

## Educação e Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: um olhar histórico\*

*Antonio Vicente Marafioti Garnica\*\* e Maria Ednéia Martins\*\*\**

**Resumo:** Neste artigo investigamos a formação dos professores e alunos de núcleos de ensino rurais na Região Oeste do Estado de São Paulo, visando a constituir, especificamente, uma das faces da Educação Matemática no sistema educacional brasileiro. Para tanto, usando a História Oral como metodologia, buscou-se constituir parte do cenário da escola rural a partir do relato de alunos, professores e um inspetor de ensino que efetivamente vivenciaram esta realidade, nessa região, nas décadas de 1950 e 1960.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; formação de professores; escolas rurais; História Oral.

## Education and math education in rural schooling: an historical approach

**Abstract:** The main intention of this work is to investigate the teachers preparation to develop their teaching in rural schools, specially focusing schooling process in west of São Paulo State (Brazil). This goal is part of our intentions in making an historical review on how Mathematics Education took place in this region and, in a more general way, in Brazil. In order to do this, Oral History was our methodological guide to understand the landscape in which teachers, students and public school managers developed their activities in the 50's and 60's.

**Key words:** Math Education; teachers formation; rural schooling; Oral History.

---

\* Este artigo é resultado de pesquisa realizada durante os anos de 2002 e 2003, financiada pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e pelo CNPq (Bolsa Produtividade Pesquisa).

\*\* Professor da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. [vgarnica@travernet.com.br](mailto:vgarnica@travernet.com.br).

\*\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. [mared.martins@ig.com.br](mailto:mared.martins@ig.com.br).

## Introdução

Este artigo é resultado de investigação em que se buscou estudar a formação e atuação de professores e alunos de escola rural no Oeste paulista nas décadas de 1950 a 1970, reconstituindo parte do cenário educacional, a partir do qual foi possível apontar questões referentes à Educação Matemática, nossa área específica de pesquisa. Julgamos a constituição desse cenário de fundamental importância para a compreensão da Educação no meio rural, uma vez que poucos são os estudos realizados nessa área.

Adotando a História Oral como metodologia de pesquisa, foram coletados e analisados depoimentos de onze professores, cinco alunos e um inspetor de ensino. Embora os entrevistados, à época da pesquisa, residissem nas cidades de Bauru, Areiópolis, Iacanga, Santa Cruz do Rio Pardo e Pederneiras, o cenário geográfico no qual atuaram é de maior espectro, envolvendo outros municípios do Estado de São Paulo, a saber: Álvaro de Carvalho, Araraquara, Areiópolis, Avaí, Bauru, Bernardino de Campos, Cafelândia, Duartina, Echaporã, Gália, Iacanga, Lins, Martinópolis, Mineiros do Tietê, Nova Guataporanga, Ouro Verde, Pederneiras, Pompéia, Presidente Alves, Presidente Prudente, Reginópolis, Riberão Grande, Rinópolis, Santa Cruz do Rio Pardo, Santo Anastácio, Timburi e Uru. Quanto aos alunos depoentes, dois deles, residentes em Bauru, não cursaram a escola rural nesse município e apenas um ainda residia em zona rural. O inspetor de ensino, que também iniciou sua carreira como professor primário, atuou em Bauru, Agudos, Piratininga, Arealva, Presidente Alves, Tibiriçá, Iacanga, Duartina, Cabralia Paulista e Gália, todos municípios do Estado de São Paulo. Tais municípios, segundo nossa concepção, constituíram o que chamaremos “a região oeste-paulista”<sup>1</sup>.

Optamos por focar um período específico — os anos das décadas de 1950 a 1970 — que é de especial importância sob vários pontos de vista: (a) politicamente há o golpe de Estado em 1964; (b) trata-se de época anterior ao êxodo rural (que no Estado de São Paulo se intensificou a partir de 1970); (c)

---

<sup>1</sup> A utilização do termo “região” está em sincronia com as concepções enunciadas por Baraldi (2003:18-19, volume a): “a região é um espaço geográfico atravessado pela história que o institui como referencial para os próprios homens. A região não existe a priori, é resultado de uma série de representações que possuem historicidade. [...] região não nos remete a um recorte meramente geográfico e/ou econômico específicos nem a agrupamento de elementos naturais com características comuns. Uma região é uma paisagem elaborada por nossos olhos e mentes, carregada de lembranças e significados”.

compreende uma época em que a carreira do Magistério era, ainda, bastante valorizada (cf Baraldi, 2003); (d) abrange o período em que se iniciaram os esforços para a implementação de uma proposta renovadora do ensino da Matemática, conhecida como o “Movimento Matemática Moderna” (MMM), cuja intenção precípua foi a de enfatizar, nas escolas, a Matemática concebida a partir de sua estruturação formal; (e) promulgaram-se, nesse período, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961) e o Estatuto do Trabalhador Rural (1963).

Para a coleta de dados utilizamos também o critério de rede, bastante comum nos trabalhos em História Oral<sup>2</sup>: um primeiro depoente – no caso indicado pela Diretoria de Ensino de Bauru – sugere outros depoentes. Os depoimentos foram gravados em fitas K-7, em datas e horários estabelecidos pelo entrevistado. Posteriormente, foram realizadas as transcrições dos depoimentos, constituindo documentos escritos em sua primeira forma. Em seqüência, trabalhamos as transcrições gerando o que temos chamado de “textualização do depoimento”, um texto de leitura mais fluente, sem os vícios da oralidade e, se necessário, reordenado segundo princípios e critérios estabelecidos em comum acordo entre pesquisador e depoente.

O trabalho com as textualizações é um momento em que o pesquisador se familiariza ainda mais com os depoimentos, o que lhe permite – se desejar – pavimentar seu caminho para o momento de análise. Em sua versão final, a textualização (e os documentos anteriores que lhes serviram de base) são analisados pelo colaborador-depoente que, concordando com os registros, assina uma carta de cessão ao pesquisador, disponibilizando, assim, tais registros para a pesquisa.

A análise desses documentos gerados, no caso dessa pesquisa, foi feita a partir da detecção de “tendências” que se manifestaram como convergências ou divergências entre os vários discursos. Essas tendências serviram de pano de fundo ao pesquisador para a formação de suas compreensões – aprofundadas, se necessário, com bibliografia de apoio – acerca do tema em questão: a constituição de uma paisagem<sup>3</sup>, focando as

---

<sup>2</sup> Um maior detalhamento acerca dos procedimentos metodológicos não será aqui possível devido às limitações normalmente impostas pelos periódicos científicos. Sugerimos, aos interessados, a leitura de GARNICA (2003) e dos autores por ele utilizados.

<sup>3</sup> Souza e Souza (2001) tratam da constituição da História da Educação (Matemática) como um cenário que desponta e é percebido pelo pesquisador a partir de memórias, cenas, usos, costumes, práticas cotidianas, crenças, sensações e perspectivas de futuro, montagens e remontagens de vivências e tendências lembradas e detectadas – isto é, do reavivamento do

práticas educativas na zona rural do Oeste paulista no período delimitado. A opção pelas “tendências” não teve a pretensão de compartimentar a história, uma vez que as tendências não são disjuntas, entrecortam-se constantemente, dialogam e complementam-se.

### A zona rural: um primeiro registro

A região estudada “situa-se” no interior do Estado de São Paulo, onde havia, até meados do século XX, um predomínio da população rural sobre a população urbana. As grandes fazendas de café, em suas colônias, acolhiam muitas famílias e muitas delas numerosas. Havia também os médios e pequenos agricultores que se dedicavam ao plantio de lavouras de subsistência, como o arroz, feijão, frutas, desenvolvendo também agropecuária. Nas áreas rurais, distantes dos centros urbanos, eram necessárias escolas para atender crianças e até mesmo adultos ainda não alfabetizados, sendo que as escolas, em geral, situavam-se nas fazendas, como nos relataram os depoentes da pesquisa.

A crise do café, em 1929, anunciou uma debandada do campo rumo à cidade. Mais tarde, a intensificação das monoculturas, a modernização das técnicas e equipamentos agrícolas e as ofertas de emprego nas cidades (devido à expansão industrial no Estado a partir de 1970) acentuaram o processo de migração da maior parte da população rural para as zonas urbanas, caracterizando o êxodo rural, que acarretou um inchaço das cidades e, como uma de suas decorrências, gerou problemas sociais como o desemprego e o aumento da violência. Essa mudança da estrutura social, vivenciada pelos depoentes desse trabalho, foi por várias vezes retratada.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1950 havia no Brasil 18.782.891 pessoas na zona urbana e 33.161.506 pessoas na zona rural: 63,84% da população brasileira vivia em zona rural. Já em 1970 verificou-se uma alteração nesse cenário: 55,92% da população vivia na zona urbana.

Essa inversão também é percebida quando se analisam os dados do IBGE relativos a essa região específica. Na década de 1950, 63% dessa população estava concentrada em zonas rurais e 37% em zonas urbanas ou suburbanas. Em 1960 iniciou-se uma inversão. Embora com percentuais bastante próximos, evidencia-se que, nessa década, começava a intensificar-

---

sentido de paisagem – a partir de seus vários atores. Cabe, portanto, ao historiador perceber – e registrar – paisagens.

se o fenômeno do êxodo rural: 54% da população estava na zona urbana e 46%, na zona rural. Os dados relativos a 1970 confirmam a ocorrência desse fenômeno, pois 72% da população concentrou-se nas cidades e apenas 28% nas zonas rurais. Foi possível verificar que algumas cidades maiores, como Bauru e Araraquara, já na década de 1950, apresentavam população urbana maior que a população rural, sendo que na década de 1970 essa diferença aumentou consideravelmente.

Os tipos de propriedades rurais e de plantações predominantes na região determinaram a situação econômica e social dos homens que se relacionavam com a terra. Essas determinações foram, posteriormente, pontos relevantes quanto à escolha profissional que pais e professores almejavam para os estudantes das escolas rurais. Bertaux (1979) chama atenção para o fato de que estamos diante de uma ordem social na qual a identidade social é conferida pela profissão e, no caso desta investigação, foram as formas de relação de trabalho que se estabeleceram no campo que caracterizaram as diferentes categorias de profissionais rurais e, conseqüentemente, a identidade social e econômica da comunidade.

As condições econômicas dos trabalhadores rurais que não possuíam propriedade tendiam a ser piores do que a dos proprietários, ainda que pequenos proprietários. Essa situação não se aplicava aos administradores das fazendas, que também tinham situação de vida melhor do que a de outros trabalhadores. Situações como essa reafirmaram que são as formas de relação de trabalho que determinam a identidade social. Essa diferenciação nas condições financeiras será retomada quando do tratamento das possibilidades de continuidade dos estudos pelos filhos de trabalhadores rurais, também influenciadas pelo tipo de função desempenhada pelos pais na zona rural. Nesse contexto, a grande maioria dos estudantes era de filhos de pequenos sítiantes e trabalhadores das fazendas.

Embora os depoentes não tenham feito distinção quanto às várias categorias de trabalhadores rurais, Prado Júnior (2000), ao tratar do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.914, de 2 de março de 1963), afirma que uma diferenciação importante entre as relações de trabalho na zona rural e urbana é a forma de remuneração. Os trabalhadores urbanos são assalariados (o que hoje também tem sido bastante modificado, principalmente pela rápida expansão da categoria dos terceirizados e parceiros); já na agropecuária, a forma diversificada de remuneração acaba por dar maior complexidade a essas relações de trabalho, pois há arrendatários, meeiros, empregados, empreiteiros (aqueles contratados apenas para colheita ou plantio), além daqueles que, embora pequenos

proprietários, também empregam sua força de trabalho em outras propriedades em tempos de entressafra. Essas relações são temporais e espaciais, pois dependem do período (safra ou não) e da região do País em que ocorrem. A forma de remuneração pode ser em dinheiro, benefícios ou *in natura*.

Devido a essa complexa relação de trabalho nas zonas rurais, para Prado Júnior (2000), o Estatuto do Trabalhador Rural, na forma como foi aprovado, sem a devida discussão, revela em seu conteúdo a falta de maturidade sobre o assunto, não abrangendo e nem assegurando aos trabalhadores rurais, das mais diversas categorias, seus direitos. Essa imaturidade é percebida devido às várias lacunas na lei e ao fato de o legislador transpor para o trabalhador rural as determinações já existentes na legislação trabalhista que fora traçada para o trabalhador urbano. O problema da adaptação de uma realidade a outra, no caso a rural sendo colocada em função da urbana, foi também apontado neste trabalho devido aos “programas de ensino” serem constituídos para a realidade urbana e utilizados com os mesmos objetivos na zona rural.

O êxodo rural foi um dos processos determinantes na alteração desse cenário, revelando que o quadro populacional não se configura de modo linear durante o período focado. As transformações são percebidas, em especial, com o “milagre econômico”<sup>4</sup>, implementado pelo intenso processo de industrialização. No conjunto de depoimentos percebe-se que a predominância da monocultura do café sobre as demais culturas foi sendo substituída pela monocultura da cana e pelas propriedades voltadas para a pecuária. Essas modificações das formas de produção nas zonas rurais tiveram implicações diretas na organização das escolas e na forma de acesso a elas pelos estudantes que ainda continuaram vivendo nos sítios e fazendas.

Este nosso estudo revelou ainda o papel importante desempenhado pelas estradas de ferro, em especial a Sorocabana, a Paulista e a Noroeste. Para muitos professores, formar-se no Curso Normal implicava um deslocamento para cidades maiores. Para o exercício da profissão, a questão dos transportes era também ponto importante: não raras vezes iniciavam a carreira em municípios que não aqueles em que residiam suas famílias.

Além dos trens, os ônibus e jardineiras eram as possibilidades de chegar às cidades mais próximas da escola rural, pois nem todos os

---

<sup>4</sup> Período de intensa aceleração econômica de algumas economias mundiais no pós-Segunda Guerra Mundial. Nos países subdesenvolvidos esse processo ocorre na primeira metade da década de 1970.

municípios estavam beneficiados pelo sistema ferroviário. Havia casos de se utilizarem vários meios de transportes até chegar à escola: trem, ônibus, charrete ou cavalo. Já os alunos, em geral, locomoviam-se a pé ou a cavalo. Como eram raros os carros particulares, um outro meio de transporte passou a ser muito utilizado tanto por professores para chegarem até a cidade, quanto por alunos que iam estudar em zonas urbanas: o caminhão do leiteiro, veículo que passava pelas fazendas e sítios recolhendo o leite que seria levado aos laticínios urbanos (prática ainda comum).

Embora houvesse muitas dificuldades em relação aos transportes, os professores não as sentiam tanto, pois algumas comunidades já se organizavam para suprir essa carência. As dificuldades quanto aos transportes, entretanto, não eram de todo superadas nem mesmo por aqueles professores que dispunham de veículo: nos dias de chuva, o barro que se formava era um grande empecilho para se chegar à escola. Aqueles que podiam ir “de lotação” junto com outros professores, paravam longe da escola em que atuavam; dependendo, ainda assim, do auxílio da comunidade local.

Também os inspetores de ensino enfrentavam dificuldades para chegar às escolas, em especial nos dias de chuva. Novamente era na fazenda que se buscava auxílio para transpor esse transtorno. Em outros casos, mesmo com muito esforço, não era possível chegar até a escola, momento em que as aulas ficavam suspensas. As dificuldades de locomoção e a falta de transportes atuaram como impedimento para a continuidade dos estudos para muitos estudantes, fugindo a essa regra aqueles cujos pais tinham melhores condições financeiras ou influências.

A comunidade oferecia também suas casas para que os professores pudessem se instalar durante o tempo em que permanecessem na escola, o que nos remete às dificuldades de adaptação que também figuraram nesse cenário. A mudança para a zona rural não foi muito tranquila para os professores que, em geral, eram muito novos e acostumados a outra realidade na casa dos pais em residências urbanas, dispondo de certos confortos que a nova realidade não oferecia. No entanto havia (raras) exceções, como o caso de fazendas com farmácia e cinema.

Além das diferenças de acomodação e de conforto, também os costumes eram diferentes, havendo um certo choque entre duas realidades: o professor sempre tinha novidades, era o “arauto” do conhecimento e das coisas vindas da cidade. Já o que a comunidade rural tinha como seu nem sempre era de interesse do professor.

Foi recorrente no discurso dos professores – também no dos alunos – a referência ao fato de ser a escola rural um projeto visando a dar à criança do campo as mesmas oportunidades das crianças da zona urbana, mesmo em meio a tantas adversidades.

Daniel Bertaux (1979) dá indícios para interpretar essa “igualdade de oportunidades” que ocorria entre tantos obstáculos e impedimentos, dificuldades que, de tão comuns, acabam por configurar o universo das escolas rurais.

*O projeto social daqueles que denunciam as desigualdades é um projeto de moralização da sociedade capitalista: é um projeto reformista que se apresenta como um projeto progressista mas está, desde o início, condenado à impotência. [...] A idéia de desigualdade de oportunidades escolares é a expressão direta da ideologia meritocrática que assim se pode resumir: uma sociedade justa é uma sociedade que dá, a todos os seus filhos, oportunidades iguais – desde o ponto de partida. No ponto de chegada, pois bem, que ganhem os melhores! (E azar dos vencidos). Essa forma ideológica está profundamente enraizada no aparelho escolar e no "igualitarismo pequeno-burguês". [...] Ao enfatizar a desigualdade de oportunidades, a idéia meritocrática desvia a atenção do que é essencial: as diferenças estruturais de condição, tais como resultam da estrutura de classe. [...] Ou a igualdade de oportunidades traz consigo a igualdade de condições; ou então – o que é muito mais provável – a desigualdade de condições, a curto prazo, leva à desigualdade de oportunidades (BERTAUX, 1979, p. 44-45).*

Ainda que pareça contraditório, a zona rural, mesmo sendo retratada como um ambiente de grandes dificuldades para os professores e alunos, foi uma experiência da qual os depoentes disseram guardar, na memória, boas recordações. O bom relacionamento entre professores e alunos e entre professores e comunidade foi descrito com muita ênfase, sendo a amizade apontada como uma característica predominante.

### A organização das escolas rurais

As escolas rurais apresentavam diferentes características, dependendo do local onde estavam instaladas e do apoio que recebiam da comunidade. Muitos prédios eram de madeira, constituídos por apenas uma sala, sem a existência (ou com existência precária) de sanitários, cozinha e pátio.

Os prédios escolares muitas vezes eram simplesmente uma adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural, para ser utilizada como escola, evidenciando o importante papel desempenhado pela comunidade na preservação do sistema escolar nas zonas rurais. No entanto, os depoentes fizeram referência a uma modalidade de escola rural na qual havia uma estruturação, de certo modo, mais elaborada – as escolas típicas rurais – e, também, escolas de algumas fazendas mais desenvolvidas. Havia, ainda, escolas que recebiam apoio de outras instituições, como, por exemplo, a empresa Noroeste do Brasil. Em alguns casos (ainda que configurando uma exceção), a zona rural chegava a ter grupos escolares com um professor para cada turma, com presença de diretora, cozinha para preparo da merenda, pátio e sanitários.

A falta de espaço, aliada a outras dificuldades já abordadas e outras a serem por nós discutidas, revela que a comunidade rural não se submeteu simplesmente às condições dadas, mas desenvolveu estratégias para garantir acesso ao saber escolar, oferecido pelo Estado ainda que de forma precária e deficitária.

Em alguns locais, por ser aquele um período no qual as escolas ainda estavam se expandindo nas zonas rurais, a comunidade e alguns professores foram obrigados a tomar para si a responsabilidade de garantir a sua construção e funcionamento, revelando que a expansão do número de escolas no Estado de São Paulo não foi apenas mérito do Estado e das políticas públicas, mas também do esforço de moradores das zonas rurais e de suas próprias formas de organização para conseguir implantá-las e mantê-las em suas comunidades. Tais iniciativas, de certa forma, colaboravam para a isenção de responsabilidades do Estado quanto aos núcleos rurais de ensino. Novamente – e de modo reforçado – compreende-se que a igualdade de oportunidades não acompanha a igualdade de condições. Continuam separados discurso e ação.

Na maioria das escolas rurais eram oferecidas apenas as três séries iniciais. Como em geral a escola era constituída por uma única sala, as três séries (ou “anos”, como se falava à época) eram atendidas pelo mesmo professor, simultaneamente. Essa estrutura teve influências imediatas na forma de condução das atividades com os alunos.

Devido à estrutura física da escola, os professores acabavam por utilizar várias táticas visando a superar o “problema” da multisseriação. Dividiam a sala em fileiras por séries, a lousa era também dividida em uma parte para cada turma e, durante o tempo em que uma turma estava junto

com o professor em atividades que utilizavam a lousa, as outras turmas faziam atividades já encaminhadas e que não necessitavam de muito apoio do professor. O trabalho com as salas multisseriadas constituiu uma das maiores dificuldades para os professores que, em geral, estavam iniciando sua carreira no magistério. Além desse trabalho com mais de uma série na sala, os professores também enfrentavam as diferenças individuais entre os alunos da mesma série, em especial com os alunos do primeiro ano.

As estratégias tendiam a minimizar as dificuldades e, como consequência, acabavam por desenvolver nos estudantes uma prematura autonomia, o que muito provavelmente foi mais aproveitado pelos estudantes que tinham maiores facilidades de aprendizagem. A falta (ou carência) de recursos, tanto de materiais de consumo quanto dos didáticos, nas escolas rurais, também interferia na forma de atuação dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Na tentativa de amenizar essas dificuldades, professores e comunidade, em geral os fazendeiros, buscavam contribuir comprando materiais e colocando-os à disposição dos alunos na escola.

Houve divergência em relação à participação do Estado e das Prefeituras na distribuição de materiais escolares, o que está relacionado com as próprias condições das Prefeituras e da força política do município. Segundo Leite (2002, p.39), a Lei 4.024, de dezembro de 1961, omite-se em relação às escolas rurais, pois muitas Prefeituras Municipais não dispunham de recursos humanos e financeiros para assumir a responsabilidade por esses núcleos escolares no campo.

O horário das aulas estava mais concentrado no período da manhã, embora houvesse casos de aulas à tarde e também à noite (cursos de adultos). Também havia, à época, aulas aos sábados. O funcionamento das escolas no período da manhã acarretou ao professor, em várias localidades, mais uma função: o preparo da merenda escolar.

A configuração geral das escolas rurais acabava exigindo um acúmulo de funções por parte do professor que, além das atribuições da docência, era responsável pelas funções administrativas, como a realização das matrículas dos alunos, a manutenção dos registros de transferências e desistências, as visitas às famílias dos alunos desistentes e a manutenção de materiais. Responsabilizava-se, também, pela limpeza e conservação do prédio escolar e arredores, no que era freqüentemente auxiliado pelos alunos. A limpeza ocorria, geralmente, no último dia de aula da semana, sendo esse um momento tido como “de descontração”. A maior dificuldade na realização de

mais essa tarefa estava na falta de água encanada, havendo a necessidade de buscá-la em rios ou em poços.

Pelo desempenho de todas essas funções, os professores não tinham remuneração complementar, apenas adquiriam “pontos”; tais atividades eram acompanhadas de perto pelos inspetores de ensino (posteriormente denominados “supervisores de ensino”), sobre o que trataremos oportunamente.

Um relatório das atividades era feito pelos professores e levado para o diretor uma vez por mês, numa reunião citada por todos os professores depoentes: a reunião pedagógica e administrativa, uma das poucas oportunidades (principalmente para os professores que residiam nos locais onde estavam as escolas) de contatos com outros professores. Essas reuniões, em geral, ocorriam no grupo escolar da cidade, com exceção de alguns casos em que o inspetor se reunia com os professores em uma das escolas rurais.

Nesses encontros, os professores recebiam orientações quanto às suas dificuldades, podiam “trocar experiências”, mostrar trabalhos de alunos, sendo também esse o momento em que recebiam o pagamento. Esse dia, para muitos professores, era o da “volta para casa”, depois dos vários dias que passavam na zona rural.

As reuniões, embora adjetivadas como “pedagógicas”, tiveram muito mais revelada sua natureza administrativa: foram pouco detalhadas pelos depoentes as orientações que recebiam dos inspetores e diretores quanto às dificuldades de atuação em sala de aula (o tratamento efetivo das questões didáticas e pedagógicas). Os relatos evidenciaram que nessa reunião era entregue a matéria-prima utilizada na merenda escolar, verificados os problemas da estrutura física da escola e o cronograma de vacinação.

### Escolas rurais: uma tipologia

Na “região” e período enfocados nesta pesquisa, as escolas rurais dividiam-se entre municipais e estaduais, contando ainda com apoio da comunidade e, em alguns casos, de empresas privadas. A Lei 4.024 (Primeira LDB), promulgada em dezembro de 1961, deixou aos municípios a responsabilidade pelas escolas rurais. Esses núcleos de ensino rural, estaduais ou municipais, também se subdividiam em escolas isoladas, escolas de emergência ou grupos escolares, dependendo do número de estudantes que viviam nas redondezas da escola.

Escolas isoladas situavam-se tanto em zonas rurais quanto nas cidades. De acordo com o Anuário Paulista de Educação de 1968 (apud DEMARTINI, 1979, p.121), pela Lei 3.303 de 27/12/1955, que dá nova redação ao artigo 184 do Decreto nº 17.689/47, são consideradas escolas isoladas aquelas em que, dentro de uma área de 2 quilômetros de raio, haja 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais, ou 30 crianças, quando se tratar de sedes de distritos ou zona rural. Essas escolas isoladas só seriam mantidas caso a frequência não fosse inferior a 24 durante o ano, em três meses consecutivos ou em três visitas do inspetor.

Os depoentes relataram que numa escola isolada sempre eram oferecidos os três primeiros anos do ensino primário e, se houvesse necessidade e número de alunos suficientes, implantava-se outra escola isolada: uma para os dois primeiros anos e a outra com o terceiro e quarto anos do ensino primário. Raramente implantava-se grupo escolar.

As escolas de emergência estavam instaladas em locais onde, por um certo período, havia número suficiente de alunos para que funcionassem (independentemente de ser zona rural ou distrito); eram também instaladas quando havia mais alunos que a capacidade de atendimento da escola já existente. Essa denominação foi motivada por ser o funcionamento da escola previsto para um período de tempo determinado apenas, o que, na prática, acabava por não acontecer, pois funcionava durante muito tempo com esse nome, o que mostra a falta de constante reorganização das escolas rurais, apontando para a ausência de investimento do poder público nesses estabelecimentos de ensino.

A criação das escolas de emergência seguiu as determinações da Lei nº 3.783 de fevereiro de 1957. O Decreto nº 37.575, de novembro de 1960, em seu artigo segundo dispõe: “As escolas de emergência somente serão criadas na zona rural, em lugares de acesso manifestadamente difícil e onde a população escolar não ofereça condições de estabilidade” (*Anuário Paulista da Educação*, apud DEMARTINI, 1979, p.121).

A docência nas escolas de emergência e nas isoladas era, em geral, atribuída a professores não efetivos e em início de carreira. Eram escolas nas quais era oferecida formação até o terceiro ano primário e, em geral, multisseriadas. Estavam sempre vinculadas a um grupo escolar urbano, com o qual compartilhavam o diretor — responsável por várias dessas escolas —, que permanecia nas cidades, assim como também o inspetor de ensino, que visitava as escolas algumas vezes durante o ano.

O “ensino típico rural”<sup>5</sup> também figura nessa paisagem que compomos, sendo ministrado em escolas típicas ou em grupos escolares típicos rurais. Embora esse tipo de ensino merecesse um aprofundamento maior, sendo inclusive uma das nossas pretensões para prosseguimento dos estudos, foi possível apenas alinhar sobre ele algumas considerações.

As condições de funcionamento e estrutura desses núcleos de ensino típico tendiam a ser melhores do que nas escolas de ensino “comum”. Para atuar no ensino típico rural a preparação do professor era diferenciada. Aqueles que não fizeram a Escola Normal Típica Rural de Piracicaba, a única que dava formação específica para o ensino típico rural, estudavam a bibliografia do concurso (para o ensino típico rural já havia concurso de provas) ou faziam cursos especiais. No período da manhã eram ministradas disciplinas comuns a todas as escolas. No período da tarde, técnicas de cultivo e atividades rurais típicas.

Com a instalação das escolas típicas rurais pretendia-se preservar o meio ambiente e manter o homem no campo, muito embora outras escolas rurais continuassem sem apoio, em situação de abandono por parte do poder público. Esse tipo de ensino, típico rural, foi revogado por Decreto no final da década de 1960 (DEMARTINI, 1979, p.122).

Os grupos escolares eram tipicamente urbanos ou de distrito (com algumas exceções, como no caso de grandes fazendas que tinham sede bem estruturada), dotados de estrutura completa: salas específicas por turmas, direção, secretaria, servente e pátio. Atendiam do primeiro ao quarto ano, podendo funcionar também mais de uma sala para a mesma série.

Outro aspecto próprio das escolas rurais era serem mistas (freqüentadas por meninos e meninas) ou somente masculinas, sendo que até certo tempo a preferência para lecionar em escolas mistas era dada às professoras, ficando reservadas aos professores homens as escolas masculinas. Como nem sempre isso fosse possível, esse critério era freqüentemente “desrespeitado”, ficando também sob responsabilidade de professores escolas freqüentadas por meninas.

---

<sup>5</sup> O adjetivo “típico”, acrescido a “rural”, tem por função diferenciar algumas escolas (e seu sistema de ensino) em relação àquelas que eram “localizadas na zona rural”, mas seguiam o mesmo sistema usualmente imposto às escolas urbanas. Na escola típica rural, por exemplo, havia classes para estudo de conteúdos ligados ao campo (plantio, colheita, distribuição de produção, safras, políticas agrícolas, etc).

## Zona Rural, “terra de passagem”

O ingresso no Magistério Público, à época, dava-se pelo Concurso de Títulos, sendo para isso considerada a pontuação de cada professor. Na escola rural, normalmente retratada como de difícil acesso, a concorrência era menor, e os primeiros pontos eram, em geral, ali adquiridos, pelas substituições, pela atuação em cursos noturnos, pelos cursos realizados, pelo número de alunos promovidos e de acordo com as dificuldades de acesso ao local em que estavam atuando. Já para o ensino típico rural prestava-se concurso de provas.

A pontuação era acompanhada de perto pelo inspetor de ensino, além do que era de sua responsabilidade o “bom andamento” das escolas, inclusive dos cursos noturnos de adultos. Já havia, nessa época, o Concurso de Remoção por união de cônjuge (garantido até hoje pela Constituição do Estado de São Paulo, artigo 130), o que facilitava a ida dos professores para centros urbanos.

A maioria dos professores da zona rural era composta por substitutos, e sua contratação dava-se inicialmente em caráter temporário. Somente após uma determinada quantidade de pontos é que se ingressava como efetivo. Os professores depoentes, em sua totalidade, consideram o ingresso no Magistério apenas a partir de sua efetivação, desconsiderando o tempo que atuaram como substitutos. Foi pela Lei nº 500 de 13 de novembro de 1974 que se instituiu o regime dos servidores admitidos em caráter temporário: “Além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário [...]”. (Lei nº 500 de 1974, artigo 1º). A constante mudança dos professores ocorria devido à dificuldade de adaptação à vida rural, principalmente quando havia necessidade de residir nos sítios ou fazendas, ou ainda, por surgirem vagas em locais de acesso mais fácil.

Outra forma de o recém-formado ter o privilégio de escolher uma escola para iniciar sua carreira como efetivo, antes dos demais profissionais ainda não efetivados, era a cadeira prêmio. Essa “cadeira” era conquistada pelo melhor aluno da turma do Curso Normal ou do Aperfeiçoamento. Tal direito era também garantido para os professores do ensino típico rural que se formaram pela Escola Normal de Piracicaba.

Outro direito garantido por lei era a licença-prêmio. De acordo com o artigo 209 da Lei 10.261/68, “o funcionário terá direito pela sua assiduidade, à licença remunerada de 90 dias a cada período de 5 anos de exercício

ininterruptos, em que não haja sofrido qualquer penalidade administrativa”. Frequentemente os professores usufruíam o direito das faltas abonadas como uma possibilidade de voltar para casa.

Essas mudanças, principalmente as que ocorriam durante o ano letivo, acabavam por prejudicar o desenvolvimento das atividades escolares devido à necessidade de contratação de substituto e de um período de adaptação dos alunos ao novo professor: uma série de recomeços compulsórios e frequentes. Estando a escola do campo à mercê dessas variantes, percebemos a zona rural como uma “terra de passagem”. Muito embora alguns professores permanecessem muitos anos na mesma escola rural, ou em zona rural, a tendência era buscar colocação em escola urbana.

O discurso de que muitos sacrifícios foram necessários para atuar em escolas rurais não está ligado apenas a um “ideal da docência”. O sacrifício era necessário por ser a escola rural – via-de-regra – o início “natural” da carreira docente (ou um início do último estágio da formação anterior à docência). A zona rural servia, nesse sentido, a aspirações individuais de desenvolvimento profissional, configurando-se como uma “terra de passagem”.

### O professor e o aluno da escola rural

Dentre os docentes da zona rural a grande maioria eram mulheres, o que pode ser devido à existência de classes mistas (com meninos e meninas), cuja preferência de escolha era dada às professoras. Foi bastante comum nos depoimentos a distinção de gênero, ao se referirem aos professores, evidenciando essa grande presença de professoras no ensino primário, em especial na zona rural.

Oriundos de Escolas Normais, os professores iniciantes, segundo seus depoimentos, quase não discutiram ou vivenciaram, em sua formação, especificidades em relação ao ensino rural. Muitos não conseguiam relacionar o que aprenderam no Curso Normal com a prática docente, embora alguns tenham, segundo seus depoimentos, feito essa “ponte”, o que explicita uma certa contradição quanto ao que os professores consideram ser uma “boa formação” para o Magistério. Esse desnivelamento entre o que se aprendia no Curso Normal e a prática docente estava relacionada ao nível teórico da formação do professor, independentemente dos estágios. Já para outros professores, sua formação deu conta de atender às expectativas no exercício da profissão.

Por outro lado, a prática didático-pedagógica dos professores era influenciada pelos inspetores de ensino quando de suas visitas, durante as reuniões pedagógicas em que tinham contato com o diretor de ensino e com outros professores e durante cursos e treinamentos oferecidos pela Secretaria da Educação, nem sempre caracterizados como produtivos, pois não preenchiam as lacunas na formação inicial do professor, sendo considerados distantes de sua prática. Para muitos, a opção eram os livros didáticos disponíveis.

Alguns professores, além das dificuldades que poderiam encontrar devido à formação julgada “inadequada” e às diferenças em relação à comunidade rural, não tinham feito opção pela carreira do Magistério: em muitos casos, houve “escolha por falta de opção”, atração pelos bons salários e pelo *status* social e/ou pela intenção de seguir a carreira de outros familiares próximos (irmãs e mães).

É bastante comum, quando se trata dos salários dos professores de épocas passadas, estabelecer comparações entre os salários desses profissionais e os de juizes de direito. Segundo estudos realizados por Baraldi (2003, p.95), essa “metáfora” corrente do “professor que ganhava como juiz” é mais que uma mera metáfora: pode-se constatar, em meados de 1950, em termos de salários mínimos, certa proximidade quantitativa dos ganhos iniciais dos professores e juizes, se considerado o atual distanciamento do valor desses salários. Essa disparidade mostra como, em curto espaço de tempo, ocorreu a brutal concentração de renda no País, em que as identidades profissionais – do que também nos alerta Bertaux (1979) – têm desempenhado papel significativo para promoção e manutenção de desigualdades.

Também foi relevante, no conjunto de depoimentos, certa negligência em relação aos conhecimentos prévios do aluno rural, devido à supervalorização dos conhecimentos sistematizados muito mais dominados por alunos urbanos que tinham mais facilidades de acesso a certas informações. À época, contribuíam para essa diferenciação o acesso aos meios de comunicação e a freqüência a cursos pré-primários, inexistentes na vida do homem do campo.

Os alunos foram caracterizados como disciplinados e esforçados, com o que se afirma e se reproduz a visão bucólica do homem do campo, do “selvagem domesticado” e dócil. Ao aluno adulto, que freqüentava os cursos de alfabetização do período noturno, cabem as mesmas considerações.

Leite (2002, p.15), em sua leitura crítica da educação rural, opõe-se à “[...] interpretação idealista tradicional, que situa os rurícolas como homens felizes e tranqüilos, em virtude do contato com a natureza, da mesa farta e de uma vida regrada”. A manutenção de uma imagem do homem rural como tranqüilo e produtivo foi conseqüência das mudanças de valores rapidamente incorporados pela sociedade, principalmente a urbana, devido aos avanços tecnológicos. Isso remete a comparações entre os períodos nos quais os professores atuaram e o tempo de hoje, quando o trabalho docente já não é valorizado.

Os relatos revelaram o quão dependente dos conhecimentos detidos pelos professores (urbanos) estava a população rural, até mesmo para que essa clientela pudesse sair da condição de vida proporcionada por sua profissão e atingir “cargos urbanos” mais valorizados, denunciando que o parâmetro de comparação está sempre na zona urbana, o que nos remete a uma possível contribuição dada pela escola no processo da perda de identidade do homem rural.

A própria organização dos conteúdos na forma dos Programas de Ensino contribuía para que o contexto rural não fosse considerado, efetivamente, no processo de ensino e aprendizagem. Há que se ressaltar que o ensino ligado à vida, ao cotidiano, à realidade, já era premissa freqüente dos documentos educacionais da época. No caso das crianças da zona rural, a vinculação dos fazeres escolares com sua realidade mais próxima poderia ter o efeito de manter, criticamente, a identidade rural. Nesse mesmo viés, Leite afirma:

*A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (2002, p.99).*

Essas situações revelaram a contribuição do sistema escolar no processo de urbanização da sociedade rural. Quando se pensava estar dando condições de compartilhar o conhecimento até então sistematizado, acabava-se inculcando valores urbanos como melhores que os rurais, estes muitas vezes desconsiderados em relação àqueles. Percebe-se a valorização de profissões urbanas em detrimento de profissões rurais. Poucos depoentes demonstraram tentativas de, embora cumprindo o “programa”, vincular os conhecimentos rurais ao trabalho escolar.

A influência dos valores urbanos foi também percebida nos depoimentos dos alunos, uma vez que, dos cinco colaboradores, quatro deles exercem ou exerceram atividades urbanas, considerando a aprendizagem obtida em escola rural como uma contribuição para alcançar tal posto. A própria organização do sistema escolar rural (a maioria das escolas oferecia até o terceiro ano primário, apenas) colaborou para que a zona rural não fosse um local favorável para quem desejasse estudar, uma vez que a valorização dos estudos estava relacionada ao sucesso em “posições” urbanas.

Nesse sentido, percebe-se que a implementação da Lei 4.024 de 1961 possibilitou a criação de espaços de ensino centrados em cursos urbanos. O SENAC e o SENAI, por exemplo, ofereciam, por meio de seus cursos técnicos, a possibilidade de continuidade dos estudos pelos estudantes rurais que conseguissem concluir o ensino primário.

Retomamos, agora, a discussão sobre o caráter reformista na educação, um projeto progressista que se apóia no ideal do mérito pessoal. O que os alunos vêem como uma superação das desigualdades de condições, oculta que o não oferecimento de escolas em “condições iguais” aos estudantes rurais foi fator determinante para a não continuidade dos estudos. Mesmo vivendo nessa visão meritocrática, manifestada no ideal de ultrapassar a condição social dos pais através da escola, não estava garantido para o estudante que a mudança de profissão implicaria mudança de classe social, como apontado por Bertaux (1979): em geral, o filho do trabalhador ou pequeno proprietário rural, na cidade, veio a exercer atividades próprias às camadas populares urbanas, sendo raros os casos em que atingiram o *status* reservado às profissões vistas como “próprias” às classes privilegiadas.

### A escola, a família, a comunidade

O papel extremamente significativo desempenhado por toda a comunidade quanto à instalação e manutenção de muitas das escolas rurais será, aqui, novamente retomado. A oferta, pelos fazendeiros, de alguma casa desocupada em sua propriedade para que a escola fosse lá instalada era, inclusive, de certo modo, exigência da Lei 4.024/61 (artigo 32), que determinava aos proprietários rurais (em locais onde não se pudessem manter escolas primárias para atender as crianças residentes na região) que facilitassem a frequência dessas crianças às escolas mais próximas, ou que possibilitassem a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. Portanto, o empenho em instalar escola em sua propriedade

evitava ao dono da terra a necessidade de propiciar condições de locomoção das crianças para outras escolas na região. Esse empenho, algumas vezes, estava relacionado com o desejo de beneficiar algum professor conhecido, que era indicado para assumir a escola. Nessas situações, os inspetores de ensino poderiam/deveriam interferir, pois a escala de professores substitutos candidatos a assumir as aulas era de responsabilidade do diretor do grupo escolar urbano ao qual a escola rural estava vinculada.

A participação da comunidade e da família na escola estava mais voltada aos aspectos físicos, embora alguns depoentes tenham ressaltado também o envolvimento das famílias em relação ao processo de educação escolar sistematizada de seus filhos, na tentativa de auxiliar seus filhos em tarefas de casa.

Em algumas escolas ocorriam reuniões de pais e mestres, tanto para tratar de assuntos relacionados ao desenvolvimento escolar dos alunos quanto para esclarecer os pais a respeito da saúde das crianças. Uma prática bastante comum na zona rural era a das visitas dos professores aos pais em suas próprias residências nos momentos em que se deparavam com problemas, principalmente relativos ao abandono da escola ou à saúde dos alunos. Esse contato direto entre pais e professores chegava a ser assumido, por alguns alunos, como uma “relação familiar”.

O reconhecimento de toda a comunidade escolar do papel desempenhado pelos professores seja em relação aos conhecimentos, seja em relação aos auxílios que alguns davam para o encaminhamento dos problemas da comunidade, traduzia-se na retribuição de “favores”, uma retribuição que freqüentemente ocorria pela oferta, ao professor, de produtos resultantes do trabalho das famílias.

Embora fique registrado nos depoimentos o quanto as famílias rurais valorizavam o acesso das crianças à escola, tanto a evasão escolar antes de concluir o terceiro ano primário quanto as ausências, quando ocorriam, estavam relacionadas à necessidade de auxiliar os pais nos trabalhos rurais. Leite (2002, p.79) discute a necessidade do trabalho da criança como auxiliar na sobrevivência da família: “[...] Nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola”. Nos depoimentos coletados, o “descompasso de caminhos” não se mostrou significativamente presente, tendo sido mais enfatizado o trabalho dos alunos no período em que não estavam na escola. Além disso, nossos depoentes afirmam que o trabalho no

campo, auxiliando os pais, não era uma necessidade, mas uma cooperação em pequenos serviços. Com isso parece não ser possível estabelecer um “modelo” de escola e de relações na comunidade rural, o que dependerá muito do local no qual a escola está inserida e dos valores considerados por cada família ou comunidade.

Interessante notar que na zona rural era comum as crianças começarem a trabalhar desde muito cedo, mesmo que isso não se configurasse como “emprego”, mas como uma iniciação às atividades da família. A opção por manter os filhos estudando estava diretamente relacionada às condições financeiras dos pais, reforçando que a igualdade de oportunidades não coexistia com a igualdade de condições (BERTAUX, 1979, p.47).

Os cursos de adultos, muito procurados por estudantes na zona rural, além de serem um espaço para o acesso ao saber, eram também o espaço para o encontro entre os jovens e adultos da região.

### Currículo, inspeção, avaliação: controle

O desenvolvimento do “currículo” sempre esteve sob constante vigilância dos inspetores de ensino e, a partir da grade curricular adotada por todos os professores, inspetores ou diretores escolares realizavam “exames finais” para aprovação ou não dos alunos, sendo que o professor, em geral, não interferia nas decisões sobre promoção ou retenção.

Manifesta-se, no discurso dos depoentes dessa pesquisa, a crença de que era possível comparar o currículo urbano e o rural devido ao uso da mesma grade curricular, o que ocorria por conta de uma adaptação do modelo urbano ao rural. O desenvolvimento e a organização das atividades escolares, porém, não poderiam ser os mesmos em situações marcadamente diferentes.

Os programas de ensino traziam os conteúdos que, mês a mês, deveriam ser tratados pelos professores. Deixava-se a critério do docente as táticas que julgasse melhor utilizar (ainda que essas fossem constantemente disciplinadas e avaliadas, por exemplo, nos momentos de inspeção). De posse dos programas, os professores planejavam suas aulas em Diário ou Semanário, de acordo com a exigência do inspetor ou diretor, ou segundo a preferência do próprio professor. Esses planejamentos, segundo os depoimentos, favoreciam a condução das aulas, em especial nas salas multisseriadas nas quais o tempo devia ser bem controlado. Nas escolas

típicas rurais havia o mesmo programa de disciplinas, com acréscimo de disciplinas específicas como agricultura, horticultura, entre outras.

Os programas, comuns a todos os professores, acabavam sendo, muitas vezes, um recurso auxiliar nas dificuldades com os conteúdos e/ou abordagens. A grade curricular “comum”, presente nos programas, tinha também a função de possibilitar a todos os alunos o acesso aos mesmos conhecimentos (novamente a igualdade de oportunidades), independentemente de serem as escolas urbanas ou rurais.

Mesmo com a promulgação da Primeira LDB, que buscava através dos Conselhos Estaduais de Educação uma ampliação da grade curricular (sempre em acordo com o currículo mínimo proposto pelo Conselho Federal e MEC), não se promoveram grandes mudanças nas escolas, pois os recursos então existentes não permitiam a efetiva implementação da proposta (cf. LEITE, 2002, p.39). Tal dado foi mais um fator a ser considerado quanto à isenção do Estado em relação às questões educacionais da zona rural na década de 1960.

Com os estudantes do curso primário os professores trabalhavam várias disciplinas, sendo os conteúdos de todas elas propostos pelos programas. Como já tratado anteriormente, o desenvolvimento das atividades dava-se num ambiente carente tanto de recursos materiais e didático-pedagógicos quanto de infra-estrutura física e humana. Alguns professores buscavam estratégias na tentativa de “contextualizar” o ensino, torná-lo mais próximo dos estudantes rurais: essa possibilidade de adequação está bastante presente nos discursos, embora possamos perceber uma certa facilidade dos depoentes em recordar as atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, o que não ocorre com a mesma riqueza de detalhes quando se trata das outras disciplinas. Notamos que, embora não explicitamente, os ideais da época da ditadura militar também interferiam nas atividades desenvolvidas na escola, em especial quanto ao civismo e patriotismo.

Era também através das visitas dos inspetores de ensino que se concretizava a possibilidade de instalação de novas escolas. Esses profissionais organizavam um cronograma de visitas às escolas, sendo que o número de visitas anuais estava relacionado com o número de escolas que deviam atender e com as dificuldades de acesso. Essas visitas consistiam na avaliação do andamento da escola, na constatação de possíveis dificuldades, na análise dos planejamentos das aulas do professor e na checagem da

freqüência, para o que o inspetor conversava com os alunos e conferia as documentações pertinentes.

Durante suas visitas, os inspetores relatavam por escrito, no “Termo de Visita”, tudo o que observaram na escola, sendo tais registros posteriormente reproduzidos e enviados pelos professores ao diretor da escola. Também os inspetores davam retorno ao diretor de sua visita à escola.

Alguns depoimentos apontam para o receio que tanto alunos quanto professores tinham em relação às visitas dos inspetores: alguns docentes, ao saberem com antecedência da visita, orientavam os alunos a irem “bem apresentáveis”, o que indica que se buscava manter certas “aparências”, não considerando os reais costumes e condições de vida do aluno rural. O receio dos professores era de que algo, durante a visita da inspetoria, não “estivesse em ordem”. Já para os estudantes, o receio quanto ao inspetor estava nas avaliações, quando eram questionados. A preparação do ambiente era uma constante, mesmo que a data da visita não fosse de conhecimento dos professores. As entrevistas com os alunos indicam que, embora a inspeção estivesse mais dirigida ao funcionamento da escola em seus aspectos administrativos, alguns inspetores tentavam auxiliar os professores na condução das atividades em sala de aula, o que nem sempre era realizado com sucesso, pois nem todos tinham formação para isso.

Essa questão da função principal das visitas dos inspetores é abordada por Sperb (1967, p.50): “A preocupação com o trabalho do professor regente de classe, via de regra, não ia além do exame semanal ou mensal do diário de classe. [...]”. A autora ainda trata da mudança do conceito de administração escolar, que à época, refletiu-se no próprio conteúdo das disciplinas nos cursos superiores, solicitando maior dinamismo dos administradores. Compreender e interpretar o comportamento humano envolve mecanismos que começaram a ganhar espaço nos setores industriais logo após a Primeira Guerra Mundial, implementados pelo desenvolvimento da Psicologia Social e, “naturalmente”, chegaram à escola e à legislação escolar. Embora o título da função tenha sido alterado (de inspetor de ensino passou a supervisor), na prática, sua atuação – essencialmente vinculada à disciplina e ao controle – não teve mudanças significativas.

O papel desempenhado pelos inspetores de ensino consta da LDB 4.024, art. 28: “a administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios deverá promover anualmente o levantamento do registro das crianças em idade escolar e incentivar a fiscalização da freqüência às aulas”.

Esse aspecto da vigilância constante é tratado por Foucault, referindo-se a uma forma de poder amplamente utilizada depois do fim do século XVIII — o panoptismo: sobre os indivíduos é exercida uma forma de vigilância individual constante e contínua que desemboca em uma forma de vigilância ainda mais “refinada”: aquela sobre o que está na iminência de ocorrer, não tendo apenas função de correção. As visitas dos inspetores de ensino não eram anunciadas previamente, o que obrigava os professores a manter o “bom funcionamento” da escola a qualquer tempo e a se conservarem em constante estado de vigilância em relação aos outros e a eles próprios.

Os programas com os conteúdos a serem abordados também eram utilizados para elaboração das provas do exame final a ser aplicado ao término do ano letivo pelo inspetor/diretor ou por um professor de outra escola designado para tal tarefa. O professor da classe não avaliava seus alunos no exame final, apenas nas avaliações mensais que, em geral, não interferiam na aprovação ou reprovação do aluno. “Cumprir o programa” era um objetivo associado à fiscalização do inspetor de ensino durante suas visitas, exigência de que os alunos tivessem “visto” todo o conteúdo para o exame final.

Embora houvesse esse descompasso (as atividades escolares durante o ano eram de responsabilidade de professores que, ao “final” do processo, não participavam, diretamente, da avaliação dos estudantes), não se tinha número expressivo de reprovação, ainda que a presença de outro profissional algumas vezes causasse um certo desconforto aos estudantes. Bons resultados eram esperados por todos: aos alunos, atribuíam certo mérito pessoal; aos fazendeiros eram o resultado de sua “boa ação” e aos administradores davam a sensação de que o sistema de ensino nas escolas rurais se desenvolvia em sua plenitude; para os professores, o número de alunos aprovados era computado como “ponto” para remoção. Nesses eventuais “acordos” reside um ponto de neutralização de ações que buscavam não apenas programas reformistas, consequência desses discursos que contribuem com a manutenção do *status quo*, mas um projeto efetivo e eficiente de educação no meio rural.

## Sistema de ensino

Na década de 1960 foi promulgada a primeira LDB que dispõe sobre a estruturação e o funcionamento do ensino em quatro graus: o Primário, composto por quatro anos; o Secundário ou Ginásio, com quatro séries num

total de quatro anos; o Colégio, com três anos; e o Superior. Em 1971, a Lei 5.692 alterou a 4.024/61, mas não a revogou, reestruturando o funcionamento do ensino em três graus: o Primeiro Grau, que se tornou a fusão do Primário com o Secundário, em séries, num total de oito anos; o Segundo Grau, com três anos; e o Superior. Apenas em 1996 foi fixada a segunda LDB, Lei 9.394/96, revogando a anterior, estabelecendo nova estruturação para o Ensino — Educação Básica, composta pelo Ensino Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental, antigo primeiro grau; e Ensino Médio, antigo Segundo Grau — e determinando obrigatoriedade apenas para o Ensino Fundamental. Muitos professores depoentes passaram por essas duas fases de regulamentação da Educação. Essa pode ser a origem da confusão da terminologia verificada nos depoimentos, alguns referindo-se às séries, outros aos “anos”.

Vários foram, nesse período, os acordos internacionais realizados pelo governo brasileiro. Com a ditadura militar, os projetos de extensão rural foram substituindo o professor do ensino formal por técnicos cujos salários eram subsidiados por entidades internacionais. O MEC assinou um acordo com o AID (*Agency for International Development*), cujo interesse, capitalista, era a reestruturação do sistema educacional. Nesse cenário foi promulgada a Lei 5.692/71 que, na verdade, trouxe poucas transformações, mas acabou por acentuar divergências sócio-políticas e consagrar o elitismo do processo escolar nacional. As escolas rurais não mereceram destaque algum, distante que estavam de participar – elas e sua clientela – da elite privilegiada.

Nas zonas rurais foram criados os cursos de alfabetização de adultos, nos quais vários professores iniciaram suas carreiras. Além de atuarem na alfabetização das crianças, muitos professores também assumiam esses cursos para adultos. Segundo Leite (2002, p.36-52), tais cursos faziam parte dos programas de alfabetização em vigência no País. Na década de 1950 surgiram a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) — que incluía tanto a Campanha de Educação de Adultos quanto as Missões Rurais de Educação de Adultos — e o Serviço Social Rural (SSR). As campanhas também objetivavam fixar os homens no campo, mas não foram suficientes para impedir ou minimizar o êxodo rural já iniciado na década de 1960. Na década de 1970, nova tentativa de erradicar o analfabetismo de adultos no Brasil também não surtiu o efeito desejado. Houve, no período da ditadura militar, diversas alterações na legislação educacional brasileira, mas, nas zonas rurais, o sistema de ensino não atendeu – nem em quantidade e nem em possibilidade de continuidade de estudos – os estudantes que não se mudaram para zonas urbanas.

*A crítica que se faz [...] sobre as mudanças educacionais [...] com o advento dos militares, é que o sistema escolar [...] limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional (LEITE, 2002, p.52).*

O acesso às escolas rurais era, para a maioria dos estudantes e suas famílias, uma oportunidade de, apoderando-se do saber escolar, conseguir “melhores” profissões fora da zona rural. Com essa idealização, a grande procura pelos cursos de adultos caracterizou-se por uma posterior saída do campo, o que sustenta nossas compreensões quanto ao papel desempenhado também pela escola quanto ao êxodo rural.

Em relação ao ensino destinado às crianças, a primeira LDB, em seu artigo 27, estabeleceu a obrigatoriedade para o ensino primário a partir dos sete anos de idade, o que nem sempre, em zonas rurais, esteve garantido. O maior problema, no entanto, estava na possibilidade de conclusão do ensino primário, uma vez que em zonas rurais, em geral, era oferecido ensino até o terceiro ano. O início à escolarização dava-se com a primeira série do ensino primário, pois a educação infantil ainda não era realidade nas zonas rurais. Para alguns depoentes, a ausência de uma iniciação escolar anterior interferia significativamente na aprendizagem dos estudantes.

Poucos foram os professores que revelaram utilizar métodos de ensino específicos. Apenas duas professoras depoentes apontaram utilização de método de alfabetização: o analítico e o analítico sintético, estratégias que não seguem a seqüência “sílabas → palavras → frases”, muito comum nas cartilhas de alfabetização. O método analítico, na alfabetização, consistia em ensinar inicialmente a frase, depois as palavras contidas nessa frase e, posteriormente, as sílabas. Já o método analítico sintético consistia em ensinar a partir de uma palavra em uma frase e, a partir daí, particularizar as sílabas, voltando-se à palavra e novamente à frase, num processo do geral para o particular e depois do particular para o geral.

Estratégias didáticas de organização das salas de aula, apontadas por professores e alunos, eram motivadas pelo fato de os alunos de primeira série, que não tinham conhecimentos prévios, precisarem de maior atenção do professor: os alunos de séries mais avançadas seguiam com o trabalho, enquanto o professor dava uma maior atenção aos iniciantes. Essa estratégia parece ter favorecido o desenvolvimento de uma certa autonomia dos alunos, em momentos ainda muito precoces (a partir da segunda série primária). Tais

estratégias, por nós já focalizadas, serão agora retomadas com o intuito de apontar algumas conseqüências desse sistema de ensino.

Alguns depoimentos apontam o trabalho realizado pelos professores fora do horário de aulas como uma tentativa de que os alunos com maiores dificuldades aprendessem, contribuindo para a redução do número de reprovados. Essa estratégia de “ensino remedial” só poderia ser executada caso o professor residisse na zona rural e caso os alunos não trabalhassem no período em que não tinham aulas regulares.

Aprendizagem, avaliação, reprovação e promoção estão, aqui, como tentamos argumentar, visceralmente entrelaçados, e as táticas dos professores, segundo cremos, devem ser consideradas à luz de um contexto que privilegiava, com pontos para a classificação em concursos de remoção, os docentes com maior número de alunos promovidos.

Sobre os materiais manipulativos e outros recursos para auxiliar o ensino nas zonas rurais, os depoentes relatam que havia algumas gravuras enviadas aos professores para os trabalhos em linguagem. Muitos professores acabavam por confeccionar, eles próprios, materiais didáticos como cartazes e jogos, buscando auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Uma análise mais geral da questão educacional na zona rural deixa configurado um cenário de deficiências, sem um projeto educacional específico, sendo seus parâmetros de formação apenas uma adequação do modelo urbano. Tal modelo exercia influência decisiva quanto às aspirações profissionais dos estudantes e, conseqüentemente, deve ser considerado como importante para compreender o processo do êxodo rural sob várias – e diferentes – perspectivas.

## Educação Matemática

Como já fizemos referência, a formação do professor no Curso Normal nem sempre estava articulada com sua futura prática profissional. Esse descompasso na formação e as exigências da prática docente efetiva refletiram-se na forma de atuação do professor e, em especial, no modo como desenvolvia os conteúdos. Com relação à disciplina Matemática, para muitos professores, o que se aprendeu no Normal estava “muito distante” do que iriam ensinar aos alunos do curso primário. Conseqüentemente, acabavam reproduzindo o que haviam aprendido, também, em seus cursos primários. Tais condições interferiam, inclusive, nas estratégias que utilizavam para o ensino dessa disciplina: em geral, também reprodução de práticas de seus

antigos professores. Foi possível detectar a grande importância dada ao que e ao como se aprendia Matemática no curso primário, ao passo que, ao que se aprendia posteriormente atribuiu-se pouca relevância. Nessa perspectiva muitos professores desenvolveram suas atividades de ensino nas escolas primárias apoiados em sua própria formação como ex-alunos do primário.

Os depoimentos esboçaram como desejável uma formação mais voltada para a “prática”, tanto que a disciplina do Curso Normal que “mais auxiliava” os futuros professores era a Prática de Ensino, por desenvolver algumas atividades que os aproximava dos conteúdos que iriam abordar com seus alunos. O estágio era uma possibilidade de “preparar-se” para ser professor, apontando que nos cursos de formação de professores nem sempre havia articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e a Prática de Ensino. Por outro lado alguns professores aprenderam a confeccionar materiais didáticos, como o cartaz de pregas, o flanelógrafo e o cartaz “Valor de Lugar”<sup>6</sup>, conseguindo utilizá-los com certa eficácia no ensino de matemática.

---

<sup>6</sup> Um flanelógrafo era geralmente confeccionado a partir de uma placa de madeira forrada com flanela ou feltro, de modo que fichas de papel (em cujo verso havia, geralmente, bombril) com figuras e números pudessem ser “colados” e “descolados” com facilidade, dependendo da atividade. O cartaz de pregas, por sua vez, era confeccionado em papel, no qual algumas pregas eram feitas. Nessas pregas, fichas (também de papel, com números desenhados) ou palitos eram colocados (as pregas tinham a função de manter fixos as fichas ou palitos). O cartaz “Valor de Lugar” era usualmente confeccionado em papel e consistia de uma tabela cujas colunas registravam MILHAR, CENTENA, DEZENA e UNIDADE. Dez palitos amarelos (unidade) eram trocados por um palito azul (dezena) e colocados em sua respectiva “casa” na tabela: “Nós não tínhamos Material Dourado, mas já usávamos cartaz “Valor de Lugar” com os palitos: vermelho, amarelo..., para ensinar numeração, unidade, dezena, centena” (Dona Antônia Bentivenha, professora); “Em Matemática, eu trabalhava muito com o cartaz de pregas e o flanelógrafo. Juntava palitinho de sorvete para fazer unidade, dezena e centena: grupinhos [...] A gente é quem fazia todo o material didático, não tinha nada para comprar. Trabalhava com feixinhos de palito, tampinha, fazia ábaco de madeirinha e uns araminhos com tampinha de pasta de dente: cada aluno tinha o seu [...] (Luiza Maria C. S. C. Pedro, professora). “Para Matemática a gente tem que ter o cartaz de pregas que é um ótimo auxiliar, um recurso maravilhoso. Pega um papelão de uns oitenta centímetros por quarenta, cinqüenta [...] forra com papel pardo [...] faz a divisão [no cartaz] em ordens na vertical, para o primeiro ano é só Unidade, Dezena e Centena. Depois abaixo de onde escreveu as ordens [...] vai colar outro papel pardo com pregas bem fundas. Quando for ensinar o algarismo um, vai ensinar também, junto, a noção do número”. [...] Nosso sistema de numeração é base dez, quando a gente tem dez em cada uma dessas ordens, não pode ficar mais nessa ordem. [...] tem que amarrar todos os palitinhos do cartaz de pregas e mudar de lugar, [...] não ficou nenhum na ordem, então é zero. [...] mostra para eles que dez algarismos de uma determinada ordem equivalem a um algarismo na ordem seguinte, o nosso sistema é decimal. [...] Fazer decomposição dos números é a coisa mais fácil quando

Percebemos também que os professores do Curso Normal ou mesmo os do Ginásio exerciam grande influência nos futuros professores primários. E a maneira como os professores se relacionavam com a Matemática também influenciava suas formas de atuação e as relações que faziam entre o que aprenderam no Curso Normal com o que estava ensinando. Para os professores que tinham apresentado dificuldades com essa disciplina enquanto estudantes restava preparar-se através dos programas de ensino, com ajuda de familiares ou mesmo “aprendendo como fazer”, numa perspectiva de autodidatismo.

A formação dos professores que iam ensinar Matemática nas escolas primárias era, portanto, bastante lacunar, embora os conteúdos a serem ensinados fossem bastante variados. Isso justifica os programas nem sempre serem cumpridos em sua totalidade, particularmente nas escolas rurais. Poucos depoimentos apontaram para um aprofundamento maior dos conteúdos de Matemática chegando, por exemplo, ao ensino de frações e porcentagens. Na zona rural, devido às várias deficiências, o ensino de Matemática privilegiava sobremaneira o sistema decimal – praticamente restrito à aprendizagem da contagem –, as quatro operações fundamentais, “resolução de problemas” e as tabuadas, do dois à do nove, decoradas.

Em relação ao ensino das operações os professores manifestaram preocupação quanto a ensinar as quatro operações duas a duas, “pois ao se ensinar uma já se estava ensinando sua ‘inversa’”, o que demonstra a possibilidade de haver, ainda que de forma pouco sistemática e fundamentada, uma metodologia de trabalho que buscava garantir ao estudante entender algumas relações.

Alguns dos professores depoentes percebiam a possibilidade de utilizar os recursos dos próprios alunos, como seus materiais escolares ou materiais à disposição na zona rural. Especialmente para contagem utilizavam sementes, fósforo, sabugos, numa tentativa de aproximar à realidade do aluno os conteúdos da Matemática.

Há muita ênfase no ensino dos números e na contagem, no que se detecta certa contradição, dado que muitos estudantes rurais adquiriram

---

mostrado para eles pelo quadro de valor de lugar, quando já mostrou que um na dezena vale dez, se vai mandar decompor o número quinze, eles sabem direitinho que o cinco aqui vale uma vez o cinco e que aqui é uma vez o dez. O trinta e cinco, trinta e oito, eles sabem que aqui é uma vez o oito mais três vezes o dez. E quando fizer isso aqui, eles têm que ver isso aqui no cartaz, o valor de lugar. O trinta e oito é três de dez amarradinhos mais oito (Dona Jacyra Salles, professora).

esses conhecimentos em instâncias não formais de ensino (por exemplo, em suas casas, com seus pais). Embora tenha sido constante a afirmação sobre a necessidade de se aproveitar o cotidiano do estudante, parece que poucos professores, no que diz respeito à numeração e à contagem, por exemplo, conseguiram aproveitar conhecimentos prévios como pressupostos para iniciar o ensino de Matemática. Essa questão remete a uma discussão anterior, quando esboçamos a necessidade de relativizar a figura do professor, vista como principal fonte de informação na zona rural: também a família desempenhava importante papel no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Se em Matemática a preocupação maior estava em dar algumas noções elementares (como as quatro operações, contagem e quantidade), detecta-se que, nesse aspecto, pouca contribuição da escolaridade formal havia.

A preocupação com o que os depoentes chamam de “contextualização” dos conteúdos a serem abordados com os estudantes também estava presente no trabalho com “problemas”. O objetivo dessas atividades, em geral, era o de aplicar o conhecimento já adquirido – os conhecidos “exercícios de fixação”. Nesse sentido, pouca diferença havia entre os problemas retratados como “contextualizados” e os “padronizados”. A diferença estava mais ligada à linguagem do que à utilização desses problemas como ponto de partida no ensino dos conteúdos. As maiores dificuldades tanto no ensino quanto na aprendizagem envolvendo os problemas não estavam nas operações a serem efetuadas, mas na compreensão não apenas de seu significado, o que ocorria tanto com os professores quanto com os estudantes (talvez por isso a preocupação com a linguagem), mas também de qual estratégia utilizar em sua resolução.

Em alguns dos depoimentos coletados percebe-se ter havido algumas tentativas diferenciadas para desenvolver atividades do tipo “resolução de problemas”. Mas percebe-se, na maioria dos discursos, a caracterização desses problemas como “de aplicação”.

Já em relação às tabuadas, os trabalhos eram intensos para cumprir o objetivo principal: decorá-las. Tal habilidade, para muitos professores, era essencial para conseguir resolver situações que envolviam as operações matemáticas de divisão e multiplicação. A importância que se dava ao “decorar a tabuada” era também evidenciada pelos inspetores de ensino, quando visitavam as escolas, e durante os exames finais quando, em geral, solicitavam aos estudantes que “falassem” determinada tabuada. Tais expedientes serviam para avaliar o aprendizado dos estudantes. Algumas situações do ensino de tabuada foram retratadas pelos depoentes tais como

eram feitas com os alunos, revelando um alto nível de cobrança e a tensão que isso causava aos estudantes. Essa abordagem foi sendo minimizada com o passar dos anos. “Falar” a tabuada revelava, já, um tecnicismo próprio às salas de aula de Matemática (o que, segundo pensamos, não é característica somente de épocas passadas e dos níveis básicos de ensino). Observa-se que dizer “dois ‘vez’ sete” não significa compreender que o sete se repete duas vezes como parcela de uma adição. Para alguns dos professores tal questão não se coloca: estariam atingindo bons resultados os estudantes que tivessem decorado a tabuada. Há, em contrapartida, para alguns professores, uma preocupação com o significado da tabuada, que se percebe, por exemplo, quando o professor relatou como buscava estabelecer claramente o significado de cada um dos números envolvidos na operação: o primeiro deles referindo-se ao número de parcelas e o segundo representando a parcela que se repete. Percebe-se que, para esse nível de ensino, a operação de multiplicação tem apenas o significado de soma de parcelas iguais, não sendo discutidas outras situações, como as de análise combinatória ou multiplicação entre números que não os naturais, em que seria possível atribuir outros significados a essa operação.

As maiores dificuldades na aprendizagem de Matemática foram creditadas à divisão (principalmente por três algarismos) e à falta de habilidade para decorar tabuadas, uma vez que até o terceiro ano já deviam “saber” as tabuadas do dois ao nove, o que possibilitaria agilidade nas operações e no encaminhamento dos problemas. A divisão também era conteúdo tratado de forma bastante técnica, sendo que nem sempre os professores tinham domínio dos conceitos envolvidos.

Não eram trabalhados, em geral, conteúdos de Geometria na escola rural. Isso ocorria, segundo os depoimentos, devido às escolas terem somente as três primeiras séries. Além disso, assumiram que a falta de recursos prejudicava o desenvolvimento das aulas (seriam necessários materiais como transferidores, régua, compassos, além de uma boa lousa, um luxo para escolas que contavam, muitas vezes, apenas com tábuas como quadros negros).

Também foram relatadas algumas atividades influenciadas pelo Movimento da Matemática Moderna, com ênfase à teoria dos conjuntos já nas séries iniciais, sendo manifestada a necessidade de readaptação dos professores que, já estando na ativa, deviam forçosamente incorporar-se a esse Movimento.

O que percebemos, portanto, foi que o desenvolvimento das atividades matemáticas nas escolas rurais se deu de forma diversificada, dependendo da aptidão dos professores com a disciplina: de forma mais concreta ou mais abstrata, dependendo do conteúdo e do próprio domínio que os professores detinham e, também, dos próprios recursos didáticos por eles utilizados, fossem os livros didáticos ou o próprio Programa de Ensino enviado pelo Estado. Podemos dizer que os depoimentos a respeito da formação dos professores que atuaram nas escolas rurais explicitaram uma deficiência bastante comum a todos os cursos de formação de professores, ainda hoje: a integração entre teoria e prática.

### Considerações “finais”

Nas décadas de 1950 a 1970, o campo passou por profundas mudanças, especialmente devidas ao êxodo rural. Tais transformações foram influenciadas e influenciaram o desenvolvimento das atividades escolares nos núcleos educacionais rurais. Havia uma intensa aspiração, pela comunidade rural, por profissões urbanas; nesse sentido, a escola, ainda que oferecida de forma precária, era considerada como possibilidade de “escapar” da sina de ser ruralista. Isso reforça que, em nossa sociedade, há uma supervalorização das profissões urbanas e que as profissões determinam a identidade social.

A influência dos valores urbanos foi percebida nos depoimentos: dos cinco alunos colaboradores, quatro exercem ou exerceram atividades urbanas, considerando a aprendizagem obtida em escola rural como uma contribuição para alcançar tal posto. A própria organização do sistema escolar rural (a maioria das escolas oferecia até o terceiro ano primário apenas) colaborou para que a zona rural não fosse um local favorável para quem desejasse continuar os estudos, continuidade esta que parece “natural” ao aluno rural, para quem a valorização dos estudos e o mérito advindo dessa valorização relacionava-se ao sucesso em “posições” urbanas. A grade curricular “comum”, presente nos programas, tinha também a função de possibilitar a todos os alunos o acesso aos mesmos conhecimentos (igualdade de oportunidades), independentemente de serem as escolas urbanas ou rurais.

Embora os discursos oficiais afirmassem promover a fixação do homem no campo (através das escolas típicas rurais, por exemplo, que – ressalte-se – eram em número reduzidíssimo), a escola rural parece ter desempenhado papel mais intenso no que se refere à valorização do urbano, a

começar pela adaptação da grade curricular (assim como ocorreu também com o Estatuto do Trabalhador Rural).

As iniciativas de construção e manutenção das escolas, tomadas por algumas comunidades, colaboraram para a isenção da responsabilidade dos poderes públicos no que diz respeito à manutenção e desenvolvimento dos núcleos escolares rurais e seus entornos.

Um discurso corrente de que muitos sacrifícios foram necessários para tornar possível a atuação em escolas rurais acaba por não revelar que tais sacrifícios eram necessários para se conseguir ingressar no Magistério Público, profissão almejada em virtude da falta de opções, do *status* social e dos bons salários. A zona rural servia, nesse sentido, a aspirações individuais de desenvolvimento profissional, configurando-se como uma “terra de passagem”.

Aprendizagem, avaliação, reprovação e promoção foram, aqui, tidos quase como sinônimos, uma “estratégia” que deve ser considerada à luz de um contexto que privilegiava, com pontos para a classificação em concursos de remoção, os professores com maior número de alunos promovidos. A manutenção de vigilância constante sobre os professores pode ser notada nas declarações sobre as visitas dos inspetores de ensino, que não eram anunciadas previamente, obrigando os professores a, em contínuo estado de alerta, manter o “bom funcionamento” da escola e a se conservarem em constante estado de vigilância em relação aos outros e a si próprios.

Aventa-se a possibilidade de, devido às particularidades das escolas rurais e, especificamente devido ao seu regime de classes multisseriadas, os alunos terem desenvolvido certa autonomia – ainda que forçada, dadas as condições – que pode ser concebida como potencialmente produtiva. Se, por um lado, as escolas urbanas – sem salas multisseriadas – eram, para muitos, um “modelo”, as escolas rurais permitiram ao aluno essa experiência de compartilhar conhecimentos para que todos, em seus ritmos, pudessem ser atendidos. O trabalho com classes multisseriadas não foi caracterizado como elemento negativo por nenhum de nossos depoentes. Estratégias de ensino que motivavam a autonomia do aluno rural, porém, eram aplicadas num contexto que fortalecia os modelos urbanos. O ponto de estrangulamento, mais uma vez, parece estar no desejo de adaptar o modelo de ensino urbano às condições rurais, com o que se contribuiu significativamente para a perda da identidade do homem rural e de suas formas de viver em comunidade.

Os alunos, convivendo com um ensino “igual” ao ensino urbano, por seguirem o mesmo programa de conteúdos, acabaram tendo um ensino

apoucado e superficial, levando-se em consideração que as condições da escola rural (classes multisseriadas, falta de recursos, etc) não tornavam possível atingir os mesmos resultados. A maior parte dos professores da zona rural era iniciante e atuava em substituição e, enquanto estavam nas escolas rurais, tinha apenas formação em Curso Normal no qual não havia cuidado algum com as especificidades do ensino rural (exceção deve ser feita à formação que ocorria na Escola Normal Rural de Piracicaba); portanto, muitos professores enfrentavam dificuldades para atuarem nesses núcleos situados no campo. Os cursos e treinamentos oferecidos pela Secretaria da Educação nem sempre preenchiam as lacunas da formação inicial do professor, sendo também considerados distantes do que a efetiva atuação nas escolas requeria.

Embora a formação dos professores que ensinavam Matemática nas escolas primárias seja julgada como lacunar, por serem variados os conteúdos a serem ensinados, poucos professores conseguiam atingir um aprofundamento maior dos conteúdos de Matemática, chegando ao ensino de frações e porcentagens. Havia muita ênfase em relação ao sistema decimal – praticamente restrito à contagem – às quatro operações fundamentais, à “resolução de problemas” – na verdade os “problemas de aplicação” – e às tabuadas do dois à do nove, decoradas.

As grandes dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem dos “problemas” não estavam nas operações que deviam ser resolvidas, mas na compreensão de seu conteúdo tanto pelos professores quanto pelos estudantes (talvez por isso a grande preocupação com a linguagem) e de qual estratégia utilizar em sua resolução. Maiores dificuldades, entretanto, são encontradas quando tratando da operação de divisão (principalmente por três algarismos) e com relação à falta de habilidade para decorar tabuadas, uma vez que até o terceiro ano os estudantes já deviam “saber” as tabuadas do dois ao nove, o que possibilitaria agilidade nas operações e no encaminhamento dos “problemas”.

Mesmo diante dessas várias dificuldades e lacunas, os alunos rurais que continuaram seus estudos avaliam sua formação como adequada. Mas o fato de alguns terem superado as desigualdades de condições colocadas no início de sua formação oculta que o não oferecimento de escolas em “condições iguais” aos estudantes rurais é fator determinante para a não-continuidade dos estudos. Não se trata de considerar o ruralista “como ruralista”, doce selvagem que sempre deve manter seu lugar numa hierarquia na qual ocupa uma posição de desprestígio, nem de impedir seu acesso à informação ou ao conhecimento. O projeto adequado à escola rural está para

ser pensado, mas, se criadas condições de igualdade, perceber-se-á que a manutenção do homem no campo não implica desqualificação de seu fazer e de sua identidade. E com o discurso da igualdade de oportunidades, resta a eles almejar tais “posições urbanas”, das quais uma “melhora” nas condições de vida parece ser, a julgar pelos depoimentos, decorrência natural.

Devido a uma conhecida e divulgada tendência de “queda nos padrões de ensino”, o que se ensinou e se aprendeu na escola rural parece ter ficado como um mito de (boa) qualidade na memória daqueles que vivenciaram o ensino no campo, principalmente como alunos, inviabilizando, para esses estudantes, a possibilidade de um posicionamento mais crítico quanto ao papel desempenhado pela escola na perda da identidade do homem rural, e, conseqüentemente, de sua valorização social.

### Referências Bibliográficas

BARALDI, I. M. *Retratos da Educação Matemática na região de Bauru (S.P): uma história em construção*. 2003. 240 páginas. Tese de doutorado (Educação Matemática). Unesp, Rio Claro.

BERTAUX, D. *Destinos Pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 348 páginas.

DECRETO-LEI N.º 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. <<http://www.soleis.com.br/>>. Acesso em 20 de nov. 2003.

DEMARTINI, Z. B. F. Nova Leitura de velhas questões educacionais. In: DINIZ, E., LOPES, J.S.L. e PRANDI, R. (Org.). *O Brasil no rastro da crise: Partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90*. São Paulo: Hucitec, 1994, p.271-288.

\_\_\_\_\_. Cidadãos Analphabetos: Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p.05-19, novembro. 1989.

\_\_\_\_\_. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. 517 páginas. 1979. Tese de doutorado (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). USP, São Paulo.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 23ª edição. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2000, 260 páginas.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. *Zetetiké*, Campinas, v.11, n.19, p. 9-55, jan./jul. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dados Históricos dos censos: População residente, por situação de domicílios e por sexo – 1940 1996*. [http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao/censoistorico/1940\\_1196.shtm](http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao/censoistorico/1940_1196.shtm)>. Acesso em: 29 de julho 2002.

\_\_\_\_\_. *VI Recenseamento Geral do Brasil – 1950*. Estado de São Paulo. Censo Demográfico. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro: 1954, p.172-187.

\_\_\_\_\_. *VII Recenseamento Geral do Brasil – 1960*. Estado de São Paulo. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro: 1960, p.29-56.

\_\_\_\_\_. *VIII Recenseamento Geral do Brasil – 1970*. Estado de São Paulo. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro: 1970, p.192-209.

MARTINS, M. E. *Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais: um estudo no oeste paulista*. 2003. 260 páginas. Iniciação Científica (Licenciatura em Matemática). UNESP, Bauru.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas públicas educacionais*, 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002, 120 páginas.

PRADO JÚNIOR, C. *A questão agrária no Brasil*, 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2000, 190 páginas.

SOUZA, A. C. C.; SOUZA, G. L. D. Cotidiano e Memória. *Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v.4, n.8, p. 63-72, março. 2001.

SPERB, D. C. *Administração e Supervisão na Escola Primária*, 2ª edição. Porto Alegre: Globo, 1967, 183 páginas.