivadas apenas pelo estado, mas pelos contextos, tempos e espaços das relações locais e regionais.

Na discussão do que era estabelecido por políticas nacionais e o que vinha sendo praticado nas escolas rurais, existe um hiato a ser interpretado. Vale discutir a cultura identitária local. Nesta perspectiva é necessário identificar tais locais onde ocorriam as práticas escolares, as escolas e suas múltiplas culturas.

Manter o homem no campo, atender à diversidade das necessidades

regionais, formar professores para educar a população na escola primária rural, institucionalizar e criar políticas de expansão da escola primária na zona rural que fosse capaz de preparar homens e mulheres a resolverem seus problemas regionais e integrarem-se ao seu mundo rural. Eis alguns dos desafios que se interpunham à escola que se institucionalizava e se expandia no espaço rural entre as décadas de 30 a 50 do século passado, em um estado ocupado e (re) ocupado de forma diversa por diferentes grupos étnicos, imigrantes europeus e asiáticos, e por processos de migrações internas, criando contornos de uma estreita relação com o mundo rural. (Gonçalves Neto; Schelbauer, 2013, p. 87).

As escolas rurais municipais listadas no Quadro 8 foram locais onde foi tecido um universo de relações pedagógicas que integram as diversidades do mundo rural, seus processos pedagógicos, a história dos diferentes grupos que a compõe e as especificidades regionais. Logo, não foi possível discursar sobre escolas rurais municipais sem as denominá-las e localizá-las em espaços e tempos do universo local.

Cada localidade onde a instituição pertencia foi organizada no Quadro 8, definida por nomenclatura da escola, localização e datada por ano de criação e extinção. Isso para facilitar a visualização em quantidade e em local de construção e pertencimento, totalizando 181 escolas rurais.

**Quadro 8:** Listagem de escolas rurais municipais de Londrina (1949-2000)

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO	CRIAÇÃO	INSTI-TUCIONA LIZAÇÃO	CESSAÇÃO
1	AAMEL	Aeroporto – Estrada de Londrina a Maravilha – Distrito Sede	1967	—	1968
2	Acalon	Conjunto Habitacional João Paz – Distrito Sede	1996	—	2003
3	Afonso Alves de Carvalho (Denominação antiga: EM. Fazenda São Miguel)	Faz. São Miguel – Distrito de São Luiz	1959	1959	—
4	Afonso Pena	Estrada Maravilha – Londrina Km9 Distrito Sede	1948	—	2003
5	Água de Piracema	Estrada Guairacá, Fazenda Santa Tereza Distrito de Lerroville	—	—	—
6	Almirante Barroso	Distrito Sede	1959	----	-----
7	Almirante Tamandaré	Faz. Mariana - Espírito Santo Distrito Sede	1949		1999
8	Altino Arantes Tacla	Estrada Eldorado Tamarana – Guaravera	1968	1982	—

9	Amador Bueno	Faz. Marília - Distrito de Paiquerê	1962	—	1968
10	Ana Neri	Jacutinga (atualmente bairro 5 conjuntos)	—	1945	—
11	Angela Breda Rodrigues	Estrada Eldorado à Tamarana – Distrito de Guaravera	1966	-----	1968
12	Anita Garibaldi	Vila Fraternidade (atualmente Conj. Res. Ilha Bela).	1962	—	Ativa em espaço urbano
13	Anna Kliiper Vianna	Fábrica de Papelão – Distrito de Tamarana	1982	—	—
14	André Rebouças	Faz. Lerroville – Distrito de Lerroville	1951	—	—
15	Angela Breda Rodrigues	Estrada Eldorado-Tamarana – Distrito de Guaravera	1966	1982	—
16	Angelo Romero Merlos	Próximo ao Bairro dos Baianos – Distrito de Tamarana	1982	—	—
17	Antonio Raposo Tavares	Vila Judith	—	—	—
18	Antonio Rebolças	Km 9 Patrimônio Bulle Distrito Sede	1959	—	2003
19	Aracy S. dos Santos	Patrimônio de Santa Tereza – Distrito de Irerê	1949	1985	Ativa
20	Aristides dos Santos Ribas	Jardim California – Distrito Sede	Passou para EM Maria Irene		
21	Arlindo Pereira de Araújo	Bairro dos Italianos – Distrito de Lerroville	—	—	1981
22	Armando Do Rosário Castelo	Rua Alcina Alves Camargo, s/n. Paiquerê	1985	—	Ativa
23	Armando Salles de Oliveira	Gleba 103– Distrito de Lerroville	1966	—	1968
24	Arol	Vila Nova – Distrito Sede	1960	-----	1968
25	Arthur Thomas	Fazenda Primavera Distrito Sede	1960	—	2000
26	Assembléia de Deus	Jardim do Sol	1968	-----	-----
27	Barão do Cerro Azul	Patrimônio Regina Distrito Sede	1948	1959	2003
28	Barão Do Rio Branco	Sítio de Augusto Batinali – Distrito Sede	1959	1984	2004
29	Barra Funda (ERM Sebastião Felisberto de Oliveira).	Estrada Guairacá – Distrito de Lerroville	—	—	—
30	Bartolomeu Gusmão	Cervejaria – Distrito Sede	1959	1969	Ativa
31	Benjamin Constant	Faz. Dr. Scavo Paiquerê- Lerroville Distrito de Lerroville	1954	—	—
32	Bernardo P. de Vasconcellos	Faz. São Paulo - Distrito de Paiquerê	1967	—	1968
33	Cadeia Pública	Distrito Sede	1966	-----	1968
34	Cap. Euzébio B. Menezes (Antiga Faz. São Luiz)	Faz. São Luiz- Distrito de São Luiz	1967	1982	1997
35	Carlos Cavalcanti	Londrina à Selva – Distrito Sede	1959	—	1973

36	Carlos Gomes	Fazenda Santa Helena Distrito Sede	1948	_____	1997
37	Carlos Kraemer	Jardim Castelo	-----	-----	Ativa
38	Casemiro de Abreu	Fazenda Aliança – Distrito de Guaravera	1954	1954	_____
39	Castro Alves	Sítio dos Mazeiros – Ponte 3 Bocas - Água de Lontra Distrito Sede	1948	_____	1999
40	Celita Gehardt Figueiredo	Água do Sutil - Distrito de Guaravera	1965	1982	1998
41	Clotário Portugal	Colônia Japonesa – Distrito de Maravilha	1959	_____	1968
42	Clóvis Bevilacqua (Casa Escola)	Bairro Mellos – Distrito de Lerroville	1958	_____	1962
43	Cornélio Lima	Bairro dos Grilos – Distrito de Irerê	1961	_____	1968
44	Daniel Martins	Sub Estação da Copel – Tamarana- Apucarantina	1973 – 1982	_____	_____
45	Daniel Martins	Distrito de Lerroville	-----	-----	1990
46	Dario Veloso	Patrimônio Taquaruma Distrito de Irerê	1959	_____	1968
47	Dom Pedro I	Sta. Antonieta	1945	-----	-----
48	Dom Pedro II	Fazenda Primavera	1945	-----	-----
49	Dr. Gustavo Armbrust	Faz. São - José Distrito de São Luiz	1952	1953	_____
50	Duque de Caxias	Fazenda Palhano – Distrito Sede	1959	_____	1969
51	Edmundo Odebrecht	Rua Paulo Boszczowski, s/n Warta	2020	_____	Ativa
52	Egydio Terziotti	Barão do Cerro Azul – Patrimonio Regina – Distrito Sede – Londrina a São Luiz	2004	_____	Ativa
53	Eliete Gevaerd da Silva	Estrada Tamarana- Mauá – Distrito de Tamarana	1982	_____	_____
54	Emiliano Pernetá (noturna)	Vila Casoni	1945	1960	_____
55	Euclides da Cunha	Estrada Limoeiro - Piriquito Distrito Sede	1951	_____	1999
56	Farias Brito	Fazenda São José do Remansinho Distrito Sede	1951	_____	1999
57	Fazenda Aliança	Fazenda Santa Catarina- Distrito de Paiquerê	1959	_____	1968
58	Fazenda Furtado		1964	-----	1971
59	Fazenda Eldorado (Posteriormente Rosalia Simm)	Distrito de Guaravera		_____	_____
60	Fazenda Santa Efigênia	Faz. Santa Efigênia – Distrito de São Luiz	1990	_____	_____
61	Fazenda São João	Estrada Guaravera – Distrito de Guaravera	1969	1970	_____
62	Fazenda Moro	_____	1962	-----	-----
63	Fazenda Nossa Senhora da Aparecida	Distrito de Irerê	_____	_____	1998

	(Multisseriada)				
64	Fazenda Rio Preto	Distrito de Irerê	—	—	—
65	Fazenda Vera Cruz	Estrada Paiquerê – Guairaca – Distrito de Paiquerê	—	—	—
66	Felipe Camarão	Limoeiro	----	1945	----
67	Felipe dos Santos	—	1955	—	—
68	Fernando Salles de Oliveira (Casa Escola)	Gleba 103- Lerroville- Tamarana – Lerroville	1964	—	—
69	Fernão Dias	Vezeda do Japonês – Distrito de Lerroville	1985	—	—
70	Filippo Foggia	Estrada Paiquerê - Guaçara- Distrito de Paiquerê	—	—	—
71	Francisco Aquino Toledo (1999) (Denominação antiga: Faz. Água do Ouro Fino)	Sítio do Piauí - Distrito de São Luiz Rua General Osório, 431 São Luiz	1969	1970	Ativa
72	Francisco Baer (Casa Escola)	Estrada Guairaca a Tamarana – Distrito de Lerroville	1968 – 1982	—	1998
73	Frei Caneca	Faz. Jaboticabal - Distrito de Maravilha	—	—	—
74	Frederico Ozanan (Estadual)	Núcleo 64 a 71	1959	—	1972
75	Gabriel de Lara	Sítio dos Manfrinatos Distrito Sede	1959	—	2003
76	Gabriel Martins	Tamarana	1945	—	—
77	Gabriela Mistral	Estrada de Guaravera Fazenda Moema Distrito Guaravera	1966	1964	1990
78	General Carneiro	Gleba Cambé – Estrada Londrina-Limoeiro Distrito Sede	1959	1992	1999
79	General Ozorio (Antiga Escola Noturna de Londrina até 1950)	Londrina (Noturna) Distrito de São Luiz	1942	1951	—
80	Germiria Cardoso dos Santos	Barragem do Apucarantina – Distrito de Lerroville	1966	—	—
81	Gleba Taquara	Sítio do Srº Afrodísio – Estrada São Luís a Guaravera – Distrito de Guaravera	1969	1970	—
82	Golçalves Dias	Sítio do Lídio Pierolli Distrito Sede	1949	—	2002
83	Guia Lopes	Estrada Londrina- Limoeiro Distrito Sede	1950	—	1999
84	Haury Colli	Sítio do Campagnolli- Distrito de Paiquerê	—	—	—
85	Heitor Vilas Lobos	Bairro dos Francos – Distrito de Guaravera	1960	1960	1996
86	Hikoma Hudiara	Vila Izabel (ativa urbana) – Distrito Sede	1975	—	1981
87	Hideyo Noguchi	Faz. Rancho Alegre-	1958	1958	—

		Distrito de Guaravera			
88	Hugo Cabral	Estrada Londrina- Maravilha Distrito Sede	1982	—	1999
89	Humberto de Campos	Volta Grande- Distrito de Maravilha	1960	—	1968
90	Idealista	Vila Rodrigues	1966	—	1968
91	Irmãos Mansueto Buzzi	Faz. Scalone – Distrito de Warta	—	—	—
92	Itajuba Candelaria Soares	Faz. São José da União– Distrito de Lerroville	—	—	1998
93	Jadir Dutra de Souza	Patrimônio da Selva	1955	1966	Ativa
94	Jardim Bandeirandes	—	1966	—	1968
95	Jardim Leonor	—	1967	—	Ativa
96	Jardim Londrinar	—	1967	—	1968
97	Jardim Paulista	—	1968	—	—
98	Joana Barbieri Steca	Tamarana	—	—	1990
99	Joaquim Batista dos Santos	Barragem do Fiú – Distrito de Lerroville	—	—	—
100	Joaquim Bernardes Martins	Faz. Turmalina - Distrito de Guaravera	1969	1975	1996
101	Joaquim F. de Macedo	Fazenda Ceará – Estrada São Luiz – Distrito Sede	1949	—	—
102	Joaquim Nabuco	Km 7 Estrada Londrina- Cambé – Distrito Sede	1945	1959	1998
103	Joaquim Pereira de Macedo	Fazenda Seara – Londrina a São Luiz– Distrito Sede	1949	—	2002
104	John Kennedy (Antiga escola Guaravera)	Rua Pernambuco, 237 Guaravera	—	2010	Ativa
105	José Alberto Verçosa Silva	Estrada Lerroville – Apucarana – Distrito de Lerroville	—	—	—
106	José de Alencar	Estrada Limoeiro - Piriquito Distrito Sede	1950	—	2002
107	José Bonifácio	Patrimônio de Guaravera – Distrito de Guaravera	1953	1954	—
108	José Fabiano	Trevo Lerroville – Distrito de Lerroville	—	—	—
109	José Nunes de Carvalho	Cabeceira de Pari Paró – Distrito de Lerroville	—	—	—
110	José Orcelli	Estrada Tamarana – Guaravera - Distrito de Guaravera	1971	1982	—
111	José Patrocínio	Vila Nova	—	1945	Reativada 1990
112	Julia Vanderlei	Patrimônio de São Luiz – Distrito de São Luiz	1948	1970	—
113	Julio Mesquita	Usina do Apucarantina – Tamarana	1949	—	—
114	Justo Takayama	Chácara do Papai –	1965	—	1999

		Emaus - Distrito Sede			
115	Juvenal Davatz	Placa São Pedro-Distrito de Paiquerê	—	—	—
116	Kiyomatsu Tanigushi	Ribojo Tibagi, Fazenda Santa Tereza Distrito de Lerroville	—	—	1986
117	Koichi Hasegawa	Rio Pininga, Sítio do Sr. Lázaro Distrito de Lerroville	—	—	—
118	Lisímaco Ferreira da Costa	Albergue Nilo Peçanha Vila Nova - Distrito Sede	1959	—	1968
119	Luis de Camões	Sítio São Bento- Distrito de Paiquerê	1960	—	1968
120	Luiz Maques Castelo	Patrimônio Espírito Santo - Distrito Sede (Ativa Escola Estadual)	1945	1959	Ativa
121	Machado de Assis	Gleba Três Bocas - Distrito Sede	1948	—	Ativa
122	Manuel Marinho	Estrada Irerê – Taquaruma Distrito de Irerê	—	—	—
123	Manuel Ribas	Faz. Piratininga - Distrito de Irerê	—	—	—
124	Marcílio Dias	Fazenda São Manoel - Distrito Sede	1952	—	1999
125	Marechal Cândido Rondon	Estrada Eldorado – Guaravera – Distrito de Guaravera	1960	1959	1986
126	Marechal Deodoro da Fonseca	Sítio do Delamagiora-Distrito de Maravilha	—	—	—
127	Marechal Floriano Peixoto	Água Regina – Distrito de Lerroville	—	—	—
128	Marechal Pires Ferreira	Povoado Santa Cruz – Distrito de Guaravera	1948	1948	—
129	Maria Aparecida Oldemberg	Água da Laranja Azeda-Distrito de Lerroville	—	—	—
130	Maria Montessori	Distrito Sede	1959	—	—
131	Maria Quitéria	Estrada Londrina-Limoeiro Distrito Sede	1950	—	1999
132	Maria Vasco Vieira	Bairro dos Nogueiras - Distrito de Paiquerê	—	—	—
133	Mercedes Martins Madureira	Distrito Sede	—	—	—
134	Messias de Oliveira	Estrada Guairacá – Distrito de Lerroville	—	—	1998
135	Miguel Blasi	Três Figueiras Distrito Sede	1949	—	2000
136	Miguel Lasaro		—	—	—
137	Monteiro Lobato	Gleba Cafezal Distrito Sede	1949	—	2003
138	Munhoz Da Rocha	Córrego Do Pampa - Distrito de Warta	—	1945	—
139	Nicolau Pimental da Silva	Salto Taquara – Distrito de Guaravera	1969	1970	—
140	Nilo Cairo	Fazenda Maravilha - Distrito de Maravilha	1959	—	1968
141	Nossa Senhora de	Vila Santa Terezinha	1966	—	1968

	Fátima				
142	Olavo Bilac	Venda Henrique -São Domingos – Londrina a Irerê - Distrito de Irerê	___	1945	___
143	Padre Anchieta	Patrimônio Heimtal	1931	1945	Ativa
144	Padre Francisco de Batista	Estrada Lerroville – Apucarana – Distrito de Lerroville	___	___	___
145	Padre Nobrega	Jacutinga	___	1945	___
146	Paula Gomes	Barro Preto- Distrito de Guaravera	1953	1955	___
147	Pedro Álvares Cabral	Estrada Londrina- Limoeiro Distrito Sede	___	___	___
148	Pedro Américo	Estrada Londrina - São Luiz Distrito de São Luiz	1951	1951	___
149	Presidente Artur da Costa e Silva	Sítio São Benedito - Distrito de Paiquerê	___	___	___
150	Presidente Getúlio Vargas	Água Luciano - Distrito de São Luiz	1958	1958	___
151	Presidente John Kennedy	Fazenda Pininga – Distrito de Lerroville	1965	___	1968
152	Princesa Izabel	Espírito Santo	___	1945	___
153	Professor Sá Nunes	Engenho Alvorada Distrito Sede	___	___	___
154	Professor Bento Munoz da Rocha Netto	Patrimônio de Lerroville Rua Santos, 235 Lerroville	1959	1976	Ativa
155	Professor Victorino Gonçalves Dias	Gaviãozinho- Distrito de Maravilha	1959	___	1968
156	Professora Angelina L. Moreira	Fazenda Figueira - Distrito de Paiquerê	___	___	___
157	Professora Corina Mantovan Okano	Rua Ivaí, 130 Maravilha	1985	___	Ativa
158	Professora Isabel da Fonseca	Porto de Areia Santa Maria – Distrito de Paiquerê	___	___	___
159	Professora Terci Terezinha K. Miranda	Fazenda São Gregório – Distrito de Maravilha	1970	___	1974
160	Rodolfo Busemeyer	Faz. Guairacá- Distrito de Paiquerê	1960	___	1968
161	Romário Martins	Estrada Posto Serrinha – São Luiz Distrito de Irerê	1959	___	1968
162	Rosalina Simm (Antiga Faz. Eldorado)	Faz. Eldorado – Máquina de Arroz- Distrito de Guaravera	1973	1982	1998
163	Rui Barbosa	Distrito de Paiquerê	1945	___	___
164	Samuel Moura	Fazenda Taquara – Distrito de Irerê	___	___	___
165	Santos Dumont	Fazenda Brugim	1945	___	___
166	São Francisco de Assis	Faz. Guaravera – Distrito de Lerroville	1984 reconstrução	___	___
167	Sebastião Alves Pereira	Faz. Santa Tereza – Distrito de Lerroville	___	___	___
168	Sebastião Felisberto	Estrada Guairaca –	___	___	1998

	Oliveira	Distrito de Lerroville			
160	Sebastião Madureira	Faz. Independência-Distrito de Guaravera	1966	1981	—
170	Silvio Ramos	Distrito de Lerroville	—	—	—
171	Sítio Sr. Lasaro	Sítio Sr. Lasaro	1971	—	—
172	Teixeira Soares	Venda do Galo	—	—	—
173	Tiradentes	Lindoia	1945	—	—
174	Tomé de Souza	Volta Grande - Distrito de Maravilha	1954	—	1968
175	Urandy Andrade Correa (Denominação Antiga EM. Colônia Saúde)	Colônia Saúde Guaravera- Distrito de Guaravera	1968	1982	—
176	Vicente Machado	Faz. Imbauva - Distrito de Irerê e Paiquerê	1963	—	1968
177	Vidal de Negreiros	Fazenda Coroados Distrito Sede	—	—	—
178	Visconde de Mauá	Água do Tigre - Distrito de São Luiz	1949	1949	—
179	Visconde de Taunay	Estrada Velha Paiquerê-Tamarana- Distrito de Paiquerê	1959	—	1968
180	Vitório Libardi	Patrimônio Coronel Santos - Distrito de Paiquerê	1984	—	Ativa
181	Zacarias de Góes	Distrito de Maravilha	1952	—	—

Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Elaborado pela autora (2024).

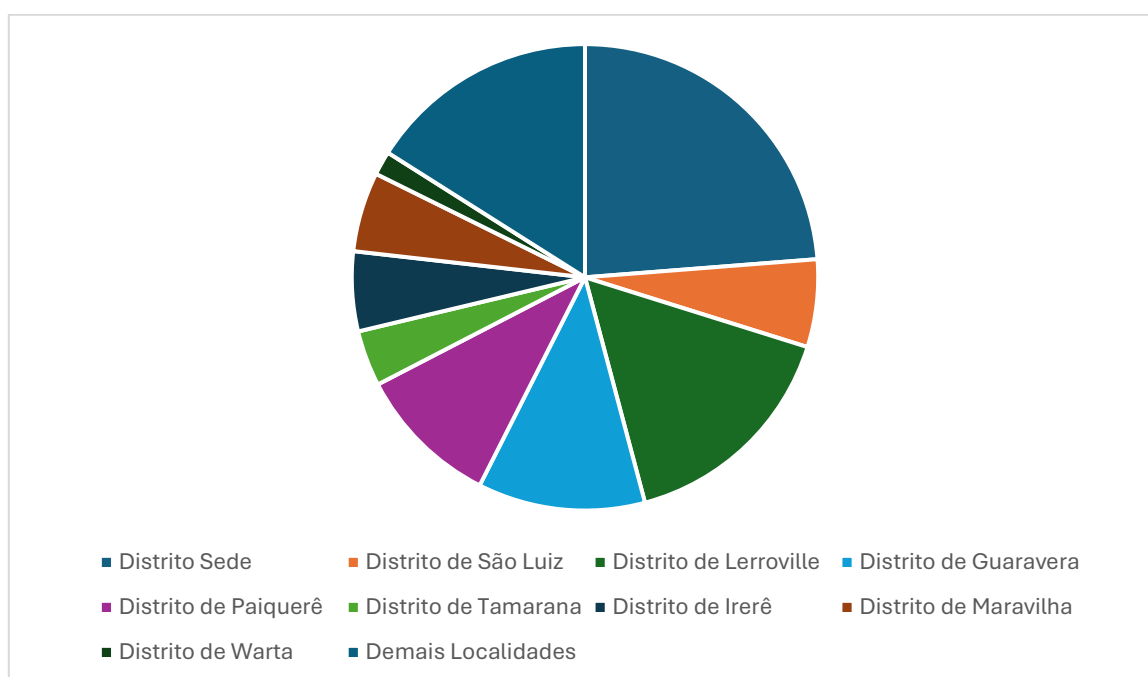
Das escolas mencionadas nos documentos analisados, foram listadas 181 por nome, endereço, data de criação, institucionalização e cessação ou fechamento. O quadro possibilita variadas interpretações por localidade, regiões de construção de escola e as relações com a cultura local das populações residentes, quantidade de escolas criadas e construídas em cada década, assim como a ampliação destas, construção de escolas-núcleo o que culmina na cessação das atividades de muitas escolas rurais isoladas.

Ao analisar por localização, pode-se observar os distritos e a quantidade de escolas situadas nestes, sendo 43 unidades escolares rurais localizadas no distrito sede. As situadas no distrito de São Luiz somam 11 escolas; 29 escolas em Lerroville; 21 escolas em Guaravera; 18 escolas rurais em Paiquerê; sete escolas em Tamarana; dez em Irerê; dez em Maravilha; três escolas no distrito de Warta e outras 29 localizadas em patrimônios menores ou antigos espaços rurais que hoje representam localidades nas áreas urbanas de Londrina.

A representatividade quantitativa de escolas rurais em espaço distrital pode ser percebida no Gráfico 2. Para além da historiografia que inicialmente narra apenas sobre os projetos de urbanização, estratégias de venda de lotes de terra para colonização ou ainda ideias de progresso em Londrina, deve-se verificar o movimento de ocupação, reocupação e o deslocamento populacional do território.

O Gráfico 2 foi elaborado para facilitar a visualização da localidade das escolas rurais. Pode-se notar que cada espaço distrital teve sua representação em aspectos de construção de instituições de ensino, cada qual com suas peculiaridades políticas, culturais, climáticas, hidrográficas e econômicas. O modo de pensar a escola rural em cada espaço é multifatorial.

**Gráfico 2** – Quantidade de escolas rurais em unidades administrativas de Londrina-PR (1949-1992)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Elaborado pela autora (2024).

O município de Londrina tem significativa extensão territorial, modificando-se também em cada período histórico. O território se alterou ao mesmo tempo em que houve movimentos populacionais. Dados que podem ser analisados também pela ótica da história das ações educacionais.

A dinâmica histórica das ações para construção de escolas rurais, pode fornecer dados sobre interatividade nas relações entre homem/mulher –

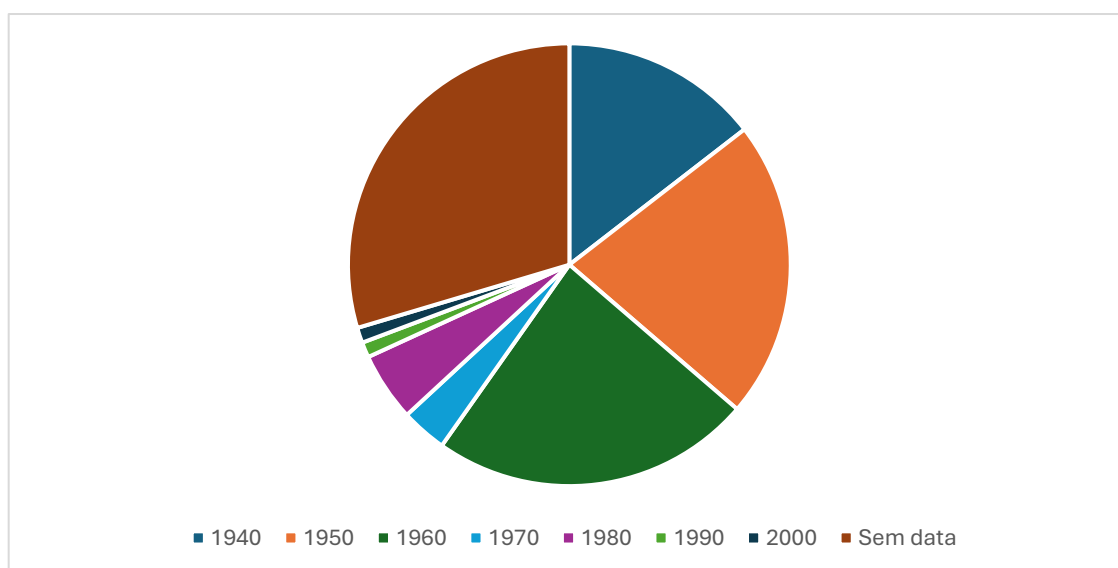
ambiente rural, a complexidade e a representatividade do espaço pedagógico na construção histórica-social da comunidade.

O local de construção de escolas representa a comunidade em movimento na busca da instrução básica. A importância cultural da escola para as comunidades pode ser vista na criação e construção de escolas, assim como na busca por recursos para a manutenção destas.

O quadro 8 e o gráfico 2 foram elaborados com o objetivo de mapear as escolas rurais que existiram no território londrinense nas décadas de 1940 até a década de 1990, dando significado e identidade aos espaços e tempos variados de existência. Além da quantidade de escolas construídas em cada região da unidade administrativa é relevante associar a história local, a demografia e a cultura escolar de cada instituição educativa, dotada de significâncias observadas nas ações educacionais para a manutenção da instrução populacional.

O gráfico 3 marca a construção de escolas rurais no tempo cronológico, com o objetivo de possibilitar a análise do tempo da escola rural, a fim de quantificar as décadas que marcaram com maior ênfase a criação de escolas e ao mesmo tempo a descontinuidade dos projetos de escolarização da população do campo.

**Gráfico 3:** Construção de Escolas Rurais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O movimento de construção de escolas rurais em Londrina ganha

ênfase a partir da década de 1940 com 26 escolas rurais construídas, se fortalece em 1950 com 39 escolas. O ápice ocorre na década de 1960 com 42 escolas construídas em território rural. Mas, perde a força nos anos de 1970 com apenas 6 escolas, nos anos de 1980 com 9 e em 1990 com a construção de apenas 2 escolas. E ainda, nos anos 2000 são construídas 2 escolas. Nem todas as instituições pesquisadas possuem os dados relativos à data da construção de escolas, muitos documentos se perderam fazendo com que 53 escolas não tivessem a data efetiva de sua construção, pelo menos não foram localizados por esta pesquisa.

O número considerável de escolas existentes no território rural demonstra a importância de tais elementos para a formação da sociedade londrinense. As escolas rurais listadas representam um movimento das comunidades e do município para escolarização da população residente nos espaços de colônias, sítios e fazendas, outras eram situadas em aldeias de reservas indígenas.

A rede municipal de ensino descreve o período das décadas 1960 e 1970 com escolas predominantemente localizadas na Zona Rural e o número representativo de matrículas no ensino primário mantido pelo município, sendo que no espaço urbano a maior parte estaria sobre responsabilidade do estado.

[...] a rede municipal está disseminada principalmente na Zona Rural, onde se localizam 137 das 159 escolas mantidas – pela Prefeitura; Na Zona Urbana a maior responsabilidade cabe ao Estado, que detém 16.571 do total de matrículas, com apenas 6.647 cuja responsabilidade cabe ao município.

[...] em termos globais, a matrícula em ensino primário em Londrina – cresceu, nos últimos 10 anos a uma taxa anual de 16,8% superior ao incremento populacional que, no período 60/70 foi a ordem de 6,97% (Londrina, 1971, s.p.).

O período de 1960 e 1970 foram promissores, quando é referida a construção de escolas rurais e a procura por matrículas. Por meio do Quadro 9, pode-se observar essa evolução e comparar os números com as escolas mantidas pelo estado e ainda as escolas particulares.

**Quadro 9:** Evolução de matrícula no ensino primário (1961-1971)

Ano	Municipal	Estadual	Particular	Total
1961	5.553	7.591	968	14.112
1962	5.913	7.792	1.194	14.899
1963	6.261	7.510	1.453	15.222

1964	7.206	12.501	1.424	21.131
1965	7.235	14.376	1.511	23.122
1966	7.489	15.782	1.458	24.729
1967	8.497	17.719	1.215	27.431
1968	9.459	19.809	1.329	30.697
1969	12.200	20.212	1.396	33.888
1970	13.002	21.431	1.451	35.975
1971	14.672	21.471	1.718	37.861

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O número de matrículas aumenta em todas as esferas: municipal, estadual e particular no decorrer dos anos. Os dados podem ser associados ao crescimento populacional em Londrina no mesmo período, conforme o Gráfico 4. Outra análise possível diz respeito às escolas que estavam sob a responsabilidade da administração estadual.

O mapeamento de tais escolas permite observar as distintas realidades históricas da unidade municipal de Londrina. Cada distrito estava disposto em territorialidades diferentes e contemplando por culturas educacionais diversas.

O potencial agrícola da maior parte dos estados da federação conduzia o olhar sobre a vocação agrária do país, no qual o centro da questão consistia em criar estímulos ao trabalhador do campo para deixar a economia de subsistência e produzir dentro das novas regras de um mercado mundial. Sob este aspecto, a escola pública passava a ser concebida como a saída emergente, especialmente pela difusão das escolas primárias por causa do alto número de analfabetos residentes no meio rural. Mas também, pelo ensino agrícola técnico-profissional e superior, o qual formaria o trabalhador do campo, apto ao conhecimento das novas técnicas de produção e plantio, fundamentais ao desenvolvimento econômico do país. (Gonçalves Neto; Schelbauer, 2013, p. 87).

As políticas nacionais para a escolarização rural conduziam para a formação do homem para o trabalho no campo, para atender a diversidade de realidades dos rurais e para formar professores para tais demandas. Esses eram os debates que circulavam nas esferas nacionais, estaduais e municipais para a promoção da escolarização rural.

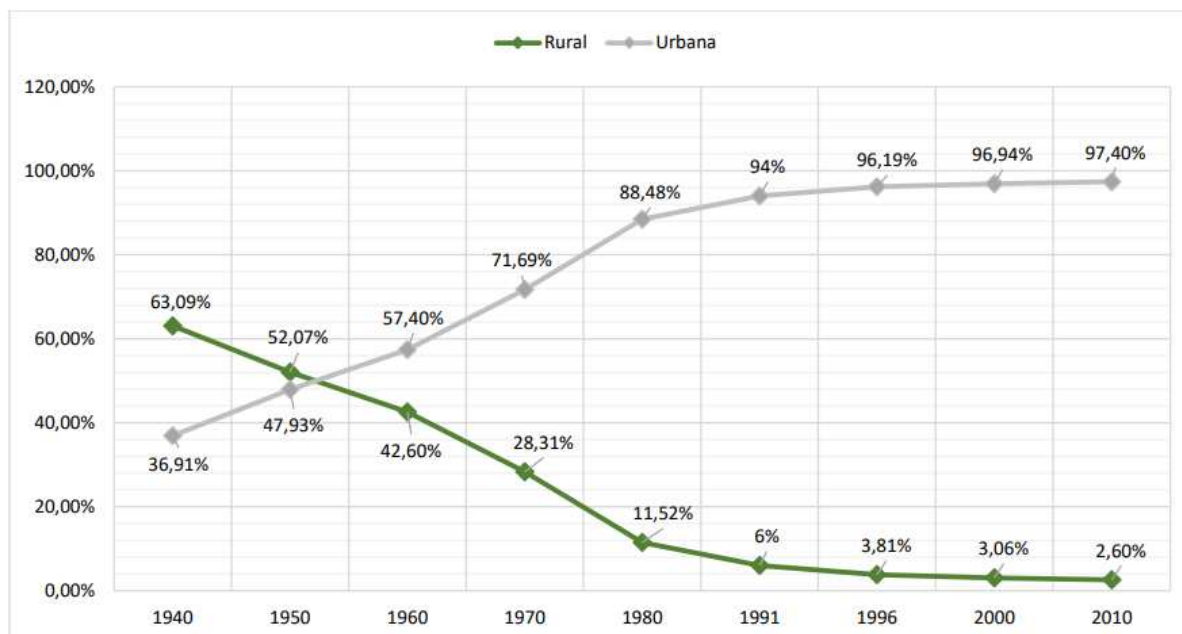
Nem todas as ações de construção de escolas tinham origem no município, muitas vezes estas foram oriundas da comunidade que se organizava para propiciar a escolarização de suas crianças.

O ímpeto da intervenção federal para o desenvolvimento da Educação Básica no meio rural diminuiu, consideravelmente, no país, a partir da década de 1960, quando as ações do Governo Federal se voltaram mais para a contenção dos conflitos sociais no campo, preocupando-se mais com a promoção do ensino técnico-agrícola e com a extensão rural. (Chaloba; Moraes, 2022, p. 74).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, os interesses nacionais na escolarização da população rural estacionaram. A LDB pouco mencionou políticas voltadas às escolas rurais e ainda menciona em seu artigo 105: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais”, deixando nítida a ideia de formação escolar voltada para as atividades profissionais (BRASIL, 1961, n.p.).

Pode-se perceber pelo Quadro 8 que muitas escolas foram construídas nas décadas de 1940, 1950 e 1960, porém a partir da década de 1970 esse número tem um declínio que pode ser justificado com êxodo rural, registrado pelo censo demográfico que obteve um número significativo de declínio entre as décadas de 1970 e 1980, computando a queda de 46,15%. Todavia, o ápice de vida escolar (período de existência em atividade destas escolas) ocorreu na década de 1970.

Essa descontinuidade também ocorre no município de Cianorte-PR que, segundo Lima (2015, p. 93), “cerca de 48 escolas rurais foram construídas em Cianorte na década de 1960, enquanto na década anterior, o número fora de apenas 11”. Em Cambé, município conurbado de Londrina, conforme pesquisa feita por Barion (2014), até 1960, 39 escolas rurais foram construídas, número que entra em declínio após os anos 1980.

**Gráfico 4:** Percentual populacional do município de Londrina (1940-2010)

Fonte: IBGE censos demográficos (1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010). Elaborado pela Prefeitura Municipal de Londrina-Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia (2010). Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-planejamento/gpi/caderno-censitario-do-perfil-de-londrina/37517-caderno-censitario-do-perfil-de-londrina-versao-final/file>. Acesso em: 06 mar 2023.

O gráfico permite a visualização das mudanças demográficas. O êxodo rural demonstrado, com ênfase a partir dos anos de 1960, 1970 e 1980, tem justificativa na modernização da maquinaria agrícola, na falta de recursos financeiros de pequenos agricultores, na industrialização dos centros urbanos, na falta de recursos no campo e nas geadas.

Em consonância com os dados demonstrados no gráfico que versa sobre a dinâmica populacional de Londrina, aqui observamos em termos percentuais o rápido crescimento da população urbana no município entre a década de 50 e 60, apresentando um aumento de 126,06% entre uma década e outra. Já a população rural teve seu maior declínio entre a década de 70 e 80, com uma queda de 46,15% entre os dois períodos. Para uma análise acerca do crescimento total da população do município é importante articular outras variáveis, como fluxos migratórios, taxas de natalidade, elevação da expectativa de vida e avanços na medicina. Todos esses fatores também contribuem para um debate acerca da relevância dos sistemas de seguridade social e de saúde pública. (Londrina, 2010, p. 8).

As políticas para construção e manutenção de escolas e para a promoção da escolarização rural nos anos de 1970 não são tão frequentes em debates acadêmicos, quando comparadas às tendências de ascensão da

escolarização urbana. Mas, é comum encontrar registros, fotos de inauguração e ampliação de escolas rurais no acervo do projeto MEL, mesmo quando não era uma política comum no restante do país.

No âmbito das políticas nacionais para a educação, com o Golpe Civil-Militar em 1964, a educação nacional passa por mudanças consideráveis, dentre elas com a promulgação da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, conformada na lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que menciona o ensino rural apenas no artigo nº 11, em assunto relacionado ao período letivo.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino. (Brasil, 1971, n.p.)

As reformas do ensino, subsidiadas pela lei nº 5.692 de 1971, conduziam as escolas rurais para a facilitação da execução de atividades direcionadas ao produtivismo pedagógico, baseado nas políticas para a modernização agrícola e aplicadas na escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A intenção era incluir a população rural na dinâmica mercadológica da época, por meio do treinamento para o trabalho, aplicado à escola.

A segunda fase, que orientou as ações dos extensionistas no período de abundância de crédito agrícola subsidiado 1964 a 1980, se chamou “difusionismo produtivista”. Significou a “modernização agrícola”, baseando-se na aquisição por parte dos produtores, de um pacote tecnológico modernizante, que exigia o acúmulo de capital expressos na obtenção de máquinas e insumos industrializados. A extensão rural servia como instrumento para a introdução do homem do campo na dinâmica da economia de mercado. A Assistência Técnica e Extensão Rural-ATER visava o aumento da produtividade, e para isso, buscava a mudança da mentalidade dos produtores; do “tradicional” para o “moderno”. Atendia mais aos interesses do capital brasileiro. (Bareiro, 2007, p.27).

Bareiro (2007) explica que os programas educacionais formavam

pacotes que serviam como formas de fazer com que os estudantes absorvessem aos novos meios de produção agrícola e suas tecnologias originárias do contexto urbano, sem nenhuma discussão ou adequação às pedagogias significativas para o contexto do meio rural.

Embora, no município de Londrina, o expressivo quantitativo de escolas construídas, institucionalizadas e nucleadas, o declínio foi inevitável nas décadas de 1980 e 1990. As escolas desativadas serviram também como espaços para catequização das crianças, para o reforço do ensino de matemática e português, para realização de missas, atendimento médico, centros comunitários ou como espaço de moradia de famílias locais.

**Figura 9:** Solenidade de inauguração da Escola Municipal Sítio do Sr. Lázaro (1971)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

Era comum a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação e Cultura de Londrina, principalmente entre os anos de 1970 e 1980, organizarem juntamente com a SEED ou com iniciativas privadas a reconstrução e ampliação de escolas para a melhoria do atendimento das crianças. Eram construídos espaços para sanitários, providenciadas cercas, melhoria da rede elétrica e hidráulica, além de trocas de pisos e pintura.

Conforme relatório descrito pela Prefeitura Municipal de Londrina (1972), as escolas rurais necessitavam de recuperação de seus prédios e em 1972 foi elaborado um plano que possibilitasse o investimento de 250 milhões de cruzeiros. O mesmo relatório descreveu o aumento de turnos em algumas escolas ampliando o número de ofertas para matrícula.

[...] A rede escolar apresenta, por outro lado, grande deficiência no representante às instalações, principalmente na área rural. Um plano de obras de recuperação elaborado pela prefeitura para ampliação até 1972, prevê a ampliação da importância superior a 250 milhões de cruzeiros (sem contar mão-de-obra) na recuperação de uma série de serviços, que vão desde a reconstrução de algumas unidades, transferência de local, pinturas, poços e inclusive a execução de fossas em algumas escolas que não dispõem de instalações sanitárias. (Londrina, 1972, n.p.).

Há menções nos documentos escolares de registros de ampliação e reformas, há ainda a guarda de documentos como plantas de escolas nos modelos iniciais e a comparação depois que as reformas foram realizadas. Havia também solenidades para a inauguração e reinauguração destas. Os registros fotográficos permitem observar a presença da comunidade escolar (alunos, professores e familiares) e dos representantes políticos da época.

**Figura 10:** Ampliação da Escola Municipal “Anita Garibaldi” (1974)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

O investimento em educação rural variava segundo as políticas públicas de cada período, as demandas e as especificidades de cada governo. Em alguns momentos políticos a construção, a manutenção e a demolição de edifícios escolares foram uma ação municipal que se amparava nas variantes do ideal de rural que se queria estruturar.

A instituição escolar integrou o desenvolvimento social e político, e a modernidade educativa aproximou a cartografia escolar da cartografia demográfica, administrativa, cultural. A educação foi base para a institucionalidade municipal e o município pedagógico foi instituinte. (Magalhães, 2019, p. 15).

Em 1986, por meio da lei nº 3.914, a Prefeitura Municipal de Londrina

autorizou o Poder Executivo a usar fundos da Fundepar ou de outros órgãos estaduais e federais para a construção, ampliação e reconstrução de escolas. Os projetos eram encaminhados para o legislativo municipal para serem referendados.

A construção, ampliação, institucionalização e reconstrução das escolas ficavam a cargo da PML, mas muitas vezes eram solicitadas pela própria instituição. O número de vagas ofertadas e o de matrículas recebidas variavam durante os anos. A necessidade de construção e ampliação de escolas era algo comum, principalmente quando se refere às escolas centrais dos distritos, uma vez elas recebiam alunos oriundos de várias regiões.

[...] Dados do Censo de 1970, tabulados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, indicam por outro lado, em Londrina, a existência 19.514 crianças entre 6 e 11 anos, das quais 5.667 não frequentam a escola.

Tal situação, segundo se presume, é devido principalmente ao desinteresse de muitos pais em encaminhar seus filhos à escola, notadamente na zona rural.

Salienta-se, a esse respeito, que para o ano letivo de 1971 a prefeitura procurou estimular a matrícula, inclusive realizando campanha nesse sentido à base do autofalante. (Londrina, 1972, n.p.).

A municipalização do ensino, prevista pela lei nº 5.692 de 1971, previa dar aos municípios o progressivo encargo de administrar as escolas de primeiro grau obrigatória, passando de quatro para oito anos de estudo. Cabia aos municípios a contratação e seleção de profissionais para o trabalho escolar, praticamente dobrando o número necessário de funcionários (Bareiro, 2007).

Neste sentido, além de escolas primárias isoladas, Londrina também contava com escolas rurais municipais para atendimento à segunda fase do ensino fundamental da primeira a oitava série. Foram contabilizadas dez escolas distritais identificadas no Quadro 10.

**Quadro 10:** Escolas rurais municipais de 1ª a 8ª série

Nº	Nome da Escola	Localização	Construção/ Reforma	Situação
1	Armando do Rosário Castelo	Paiquerê	1985	Ativa
2	Edmundo Odebrecht	Warta	2020	Ativa
3	Jadir Dutra de Souza	Selva – Sede	1955	Ativa
4	John Kennedy	Guaravera	2010	Ativa
5	Luiz Marques Castelo	Espírito Santo – Sede	1945	Ativa

6	Oswaldo Alberto de Souza Palhares	Tamarana	1997	2019
7	Padre Anchieta	Heimtal – Sede	1931	Ativa
8	Professor Bento Munhoz da Rocha Neto	Lerrovilhe	1976	Ativa
9	Professora Aracy Soares dos Santos	Irerê	1949	Ativa
10	Professora Corina M., Ocano	Maravilha	1985	Ativa

Fonte: Relatórios da PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.  
Elaborado pela autora (2024).

Essas escolas foram responsáveis por fornecer a continuidade da escolarização, dando sequência ao ensino primário e ao ensino de primeiro grau. Pode-se perceber que em cada distrito rural estava localizada uma escola de primeira a oitava série. Estas escolas estavam localizadas, intencionalmente, na área central distrital, para facilitar o acesso, servindo também como forma de nucleação do ensino e o fechamento de várias escolas isoladas.

Para além do espaço físico escolar, com a expansão das construções de escolas rurais em Londrina-PR, era necessário pensar nos recursos humanos para que estas fossem conduzidas à seleção, contratação e formação.

Os municípios em sua maioria não possuem orçamento para a contratação de professores suficientes e para a manutenção da estrutura física dos imóveis onde estão localizadas as escolas, a municipalização, portanto, para a maioria dos municípios é um desafio que exige um grande empenho e vontade dos seus administradores. (Bareiro, 2007, p. 31).

As ações voltadas à construção e institucionalização de escolas rurais constata duas ações com aspectos importantes: a primeira, a alfabetização de crianças mediante assistência de instituições de ensino construídas na comunidade; e, a segunda, a construção de escolas agrícolas com a finalidade de qualificação de mão de obra rural, a preparação do “homem do campo”.

Quando se referimos às ações para a nucleação das escolas rurais e o encerramento das atividades das escolas isoladas rurais, reflete-se sobre o esvaziamento do campo de forma associativa às mudanças demográficas resultantes do movimento populacional em busca de melhores condições de vida, de trabalho e de recursos encontrados em centros urbanos como hospitais, comércios, instituições educativas, religiosas e de administração pública.

Concomitante ao processo de esvaziamento do campo, ocorrem

projetos de nucleação das escolas rurais e a criação de escolas municipais no espaço distrital. As escolas núcleo trazem outro cenário para a historiografia das instituições de ensino rural.

#### **4.1.2 Nucleação das escolas municipais e o encerramento das atividades em escolas isoladas rurais**

Os movimentos de criação, institucionalização, nucleação e encerramento das atividades das escolas rurais marcam a curta história de existência de muitas escolas. E dentre esse pouco tempo, foram marcadas pelas circunstâncias das quais estas existiram, a precariedade de recursos materiais, a dificuldade de acesso à água tratada ou à luz elétrica ou rede de esgoto. Sobre a escolarização na zona rural, era comum ocorrer a imagem de provisoriedade, a ideia de que estas poderiam cessar suas atividades a qualquer momento, e isso assombrava os sujeitos que pertenciam comunidade.

As escolas multisseriadas e isoladas eram comuns no espaço rural, elas contavam comumente com a quantidade representativa de professores leigos ou com a ausência de professores para lecionar. Por vezes existia o isolamento pedagógico. Essas são problemas que também levaram à nucleação e ao encerramento das atividades de muitas escolas rurais em Londrina-PR (Capelo, 2000).

Segundo o Cadastro de Estabelecimento de Ensino feito pela SEED-PR (1985), os prédios escolares rurais não tinham acesso a abastecimento de água, rede de esgoto, eletricidade, luz elétrica. Muitos prédios construídos em madeira, geralmente com apenas uma sala de aula e sem acesso pavimentado (SEED, 1985).

A dificuldade de condições básicas, além da falta de acesso a outros recursos como bibliotecas ou quadras esportivas, distanciava a população residente no meio rural de uma educação mais estruturada em um local próximo a sua moradia.

Segundo relatório da Secretaria de Educação e Cultura de Londrina (1985-1990), o município tinha como população no meio rural 31.325 pessoas e no meio urbano 388.089, totalizando 419.414 habitantes, em uma área de 2.119 km<sup>2</sup>. (Londrina, 1990).

Somente no Norte do Paraná entre 1970 e 1980 ocorreu uma redução de 1.138.164 habitantes na zona rural. Nas outras mesorregiões geográficas do Estado não foi tão acentuado já que em todo o Paraná

a redução no mesmo período foi de 1.298.209 habitantes rurais, essa população procuraram os centros regionais como as cidades de Maringá, Londrina e a região metropolitana de Curitiba, sendo essa devido à atração exercida pela implantação da Cidade Industrial de Curitiba, estendendo seu deslocamento para outras regiões do país. (Bareiro, 2007, p. 40).

Além do movimento populacional intramunicipal e campo-cidade, Londrina ainda recebia moradores de outros municípios em busca de “melhores condição de vida”, ocorrendo um deslocamento de habitantes e contribuindo para o aumento da populacional na região urbana do município.

Com base nessas informações, a presente subseção tem como objetivo problematizar a nucleação e cessação das atividades das escolas primárias rurais isoladas, para discutir as ações municipais que culminaram no fechamento delas.

**Tabela 2:** Matrículas da rede regular de ensino de 1º Grau – Zona Rural (1987-1990)

<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>
1987	5.756
1988	7.421
1989	7.635
1990	6.860

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Londrina, 1990. Acervo do MEL.

Em 1990, a SMC contava com 178 escolas em funcionamento, sendo 46 na zona urbana e 122 da zona rural. Ambas as zonas atendiam salas de 1ª a 4ª série, e existiam 10 escolas de 1ª a 8ª série na zona rural.

No final de 1990, na SMEC havia um quadro de pessoal com 1.941 servidores envolvidos em regência de classe, administração escolar, supervisão pedagógica, assistência ao educando, atendentes de biblioteca, alimentação escolar, promoções cívicas e culturais e conservação de escolas. Outros 194 servidores prestavam serviços a secretaria no ano mencionado, por meio do Termo de Cooperação Técnica Financeira entre SEED-PML.

Quanto à categoria funcional que operavam nas escolas, ainda em 1990, a PML contava com 1.330 professores de 1ª a 4ª série, 83 professores de 5ª a 8ª série, 44 supervisores de ensino, 60 funcionários administrativos, 45 atendentes de biblioteca, 06 bibliotecárias, 281 serventes e merendeiras, 83 operários, guardas e motoristas.

Ao se referir ao setor de atuação, as escolas urbanas contavam com 823 professores regentes e 162 técnicos administrativos, enquanto nas escolas rurais 223 professores regentes de 1ª a 4ª série, 83 professores regentes de 5ª a 8ª série e 27 técnicos administrativos. Sobre a titulação das professoras para o exercício da função, 1.209 eram titulados (magistério), 204 não possuíam titulação, ou nomeadas como professores leigos (PML, 1990).

Com o movimento para nucleação, após os anos 1980, as escolas rurais municipais tiveram o funcionamento sob autorização da Diretoria Geral do Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação por meio de resoluções específicas que tinham duração média de cinco anos.

Em 1991, havia no distrito Sede 27 escolas rurais, no distrito de Tamarana 24 escolas rurais, no distrito de Lerroville 20 escolas, em Guaravera 12 unidades, 13 escolas rurais no distrito de Paiquerê, em Warta duas escolas rurais, em Irerê sete escolas rurais, em Maravilha também sete escolas e no distrito de São Luiz oito escolas rurais, totalizando 120 escolas rurais em nível de primeira a quarta série e dez escolas em nível de primeira a oitava série (SME, 1991).

Em 1992, a área rural do município de Londrina abrangia 2.009 km<sup>2</sup>, subdivida em oito distritos administrativos e patrimônios, com uma população estimada de 34.875 habitantes. A área também abrangia 4.180 propriedades agrícolas, 17.803 ha de lavouras permanentes e 62.718 ha de lavouras temporárias (LONDRINA, 1992). Nos territórios rurais eram cultivados: algodão, arroz, café, feijão, milho, soja, trigo, tomate, rami, uva e cana-de-açúcar; também criavam-se na pecuária aproximadamente 188.423 cabeças de bovinos e suínos (Londrina, 1992).

A área rural do município de Londrina correspondia a grande parte do território total, mas a proporção territorial não é o que define a designação orçamentária e as atenções das ações municipais para favorecer a escolarização de qualidade. As políticas públicas, desdobradas em ações, levavam muito mais em conta as tendências em prol do conceito de modernização, urbanização e industrialização municipal, do que a continuidade do sistema agrário-rural.

O movimento para a nucleação das escolas rurais coloca em prática a efetivação do fechamento de muitas escolas isoladas, dando maior ênfase às instituições situadas em espaços urbanos. Outro aspecto é a busca pela homogeneização do espaço primário de formação, seguindo um padrão de estrutura física, pedagógica e humana.

Das ações realizadas pela SMEC que deram início à nucleação das escolas rurais está a implantação de transportes escolar na área rural do município de Londrina. Foram elaborados projetos, análises de quantidade de estudantes e distâncias que seriam percorridas, foram consultadas as escolas e famílias, com os seguintes objetivos:

Agrupar 120 (cento e vinte) escolas rurais, isoladas, localizadas em sítios e fazendas, com aproximadamente dois mil alunos matriculados, em dezesseis núcleos – estabelecimentos sede, dotados de infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos adequados, para os quais as crianças seriam transportadas, através de micro-ônibus. Proporcionar a clientela da área rural, melhorias na oferta do ensino e no atendimento, através da eliminação dos sistemas de classes multisseadas, da seleção e racionalização dos recursos humanos, da viabilização da proposta curricular adequadas aos educandos e a sua realidade socioeconômica e cultural, da expansão do ensino Pré-escolar e de 1ª a 8ª séries e da implantação plena do Programa Municipal de Alimentação Escolar. (Londrina, 1992, n.p.).

O agrupamento das escolas rurais em escolas núcleo faria com que os alunos fossem transportados para apenas uma instituição por distrito. Nestas escolas-núcleo, em tese, a população teria o acesso à pré-escola e ao ensino de primeira a oitava série do ensino de primeiro grau, além da merenda escolar por meio do programa próprio.

A meta era comprar 16 micro-ônibus, que percorreriam uma variável de 3 a 30 quilômetros dos domicílios dos estudantes até as escolas-núcleo localizadas em regiões centrais dos distritos e patrimônios. Cada instituição nucleada teria a capacidade de atendimento de cerca de 250 crianças (LONDRINA, 1992).

#### **4.1.2.1 Projeto “Pé no Chão”: nucleação das escolas rurais em Londrina**

A partir de 1993, as políticas para nucleação das escolas rurais em Londrina foram implementadas com o agrupamento de escolas rurais isoladas. Um novo modelo de escola rural foi criado: as escolas-núcleo. O fechamento de muitas escolas isoladas foi colocado em ação, com isso as crianças que moravam em espaços rurais distantes tinham dificuldades de acesso às escolas nucleadas. Desta forma, foi necessária a criação de políticas para o transporte público escolar.

O esvaziamento do campo pode ser representado pelo movimento de extinção de escolas rurais isoladas. Até o final de 1996, o sistema

escolar rural de Londrina era composto de 99 escolas, entre as quais havia 9 distritais, e as demais eram isoladas, localizadas em patrimônios, sítios ou fazendas. Com a emancipação do distrito de Tamarana, restaram 8 distritais e 63 escolas isoladas. O pessoal empregado pela Prefeitura, a serviço da Secretaria Municipal de Educação, no meio rural, incluía: professores, auxiliares de serviços gerais, diretores de escolas, supervisores, corregentes, merendeiras, atendentes administrativos e de ensino. Contabilizando os docentes por meio dos boletins de frequência encaminhados à Secretaria de Educação, verificou-se que 45% dos 203 professores rurais em atividade eram leigos: isso representa 92 docentes, dos quais 40% eram homens e 60% mulheres. (Prefeitura municipal, 1997 *apud* Capelo, 2013, p. 67-68).

As ações municipais para nucleação e fechamento das escolas rurais não eram elaboradas somente a cargo dos dirigentes da SMEC, mas era algo discutido na comunidade, e eram elaboradas reuniões para escuta popular e debates a fim de justificar tais ações. Por outro lado, a comunidade rural respondia por meio de reivindicação com abaixo assinado organizado por moradores dos distritos para solicitação de reformas escolares. Em 1990, moradores de Warta elaboraram um projeto e reivindicaram a construção de salas de aula, com o apoio da subprefeitura do distrito.

A PML, em 1991, argumentou sobre a justificativa sobre a proposta de reformulação da escolarização rural, pautada na melhoria da qualidade educativa.

Embora todos os esforços sejam dirigidos no sentido de se prestar uma boa assistência ao homem do campo, a Prefeitura Municipal de Londrina, objetivando a melhoria da qualitativa do ensino nas escolas rurais, apresenta a proposta de agrupamento dessas escolas em núcleos – estabelecimentos sede, dotados de infra-estrutura, recursos humanos e pedagógicos adequados. (Prefeitura Municipal de Londrina, 1991 *apud* Capelo, 2000, p. 92).

As escolas-núcleo contavam com diversas propostas de melhoria,

[...] espaços físicos adequados para as práticas escolares, eliminação dos sistemas de classes multisseriadas, seleção e racionalização dos recursos humanos; viabilização de proposta curricular adequada aos educandos e às suas realidades sócio-econômica e cultural, melhor assistência técnico-pedagógica, oportunidade de terminalidade dos estudos às crianças residentes em sítios e fazendas, expansão do atendimento de 5ª a 8ª série; implantação plena do Programa Municipal de Alimentação Escolar, maiores oportunidades de atualização e aperfeiçoamento dos docentes, possibilidade de implantação da Educação pré-escolar na área rural. (Prefeitura Municipal de Londrina, 1991 *apud* Capelo, 2000, p. 92).

Os funcionários argumentavam e tinham uma visão positiva sobre as ações de nucleação das escolas. Os trabalhadores rurais e familiares dos estudantes desconfiavam e temiam a exclusão de seus filhos (desterritorialização e desenraizamento) pelo afastamento de seus locais de moradia, manifestando-se contrários à nucleação escolar (Capelo, 2000).

Em 1993, a proposta foi colocada em prática e 456 alunos foram transferidos para as escolas-núcleo. O projeto piloto se iniciou no distrito de Maravilha, sendo extintas todas as suas sete escolas isoladas e seus alunos transferidos para apenas uma escola na sede distrital (Capelo, 2000).

O Quadro 11 organiza as informações do processo de nucleação em Lerroville em 1993, como exemplo de modelo sugerido pelo projeto, a Escola Rural Municipal José Fabiano seria a escola núcleo número 01, haviam outras oito escolas núcleo, na primeira versão do projeto, sendo cada uma situada em uma unidade administrativa de Londrina.

**Quadro 11:** Descrição da ação de nucleação: núcleo 01- sede: ERM “José Fabiano” – distrito de Lerroville (1993)

Escolas rurais municipais	Distrito Localização	Nº de alunos 1ª série	Nº de alunos 2ª série	Nº de alunos 3ª série	Nº de alunos 4ª série	Nº total de alunos
José Fabiano	Lerroville	06	04	07	04	20
Ribeirão do Valêncio	Tamarana	02	02	01	01	06
Coelho Neto	Tamarana	01	04	04	06	15
Rosália Simm	Guaravera	04	03	03	04	14
Angela Breda Rogrigues	Guaravera	02	07	02	07	18
Benjamin Constant	Lerroville	06	04	01	-	11
Armando S. de Oliveira	Lerroville	05	06	02	06	19
André Rebouças	Lerroville	02	02	04	02	10
Total		30	33	26	30	119

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Segundo a descrição da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (1993), em documento manuscrito, projetava que a Escola Rural Municipal

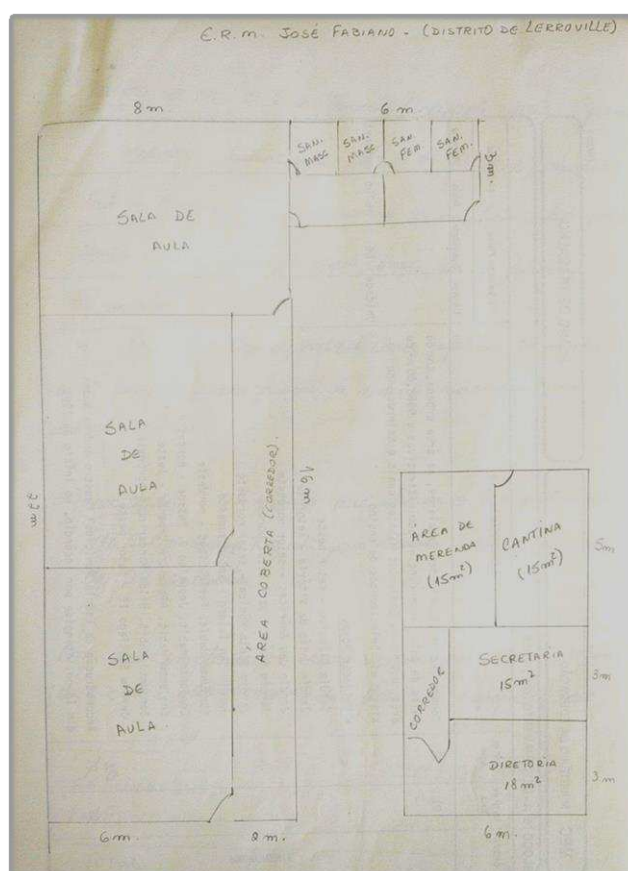
“José Fabiano”, localizada no distrito de Lerroville, abrangeria oito escolas que, em 1992, atendia no sistema multisseriado. Assim, essas escolas sendo absorvidas pela escola-núcleo, passariam a totalizar cinco turmas com seriações próprias, o que representaria a redução de quatro turmas.

O custo total aproximado para a manutenção de uma turma, por mês, segundo os cálculos da secretaria, seria de 2.180.000,00, subdivididos em:

Professor (vencimentos e encargos – 1.700.000,00;  
 Material de limpeza – 200.000,00;  
 Material didático – 100.000,00;  
 Km para supervisor – 140.000,00;  
 Energia elétrica- 40.000,00. (SME, 1993, n.p.).

A estimativa aproximada de custos para a construção de duas salas de aula, cantina, área de merenda, secretaria, diretoria e sanitários era de CR\$ 46.283.440,00. O transporte pela viação em orçamento no ano de 1993 seria CR\$ 25.477.200,00 ao mês (SME, 1993).

**Figura 11: Projeto de nucleação da ERM “José Fabiano”**



Fonte: SME, 1993.

Para as demais escolas projetadas que serviram como núcleo/sede, foram estudados e calculados seus custos conforme as necessidades para o recebimento de estudantes dos arredores. Foram analisados os custos e comparados os benefícios da aglutinação das escolas, bem como as medidas a serem tomadas para a racionalização de custos com professores e o investimento financeiro.

Para os custos de concretizar a nucleação das escolas rurais, a SME buscou parcerias com a SEED por meio do núcleo de educação de Londrina para organização dos prédios escolares, empréstimos de salas de aula, uso múltiplo dos espaços de biblioteca, cantina e laboratórios, e solicitou ao governo do estado do Paraná a manutenção das estradas de acesso às escolas.

Em resposta à solicitação da PML (1993), conforme protocolo nº 1.643.153-4, assunto “cessão das salas de aula a Prefeitura Municipal de Londrina”, no parecer nº 293/93 – Assessoria Jurídica da SEED na Escola Estadual “Maria Cintra de Alcantara” em Tamarana, a fim de favorecer a efetivação do Projeto “Pé no Chão” para nucleação de escolas rurais, por meio da lei nº 10.354 de 13 de julho de 1993, decidiu que

Os prédios ou parte dos prédios a que se refere o artigo 1º, desta lei, serão destinados exclusivamente ao funcionamento de escolas municipais de ensino de 1º Grau, mediante autorização expressa, em cada caso, do Secretário de Estado da Educação ou do Diretor Presidente da FUNDEPAR, quando o imóvel pertencer ao patrimônio desta entidade. (Paraná, 1993, n.p.).

A efetivação prática do Projeto “Pé no Chão” e a nucleação das escolas rurais ganhou diferentes configurações nos espaços distritais. A participação da iniciativa privada e do governo do estado, por meio da SEED, fez com que cada distrito tivesse uma maneira de colocar em prática o que foi idealizado pela SME.

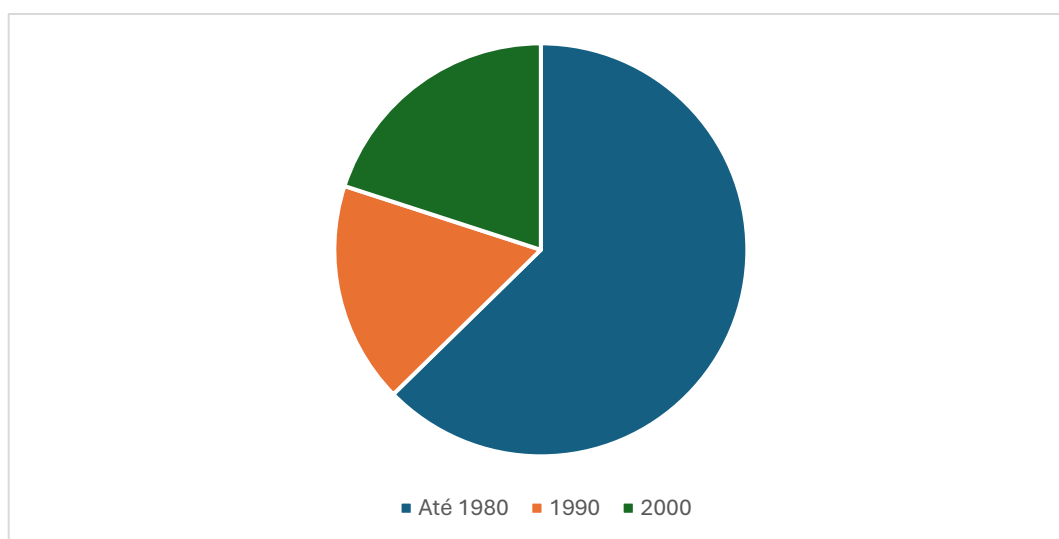
As atividades escolares foram centralizadas em uma escola, denominada como escola-núcleo e graduada, com infraestrutura dotada de secretaria, direção, sala de professores, biblioteca, cantina e pátio (em algumas, quadras esportivas). As crianças que morassem em localidades distantes da escola-núcleo contariam com o transporte público gratuito para o ensino primário (1ª a 4ª séries) e para o ensino da quinta a oitava séries. O município contava com a colaboração financeira para o auxílio nos custos com o transporte escolar.

O considerável aumento da população londrinense nos anos 1980 impôs à cidade a necessidade por demandas de equipamentos

públicos, nesse contexto centralizamos em serviços públicos da educação, que até o final da mesma década representou a existência de 56 unidades escolares urbanas e rurais, sendo que 27 delas criadas nos anos de 1980. (Aguiar, 2019, p. 137).

À medida que escolas-núcleo eram criadas e escolas isoladas iam cessando seu funcionamento, escolas urbanas eram construídas em outros espaços em Londrina. O movimento de substituição de escolas rurais, em escolas urbanas, pode ser percebido no Gráfico 5.

**Gráfico 5:** Construção de escolas urbanas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Até os anos 1980, foram criadas 47 escolas urbanas, nos anos 1990 foram criadas 13 escolas urbanas e nos anos 2000 foram 17 escolas urbanas. Além das tensões relacionadas à nucleação das escolas rurais, o avanço do capitalismo e as mudanças nas relações de trabalho ocasionaram o deslocamento da população que anteriormente residia no campo para espaços urbanos (Aguiar, 2019).

O estudo do universo educacional do ensino primário rural está diretamente ligado às tensões urbano-rural. As formas de trabalho do poder administrativo do município é que vão determinar as ações de criar e fechar escolas rurais e urbanas.

Nesse sentido, as ações de criação, de reformas, de ampliações e de fechamentos de escolas rurais foram direcionadas e planejadas pela gestão local. Elas ganharam formas diferentes em cada ciclo administrativo e em cada período

político, distanciando-se e aproximando de políticas estaduais e nacionais.

## **5. ESCOLARIZAÇÃO RURAL EM LONDRINA: GESTÃO, SUPERVISÃO, ORIENTAÇÃO E CULTURA ESCOLAR**

A presente seção tem como objetivo apresentar o modo como as funções eram praticadas na esfera municipal, para discutir a gestão das ações para administrar as escolas rurais, os condicionantes para o fazer pedagógico e os desdobramentos em atividades pedagógicas. Também será abordada a distribuição de recursos humanos e materiais. Esse movimento todo contribui para caracterizar dimensões de uma cultura escolar.

### **5.1 Administração Escolar**

A estrutura administrativa é fundamental para a construção do aparato educacional dotado de pessoal para o trabalho. Ela constrói em cada período uma organização estrutural para promover a escolarização. Para tanto, é necessária a criação de políticas próprias, legislações, projetos e normas para o cumprimento da escolarização em esfera municipal, muitas vezes desdobrando em sistema de ensino.

As entidades administrativas Depas (Departamento de Educação e Assistência Social: 1949-1970), SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura: 1971-1991) e SME (Secretaria Municipal de Educação: 1991-1992 [atual]) tiveram em cada gestão uma forma de conduzir as ações para a escola rural. Compreender as tendências administrativas locais faz entender as intenções em cada período, as discussões, os planejamentos e a consolidação da organização escolar.

O trabalho pedagógico escolar é fundamentalmente executado pelo professorado, por vezes escolhido na própria comunidade rural. Segundo Yamashita; Honorato (2022, p. 6), em 1943, há registros de exonerações, transferências, nomeações e contratações de professores para as escolas públicas municipais de Londrina. “O decreto n. 122, que estabeleceu a classificação do quadro do funcionalismo público local, condicionou o professorado a cargos de primeira e segunda classe”, sendo 15 de primeira classe e dez professores de segunda. classe. Dos gêneros destes professores: 23 mulheres e dois homens.

Posteriormente, com um sistema escolar mais estruturado, o professorado era selecionado de outras formas, como os concursos públicos. As avaliações eram elaboradas pela Secretaria da Educação ou por alguma instituição própria. Os

conteúdos exigidos em prova eram relacionados a saberes da área de português, matemática, metodologias de ensino e políticas públicas.

As professoras das escolas londrinenses representavam para as escolas rurais aquelas que conduziram a escola, tinham a responsabilidade de administrar, zelar e ensinar. Muitas vezes sujeitos únicos, sozinhas, na condução da educação escolar da comunidade. Assim faz-se necessário historicizar as ações da gestão municipal de Londrina para com aqueles que conduziram os saberes da escola rural, o/a professor/a.

O estudo da escola rural e da representatividade feminina no magistério é um campo de pesquisa, um dos elementos que compõem a discussão sobre a rede escolar e favorece o olhar para o que se pretendia ensinar. No início dos anos de 1930, acompanhando a recolonização do município, a maior parte das docentes era leiga, oriunda da própria comunidade da qual fazia parte, geralmente aquela que tinha maior instrução, curso de primário. Posteriormente, a profissão foi regulamentada e acompanhada pela Secretaria de Educação Municipal e pelo governo do estado do Paraná.

O papel do municipalismo na seleção, no acompanhamento do trabalho e na formação das professoras era desempenhado por funções distintas em cada período histórico. As atividades desenvolvidas pelas professoras, bem como a formação acadêmica e a conduta em sala de aula eram observadas, supervisionadas e relatadas pelo poder municipal. Estas ações eram organizadas pelos órgãos de educação no formato de relatórios próprios denominados como “termos de visita”.

Dentre as questões observadas estavam o asseio docente, o domínio de sala, o conteúdo ensinado, a letra dos estudantes, a organização do planejamento de classe, a organização dos cadernos e a limpeza do ambiente escolar interno e externo. Tais registros dão indícios do que se esperava da professora. Essas estratégias podem ser inscritas em “jogos de poder” que condicionam a escolarização rural.

Para a supervisão e orientação de tais condutas, daquilo que se esperava para as escolas enquanto código de civilidade interna, o Depas/SMEC/SME se organizou em diferentes tempos, funções e sujeitos para acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas no espaço educativo urbano e rural, de forma direta e indireta.

Dentre as funções desempenhadas, foram identificadas nos

documentos históricos: coordenação de documento escolar - renovava, extinguiu, cessava o funcionamento das escolas; diretor/a do Departamento de Educação e Assistência Social, secretário Municipal de Educação – elaboração e aprovação de projetos; suboficial – elaborava e assinava desapropriação de terras para construção de escolas; secretário geral, assessoria de educação, assessoria de planejamento, presidente da AMP – acompanhamento das necessidades das escolas; diretoras de escolas rurais.

O acompanhamento fazia parte da rotina do trabalho docente. Os órgãos municipais se responsabilizavam pela ação de controle e supervisão das escolas rurais. Os professores eram responsáveis pelo ensino e cuidado dos estudantes, asseio da escola e as matrículas dos estudantes. Estas atividades hoje são desempenhadas pelas zeladorias e secretarias escolares.

Foi apresentado o novo “Programa de Ensino”, dividido em aulas semanais, estipulado toda a matéria, até mesmo a quantidade e o nome das lições a serem dadas, o que tornou fácil o trabalho do professor neste sentido, somente precisando o mesmo devolver no semanário o ponto a ser dado e o método empregado, o mesmo acontecendo no resumo do sumário. (Depas, 1954, p. 2).

O livro de registro era um importante instrumento das escolas e ao mesmo tempo utilizados para o acompanhamento do trabalho docente, da frequência dos alunos e das notas obtidas. Ele era escrito à tinta não sendo permitidas emendas ou rasuras. Respeitando o calendário escolar e os rendimentos escolares, o livro de registro era entregue aos agentes do Depas no fim de cada mês.

Os melhores professores, segundo os termos de visita do Depas, eram aqueles que tinham seus livros de registro em ordem e com letras legíveis, que tinham seus materiais em ordem, assim como as salas de aula e os conteúdos ministrados. A disciplina dos alunos também era avaliada, assim como a organização do espaço de sala de aula.

**Figura 12:** Termo de visita – Professora Jandira Costa Ruiz (1963)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E ASSISTÊNCIA SOCIAL

TERMO DE VISITA

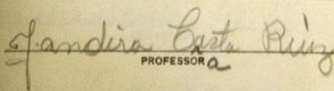
Escola <u>Uarta</u>	ALUNOS MATRICULADOS: 1.º ano <u>34</u> 2.º ano _____ 3.º ano _____ 4.º ano <u>33</u> Em Classe _____ Porc. Frequência <u>98%</u>
Local <u>Uarta</u>	
Período <u>8,45 as 11,25 horas</u>	
Professora <u>Jandira Costa Ruiz</u>	
Categoria <u>diária normalista</u>	
<u>Visita às 11,45 horas</u>	

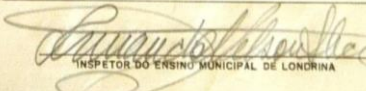
Os alunos e a prof<sup>a</sup> estavam devidamente ~~uniformizados~~.

No momento a prof<sup>a</sup> terminava de passar exercícios para casa.

O material da professora, como também os cadernos dos alunos foram apresentados em ordem.

Quanto ao ambiente interno a classe estava bem apresentável.

  
 PROFESSOR

  
 INSPECTOR DO ENSINO MUNICIPAL DE LONDRINA

Londrina, 11 de março de 1963

Fonte: DEPAS, 1963.

Os termos de visita preenchidos pelos inspetores do ensino municipal de Londrina, em 1963, relatavam a apresentação dos docentes e alunos, e o uso de uniforme. Os termos registravam a estrutura material escolar e dos recursos pedagógicos, bem como eram observadas a organização e a limpeza do ambiente. Percebe-se ainda que o relevante, no contexto, era a apresentação do local em aspecto visual de organização, asseio e material. Esses elementos se sobrepunham aos conhecimentos transmitidos e desenvolvidos na escola.

O controle acontecia por meio das Cl's aos professores, que seguiam

as instruções sobre o que deveria ou não acontecer nas escolas rurais. Havia as reuniões para a apresentação do produto realizado na escola, os diários de classe eram lidos e vistoriados. Nas reuniões eram transmitidas as informações, programas, projetos e atividades propostas pela gestão municipal. Os professores considerados destaques na realização das ações recebiam premiações em dinheiro ou brindes.

**Quadro 12:** Programas e atividades elaborados pelo Depas (1954)

<b>Ações do Depas</b>	<b>Atribuições dadas aos professores</b>
Programa mínimo (Previsto na Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529 de 1946)	Os professores devem obedecer ao que estiver em sua divisão.
Sabatinas	Eram realizadas todos os meses pelo departamento; envolviam questões para serem aplicadas aos alunos pelos professores em classes diferentes das quais atuava.
Centro de interesse	Cada escola cria o seu “Centro de Interesse”. Com o clube de interesse, todos devem possuir: jardim, horta, farmácia e biblioteca, cada qual com suas diretorias próprias (presidente, secretário, tesoureiro, bibliotecário e orador).
Arborização	Campanha para que as escolas tivessem aspectos mais alegres; fazer-se-iam com que as crianças plantassem simetricamente árvores frutíferas.
Assistência social ao trabalhador rural	Com o objetivo de estabilizar o homem rural em seu meio, não levar comodidades, mas conhecimentos. Os assistentes davam aulas sobre agronomia, corte e costura, habilidades domésticas etc. Os professores deveriam dar apoio às equipes que estavam a frente do programa.
Cooperação do professor com o Depas	Incentivando a criança; não faltando; ajudando-a a resolver seus problemas existentes moral e socialmente.
Curso de educadoras sanitárias	Consistia no sentido patriótico de melhorar o ambiente.

Fonte: Livro Atas de Reuniões Pedagógicas do Depas (1954-1960). Elaborado pela autora (2024).

A visão de escolarização difundida pelo Depas consistia em relações entre os sujeitos que compuseram a educação. Os projetos eram formulados previamente pela direção e na sequência transmitidos por reuniões aos professores das escolas primárias rurais. Esses eram preparados para o trabalho e supervisionados *in loco*.

As ações do Depas para a escolarização rural foram fundamentadas

para também dar assistência à população com campanhas, projetos e organização de aulas. Os dirigentes se reuniam e traçavam metas a serem atingidas com tendências nacionalistas e higienistas. Era comum relatórios mencionarem a necessidade da educação para higiene, limpeza, organização de espaços, cuidados com os dentes.

Outras ações tinham tendências a manter o homem no campo como, por exemplo, a campanha de arborização e cultivo de hortas. Estas atividades eram elaboradas e desenvolvidas primeiramente com os professores durante as capacitações (como se pode observar na imagem 12) e elas valorizavam a simetria do plantio, as técnicas, os instrumentos e a qualidade das sementes.

**Figura 13:** Curso de férias - Atividade de práticas rurais com as professoras (1955)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

A imagem retrata uma atividade prática do curso de férias em 1955. O programa do curso contava com atividades como “Noções de Higiene e Alimentação”; “Indústrias Rurais e Caseiras”, “Horticultura”; “Associativismo Rural”; “Conhecimentos Rurais” e “Música”. A participação docente era obrigatória, eram dispensados somente aqueles que apresentassem atestado médico ou eram casadas que deviam cuidar de seu lar. Os participantes recebiam certificação e eram organizadas acomodações para aqueles que residiam em outros municípios (Atas de reuniões pedagógicas-Depas, 1954-1960).

A valorização do trabalho no campo e a mobilização para a educação rural eram apresentadas como vertentes de trabalho do Depas. Em reunião realizada no dia 1º de setembro de 1954, registrou-se sobre a importância dos “Clubes de interesse”:

A Snra. Nila Duarte mostrou boa vontade e mesmo desejo de cooperar com as escolas rurais, no sentido de melhorar o nível de vida da criança do campo, afim de que esta passe como seus pais seguirem a profissão útil e honesta de agricultor. (Atas de reuniões pedagógicas-DEPAS-1954-1960, p. 25).

Previa também a “assistência social ao trabalhador rural” com aulas de agronomia, corte e costura. A formação para o trabalho tinha aspectos assistencialistas com ideais para dificultar a “vagabundagem”, fazendo com que os sujeitos pudessem aprender a realizar variados tipos de trabalho. Outro aspecto mencionado nos relatórios era o anseio de instruir professores a realizar práticas patrióticas como hasteamento da bandeira nacional, o canto do hino nacional e o aprendizado dos símbolos que os concebem.

A formação especializada do magistério rural também estava mobilizada pelo “Movimento pela Ruralização do Ensino e no Movimento Renovador pela Escola Nova”, experiências que envolveram poderes públicos estaduais e municipais e a iniciativa privada. Eram trabalhados com os docentes: fundamentos técnicos da agricultura, da zootecnia, educação sanitária, práticas agrícolas, horticultura, jardinagem, cuidados com pomar e animais, apicultura e indústrias domésticas (Chaloba; Moraes, 2022).

Em âmbito nacional, em 1956, a CNER previa aplicação de recursos públicos para ações e atividades para a escolarização rural, por meio de convênios com entidades federais e municipais, conforme o artigo 5º do decreto nº 38955 de 28/03/1956 que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Art. 5º - A ação de CNER se desenvolverá através de Missões Rurais, Centros Sociais Centros de Treinamento de Líderes Rurais, de Professores e Auxiliares Rurais, Campanhas Educacionais e outras modalidades de Educação de Base, inclusive de bolsas de estudo para especialização em assuntos que interessem suas atividades (Campanha Nacional de Educação Rural, 1956, n.p.).

Em Londrina, os professores seguiam as ordens predefinidas, além de possuírem livros didáticos e cartilhas, e seguiam um regulamento. Aos professores

também cabia a entrega das matrículas escolares.

**Tabela 3:** Livros adotados no ano de 1955

<b>Cartilhas</b>	<b>Série</b>
Vamos Estudar Pedrinho	1º ano
Pedrinho e Seus Amigos	2º ano
Aventuras de Pedrinho	3º ano

Fonte: Atas de reuniões pedagógicas-Depas (1954-1960). Acervo do MEL.

Aos professores era fornecido o material de apoio intitulado cartilha de Teobaldo Miranda Santos, conforme registro em ata do dia 05 de fevereiro de 1955. Os livros e as cartilhas eram considerados interessantes métodos de ensino para os professores, eram ilustrados e deveriam despertar o gosto das crianças pelo estudo.

O controle da presença dos estudantes era outra preocupação, pois era comum crianças abandonarem os estudos para auxiliarem as famílias no trabalho rural. Então, os professores deveriam realizar o registro de classe diariamente. Aos diretores das escolas ficava a função de enfatizar a importância de registrar com fidedignidade as informações das atividades pedagógicas, os conteúdos programáticos desenvolvidos, o cuidado com os alunos e a estrutura física escolar.

A hierarquia de cargos e funções, no setor educacional da Prefeitura Municipal de Londrina, era organizada por mandatos por tempo determinado, sendo o/a secretário/a Municipal da Educação o maior cargo. A primeira representante da função, mencionada em registros próprios, iniciou seu trabalho em 1954, nomeada como diretora do Depas, Terezinha Menk, que exerceu a função até o ano de 1956, conforme o Portal da Prefeitura de Londrina (2020).

Segundo o artigo 1º da lei municipal nº 046 de 21/02/1949, foram criados os Departamentos da Fazenda e da Educação e Assistência Social, subordinados diretamente ao Poder Executivo municipal, com os seguintes órgãos:

**Tabela 4:** Departamentos da Educação e Assistência Social (1949)

**II - DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Gabinete do diretor

Ensino

Biblioteca municipal

Banda de música municipal

Assistência social.

Fonte: lei nº 046 de 21/02/1949.

O Depas vinculava o setor educacional ao setor de assistência social, articulando a ideia de escolarização como intervenção de assistência. Conforme as atas de reunião pedagógica do Depas (1954-1960), ocorriam reuniões mensalmente, geralmente nos dias 5, envolvendo a direção do departamento, professores municipais e a equipe da Escola de Assistência Social de Curitiba.

Ao mesmo tempo que em Londrina a preocupação sob as levadas de “migrantes miseráveis, atraídos pela fama do Eldorado, aportavam na cidade a preocupação das elites crescia” (Aries Neto, 2008, p. 126), fomentaram as campanhas assistencialistas para a criação de instituições de caridade para crianças pobres.

**Tabela 5:** Instituições beneficentes criadas em Londrina (1939-1960)

Ano de criação	Instituição
1939	Santa Casa de Misericórdia
1942	Posto de Higiene
1952	Lar Batista
1953	Albergue Noturno
1955	Casa da Criança
1956	AAMEL – Associação de Amparo ao Menor de Londrina
1960	Lar Anália Franco
Década de 1960	Guardinha de Automóveis
Década de 1960	Corpo de Pequenos Jornaleiros

Fonte: Arias Neto (2008). Elaborado pela autora (2024).

As escolas rurais, assim como as instituições beneficentes, tinham um aspecto, em comum, a tendência de formação higienista marcada por pressupostos de caridade, implantação de comportamentos padrões e a formação do homem do campo trabalhador por meio da disciplina social. Cabia também a formação para a ocupação do mercado de trabalho e atento ao progresso municipal.

Até o início dos anos 1950, o campo – elemento fundamental na configuração da região – era o centro das representações do Eldorado, ou seja, do progresso. Faziam parte dessa representação a imagem do trabalhador rural como homem bom e morigerado e a crença da riqueza ilimitada da cafeicultura. (Aries Neto, 2008, p. 130).

A tendência ao ensino centrado na atuação do professor é notória nas reuniões. Nas reuniões era pontuada a importância das ações do profissional para motivar os alunos à participação de projetos como horta e arborização.

[...] Novamente foi debatido a questão do “Centro de Interesse”; existem professores que ainda não se movimentaram, o aluno não pode ter vontade de trabalhar se o próprio professor não o incentiva, não o ensina, e muitas vezes é indolente. Uma classe não reflete somente a aparência do aluno; todo trabalho apresentado é reflexo do professor; é ele o “centro” e é dele que deve partir esse desejo de lutar; se, porém, “daí” partir desânimo, indolência e pouca vontade, muito menos os alunos podem reagir ao ambiente. (DEPAS, 1954, p. 1).

Aos professores era dada a função de desempenhar as tarefas elaboradas pela diretoria e ainda eram cobrados pelo desenvolvimento com qualidade. Quando o prescrito não era desempenhado conforme o planejado, a figura do professor era tida como responsável pelo insucesso.

**Quadro 13:** Diretores/as do Depas e secretários/as da SMEC

NOME	CARGO	INÍCIO	TÉRMINO
-	Diretor de Depto de Educação e Assistência Social	1949	1954
Terezinha Menk	Diretora de Depto de Educação e Assistência Social	15/09/1954	14/03/1956
Maria Ap <sup>a</sup> Luz Ferreira Alves	Diretora de Depto de Educação e Assistência Social	20/03/1956	13/12/1959
Adelina Galdaldi	Diretora de Depto de Educação e Assistência Social	16/12/1959	31/12/1963
Maria Critina Andery	Diretora de Depto de Educação e Assistência Social	01/01/1964	31/12/1969
Manoel Barros de Azevedo	Diretor de Depto de Educação e Assistência Social	01/01/1970	31/12/1970
Manoel Barros de Azevedo	Secretário de Educação e Cultura	01/01/1971	14/08/1972
Hylceia Villas Boas	Secretária de Educação e Cultura	15/08/1972	15/12/1972
Manoel Barros de Azevedo	Secretário de Educação e Cultura	16/12/1972	31/01/1973
Iran Martins Sanches	Secretário de Educação e Cultura	01/02/1973	31/01/1977
Daniel Hatti	Secretário de Educação e Cultura	01/02/1977	31/01/1983
Manoel Barros de Azevedo	Secretário de Educação e Cultura	01/02/1983	12/08/1988
Ernani Lauriano Rodrigues	Secretário de Educação e Cultura	13/08/1988	17/11/1988
Manoel Barros de Azevedo	Secretário de Educação e Cultura	18/11/1988	31/12/1988
Cléber Toffoli	Secretário de Educação e Cultura	01/01/1989	15/12/1991
Leda Lucia Cordeiro	Secretária de Educação e Cultura	16/12/1991	31/12/1992

Fonte: Portal da Prefeitura de Londrina (2020).

Com a lei nº 1.578 de 1969, foi instituída a Secretaria Municipal de

Educação e Cultura, composta pelo Departamento de Educação e pelo Departamento de Cultura. Com o decreto nº 01 de 1970, foram criadas as unidades administrativas subordinadas aos Departamentos de Educação e Cultura. Ao Departamento de Educação estava subordinada a Divisão de Orientação Pedagógica e a Divisão de Assistência Escolar e ao Departamento de Cultura a Divisão de Cultura e a Divisão de Biblioteca (Portal da Prefeitura de Londrina, 2022).

Em 1971, inclui-se o Serviço Auxiliar na Secretaria de Educação e Cultura, por meio do decreto nº 01-A/1971, tal estrutura permaneceu em funcionamento até o ano de 1992, quando foi criada a Secretaria de Cultura e desvinculada da Secretaria da Educação, por efeito da lei nº 4945/1992.

Com a criação da SMEC e dos Departamentos de Educação e Cultura, foram selecionadas professoras para assumirem o cargo de dirigentes escolares. Conforme Aguiar (2019, p. 145), o “acesso à função estava condicionada não só aos vínculos pessoais do indicado com o poder público, nas quais prevalecem critérios subjetivos e pouco democráticos, mas também no desempenho profissional”.

**Figura 14:** Primeiras diretoras de escolas municipais – agosto de 1969



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

Além da seleção, ocorria certa rotatividade de funcionários que assumiam a função da direção escolar. Quando estes não correspondiam às expectativas, muitas vezes eram substituídos com indicação de autoridades, com parâmetros subjetivos e, em algumas vezes, as próprias diretoras indicavam outras pessoas para substituição de função ou para compor novos cargos (Aguiar, 2019).

Em entrevista realizada com diretoras de escolas municipais, na

pesquisa de dissertação de mestrado escrita por Aguiar (2019, p. 148), dentre os aspectos analisados, estavam a desenvoltura em sala de aula, as relações interpessoais e a experiência em sala de aula.

Quando era escolhido pelos diretores, olhavam-se os termos de visitas. Olhava-se o perfil. Como que ele trabalhava em sala de aula. Como ele era tecnicamente falando e também como que ele era no relacionamento interpessoal. (entrevistada F).

A minha diretora era assim, ela tinha muita competência técnica, fazia aferição de resultados. Quantos alunos eram aprovados, quantos alunos eram reprovados? Dava muito espaço para o pedagógico no sentido de dar todo apoio pedagógico de material, de tudo, de livros, então o apoio pedagógico que o diretor dava. Era assim, ele participava junto com a gente nas reuniões dos setores, que vinha uma supervisora do setor. Era assim, ela tinha que ter competência técnica, tinha que ter competência política e ela tinha que ter competência na parte pedagógica. (entrevistada F). (Aguiar, 2019, p.148).

A ocupação do cargo de direção escolar era condicionada à realização das exigências da secretaria municipal, como uma extensão da administração da SMEC alcançando as escolas, envolvendo-as na execução das ações pedagógicas municipais.

**Figura 15:** Reunião com diretoras e o senhor secretário de Educação (1970)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

A reunião com diretoras de escolas ocorreu com o secretário de Educação e Cultura de Londrina, Manoel Barros de Azevedo, função que anteriormente era denominada de Diretoria do Departamento de Educação e Assistência Social, regulamentada pela lei nº 1.578 de 1969.

O tempo de duração do/da funcionário/funcionária no cargo de direção escolar era associado à adaptação nas escolas, às formas de atuação e ao cumprimento das exigências da SMEC. Em alguns momentos, classificadas como “diretoras boas” ou “diretoras ruins”, permaneciam por anos indeterminados àquelas consideradas “diretoras boas”.

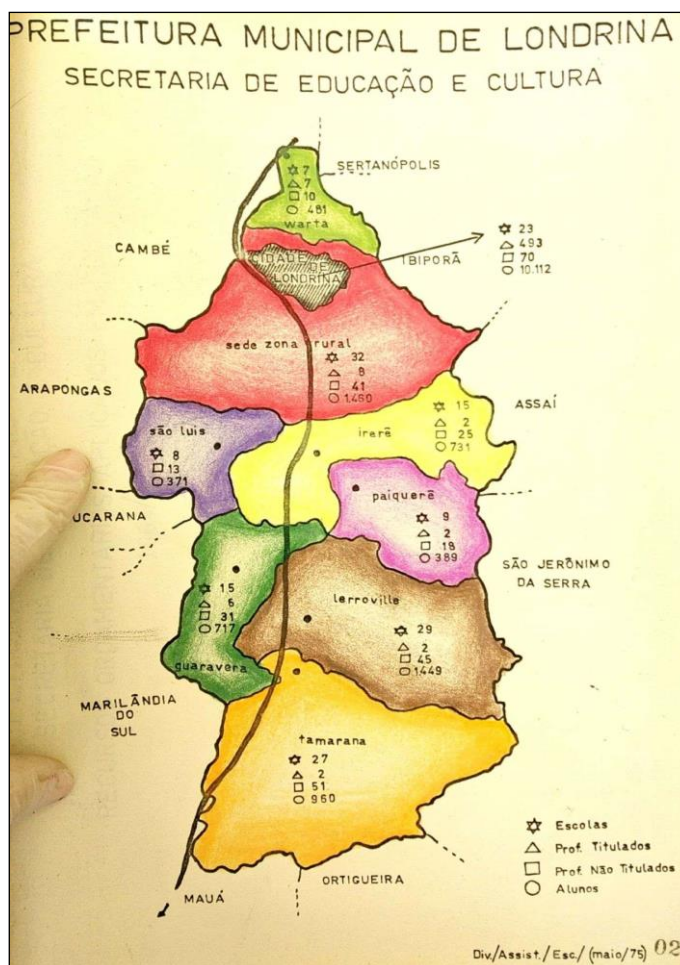
Mas de todas as administrações, mesmo com indicações foram tiradas várias diretoras, na época do Wilson Moreira, que era o Professor Barros, ele falou: as boas ficam, as más vão embora. Aí ficava “você vão receber um telefonema”. Imagina você numa reunião de diretoras e que era um cargo por indicação, chega o secretário e fala: as boas vão ficar e as más eu vou ligar. Você recebeu um telefonema? Você recebeu um telefonema? Você entendeu, era uma situação difícil, era uma situação vexatória que a gente passava, eu acho. (entrevistada E). (Aguiar, 2019, p. 150).

O acompanhamento e a supervisão da educação em Londrina ocorriam de maneira sistemática e organizada, tanto pela Secretaria Municipal, quanto pela Secretaria do Estado da Educação – SEED. Foram encontrados entre os arquivos livros ata, cadastro de estabelecimentos de ensino com levantamentos do número de escolas, professores titulados e não titulados e alunos por distrito.

## **5.2 Supervisão e orientação escolar**

A PML empreendia o serviço de supervisão de escolas municipais rurais. O serviço acompanhava o andamento das escolas, fazia listas e mapas por localização. Como resultado do trabalho desenvolvido era elaborado um relatório final, contendo as escolas em funcionamento, a expansão da rede física, as condições, os recursos humanos, a forma de ingresso e a seleção de professores, a atualização e aperfeiçoamento docente e os projetos desenvolvidos.

**Mapa 3:** Acompanhamento da educação em Londrina (1975)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

Verifica-se a localização do espaço urbano, o distrito sede de Londrina, assim como os distritos pertencentes no ano de 1975: Warta, São Luis, Irarê, Paiquerê, Lerroville, Guaravera e Tamarana (atualmente emancipado como município), assim como outros municípios limites: Mauá da Serra, Ortigueira, São Jerônimo da Serra, Marilândia do Sul, Apucarana, Arapongas, Assaí, Cambé, Ibiporã e Sertanópolis.

Para o acompanhamento e supervisão das escolas municipais rurais, eram elaborados quadros estatísticos referentes à situação do ensino em Londrina-PR pela SMEC (1975). Nesses quadros continham as ações municipais, sendo possível verificar.

**Quadro 14:** Acompanhamento e supervisão da situação do ensino em Londrina-PR-SMEC (1975)

<b>Assuntos</b>
Distribuição populacional na superfície terrestre do município
Número de escolas, professores e alunos.
Recursos orçamentários aplicados em educação (1964-1975)
Investimentos em educação e receita tributária (1964-1975)
Resumo estatístico da situação do ensino municipal
Número de professores e seus salários
Vencimentos do quadro próprio do magistério
Qualificação do pessoal docente municipal
Número de salas de aula
Concessão de bolsas de estudo
Acervo da Biblioteca Pública Municipal, média de consultas e empréstimos
Merenda escolar, crianças atendidas
Merenda escolar, gêneros consumidos (1969-1975)
Material didático distribuído (1974-1975)

Fonte: Livro ata - Quadros estatísticos referentes a situação do ensino em Londrina-PR (1975).  
Acervo do MEL.

A depender das transições político-pedagógicas, as ações para a educação escolar eram elaboradas por meio de esquemas de supervisão e acompanhamento do trabalho escolar, cumprindo o papel de apoio às escolas e aos respectivos sujeitos partícipes. Com mediação da SMEC, a implantação destas ações estaria sujeita aos aspectos socioeconômicos escolares.

As mudanças na estrutura educacional, trazidas pela Reforma de Ensino nº 5.692 de 1971, reparam, além das dinâmicas em sala de aula, o sistema de promoção de série e o acesso ao ensino de primeiro grau, bem como a progressiva passagem de responsabilidades para os municípios dos serviços educacionais (Brasil, 1971).

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

*Parágrafo único.* As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo

e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.

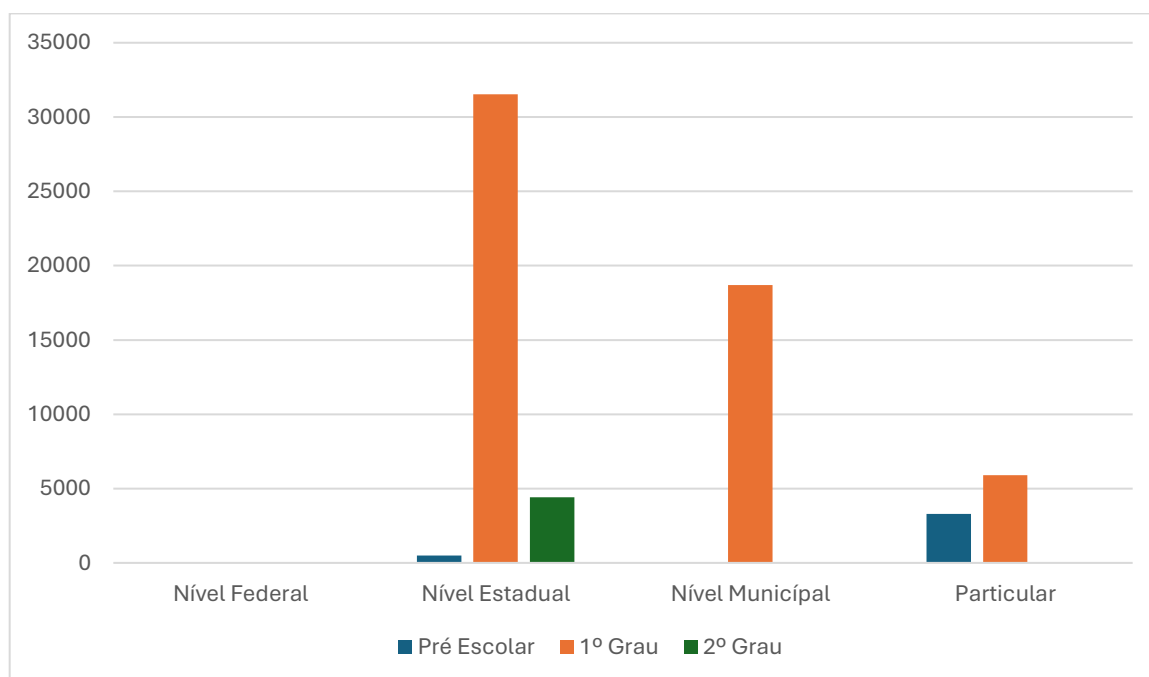
Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f, da Constituição.

Parágrafo único. Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação. (Brasil, 1971, n.p.).

A maior participação dos municípios nos serviços administrativos escolares no ensino de diferentes graus com ênfase no ensino de primeiro grau e a aplicação de 20% da receita tributária municipal estabelecem maiores responsabilidades na atenção com a escolarização.

Ainda quando se trata da administração local, Londrina lidava com o grande volume de alunos matriculados, sendo que, conforme a “Estatísticas a Nível Municipal de Ensino de 1º e 2º graus” de 1984, o município contava com 47.088 alunos no total, sendo distribuídos em

**Gráfico 6:** Alunos matriculados em Londrina (1984)



Fonte: Elaborado pela autora, Ministério da Educação, Secretaria Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1984. Acervo do MEL.

Conforme a distribuição de alunos matriculados em 1984 sob administração municipal em Londrina, a maioria se encontrava matriculada no primeiro grau em nível estadual, seguido pelo nível municipal e particular. Outro

aspecto interessante é que os matriculados no segundo grau tinham um número bem reduzido e em sua maioria estava em nível estadual e em número ainda mais reduzido em escolas particulares e as crianças matriculadas na pré-escola estavam em maioria no ensino particular.

Tais informações permitem compreender em esfera geral a estrutura administrativa da educação londrinense na década de 1980, quando comparada a outros municípios da região tinha um número representativo de estudantes. Para o atendimento desses estudantes era necessário um grupo de funcionários docentes, sendo divididos em nível municipal: apenas um para atendimento em pré-escola e 688 para o atendimento de escolas de primeiro grau (Brasil, Ministério da Educação, 1984).

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. § 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.

Art. 63. A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição. *Parágrafo único.* A restituição de que trata este artigo poderá fazer-se em espécie ou em serviços profissionais, na forma de que a lei determinar. (Brasil, 1971, n.p.).

Na Figura 16 notam-se os esquemas de formação para supervisores de escolas da zona rural. Posicionados ao redor de uma mesa, eram instruídos a elaborarem em conjunto esquemas de acompanhamento com mapas e estatísticas que possibilitassem construir projetos de intervenção escolar.

**Figura 16:** Curso de atualização para supervisores de zona rural – metodologia da literatura e da leitura – março de 1987



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

A supervisão e o acompanhamento das escolas municipais em Londrina contavam com um pessoal selecionado e treinado para a função, organizados por setores e espaços geográficos; os supervisores orientavam o trabalho docente. Cada estabelecimento de ensino era cadastrado com código próprio e com dados institucionais como nome da escola, endereço, telefone, datas de construção e fundação; informações sobre o prédio escolar; condições materiais e físicas; número de salas de aula; se possuía rede de eletricidade; tipo de piso; abastecimento de água; se possuía rede de esgoto; funcionários que atuam no local: professores; zeladores; secretários; dentre outros.

Figura 17: Termo de visita – professora Janete Felix da Costa (1981)

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCATIVA  
TERMO DE VISITA - ZONA RURAL

Escola m. General Osório Período: 13<sup>as</sup> a 17<sup>hs</sup>.  
Local Itaj. Sta Maria de Bulle Distrito São Luis  
Professor(a) Janete Felix da Costa Padrão contratada

Alunos Matriculados 1º (4); 2º (15); 3º (  ); 4º (  ) Em classe 18

I - Organização	R	D	O	MOTIVO
Livro de Chamada			X	
Diário			X	
Cadernos Corrigidos			X	
Apresentação Alunos			X	
Professor			X	
Limpeza da Sala			X	

II - Atendimento ao Professor: Vimos as provas, estão boas.  
A classe está boa, sem problemas.

III - Atendimento à Criança: Auto-ditado, cálculo de dobro e metade  
e ditado de orações 1º d. e de palavras para 2ª série.

IV - Atividades Integradoras da Educação: Auto-ditado 19/05/81  
Atividade

V - Material Distribuído: 1 balde, giz branco, fichas de auto-ditado

VI - Observações: O professor livro estava substituindo a  
classe.

Londrina, 05 de maio de 19 81  
Ency Hta  
Supervisoras

Silvia Felix da Costa  
Professor(a)

Fonte: SMEC, 1981.

Os termos de visita eram preenchidos pelos supervisores de ensino municipal de Londrina (1981), que relatavam a organização da estrutura material escolar e dos recursos pedagógicos. Eram observados os conteúdos ministrados e ainda eram distribuídos materiais de trabalho como giz, fichas de autoditado e material de limpeza.

Os aspectos de supervisão e gestão da escola rural dependiam de cada contexto político-pedagógico. No período de administração da SMEC, a

supervisão dava atenção aos conteúdos transmitidos e socializados na escola. Enquanto na administração do Depas era importante a apresentação do local, a higiene e o asseio material da escola.

As informações retiradas nas visitas pedagógicas eram organizadas e serviam para o desdobramento na elaboração de ações e de práticas escolares. No Quadro 15 é mostrada a organização as ações municipais e atividades desenvolvidas no período de 1980 a 1992.

**Quadro 15:** Ações municipais e atividades desenvolvidas (1989-1992)

<b>Ação Municipal</b>	<b>Descrição</b>
Construção, ampliação e adaptação de escolas e /ou salas de aula (1989-1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• construção de 6 escolas urbanas;</li> <li>• ampliação de duas escolas, uma urbana e uma rural;</li> <li>• adaptação de 05 escolas, 04 urbanas e de 01 escola rural;</li> <li>• total de 47 salas de aula construídas e/ou adaptadas.</li> </ul>
Programa de atendimento psicopedagógico da rede municipal de educação (1990)	O serviço de atendimento psicopedagógico inicia-se em 1990, com 03 núcleos de atendimento nas escolas municipais.
Implantação do ensino supletivo em áreas periféricas do município (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto: Alfabetização e Educação para Jovens e Adultos (supletivo de 1º grau Fase I – 1ª a 4ª séries).</li> <li>• Projeto: Sempre é Tempo (supletivo de 1º grau – Fase II – 5ª a 8ª séries).</li> <li>• Projeto: Sempre é Tempo (supletivo de 2º grau – Fase III).</li> </ul> <p>Todos os projetos de ensino supletivo funcionam em espaços urbanos em escolas periféricas.</p>
Projeto Conhecer Londrina (1991)	Visitação e ensino histórico-cultural pela cidade de Londrina, para estudantes do 3º ano do 2º grau, em parceria com a empresa de transportes Grande Londrina.
Projeto Cultural Comunitário - CUCO (1990)	Por meio de convênio com o Museu Histórico “Pe. Carlos Weiss”, destinado a alunos da 3ª série do 1º grau. O projeto visava promover contato direto com pioneiros londrinenses por meio de entrevistas e ter o acesso ao recinto e à memória do povo londrinense.
Projeto Reciclar na Escola (1992)	Em parceria com a Secretaria Especial de Assuntos do Meio Ambiente/Instituto Ambiental do Paraná. Tem o objetivo de apresentar os problemas socioambientais do lixo e seus encaminhamentos, por meio de ações como palestras, reuniões,

	<p>construção de depósitos centrais de separação, classificação e comercialização do material do material reciclado.</p> <p>O projeto teve abrangência em 13 escolas urbanas e 1 rural.</p>
Projeto Cultive o Verde (1992)	<p>Implantação de hortas e jardins em 30 escolas municipais, para o reforço na merenda e a conscientização e respeito do valor dos vegetais, por meio do conhecimento sobre horticultura e manutenção das hortas e jardins.</p>
Escola de 1º grau de 5ª a 8ª série com terminalidade em agropecuária (1991)	<p>Destinada à área rural por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com convênio do MEC.</p> <p>O objetivo era a pré-qualificação em agropecuária nos distritos e patrimônios, para melhorar o nível de escolaridade da população rural de Londrina.</p> <p>Destinado a famílias de médios e pequenos produtores rurais, a fim de preparar para o trabalho rural.</p>
Escola Oficina (1992)	<p>Voltada à educação para o trabalho, um local de criação de objetos e saberes com o funcionamento de oficinas de aprendizagem e de iniciação para o trabalho.</p> <p>Foram ofertadas oficinas de artes, artesanato, costura, cozinha experimental, biblioteca, horticultura e jardinagem, além da sala de jogos lúdicos.</p>
Implementação do ensino religioso, como exercício de voluntariado ecumênico	<p>O trabalho desenvolvido nas escolas municipais por meio da Assessoria da Educação Religiosa, integrada por professores das Igrejas Católicas e Evangélicas, a participação era de livre escolha dos alunos e comunidade.</p>
Mostra Anual das Ciências (1989)	<p>Teve como finalidade estimular o espírito crítico, reflexivo e científico para alunos das escolas municipais, estaduais e particulares de 1º e 2º graus regulares, supletivos e educação especial. Gradativamente a mostra anual das ciências foi crescendo e em 1992 atingiu 900 alunos de 31 escolas.</p>
Semana da Pátria (1991)	<p>Com a participação de segmentos militares, educacionais e culturais, foram instituídas as cerimônias cívicas, no Centro Cívico “Bento Munhoz da Rocha Neto”, com atividades de hasteamento da Bandeira do Brasil, do Paraná e de Londrina; cerimônia da Bandeira; comemorações da Semana da Pátria; desfile Cívico Militar de 07 de setembro.</p>
Coraçãozinho, coraçãozinho (1992)	<p>O projeto da área de arte educação desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura. Lançado no 12º Festival de Música, reuniu 500 vozes de</p>

	crianças das escolas municipais.
Acampamento Escolar, Projeto Natureza (1992)	Com o apoio da União dos Escoteiros do Brasil, regional do Paraná, a ação tinha como proposta o envolvimento da comunidade e a escola, alunos e professores, escola e família. Com atitudes de cooperação, solidariedade, companheirismo. A ação envolveu, em 1992, 224 alunos dos 3º e 4º anos das escolas municipais, sendo 4 estudantes de cada unidade escolar, envolvendo 59 escolas.

Fonte: Organizado pela autora (2024) Revista Educação na Rede Municipal de Londrina (1989-1992).

Em meio a década das “Diretas já” e do intenso movimento de urbanização estadual, Londrina, conforme o Gráfico 4, contava nos anos 1980 com 88,48% da população residente no espaço urbano, enquanto 11,52% residiam no espaço rural. Os números são mais alarmantes na década de 1990, quando 94% da população londrinense residiam nos espaços urbanos e apenas 6% residiam nos espaços rurais.

A educação municipal, nesta época, seguia tendências voltadas ao favorecimento da participação da família/comunidade na escolarização das crianças. Era direcionada a fomentar parcerias nos projetos e ações municipais voltadas às atividades socioculturais, desportivas, religiosa e à pesquisa.

Segundo Santos (2008), as convergências políticas educacionais nacionais nos anos 1990 giravam em torno de firmar parcerias com empresas e instituições sociais. Na conjuntura, o discurso de filantropia amparava a transferência de reponsabilidades do estado para a sociedade civil e com isso a minimização do estado dando espaço para as políticas de financiamento educacional e cada vez mais envolvimento da iniciativa privada.

As ações municipais para a escolarização em Londrina (1989-1992) também indicavam acordos e parcerias de variadas instituições públicas e privadas. A SMEC/SME tinha a colaboração da Secretaria Municipal de Cultura, da União dos Escoteiros do Brasil, das Igrejas Católica e Evangélicas, da SEED, da empresa de transporte, da Secretaria Especial de Assuntos de Meio Ambiente e do Museu Histórico “Pe. Carlos Weiss”.

### 5.3 Seleção, contratação e formação de professores para a atuação nas escolas rurais de Londrina

A seleção, contratação e formação de professores para a atuação em escolas rurais em Londrina é um assunto comum nos documentos disponíveis no acervo do projeto MEL. O Depas já se preocupava nos anos de 1950 com a atuação docente, desempenhava o trabalho de inspeção e orientação deles. Esse movimento também norteou a atuação da SMEC e da SME com trabalho de inspeção, supervisão e orientação docente.

Em 1940, a contratação de professores municipais em Londrina chegou a 22 docentes e, em 1943, esse número quase dobrou, atingindo 43 professores. As formas de seleção, contratação e controle mudaram com o passar do tempo, os contratos de trabalho eram submetidos à avaliação contínua e somente em 1960 tem-se o primeiro concurso para professores (Capelo, 2013).

— Estávamos vendo os passos da evolução final do processo de formação de professores no Paraná. A última medida de importância nesse sector foi a disseminação, no interior do Estado, de cursos normais regionais, isto é, escolas de formação de professores dentro do 1º ciclo do grau médio, exigindo-se, porém, a idade mínima de 13 anos para ingresso. Isso em 1949 e 50. O caso é que, naquela data, mais da metade dos professores primários do Estado tinha apenas o curso primário ou mal tinha o curso primário. Toda a nossa política de formação de professores estava apoiada na existência de Escolas Normais apenas nas maiores cidades do Estado: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarezinho. Mas, as professoras assim formadas mal saíam para as outras cidades do Estado, aglomerando-se nos pontos dotados de estrada de ferro ou comunicação fácil, e sequiosas de obter, no primeiro instante, a sua transferência para a cidade de sua residência. Chegávamos, assim, ao paradoxo de possuir um número exagerado de professoras e possuir, ao mesmo tempo, um tremendo «déficit» neste sentido. Via-se o número exagerado pelo número de professores que não podiam, mesmo desejando-o, ir exercer o seu magistério e pelo acúmulo de mestres nas escolas dos grandes agrupamentos urbanos. E via-se o «déficit» no alarmante fato de todo o ensino da zona rural estar entregue a professoras comumente de formação deficientíssima, nos melhores casos de formação apenas de curso primário. Daí a política de levar a escola normal para o interior, recrutar, em cada município, os seus alunos aí mesmo, entre moças do lugar, e que aí ficassem, depois, exercendo o magistério. Foram, dentro desse espírito, criados 24 cursos normais regionais. Havia uma dificuldade, a de obter bons mestres para tais cursos normais regionais [...]. (Pilotto, 1954, p. 96).

Além da necessidade de criação e construção de escolas, a falta de professores com formação específica para ministrar aulas nas escolas rurais era outra

emergência em nível estadual e municipal. O estado do Paraná, por meio das ações coordenadas por Pilotto, se organizava para criar cursos normais regionais com a incumbência de formar professores para a atuação nas escolas rurais.

[...] No final de 1953, formaram-se as primeiras turmas saídas de tais cursos: 253 alunas. Para os que pretendam que se trata de solução cara, digamos, de passagem que, nas despesas estaduais de 1953, os gastos com o ensino normal (compreendendo não só os cursos normais regionais, mas, também, as escolas normais secundárias e o Instituto de Educação) representam apenas 2,76 % do conjunto das despesas com a educação. E essas escolas de formação de professores abrigavam, em 1953, 3.300 adolescentes. Considere-se, ainda, a importância desse fato, não apenas do ponto de vista da formação para o magistério, mas dá oportunidade de ampliação da cultura geral no interior do Estado. Considere-se, ainda, que os cursos ginasiais do Estado, que abrigam 12.500 alunos, isto é, 4 vezes mais que os cursos de formação de professores, custaram 24,08 % das despesas estaduais com a educação, isto é, quase dez vezes mais do que aqueles cursos. E isto, ainda, porque praticamente se abandonou aquela eficiente política de «comandos» a que nos referimos acima. (Pilotto, 1954, p. 98).

Segundo Corrêa (2018, p.373), por meio de pesquisas realizadas com professoras das escolas rurais paranaenses, “observa-se que as duas professoras iniciaram o exercício docente com apenas quatro anos de escolarização. O ingresso no magistério rural foi na condição de professoras leigas”.

Considerando as modalidades de escolas primárias construídas no início dos anos de 1960, o Paraná somava 6.970 unidades, segundo dados estatísticos do Estado, do ano de 1958. Essas unidades foram construídas num intenso processo de expansão de escolas no Estado, inicialmente no Governo do interventor Manoel Ribas (1932-1945), e, posteriormente, em duas gestões não consecutivas, de Moyses Lupion (1947-1951 e 1956-1951). Nesse período, casas escolares foram edificadas, em função de acordo firmado entre o Estado do Paraná e o Ministério da Educação e Saúde. Ney Braga, ao assumir o governo do Estado, em 1961, questiona o fato de que haviam sido construídas escolas, que não funcionaram por falta de professores. (Corrêa, 2018, p. 373).

Na esfera estadual, a preocupação com o número expressivo de professores leigos atuantes em escolas rurais, mobilizava para a organização do Serviço de Supervisão do Ensino Primário, juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 1965, com a função de coordenar o trabalho de supervisores no interior do estado. Foram treinados 54 professores de regiões diversas do Paraná e 43 professores supervisores treinados em Curitiba e São Paulo

(Faria, 2017).

Segundo Faria (2017, p. 120), para formação de docentes que atuavam nas escolas rurais ocorria as Semanas Educacionais nas cidades-sedes. “Consta que, em 1964, mediante dinâmicas de grupo, os participantes debateram sobre os problemas gerais e específicos da educação e programas de cada nível e grau de ensino”. Ainda, em separado, aconteciam sessões de estudo destinadas aos diretores, inspetores e orientadores.

Faria; Schelbauer (2022) destacam que nas ações de Piloto determinações se amparavam em ideais que circulavam no meio pedagógico. Os resultados satisfatórios do ensino primário rural dependiam do trabalho das professoras em formação nos Cursos Normais Regionais.

[...] das ações de Piloto, ao sair da esfera pública, em 1951, a criação da Associação de Estudos Pedagógicos (1956-1970) e da Revista de Pedagogia, impresso pedagógico de cunho associativo, publicado entre os anos de 1957 e 1966, órgão da Associação de Estudos Pedagógicos para os Cursos Normais Regionais, na qual atuou como editor e diretor, evidenciando sua continuidade nas discussões sobre a educação pública estatal. (Faria; Schelbauer, 2022, p. 13-14).

O Depas estava tanto no controle e acompanhamento do trabalho, da formação e do acompanhamento de professores, geralmente leigos. As professoras comumente eram oriundas da comunidade da qual atuavam, jovens, não contavam com um curso profissionalizante *a priori*.

Em Londrina foi possível perceber a preocupação com a formação e seleção de professores para a atuação nas escolas rurais. Eram promovidos cursos contínuos de aperfeiçoamento, acompanhamento e reuniões pedagógicas. Para a seleção e contratação, eram analisados os currículos e os docentes eram contratados por meio de concursos próprios.

Em 1969, depois de duas reuniões preliminares, dirigida por Manoel Barros de Azevedo, o diretor do Depas, foram instituídas as regras para o concurso para provimento de cargo para professor primário do ensino municipal, assim como a respectiva banca avaliadora.

**Figura 18:** Reunião preliminar da banca examinadora do concurso para provimento de cargo para o professor primário do ensino municipal (1969)



Fonte: Prefeitura de Londrina, Supervisão de Ensino (1969)

Na posição central da mesa encontra-se o diretor do Depas, professor Manoel Barros de Azevedo, e os demais participantes da elaboração da prova: Aracy Villela de Magalhães, Célia Moraes de Oliveira, Elsa Maria Mendes Pessoa, Erval Fernandes de Mello, Estela Okabayashi Fuzzi, Gláucia Caccione, Maria Ignez Faria Fidelis, Maria Nilce Missel, Reinaldo Mathias Ferreira, Walter Okano e Zenite Terezinha Ribas Cesar.

A reunião com o diretor e demais participantes demonstra a autonomia municipal para seleção e contratação de professores, a preocupação com o grau de escolaridade destes docentes e a necessidade da realização do concurso para contratação de professores. As disciplinas que compuseram o concurso foram: português, matemática, estudos sociais e naturais, técnica e prática do ensino primário e fundamentos da educação. As provas foram aplicadas em duas etapas: à tarde e à noite, o primeiro período com 03 horas de duração e o segundo período com 02 horas de duração. As questões foram elaboradas de forma predominantemente objetivas pela equipe selecionada pelo diretor do Depas.

O Depas institui e publica em edital DPDA 01/1969 as instruções referidas na portaria nº 376 de 20 de março de 1969 e que regulou o concurso para provimento de cargo para professor, padrão “A” da seleção de ensino primário, da divisão da assistência escolar, do departamento de educação” (LONDRINA, 1969).

Dos requisitos para a inscrição:

- 1- Nacionalidade – O candidato deverá ser brasileiro nato ou naturalizado;

- 2- Sexo – Poderão inscrever-se candidatos de ambos os sexos;
- 3- Idade – Mínima: 18 anos completos à data do encerramento da inscrição; Máxima: 35 anos incompletos, à data da abertura da inscrição;
- 4- Serviço Militar – Os candidatos do sexo masculino deverão estar em dia com o serviço militar;
- 5- Situação Eleitoral – Os candidatos deverão estar em dia com as obrigações eleitorais;
- 6- Habilitação Profissional – Deverão os candidatos – no ato do pedido da inscrição, apresentar diploma de conclusão do Curso Normal de Grau Colegial, devidamente registrado na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. (Londrina, 1969, n.p.).

A formação e o acompanhamento do trabalho docente pelo Depas (1949-1970) aconteciam comumente por meio de reuniões mensais, quando eram comunicados e orientados os conteúdos, enquadravam a postura em sala de aula, guiavam os cuidados com as estruturas e recursos materiais, propunham métodos de ensino e elaboração de planos de aula, dentre outras. Todas as atividades docentes eram avaliadas, bancas eram selecionadas e preparadas para a visita.

A SMEC (1972) classificava como “boa” a habilitação dos docentes que lecionavam nas escolas municipais de ensino primário tanto de escolas mantidas pelo estado como aquelas mantidas pelo município, conforme os dados apresentados em 1972.

[...] Conta-se atualmente 1.389 professores normalistas para o total de 1.717 professoras em atuação nas escolas estaduais e municipais. O primário mantido pelo estado, considerando isoladamente 1.138 normalistas para 83 regionalistas e 89 não habilitadas. O sistema municipal, que até há dois anos contava apenas com 24 normalistas para um total de 170 professoras tem 251, com admissão de mais 227 diplomadas. (LONDRINA, 1972, n.p.).

Professoras regionalistas eram aquelas que tinham o curso normal regional em nível secundário, primeiro ciclo em contraposição ao normal colegial de segundo ciclo. A melhora dos números de professoras habilitadas pode ser verificada posteriormente ao concurso público municipal realizado em 1969.

**Figura 19:** Reunião pedagógica para professores das escolas rurais (1970)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

As reuniões pedagógicas eram elaboradas previamente levando em conta as demandas da secretaria previstas em calendário e registradas em livro ata. Geralmente estavam presentes as professoras das escolas rurais, a diretoria e, em situações diversificadas, eram convidados professores formadores para a instrução dos professores sobre métodos de trabalho escolar.

Os registros das reuniões em livro ata eram datados. Os assuntos apresentados, as conclusões realizadas, os projetos organizados, os planos e avaliações eram todos unificados e anotados. As escolas municipais recebiam as mesmas ordens generalizadas, e ao fim das reuniões os presentes assinavam a ata.

Além das reuniões, era comum a organização de atividades de formação continuada. Na década de 1980, frequentemente eram convidados palestrantes para a atuação na formação, oriundos de instituições parceiras como a UEL localizada no município e com o financiamento da Fundepar, como no retratado na Figura 20.

**Figura 20:** Seminário de Educação Rural – Fundepar-PME-UEL  
200 participantes – novembro de 1984



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

Os temas dos cursos de formação eram direcionados às necessidades do município e vinculados às áreas de trabalho escolar. Aos professores da escola rural, as formações eram direcionadas às temáticas que circundam o local educativo, voltados aos projetos, aos métodos e às formas de avaliação.

A Fotografia 20 registra o acompanhamento da atividade formativa realizada com fundos oriundos da Fundepar. Esses recursos eram relacionados à construção, manutenção e reconstrução de escolas. Na década de 1990, as escolas organizavam a verba junto à AMP (Associação dos Municípios do Paraná).

A Fundepar era uma entidade que amparava as escolas paranaenses com recursos financeiros, no incentivo e no desenvolvimento da difusão de atividades educacionais. Instituída em 1962, com a finalidade de construir prédios escolares públicos e fornecer equipamentos para as salas de aula, em 1979 tornou-se pessoa jurídica de direito privado, seu estatuto foi aprovado pelo decreto nº 1.841/1992 e se transformou em autarquia pela lei nº 9.663/1991 (PARANÁ, 2023).

A busca pelas redes de amparo para as manutenções das escolas e formação de professores era um trabalho fundamental para a Secretaria Municipal Londrina e, quando se tratava de questões menores relacionadas individualmente às necessidades de cada escola, a APM se vinculava ao trabalho de busca por recursos. Os custos para subsidiar a continuidade do funcionamento das instituições eram

oriundos das esferas estaduais, municipais e em algumas situações em colaboração com a comunidade para arrecadação de recursos financeiros, como na participação de festas, bingos, rifas e dentre outras.

Por mais que se destaquem as ações da gestão municipal, é na escola que se consolidam os desdobramentos das ações planejadas em esfera municipal. As fontes documentais possibilitaram reconhecer tais ações na prática escolar rural, nos programas de ensino, nos métodos utilizados, nos projetos desenvolvidos, nos registros avaliativos e nas manifestações práticas das relações humanas.

#### **5.4 Saberes e práticas na cultura escolar rural municipal**

O debate sobre escola rural em Londrina tem como objetivo identificar as especificidades que circundam a cultura escolar rural londrinense e para tanto faz-se necessário identificar os meios de se fazer a escolarização, desde os modelos existentes, seus tempos, recursos, métodos e meios. Para aproximar as discussões daquilo que era deliberado na esfera administrativa e do fazer escolar nas relações entre professores-alunos-comunidade e desvendar o que se executava nas salas de aula.

Foram encontradas 181 escolas primárias rurais no período de 1930-2000 que funcionavam nos modelos: escola isolada – com uma só turma e um só professor ou professora, podendo ser multisseriada ou não; escola reunida – com mais de uma turma e mais de um docente, sendo salas multisseriadas ou não; grupo escolar – com mais de cinco turmas e o mesmo número de docente; e a escola supletiva – voltada para o ensino de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade esperada.

O funcionamento das escolas geralmente ocorria no período diurno, mas foram encontrados registros de instituições em funcionamento no período noturno em cursos ginasiais, técnicos e supletivos. Ainda, compreendemos como rurais as escolas sedes dos distritos, que mesmo localizadas no espaço urbano do distrito, atendia a comunidade rural e as escolas cenecistas localizadas no espaço rural e mantidas pelo governo federal.

A pesquisa desenvolvida por Lima (2015) descreve os registros de construções das primeiras escolas rurais em Cianorte-PR, a partir do ano de 1956 e

teve o encerramento das atividades em 1998 com a última escola rural extinta, o processo de nucleação se difunde nos anos de 1990.

[...] Dessa forma, tendo como base os registros de construções das primeiras escolas rurais no ano de 1956, consideramos que esta data marca o início da Era das escolas rurais no Município de Cianorte. Com relação à extinção destas escolas, podemos considerar o ano de 1998 como o último em que as escolas tiveram seus prédios localizados na zona rural, atendendo a esta população, uma vez que os processos de nucleação das escolas rurais se efetivaram durante a década de 1990, concentrando professores e alunos em seis unidades escolares. Mas, em 1999, a última unidade escolar rural sofreu alterações quanto à sua localização, passando a funcionar na zona urbana. A tentativa, revelam os documentos analisados, era de que a nucleação favorecesse o fim de classes multisseriadas, consideradas “contraproducentes” por seus idealizadores no município (Lima, 2015, p.44).

Cada local educativo merece o olhar apurado. O volume de um conjunto de fazeres pedagógicos com disciplinas, conteúdos, ritos, recursos materiais e humanos que formam o fazer pedagógico rural londrinense, também merece atenção.

Desvendar a prática cultural nas escolas é tarefa laboriosa de se reconstruir “porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito. Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver o lugar por excelência da escrita” (Julia, 2001, p. 15).

Escolas de ler, escrever e contar e de ensinar a religiosidade, o civismo e as considerações daquilo que se era moral para a época e o local, o cuidado com a higiene da estrutura e do material escolar e o asseio dos estudantes, enfim, eram pautas primordiais do ensinado por docentes e supervisionado por agentes municipais.

[...] As matérias escolares, desde a alfabetização, definitivamente assumidas como comunicação básica, aos estudos menores e ao ensino técnico e profissional tornavam-se nacionais. Na paisagem e na topografia local, a escola instituía-se como marca de identidade, assegurando o futuro das novas gerações, mobilizando e agregando as populações com vista ao progresso e ao nacionalismo. (Gonçalves Neto; Magalhães, 2009, p. 17).

As habilidades ensinadas e avaliadas no seio escolar, a investigação “[...] daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma

vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Julia, 2001, p. 33).

A lei orgânica do ensino primário nº 8.529 de 1946 previa que o ensino primário fundamental fosse oferecido para crianças de sete a 12 anos, podendo ser elementar, complementar e supletivo com um programa de disciplinas organizadas previamente. O ensino elementar geral, modelo nacional, previa quatro anos de estudo, segundo o artigo 7º, organizados em: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (Brasil, 1946).

Já o ensino primário complementar era organizado em

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria.
- III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
- VI. Desenho.
- VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
- VIII. Canto orfeônico.
- IX. Educação física.

*Parágrafo único.* Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. (BRASIL, 1946, n.p.).

O ensino primário em escolas rurais em Londrina, no período de administração do Depas, ocorria em três anos e os programas de ensino eram organizados pelas disciplinas e eram sugeridos os seguintes métodos para trabalho docente:

**Quadro 16:** Quadro de disciplinas comuns estudadas nas escolas rurais (1949-1970)

<b>Disciplinas</b>	<b>Métodos de trabalho sugeridos pelo Depas</b>
Língua portuguesa, linguagens oral e escrita, Leitura e produção textual, português	Uso de jogos, modelos de aula prontos (1954-1960).
Matemática	Uso de recursos materiais para o ensino de contagem, numerais romanos e resolução de situações problemas relacionados à vida cotidiana das crianças (1954-1960).
Geografia	“Não deve ser ensinado com modelos antiquados de memorização, levar o aluno a pensar e tirar suas próprias conclusões”. Confecções de mapas que direcionem a localização de rios e ilhas, uso de jogos (1954-1960).
História, História Geral, Ciências, EMC-Educação Moral e Cívica, Inglês, Francês, OSPB, Preparação para o comércio	Não foram encontradas descrições de métodos de trabalho pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao explorar os livros de chamada das escolas rurais se pôde levantar algumas das organizações curriculares. As disciplinas escolares compuseram o exercício prático daquilo que se idealizava para a formação daquele grupo, sustentando a prática de uma ideia de formação.

Em cada período temporal e em cada escola rural as disciplinas variavam em conteúdos ministrados, ficando mais evidente as disciplinas voltadas para a língua portuguesa e matemática. De maneira secundária, têm-se as disciplinas de história, geografia e ciências, e ainda apareceram em poucas situações inglês, francês, educação moral e cívica, OSPB e preparação para o comércio que era ministrada em um curso técnico.

No período de vigência do Depas (1949-1970), os programas de ensino, assim como os métodos, eram elaborados pela diretoria e apresentados aos professores. Para cada disciplina era escolhida a cartilha, os conteúdos, os projetos, os métodos, e a avaliação se dava por meio de uma banca responsável pelo exame próprio. Além de campanhas municipais, como de reflorestamento no Dia da Árvore.

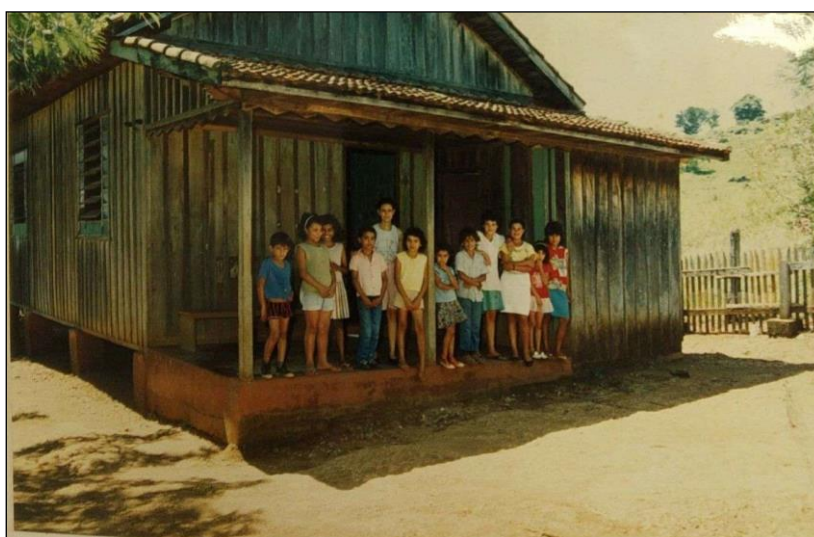
Para discutir tais questões, tem-se como referência a aculturação escrita no contexto da mobilização brasileira pela independência e o papel dos municípios na administração política-formativa de tais interesses. Mesmo em espaços

e tempos diferentes, era eminente a preocupação de um ensino que se mobilizava em prol da alfabetização maciça.

A ideação do Brasil moderno, a mobilização revolucionária e a independência determinam uma conjuntura histórica de que faz parte a instituição escolar, como fomento da intelectualidade letrada, meio de aculturação escrita, circulação do impresso, comunicação e formação. O elemento escrito assegurava a ordem pública, a justiça, a administração. A corte imperial e os municípios confluíam pela escrita – factor de ordem, contabilidade, formalização. (Magalhães, 2017, p. 21)

Mesmo com as orientações do Depas, cada escola/instituição tinha cultura própria da comunidade da qual pertencia. As diferenças entre elas eram notórias, desde a estrutura física ao local de edificação onde foi construída, o grupo étnico, as fontes de renda das famílias.

**Figura 21:** Escola Rural Municipal “Bernardo F. Vasconcelos” – Distrito de Guaravera



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

A figura retrata a Escola Rural Municipal “Bernardo F. Vasconcelos”, localizada na Fazenda São Paulo, no distrito de Guaravera. Conforme a estatística do Ministério da Educação, em 1984, a escola continha apenas uma sala de aula, 26 alunos matriculados e uma professora com o nível de formação (1º grau completo). A imagem possibilita identificar o aspecto material e humano que compuseram a educação rural londrinense. Escola construída em madeira, sem calçamento ao redor.

Estudantes nem sempre uniformizadas e de idades diferentes.

Ao adentrar à sala de aula as especificidades seriam maiores, as disciplinas e conteúdos estudados e a forma de organização do ensino variariam em outra dimensão que nem sempre pode ser descrita homoganeamente, além dos projetos específicos que cada escola desenvolvia, representando as demandas locais e as inspirações dos sujeitos envolvidos no processo.

**Figura 22:** Farmácia e a Biblioteca da Escola Rural Municipal “D. Pedro I”



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR.

A Escola Rural Municipal “Dom Pedro I” reunia obras em estantes com a intenção de constituir uma biblioteca, algo que não era comum nas escolas rurais, geralmente as bibliotecas estavam situadas nas escolas sedes dos distritos. Essa iniciativa demonstra a resposta local frente à necessidade institucional. É possível também ver uma caixa de medicamentos, representando as ações de cuidado com a saúde.

As ações também vinham dos docentes que manifestavam certo grau de autonomia pedagógica, frente às demandas. A proporção simples dos recursos afirma as necessidades reais das escolas. Isto é, “produzir inovações na escola exige, quase sempre, romper a chave da ritualidade estabelecida, é uma ameaça para a ordem vigente, mudar a estrutura escolar, significa mudar os ritos” (Benito, 2017, p. 83).

As escolas rurais londrinenses eram orientadas ao cultivo de hortas, com o objetivo de aprender habilidades de plantio e colheita de alimentos. Ensinava-se a perceber a agricultura como fator importante para a boa alimentação. Os

legumes, frutas e verduras provenientes das hortas iam para os pratos dos estudantes, fazendo com que eles valorizassem tais atividades.

Promover a satisfação do habitante rural com a vida do campo e conter o êxodo rural, bem como possibilitar a assimilação do estrangeiro ao país eram as fortes motivações que impulsionavam o desenvolvimento do processo de escolarização primária no Estado, particularmente nas áreas rurais onde se assentavam as lavouras e as colônias de imigrantes. Com este teor, a questão do ensino rural ganhou campo e expressão nos discursos oficiais, nas tematizações que circularam nas conferências e periódicos educacionais, na imprensa, entre outros fóruns. (Gonçalves Neto; Schelbauer, 2013, p. 89).

O estado do Paraná foi marcado por um sistema econômico fortemente agrícola influenciado por alguns fatores como a qualidade da terra, principalmente no norte do Paraná. A escolarização nesse contexto vem a complementar o trabalho, a escola rural. Ela deveria preparar para a vida e o trabalho no campo alinhada à economia local.

**Figura 23:** Alunos em atividades práticas, Escola Sede (1955)



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR (1955). Acervo do MEL.

A figura ilustra como o projeto de plantio de hortas e árvores era realizado. Rotineiramente, as aulas eram elaboradas com base nas orientações emanadas pelo Depas (1954), o plantio ocorria nos arredores das escolas. Além da prática de plantio, em sala era ensinada a importância das árvores para o meio ambiente e até mesmo para a escola.

Por meio da fotografia pode-se também verificar a separação de

gêneros nas classes. A atividade em questão não era somente para os meninos, as meninas também tinham os momentos delas. “Classes masculinas e classes femininas registram a divisão sexual predominante no ensino público até o início dos anos de 1970, motivada e mantida por princípios morais” (Souza, 2001, p. 88).

A escola isolada centralizava o conhecimento da comunidade da qual pertencia, as professoras e os alunos eram provenientes daquele local. Os costumes, regras e tradições eram transmitidos às gerações futuras, podendo ser notados pela vestimenta, organização de rotinas, atividades desenvolvidas e até mesmo pela alimentação.

Em reunião com professoras de escolas rurais, a direção do Depas (1954) deu a seguinte orientação:

[...] Não se deve esquecer que a agricultura é um dos fatores principais para a boa alimentação, que devemos dar preferência aos nossos produtos, pois conhecemos a sua procedência. Poderemos dar as crianças sugestões de almoços e lanches feitos com legumes, verduras e frutas provenientes de nossas hortas e pomares. O mais importante, porém, é que saiba aproveitar as partes nutritivas de cada alimento. (DEPAS, 1954, p. 8).

As professoras das escolas rurais de Londrina-PR deveriam servir lanches às crianças. Os lanches poderiam ser oriundos das próprias hortas escolares. As crianças também eram orientadas à alimentação saudável contendo frutas, legumes e verduras, bem como elas eram orientadas a investigar a proveniência dos alimentos.

Na gestão da SMEC houve a ampliação da distribuição da merenda escolar, com recursos da PML e da Campanha Nacional de Alimentação Escolar. Em 1968, eram atendidas apenas cinco escolas e, em 1970, foram atendidas 62 escolas. Dentre as crianças que recebiam alimentação, o número aumentou de 764 para 7.865.

**Figura 24:** Escola Rural Municipal “Barão do Cerro Azul” – Patrimônio Regina



Fonte: PML- Secretaria de Educação e Cultura de Londrina-PR. Acervo do MEL.

Pode-se observar a professora distribuindo a merenda escolar, cada criança se alimentava de forma independente com pratos e talheres individuais. As carteiras escolares eram forradas por um tecido, mostrando o cuidado com o momento, assim como com a mobília da escola.

A alimentação foi uma temática bastante debatida nos documentos encontrados, era comum a discussão em torno de “ensinar a criança a cultivar seu próprio alimento”. Dentre os projetos para escola rural, a horta escolar era destaque em formação de professores, nos registros de conteúdos e nas práticas escolares, muito presente em registros fotográficos e em materiais de divulgação de projetos à comunidade. Previa-se que os alimentos cultivados nas hortas seriam consumidos em forma de lanche nas escolas.

Envolta por rotinas elaboradas e executadas sob orientação da administração municipal, outras ações comuns foram em torno de educar as crianças para o trabalho no campo. Nesse sentido, havia o cuidado com o cultivo de sementes frutíferas, verduras e saladas.

**Figura 25:** Projeto - Cultive o verde



Fonte: SMEC (1992).

O registro da década de 1990 exhibe crianças cuidando de uma plantação de couve e se inclina para a importância da participação ativa da criança em atividades de horticultura, propiciando a conscientização das crianças ao respeito do valor dos vegetais, dos aspectos de beleza, da estética da natureza e da proteção do solo. As escolas, em sua maioria, possuíam espaço para jardins e hortas.

Todo o complexo sistema escolar rural de Londrina articulava valores pertencentes à cultura do campo e aos ritos comuns em outras escolas municipais. A construção de ritos de ingresso e permanência constitui a manifestação dos ideais de educação que percorriam na cultura escolar municipal, sendo manifestas de diferentes formas em cada período histórico-administrativo.

### **5.5 Ritos de ingresso, permanência e de exame nas escolas rurais**

A formação e organização das escolas rurais se configuravam na expressão de ideais de educação local; foram organizadas em ações municipais e manifestadas nas escolas na formação de identidades culturais. A educação escolar, neste sentido, abarca multidimensões culturais e suas interpretações percorrem, dentre outros, o campo investigativo da historiografia da educação.

Em alguns casos as escolas eram espaços de transmissão e assimilação de culturas com valores e condutas a seguirem, tendo como horizonte as formas de comunicação condicionadas a padrões de funcionamento. Os ritos de ingresso, permanência e exame vinculados à promoção de série serviam como

garantia de difusão de valores locais.

A cultura da educação se ritualizava em suas dimensões corporativas que autorregulavam o comportamento dos sujeitos do espaço escolar. Nesse sentido, professores e alunos foram condicionados a seguir regras de condutas que mantinham o funcionamento escolar e social.

Os rituais poderiam ser interpretados como mecanismos de vigilância tácita, pois operavam como aparelhos de resistência para quaisquer dispositivos que poderiam gerar mudanças contra o funcionamento dos sistemas regulados como espaços coletivos. Os rituais são mecanismos que controlam os sujeitos que se autocontrolam por regras de coesão e cooperação (Benito, 2017).

Para Magalhães (2017), os ritos escolares podem ser organizados em três principais: a imersão na escola – a iniciação/admissão que geralmente acontece com a matrícula, fazendo com que a criança ou adolescente ou adulto se torne membro de um coletivo que é a sala de aula; o segundo, que pode ser descrito como o percurso experimental do aluno, as práticas escolares para a edificação pessoal, ações individuais e/ou coletivas; e, por último, em terceiro, o ritual de exame, que faz com que o sujeito seja “aprovado”, geralmente com uma prova de consagração, no exame, tendo permissão para exercer quando aprovado ou não, quando reprovado sendo excluído deste processo ou tentando de novo.

Em Londrina, sob a administração do Depas (1954), os exames continham um padrão; eram elaborados pelo departamento e eram fixados os dias e horários específicos para a aplicação dos exames, por meio de circulares. Aos professores competia organizar as listas com médias anuais de aproveitamento de cada aluno matriculado. As listas deveriam ser entregues à banca examinadora no dia do exame.

Aqueles matriculados nos segundo e terceiro anos faziam prova escrita e os do primeiro ano faziam de linguagem oral. Nas provas orais eram consideradas a pronúncia, a entonação e pontuação, e na prova escrita regras gramaticais. As provas de exame regulavam a promoção de série nos saberes de português e aritmética, aqueles com notas abaixo de quatro eram considerados reprovados.

A nota final do 1º ano, será a média aritmética da soma das notas escritas de português e aritmética e da prova de leitura. A nota final dos alunos do 2º e 3º ano será o resultado da soma da média

aritmética anual e da média aritmética das provas escritas dividida por 2. (Atas de reuniões pedagógicas-DEPAS-1954-1960, p. 26).

Cabia à banca explicar com exemplos de forma objetiva e clara a fim de fazer com que a criança compreendesse as questões, aplicar e descrever em atas as provas de exame que eram assinadas pela banca e pela direção da escola. Os professores poderiam estar presentes, mas não poderiam auxiliar seus alunos, a eles competiam preparar as “capas das provas” com a identificação da escola, da professora e dos alunos, assim como o ano de aplicação do exame. As capas deveriam ser elaboradas com capricho. Outra tarefa dada aos professores era preparar o almoço.

Os formalismos, a ritualização e a alta seletividade que caracterizavam a realização dos exames finais sugeriam, simbolicamente, para as crianças rurais, que a carência de competências cognitivas as impedia de atuar em campos mais exigentes do mundo do trabalho. Do outro, relatava as dificuldades que permeavam a aquisição dos conhecimentos escolares, num período em que ser portador de um mínimo desses saberes significa ascender em um *status* social mais elevado, significava distinguir-se do que era comum. Portanto, a escolarização, ainda que mínima, era considerada como um diferencial importante. Mas, para a grande maioria das crianças rurais, as oportunidades de acesso e permanência ficavam limitada pelo modo como a escola estava organizada e os meios excludentes de que lançava mão. As festas de formatura tornaram-se muito comum e cada escola rural comemorava, exaltando a importância da escola e as habilidades dos alunos aprovados. Assim os aprovados ficavam mais uma vez excluídos. (Capelo, 2013, p. 52).

Dos aspectos analisados, estaria também o zelo com os cadernos e livros de chamada que deveriam estar em ordem. Os examinadores elaboravam relatórios sobre tais escolas, com base no que era observado e apresentado pelos professores, com exposição de trabalhos. As escolas eram classificadas e as destacadas eram expostas como melhores, como forma de exemplo para as outras. Porém, os professores também poderiam fazer esclarecimentos sobre o andamento dos exames, suas aplicações e resultados.

Em 1969 e 1970, os critérios para aprovação de alunos na zona rural, do exame final, eram instituídos e divulgados pela PML, por meio da SMEC e da Divisão de Orientação Pedagógica e Educativa, tendo como matérias eliminatórias: português e matemática. Eram avaliados:

Cultura Geral, em virtude do fato de termos consciência de que a

criança não foi satisfatoriamente orientada nessa área, não será considerada matéria eliminatória.

Assim sendo, as bancas de correção e revisão poderão aproveitar tudo o que foi feito pela criança, afim de que seja considerada aprovada.

A criança que obtiver média global mesmo com nota de Cultura Geral inferior a 4,0, será favorecida com o arredondamento desta nota para o mínimo exigido. (SMEC, 1970).

A aprovação e reprovação no exame final, aplicados aos estudantes das escolas primárias rurais, também eram considerados nas avaliações do rendimento do trabalho docente. Além da qualidade das aulas ministradas pelos professores, eram verificados os registros docentes, a correção dos cadernos dos alunos e a organização do material didático.

**Quadro 17:** porcentagem de promoção das escolas municipais zona urbana e zona rural.

Período	Porcentagem
1965/1966	72,00%
1966/1967	60,81%
1967/1968	68,00%
1968/1969	61,00%
1969/1970	70,00%
1970/1971	79,00%

Fonte: SMEC (1972).

O aumento da porcentagem de aprovação das escolas municipais, principalmente em 1970/1971 apresentado pela SMEC (1972), foi justificado pela aplicação do método misto de alfabetização. Outra justificativa encontrada em relatórios foi a implantação de classes especiais para alunos de baixo QI em 1971: “para evitar que misturem a classes normais, estes não obtenham resultados satisfatórios, diminuindo ao mesmo tempo, a produtividade da classe comum” (Londrina, 1972).

**Figura 26:** Quadro de resultado dos exames finais

- F.M.L./ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA -  
 RESULTADO DOS EXAMES FINAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS  
 ANO LETIVO AGRÍCOLA - SETEMBRO/69 a JUNHO/70

E S C O L A S	Nº DE Escolas	nº de Classes	- A L U N O S -										Porcentagem
			MATRICULADOS					APROVADOS					
			1º	2º	3º	4º	Total	1º	2º	3º	4º	Total	
1-Sede Zona Rural	31	58	719	442	267	181	1.609	401	363	223	166	1.153	72%
2-Guaravera	15	24	343	190	116	54	703	214	165	103	51	533	76%
3-Irerê	16	26	393	213	101	79	786	200	181	86	67	534	68%
4-Lerrovilla	8	18	246	157	69	53	525	143	143	61	51	398	76%
5-Paiquerê	24	46	728	328	185	122	1.363	403	281	161	109	954	70%
6-São Luís	8	18	243	157	66	56	522	136	129	62	53	379	73%
7-Warta	8	17	215	129	88	76	508	119	122	78	73	392	77%
8-Tamarana	23	41	625	281	159	126	1.191	240	226	112	104	682	57%
<b>TOTAIS.....:</b>	<b>133</b>	<b>248</b>	<b>3.512</b>	<b>1.897</b>	<b>1.051</b>	<b>747</b>	<b>7.207</b>	<b>1.856</b>	<b>1.610</b>	<b>885</b>	<b>674</b>	<b>5.025</b>	<b>70%</b>

Londrina, 22 de julho de 1.970  
*Manoel Barros de Azevedo*  
 -Manoel Barros de Azevedo - Secretário de Educação e  
 Cultura.

Fonte: SMEC, 1970.

A figura possibilita a análise dos resultados dos exames aplicados na zona rural em 1970. Foram aplicadas as provas em oito distritos administrativos, em 133 escolas rurais, atingindo 248 classes, com o total de 7.207 alunos avaliados. Dentre estes, 5.025 foram aprovados no exame final, aproximadamente 70%.

Quando comparados o rendimento por distrito, percebe-se que o distrito de Tamarana teve o menor número de aprovações com 57%, em seguida o distrito de Irerê com 68% de alunos aprovados, Paiquerê com 70% dos alunos. Os distritos acima da média geral de aprovação no exame final de escolas rurais, estiveram: o distrito sede com 72% das aprovações, São Luiz com 73%, Guaravera e Lerrovilla com 76% e Warta com 77%.

Para além dos dados comparativos de aprovação e reprovação, é necessário discutir as formas de elaboração e correção das provas finais, que por serem padrões postos pela SMEC faziam com que muitas vezes se tornasse distante da realidade escolar rural ou da cultura da comunidade local.

Das entrevistas realizadas por Aguiar (2019, p. 151), contidas no Quadro 18, os relatos das diretoras escolares demonstram as formas de elaboração, aplicação e correção dos exames escolares, possibilitando observar ações para gestão em sala de aula.

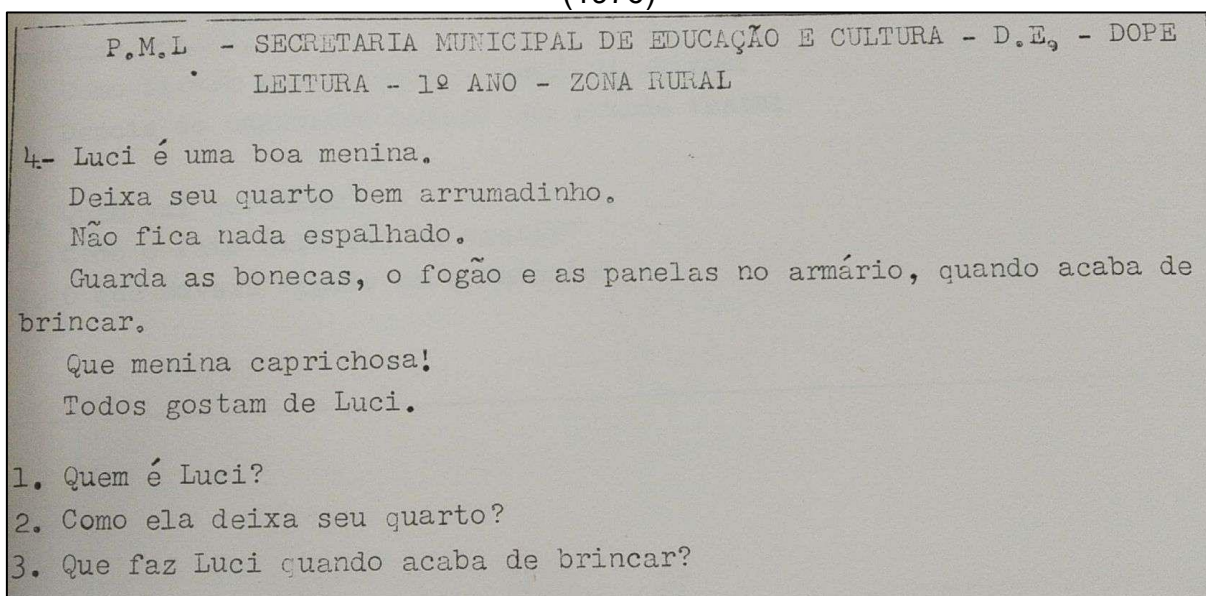
**Quadro 18:** Relatos das diretoras escolares

<b>Entrevistada</b>	<b>Relato</b>
Entrevistada D (ingressou na rede municipal em 1976. Foi diretora da E. M. Maria Carmelita de 1991 a 2008).	<i>O diretor tinha que cumprir as normas do prefeito, da secretaria de educação. Tinha que ler na mesma cartilha.</i>
Entrevistada E (ingressou na rede municipal em 1976. Foi diretora da E. M. Davi Dequech, da E. M. Hayde Colli Monteiro e da E. M. Bárbara Falcovsk).	<i>Então a prova vinha lá da secretaria. Era aplicada com uma professora dentro da tua sala, a professora ficava, vamos falar o termo correto, ela ficava pra vigiar a aplicação da prova, para ver se você não estava ensinando e ficava ali olhando o conteúdo, aplicava, daí você pegava, você corrigia, você passava para outra pessoa revisar, aí vinha a nota, quer dizer, era bem rigoroso mesmo. Ensino era rigoroso.</i>
Entrevistada A (ingressou na rede em 1972. Foi diretora da E. M. Salim Aboriham, de 1982 a 2009).	<i>A correção era feita em três canetas. Trocavam-se as provas, né, com as professoras da mesma série. Então uma corrigia em vermelho, aí a professora da sala revisava em verde, se desse alguma discordância vinha pra direção que ia tornar corrigir em preto ou em azul.</i>
Entrevistada E (ingressou na rede municipal em 1976. Foi diretora da E. M. Davi Dequech, da E. M. Hayde Colli Monteiro e da E. M. Bárbara Falcovsk).	<i>Não havia outro tipo de gestão, é uma coisa predominante da direção, quer dizer a referência que o pai tinha era aquela professora e a diretora da escola.</i>
Entrevistada B (ingressou na rede municipal em 1972. Foi diretora da E. M. Anita Garibaldi de 1975 a 1976 e da E. M. José Garcia Villar de 1976 a 1997).	<i>Tudo era muito controlado, sabe... a parte de documentação a gente tinha que levar na casa. Na minha época era Carmen, que depois foi secretária até. Eu lembro que uma vez, as atas finais não podiam ter uma rasurinha, era feito na máquina. A máquina nem era elétrica, era manual, não podia apagar, não podia ter um erro, então você levava é... ela ganhou nenê, ela estava de licença, eu tive que ir na casa dela à noite, uma chuva menina, e eu fui com as atas, aquele medo de borrar, de molhar né, pra poder ela revisar, porque não podia ter a mínima rasura.</i>

Fonte: Aguiar (2019, p. 151). Elaborado pela autora (2024).

Os exames escolares serviam como forma de avaliação do rendimento dos estudantes e do trabalho docente, deles eram elaborados na SMEC: relatórios, termos de visita, planilhas de dados e atas, um modelo burocrático que orientava as ações de supervisão da realização das normativas para as escolas em cada gestão administrativa.

**Figura 27: Modelo de exame final de leitura, para alunos do 1º ano da zona rural (1976)**



Fonte: Prefeitura Municipal de Londrina, SMEC (1976).

Os modelos de exame aplicados pela SMEC (1976) para zona rural continham conteúdos com textos voltados a estereótipos pré-estabelecidos, diferenciando de forma evidente o comportamento feminino e masculino. Meninas tinham o dever de manter a casa organizada e limpa, enquanto os meninos brincavam livremente entre os animais e as plantações.

Quando se refere ao rendimento das escolas rurais de primeira a quarta séries, em 1990, a PML contabilizou 4.895 matrículas iniciais, 1.035 transferências recebidas, 5.930 matrículas gerais, 4.118 alunos aprovados, 493 alunos reprovados, 890 transferidos, 429 evadidos. Totalizando um percentual de 89,31 aprovados e 10,69 de reprovados, 15,01 de transferidos e 7,23 de evadidos.

Os números se diferem quando comparados ao percentual das escolas rurais de quinta a oitava série no mesmo ano, 1.965 matrículas iniciais, 72 transferências, 2.037 matrículas gerais, 1.144 aprovados, 356 reprovados, 125 transferidos, 412 evadidos. Totalizando o percentual de 76,27 alunos aprovados e 23,73 reprovados e ainda 6,14 alunos transferidos e 20,22 evadidos.

O acompanhamento da presença escolar foi uma prática constante. Os alunos das escolas rurais costumavam estar ausentes das escolas por motivos climáticos e muitas vezes pelos trabalhos executados no campo, conforme relatam alguns professores em termos de visita da SMEC (SMEC, 1974).

**Figura 28:** Plano de trabalho – exames finais nas escolas municipais de zona rural (1976)

P.M.I. = SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA = D.E. = D.O.P.E.

PLANO DE TRABALHO - EXAMES FINAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ZONA RURAL

Início de aplicação: 22 de novembro de 1976

Término: 7 de dezembro de 1976

Encerramento do ano letivo 1976 - 15 de dezembro

DATA	Nº DE ESCOLAS	Nº DE CARROS	Nº DE EXAMIN.
22/11/76	12	3	15
23/11/76	17	4	18
24/11/76	14	3	14
25/11/76	14	3	15
26/11/76	13	3	16
27/11/76	8	2	8
29/11/76	13	3	13
30/11/76	9	2	10
01/12/76	9	2	10
03/12/76	8	2	8
04/12/76	6	2	7
06/12/76	10	3	10
07/12/76	9	2	10

13 dias para aplicação das provas, caso não chova nesses dias.

Banca Examinadora - 850 horas extras.

Banca de Correção - 500 horas extras.

Obs. Exame do dia 26 de novembro - transferido para o dia 09/12.

Londrina, Outubro de 1976

*Maria Aparecida Toledo Costa*  
 Maria Aparecida Toledo Costa  
 Coordenadora das Escolas Municipais de Zona Rural

Fonte: Livro ata PML-SMEC: Exames Finais (1976).

A Figura 28 demonstra a configuração do plano de trabalho municipal (1976) com informações que direcionavam para a aplicação de exames finais nas

escolas rurais. Organizados em 13 dias de aplicação de provas, sendo finalizado ao final do ano letivo. Os professores regentes das escolas não participavam da elaboração destas provas, o que fazia com que aumentasse a distância entre o que era ensinado no dia a dia escolar e o que era exigido nos exames. Os desdobramentos do fazer pedagógico ficavam condicionados muitas vezes ao conteúdo que se exigia em exames, condicionando os professores a mudar metodologias e formas de prática de conteúdo, direcionando-os aos modelos preestabelecidos pela administração local.

Cenário que se reconfigurava com as mudanças políticas, a redemocratização nacional nos anos 1980 e a promulgação da Constituição de 1988 trazem uma roupagem diferente à maneira de pensar o processo avaliativo escolar. A preocupação com os índices de evasão e reprovação das escolas públicas brasileiras fazem com que passem à pauta palavras como recuperação escolar, participação dos professores em todo o processo escolar, gestão escolar democrática e autonomia escolar.

A Constituição de 1988 previu a descentralização do estado, permitindo a maior autonomia municipal na criação e recriação de normas e leis para a manutenção da escolarização das populações locais. Assim, os municípios poderiam trabalhar na gestão e no planejamento das instituições escolares municipais de forma relativamente mais autônoma e conectada com as políticas de escalas maiores. Em Londrina, a criação de um Sistema Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação ocorreu posteriormente, em 2002, por meio da promulgação da lei n. 9.012 de 23 de dezembro de 2002, colocando a SME como órgão executivo das políticas para a educação básica no município.

As ações de gestão da educação rural em Londrina são caracterizadas por processos que tiveram relações com as necessidades de recursos estruturais, materiais e humanos, sendo em atividades de construção de uma estrutura escolar, na aquisição de materiais, ou na contratação de professores e funcionários para o trabalho escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa foi tecido entre as idas e vindas no acervo do MEL, nas reuniões e leituras do grupo de pesquisa, nos créditos realizados por meio das disciplinas estudadas, nas relações entre as fontes documentais e o referencial estudado, nas participações de eventos da área. E portanto, foi se constituindo nestes quatro anos de doutorado, posso, neste sentido, dizer que escrevo aqui minhas considerações sobre as “ações municipais para a escolarização rural em Londrina-PR (1949-1992) no recorte de um espaço temporal e espacial (2020-2023), mas que não pode ser considerada como final, mas sim, inicial, do ponto de vista que a pesquisa e a interpretação das fontes abrem espaço para novos estudos na área.

Em 2020, início do doutorado se anuncia mundialmente a pandemia do vírus COVID-2019, dificultando o acesso a universidade e as fontes documentais, o cenário se mostrou dificultoso também em relação as interações entre universidade-estudantes, estudantes-estudantes e estudantes-professores, mas em 2022, com a vacinação de grande parte da população, os estudos vão retomando formas de interação presencial, o que facilita o processo de pesquisa.

Ao adentrar o universo documental do projeto Museu Escolar de Londrina - MEL (2020-2024), deparamo-nos com uma infinidade de possibilidades de fontes documentais relativas à escolarização rural em Londrina-PR (1949-1992). Foi possível identificar os registros dos departamentos e das secretarias municipais e ainda de algumas escolas. Esses documentos históricos serviram de base para o desenvolvimento desta tese com temática da escolarização rural municipal. E com constituição dos fundamentos para a categoria de análise, município pedagógico, foi possível reconhecer seus limites e desenvolver propostas analíticas de pesquisa.

A heterogeneidade dos documentos encontrados e os limites da organização e ainda as lacunas cronológicas, ou as lacunas locais, já que faltavam elementos temporais, ou espaciais relacionados a algumas escolas, muitos documentos ainda estão guardados nas próprias instituições, o que justifica o fato de por vezes, encontramos documentos de uma escola e de outras não, dificultaram a interpretação e análise em alguns aspectos da sequência de alguns fatos.

O panorama histórico das ações municipais para a escolarização rural em Londrina-PR foi se desenhando no contato com os documentos, o registro das

atividades educativas que ocorreram em Londrina, o que foi registrado e o que foi guardado, nos dá também indícios dos que se considerava relevante.

Historicamente, a educação escolar rural em Londrina-PR é heterogênea, possui um vasto território agrícola, na esfera espacial e política, para além da esfera urbana enfatizada pela imprensa local, as relações socioeconômicas estiveram enraizadas no campo.

As relações administrativas entre município e escolas rurais foram subsidiadas por múltiplos fatores contidos nas unidades administrativas no formato de distritos rurais; cada unidade possuiu identidades pedagógicas desenvolvidas, transformadas em seus tempos e interdependentes de políticas públicas municipais, regionais e nacionais. Desta forma, é complexo mencionar o município como uma unidade homogênea, por todo o seu universo multifatorial e multidimensional.

A educação rural em Londrina tem seu início quase que simultâneo ao loteamento de terras pela CTNP e a imigração e migração de diversos grupos étnicos oriundos de países da Europa, Ásia e de outros estados do Brasil. No início, as escolas expressaram a representação de seus grupos sociais, dos quais foram constituídas. Foi possível verificar os movimentos políticos-administrativos no município de Londrina-PR para fortalecer a escolarização da população rural, por meio das ações realizadas no período entre 1949 e 1992.

O cenário da produção cafeeira e seus ciclos foram condicionantes econômicos para o movimento do campo e da escolarização rural. Dentre os variados fatores que influenciaram no movimento populacional e nas tensões relativas ao movimento populacional do rural para o urbano, tais movimentos foram condicionantes para as constituições das ações pedagógicas municipais. Logo, a polissemia que integra a educação como um conjunto de variadas ações em seus tempos, objetivos e resultados, e, ainda as inovações que se sobrepuseram as tradições e as culturas rurais nos projetos municipais de instrução das comunidades.

As intenções e interesses pela escola rural se modificam em cada período administrativo, com estruturas administrativas diferentes em cada época, e forma-se um conjunto multidimensional e multifatorial de ações municipais para a escolarização rural em Londrina-PR. As ações em prol da escolarização da população rural são intensificadas em movimentos políticos em relações inframunicipais nas unidades administrativas guiadas por a diversidade cultural de cada distrito.

A pesquisa centrada na idealização, planejamento e gestão das ações

municipais trouxe o conhecimento do modo como as funções administrativas se deram, suas transformações políticas em cada período e os desdobramentos e configurações na prática em sala de aula.

As ações municipais para a instrução rural manifestam em cada período administrativo-pedagógico características que revelam tendências diferentes com intenções marcadas por fatores específicos locais, por meio de órgãos próprios como o Depas, a SMEC e a SME em ciclos histórico-administrativos de desenvolvimento escolar municipal, desdobradas em ações que foram sistematizadas e expressas nas escolas rurais relacionando-se com a comunidade em diversos contextos.

Portanto, as entidades administrativas Depas- Departamento de Educação e Assistência Social (1949-1970), SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura (1971-1991) ou SME – Secretaria Municipal de Educação (1991-1992), em seus respectivos períodos, tiveram formas diferentes de gestão para a escola e a escolarização rural.

O primeiro período administrativo pedagógico inicia-se com a criação do Depas. A partir deste departamento a sistematização de ações municipais são discutidas, construídas e subsidiam a expressão do que se idealizava de educação rural, integrando-se a outros setores da comunidade em prol de políticas para a organização do ensino, captação de recursos, formação e capacitação de professores, sistema de contratação de professores, supervisão do ensino e da aprendizagem dos estudantes, construção, ampliação e reformas de escolas, cuidado e acompanhamento da saúde dos alunos, adoção de material didático, reuniões pedagógicas.

Durante a administração local do Depas (1949-1970), a escolarização rural esteve centrada em objetivos assistencialistas de garantir o contato das crianças filhas de trabalhadores rurais com a alfabetização, na busca pela atualização da comunidade rural, com o objetivo de integrá-los à modernidade. Implantaram-se programas nacionais e projetos próprios. Foi o período em que mais se construiu e se institucionalizou escolas rurais, selecionou, capacitou e orientou professores, elaborou planos de ações que conduziam o olhar para o cuidado, voltados à higiene, ao combate da mortalidade infantil, além da preocupação em alfabetizar, avaliar e supervisionar os professores que muitas vezes não tinham formação própria para atuação no magistério.

As instruções aconteciam por meio de reuniões e acompanhadas por meio de visitas técnicas, o objetivo de educar o rural perpassava pelo uso de métodos de trabalho geralmente inventivos, mas com o uso de manuais didáticos como cartilhas pré-selecionadas. Os professores eram capacitados e cobrados do trabalho técnico de ensinar aptidões básicas de ler, escrever e contar ao trabalho interpretado como limpar o espaço escolar, ter a sala asseada, corrigir os cadernos com letras legíveis, criar hortas escolares para o ensino da prática e também como ingrediente da merenda, as rotinas eram marcadas por ideais nacionalistas e patriotas como o hasteamento da bandeira nacional, o canto do hino e o desfile de 07 de setembro.

O plano pedagógico para a escolarização rural, durante o período de gestão do Depas, culminava para compreender a escola rural como um conjunto de práticas docentes e a figura do professor rural como sujeito cumpridor de tarefas, cuja finalidade é ter um produto, que é a aplicação da disciplina e ordem para suprir os problemas sociais rurais, mantendo o trabalhador rural no campo, mas fornecendo preparação básica para o trabalho agrícola e a participação política.

A administração municipal da SMEC (1971-1991) foi caracterizada por transições políticas nas esferas nacionais, que “em partes”, reverberaram nos aspectos da condução político-pedagógica. Portanto, é possível compreender um movimento de formação de gestores para a atuação nas escolas rurais, a supervisão das atividades docentes acontecia *in loco*, assim como no período de gestão do Depas, porém com outras análises, a preocupação se volta para a melhoria da qualidade pedagógica propriamente dita, relacionados à estrutura material, aos recursos pedagógicos e à formação inicial e continuada de professores.

Nos anos de 1970-1990 ocorre um declínio representativo de construção de escolas rurais em Londrina, ao mesmo tempo que o movimento de volta à quantidade de reformas e ampliação de escolas, compra de materiais e aplicação de concursos públicos para o magistério, se desenha melhor o modelo de professor que se espera para a atuação nas escolas, e em 1972 são contratados 1.717 oriundos do concurso público municipal. Em determinados períodos a escolarização rural deixa de ser interesse central, principalmente com o esvaziamento populacional da zona rural, com ênfase nos anos de 1980 e 1990.

Tais problemas se refletem na nucleação das escolas rurais, com a criação das escolas-núcleo, instituições localizadas nas regiões centrais dos distritos, as estruturas continham maior número de salas de aula, bibliotecas, sala de

professores, sala de secretaria e direção.

O movimento administrativo pedagógico se inclinava para a contratação de profissionais especializados, formação continuada de professores contando com o apoio de universidades estaduais, como a UEL e elaboração de variados projetos com a cooperação e apoio de outras instituições como outras secretarias do município, pastorais católicas e grupo de escoteiro.

Sobre as escolas rurais, o período demonstra também um movimento de fechamento e de criação de políticas para construção de escolas-núcleo como polos de referência ao atendimento centralizado dos estudantes, os documentos sinalizam para a melhor qualidade, porém não se discute a cessação das atividades de escolas isoladas e com isso a finalização daquilo que as escolas isoladas representavam para a comunidade pertencente e as dificuldades no transporte de crianças residentes em sítios e fazendas mais distantes.

Ainda sob a administração da SMEC, a década de 1980, fazendo uma relação entre o global e o local, a redemocratização brasileira e a promulgação da constituição de 1988 trouxe novas roupagens ao ideal de educação municipal voltada à cooperação, à filantropia, ao combate à exclusão. No global, a tendência da descentralização do estado e da busca pela responsabilização da sociedade civil, enquanto que em Londrina a SMEC assume a responsabilidade de trazer melhor qualidade para a educação local, porém muitos projetos não chegam aos espaços escolares rurais, deixando estes excluídos de muitas ações locais.

A criação da SME, em 1992, consolidou a ideia de uma secretaria voltada à criação de um sistema de educação escolar, uma estrutura consolidada e do conselho municipal de educação, ocorre ao passo que vai se ressignificando os ideais de escola rural. Porém, em 2002 ocorre a promulgação da lei nº 9.012 que estrutura os princípios e os fins da educação municipal de Londrina.

O município como autoridade central foi protagonista na promulgação de leis e diretrizes para o trabalho escolar, na fiscalização do trabalho docente e das necessidades estruturais e de desenvolvimento dos estudantes, na elaboração de projetos sociais, culturais e pedagógicos, realizou parcerias com outras instituições com a finalidade de obter recursos e meios para e no acompanhamento das atividades escolares, na seleção, instrução e formação de professores e funcionários; tais ações culminaram na formação da população londrinense. Todos esses movimentos municipais para a criação de um sistema educacional, que respeita as

regulamentações nacionais e estaduais e que ao mesmo tempo se normatiza, orienta, regula e se consolida de maneira histórica singular e autônoma.

A força do território local para a construção de um ideário de escolarização rural é evidenciada nas ações municipais para a efetivação da formação dos indivíduos que aprende para se desenvolver, para trabalhar e prosperar. Para isso foram construídas 181 escolas rurais, em diferentes locais do município. Assim, o ideário de cidadão em Londrina, escolarizado, se construiu na operação rotineira de propor métodos didáticos, avaliativos, na aquisição de materiais didáticos, no perfil que se buscou na contratação de professores por meio de concurso público e na oferta de capacitação para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar as escolas normais.

## Referências

- ADÃO, Áurea; MAGALHÃES Justino (org.). **História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, outubro de 2013.
- ADÃO, Áurea; MAGALHÃES Justino (org.). **Os municípios na modernização educativa**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, dezembro 2014.
- AGUIAR, Viviane Barbosa Perez. **O processo histórico e político de escolha dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Londrina**, Dissertação (Mestrado em Educação), UEL, 2019.
- AKSENEN, Elisângela Zarpelon. **A UNESCO e suas relações com a educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)**, Tese (Doutorado em Educação), PUC, 2018.
- ALVES, Jolinda de Moraes. **História da assistência social aos pobres em Londrina: 1940-1980** (Tese de Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2002.
- ARAÚJO, José Carlos.; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rúbia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola primária na Primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin Editores, 2012.
- ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado: representações da política em Londrina (1930-1975)**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2008.
- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. Araraquara, SP: Unesp, 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. **Uso e mau uso dos arquivos**. PINSKY, Carla. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- BARION, Isabel Francisco de Oliveira. **Educação em Cambé: história e memória da Escola Bratislava (1934-1949)**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- BARROS, José D' Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 8ª edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.
- BASTOS, Cecília Maria Chaves; GONCALVES NETO, Wenceslau. **Escola e educação na região indígena de Uaçá/AP: inventariando fontes documentais entre**

1964-1985. In: Norma-Iracema de Barros Ferreira. (Org.). **Interfaces da Educação: história, política, saberes e práticas para além da fronteira amazônica**. 1ed. Uberlândia-MG: Navegando, 2016, v. 1, p. 73-96.

BASTOS, Maria Helena Camara (2016). O que é a história da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**, 2016. p. 43-59.

BELUSSO, Gisele; LUCHESE, Terciane Ângela. Entrevista com catedrático Justino Magalhães: Os municípios na educação em pauta. **Revista História da Educação (Online)**, 2020, v. 24: e96723.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

BERTONHA, Vitorina Candida Corrêa. **Da escola isolada ao grupo escolar: o processo de escolarização primária em Sarandi-PR (1953-1981)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BONI, Paulo César (org.). **Fragmentos da história do Paraná em Imagens e Textos**. Certidões de Nascimento da História: O surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá, Londrina-PR, Planográficas, 2009.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,pro](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,pro)

fissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura.Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas a Nível Municipal – Ensino de 1º e 2º Graus**. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Brasília-DF, 1984.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Entre a roça e o ditado Campanha Nacional de Educação Rural Londrina 1952/1963**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 1994.

CAMARGO, Fernanda Silva. **Educação no Jornal Paraná-Norte da Cidade de Londrina (1934-1953)**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

CAMARGO, Fernanda Silva; HONORATO, Tony. Jornal Paraná-Norte: educação na cidade de Londrina (1934-1953). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p.167-186, jan./abr. 2020.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Brasília: MEC, v.6, n. 8, 1959.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Educação e escola no meio rural de Londrina em traços histórico-sociológicos. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 6, n. 1, p. 187–196, 2001. DOI: 10.5433/2176-6665.2001v6n1p187. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9151>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Educação rural em Londrina: cotidiano e Cidadania. **Mediações - Revista De Ciências Sociais**, V. 1, N. 1, 1996.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação, escola e diversidade no meio rural**. Londrina-PR: Eduel, 2013.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONCALVES NETO, Wenceslau. O global e o regional no âmbito da História da Educação: impasses e desafios. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro; Maria Lúcia Rodrigues Müller. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. 1ed. Cuiabá: EdUFMT, 2007, v. II, p. 109-127.

CATTELAN, Carla. Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada. 2014. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Francisco Beltrão, 2014.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981**: a escola multisseriada. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual do Oeste, Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de educação rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. In: **Educação em Foco**, ano 25, n. 46, Belo Horizonte-MG, Mai./Ago. 2022, p. 61-85  
COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ (CMNP). **95 anos**. Disponível em: <http://www.cmpn.com.br/melhoramentos/historia/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ (CMNP). **Colonização e**  
CORNICELLI, Elena Pericin Gomes. **História da Educação Rural de Astorga:**  
Práticas Educativas e Organização Institucional da Escola Rural Água Astorga  
(1957-1980). 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

CORRÊA. Rosa Lydia. Aspectos de trajetórias de professores rurais no Paraná  
(1957-1979). **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.2, p. 365-379, mai.-ago.  
2018.

COUTINHO, H. Puiggari. **Londrina, estado do Paraná, 25 anos de sua história.**  
**10 de dezembro de 1959 Jubileu de Prata**, São Paulo, 1959.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural  
no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73  
89, abr. 2004.

**desenvolvimento do norte do Paraná: Publicação comemorativa do**  
**cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná.** São Paulo:  
EDANEE, 1975.

FARIA, Jordana Ferreira de. **A Cultura escolar como produto de um lugar:** uma  
escola primária rural do interior paranaense (1950- 1970). 2018. 219 f. Dissertação  
(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FARIA, Thais Bento. **Paraná, Território e “Vocação Agrícola”?** **Interiorização do**  
**curso normal regional (1946-1968).** 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) –  
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FARIA, Thais Bento; SCHELBAUER, Analete Regina Diálogos entre a capital e o  
interior: singularidades da formação de professores rurais no Paraná. **Educar em**  
**Revista**, vol. 38, e84343, 2022.

FILIPAK, Sirley Terezinha. **A satisfação profissional do professor de escola rural**  
**no estado do Paraná.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná,  
Curitiba, 1992.

FRAGO, A Vinão. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e  
questões. In. FRAGO, V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a**  
arquitetura como programa. p. 59-141

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Capital e interior: manifestações em prol da instrução pública em Ouro Preto e Uberabinha (MG) nos anos iniciais da república brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.189-208, 2010.

GONCALVES NETO, Wenceslau. Cultura escolar e legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República. In: Dalva Carolina Lola Yazbeck; Marlos Bessa. (Org.). **Cultura e história da educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. 1ed.Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009, p. 69-102.

GONCALVES NETO, Wenceslau. Legislação, cultura escolar e ação política municipal: Uberabinha no início da República (1892-1899). In: **XVI Encontro Regional de História**, 2008, Belo Horizonte. Anais Eletrônicos. Belo Horizonte: ANPUH-MG, 2008. p. 1-10.

GONCALVES NETO, Wenceslau. Município Pedagógico (verbetes). In: José Claudinei Lombardi. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. 1ed.Campinas, SP: Faculdade de Educação-UNICAMP, 2006, p. 1-4.

GONCALVES NETO, Wenceslau. O Município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. In: Wenceslau Gonçalves Neto; Carlos Henrique de Carvalho. (Org.). **O município e a educação no Brasil**: Minas Gerais na Primeira República. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. p. 23-42.

GONCALVES NETO, Wenceslau. Repensando a História da Educação brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: Wenceslau Gonçalves Neto, Carlos Henrique de Carvalho. (Org.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015, v. , p. 19-35.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Repensando a História da Educação Brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p.19-35.

GONCALVES NETO, Wenceslau. Sud Mennucci e a educação brasileira na década de 1920. In: Ilka Miglio de Mesquita; Rosana Areal de Carvalho. (Org.). **Clássicos da Educação Brasileira - Vol. III**. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, v. 3, p. 81-95.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. Instituições escolares e história da educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPHE-UFU. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 51–71, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p51-71. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3579>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino (2009). “O local na história da educação; o município pedagógico em Portugal e Brasil”. In Marta Maria de

Araújo (Org.). **História(s) comparada(s) da educação**. Brasília: Liber Livro/ UFRN, pp. 161-198.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino. Ação privada e poder público na luta pela instrução: Portugal na segunda metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação** – RBHE, v. 9, n. 2 (20), p. 15-39, maio/ago, 2009.

GONCALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de . A ação municipal nos assuntos da educação na Primeira República brasileira: algumas considerações. In: Wenceslau Gonçalves Neto, Carlos Henrique de Carvalho. (Org.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015, v. , p. 7-18.

GONCALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de . O município pedagógico: proposta de uma nova categoria para a compreensão da história da educação brasileira no final do século XIX. In: **V Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2005, Sorocaba, SP. Anais. Sorocaba, SP: UNISO - Universidade de Sorocaba, 2005. p. 16.

GONCALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de . O surgimento do município pedagógico em minas gerais no final do século XIX. In: **III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, 2007, São João del Rei. Anais. São João del Rei-MG: Universidade Federal de São João del Rei, 2007. p. 1-13.

GONCALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. Methodo Penido: estado e município na luta pela alfabetização na sociedade de Minas Gerais, no final do século XIX. **Cadernos de história da educação (ONLINE)**, v. 18, p. 21-42, 2019.

HONORATO, Tony; YAMASHITA, Bruna. Ester. Gomes. Ações municipais de Londrina-PR na estruturação da profissão de professor (1934-1963). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e81334, 2022.

HONORATO, Tony; VIEIRA, Cesar Romero Amaral; NERY, Ana Clara; MARTIN, Carolina. Município pedagógico: diretrizes teórico-metodológicas. **Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES**, Vitória, ES.a.16, v.21, n.49, p.152-169, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História & Fotos. Londrina, 2014**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/londrina/historico>. Acesso em: 22 de jun. de 2023.

IVASHITA, Simone Burioli. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (1951-1953)**: Representações de ensino, professor e escola rural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

JOFFILY, José. **Londres-Londrina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, n. 1, p. 9-39, jan./jun. 2001.

LESKE, Gilson. **A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961-2006)**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

LIMA, Rosangela. **História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2015.

LONDRINA, Prefeitura de. / **Jornal de Londrina / City Brazil / Londrina Convention and Visitors Bureau / Biblioteca IBGE / Blog Londrina Histórica** - Jonas Liasch. Disponível em: [https://www.cml.pr.gov.br/cml/site/historia\\_londrina.xhtml](https://www.cml.pr.gov.br/cml/site/historia_londrina.xhtml). Acesso em: 26 out 2022.

LONDRINA, Prefeitura de. **Acompanhamento estatístico das escolas**. SMEC/SME, 1970 a 1992.

LONDRINA, Prefeitura de. **Ato administrativo nº 143/1998** – Cessar atividades das Escolas, SMEC, 1998.

LONDRINA, Prefeitura de. **Caderno censitário do perfil de Londrina, 2010**. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-planejamento/gpi/caderno-censitario-do-perfil-de-londrina/37517-caderno-censitario-do-perfil-de-londrina-versao-final/file>. Acesso em: 06 mar 2023.

LONDRINA, Prefeitura de. **Circular nº 008/1991 AMP- Associação dos Municípios do Paraná**, SMEC, 1991.

LONDRINA, Prefeitura de. **Decreto Nº 01/70**. Cria diretamente subordinados aos Departamentos de Educação e Cultura, 1970.

LONDRINA, Prefeitura de. **Decreto Nº 01-A/71**. Inclui o Serviço Auxiliar na Secretaria de Educação e Cultura, 1971.

LONDRINA, Prefeitura de. **Decreto nº 116/1996 – Desativa temporariamente Escolas Rurais**, 1996.

LONDRINA, Prefeitura de. **Demonstrativo do crescimento das escolas em números**, SME, 1994-2002.

LONDRINA, Prefeitura de. **Demonstrativo população de Londrina - 1990**. SMEC, 1990.

LONDRINA, Prefeitura de. **Demonstrativos da rede municipal de Londrina** – Secretaria do Estado e da Educação SEED. SMEC, 1991.

LONDRINA, Prefeitura de. **Lei Municipal Nº 046 de 21/02/1949**, Criação do Departamentos da Fazenda e da Educação e Assistência Social. 1949.

LONDRINA, Prefeitura de. **Lei Municipal Nº 1.578, De 05/11/1969 - Pub. FI 20/12/1969**. Instituí o Sistema Administrativo de Londrina. 1969.

LONDRINA, Prefeitura de. **Lei Municipal Nº 3.914. Autoriza o Poder Executivo a usar fundos da Fundepar e de outros órgãos estaduais**, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1986.

LONDRINA, Prefeitura de. **Lei Municipal Nº 4945 de 1992**. Cria a Secretaria de Cultura. A Secretaria de Educação e Cultura passa a denominar-se Secretaria de Educação, 1992.

LONDRINA, Prefeitura de. **Lei Municipal Nº 9.012 de 2002**. Cria o Sistema Municipal de Educação. Secretaria de Educação, 2002.

LONDRINA, Prefeitura de. **Livro ata nº 70 – Atas de Reuniões do DEPAS (1954-1960)**, DEPAS, 1960.

LONDRINA, Prefeitura de. **Parecer Médico Funcional**. SMEC, 1981.

LONDRINA, Prefeitura de. **Plantas das Escolas**, 1970-2000.

LONDRINA, Prefeitura de. **População de Londrina - 1990**. SMEC, 1990.

LONDRINA, Prefeitura de. **Projetos de Ampliação de Escolas**, 1970-2000.

LONDRINA, Prefeitura de. **Quadros estatísticos referente à situação da educação municipal de Londrina**. SMEC, 1975.

LONDRINA, Prefeitura de. **Relação Nominal das Escolas Rurais – Serviço de Supervisão de Escolas Rurais**. SME, 1990.

LONDRINA, Prefeitura de. **Relatórios de ampliação de escolas**, 1970-2000.

LONDRINA, Prefeitura de. **Relatórios de construção de escolas**, 1970-2000.

LONDRINA, Prefeitura de. **Resolução nº 10/1995**, 1995.

LONDRINA, Prefeitura de. **Síntese relatório final 1990**. SMEC, 1990.

LONDRINA, Prefeitura de. **Termos de visita**. DEPAS/SMEC/SME, 1955-1992.

LONDRINA, Prefeitura. **Livros ponto dos profissionais (reuniões, regime de trabalho)**. DEPAS/SMEC/SME, 1969-1992.

LUCA, Tânia Regina. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições

educativas. **Educação Unisinos**, maio/agosto 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A instituição educativa na modernização do local. perspectiva histórico-pedagógica. **Rivista di storia dell'educazione**, 1/2018, pp. 41-55.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Do Portugal das luzes ao Portugal democrático Atlas: repertório dos municípios na educação**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, dezembro de 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Educação e modernização do Sertão – município, escola, cidade. **Antíteses**, Londrina, v.13, n. 25, p. 700-721, jan-jun. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Entre história e educação – historiografia e história da educação em Portugal e Brasil In: Alves, L. & Pintassilgo, J. (2017). **Investigar, intervir e preservar em história da educação**. Porto: CITCEM p. 17-43, 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Municipalities and educational modernisation: a historical and geographical atlas of municipalities and education in Portugal. **Paedagogica Historica**, 2017. p. 578-601.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Municípios e educação Sarmiento. **Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educaci3n**, Número 23, 2019 p. 5-10.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Municípios e história da educação. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1, p.9-20, jan./abr. 2019.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. O Estudo das Organizações Educativas: Novas Perspectivas. In. ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **História da educação fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação Portuguesa (2005-2014)**, Porto, 2015. p. 11-24.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Os Arquivos e os Museus Autárquicos na Construção do Município Pedagógico. **Comunicação a BAD – 10º Encontro Nacional de Arquivos Municipais**, 2011. p. 1-7. Leiria, Portugal.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino. O município liberal e a decisão política. **HISTEDBR On-line**, 13(54), 5-14. 2013.

MAGALHÃES, Justino. Rito escolar – perspectiva histórico-pedagógica. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.714-731, jul./set. 2017.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea. Os municípios na educação e na cultura. **Revista Interacções**, v. 11, n. 35, p. 1-2, 2015. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/448>>. Acesso em 07 set. 2015.

MALDONADO, Sirley Biage. **História da escola primária rural de Jandaia do Sul-PR (1940-1980)**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

MARTINIAK, Vera Lucia (2021). **A institucionalização das escolas agrícolas no Paraná**. Revista Espaço Acadêmico, 21(228), 2021, p. 04-14.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. 01/02/2004 104 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

MONTEIRO, Cicília Rodrigues. **Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no Paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PARANÁ, **Decreto Nº 1.841 de 30 de novembro de 1992. Dispõe sobre a Conversão entre as Fontes de Recursos que Custeiam a Programação da Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-1841-1992-parana-dispoe-sobre-a-conversao-entre-as-fontes-de-recursos-que-custeiam-a-programacao-da-secretaria-de-estado-da-educacao>. Acesso em: 17 set 2023.

PARANÁ, **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional - FUNDEPAR**. Histórico, Curitiba – PR. Disponível em: [www.fundepar.pr.gov.br](http://www.fundepar.pr.gov.br). Acesso em 17 set 2023.

PARANÁ, **Lei Estadual nº 11.224, de 13 de dezembro de 1995, Desmembra do município de Londrina o distrito de Tamarana**, Paraná, 1995.

PARANÁ, **Lei Estadual nº 9.663 de 16 de julho de 1991. Transforma em Autarquias as Fundações Estaduais que menciona e adota outras providências**. Paraná, 1991.

PAULA, Ana Carolina de. **A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR. 2018**. 254 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

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

PILOTTO, Erasmo. **Prática da escola serena**. Curitiba: João Haupt, 1946.

POLIDORO, Maurício; Neto; Osvaldo Coelho Pereira. **Análise da Evolução da Mancha Urbana em Londrina-PR Através das Técnicas de Sensoriamento Remoto. Anais XIV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Natal, Brasil, 25-30 abril 2009, INPE, p. 811-818. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-de-Londrina-no-Estado-do-Parana-A-cidade-e-conhecida-por-seu-alto\\_fig1\\_228460263](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-de-Londrina-no-Estado-do-Parana-A-cidade-e-conhecida-por-seu-alto_fig1_228460263). Acesso em: 08 mar. 2022.

PORTAL PREFEITURA DE LONDRINA. **Estrutura da Educação**. 2022.

PORTAL PREFEITURA DE LONDRINA. **Galeria dos Secretários da Educação**. 2022. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-educacao/galeria-educacao> Acesso em 20 mai 2022.

PROST, Antoine. Os conceitos; A história como compreensão; A imaginação e a atribuição causal. In. PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 115-168.

RITT, Cibele Introvini. **Da Escola Isolada ao Grupo Escolar Marechal Rondon de Campo, PR – 1947 a 1971**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

RODRIGUES, Ronir de Fátima Gonçalves. **A expansão das escolas rurais no Distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa – PR (1930-1960)**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SACHELLI, Gabriela da Silva. **Educação rural no município de Apucarana-PR (1940-1990): espaços, instituições escolares e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SANTOS, Silvia Alves. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais no Brasil Pós 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Doutoramento em educação: Significado e perspectivas. **Diálogo Educacional Curitiba**, 7(21), 181-197. 2007.

SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Hist. Educ. [on line]**. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, maio/ago. 2014.

SCHELBAUER, Analete Regina; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX. **Cadernos de História da Educação UFU**, v. 12, n. 1. jan./jun. 2013.

SCHMITZ, Micheli Tassiana. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980 - 2014**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima; Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da

escola primária. **Educar em Revista**. Curitiba, n.18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **História da escola primária no Brasil**: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: Edise, 2015.

SOUZA, Vânia de Fátima. **Políticas públicas para educação nos governos de Moyses Lupion (1947-1951 e 1956-1961)**: Instrução Básica no Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2014.

SWAIN, Tânia Navarro. **Fronteiras do Paraná: da colonização à migração**. Curitiba: Iparde, 1992, p. 19-37.

TAMARANA, Prefeitura Municipal. **Kaingang quem são?** Disponível em: <https://tamarana.pr.gov.br/novo/kaingang-quem-sao/>. Acesso em: 30 ago 2022.

TAMARANA. **Decreto-Lei n.º 199, 30 de dezembro de 1943**, altera a Denominação de São Roque para Tamarana, 1943.

TOMAZI, Nelson Dacio. Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região norte do estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o norte do Paraná**: estudos de história regional. Maringá, PR: EDUEM, 1999. p. 51-85.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA Filho, Luciano Mendes. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-72.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline Bacon. Escola de mestre único e escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: ed. UFPR, 2007. p. 245-269.

VINCENT, Guy; LAHINE, Bernard. & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, jun/2001. p. 7-47.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **Poder municipal e educação na cidade de Londrina (1934-1960)**: ações de uma "autonomia autorizada". 2019. 215 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ZAMFERRARI, Jaqueline Gomes. **Histórias e Memórias de Professoras Rurais do Município de Maringá – PR (1951-1982)**. 2020. 178 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

ZORTÉA, Alberto João. **Londrina através dos tempos e crônicas da vida**. Edição comemorativa ao quadragésimo aniversário, homenagem aos pioneiros. Editora Juriscredi LMTA, Vila Diva-SP, 1972.