

As protagonistas anônimas: um resgate histórico da formação e atuação de professoras de um grupo escolar rural

Grazielly dos Santos de Souza¹

Mirian Maria Andrade²

Resumo: O artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida segundo a metodologia História Oral, trata sobre uma escola rural: O Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes - instituição paranaense de ensino primário criada por volta de 1947 e extinta em meados da década de 1970. A intenção principal busca reconstruir e compreender os traços da prática docente, fazendo a articulação/diálogo entre os depoimentos orais com o que aborda a literatura, com fito de ampliar as possibilidades da investigação. Alguns aspectos gerais, relativo à proposta pedagógica dessa escola são apresentados de modo a sustentar a discussão mais específica sobre o tema central do artigo: como era a formação das professoras que lecionaram no Grupo Escolar e o contexto que estava inserida a atuação docente. As fontes históricas constituídas com professoras que tiveram vivências no Grupo Escolar tematizado, apresentam considerações sobre como as dimensões da formação, bem como as dinâmicas de uma escola rural em alternância, desdobram-se em aspectos formativos que, para além de uma abordagem disciplinar, envolvem modos de estar, de conhecer e de ser que rompem com certas verdades cristalizadas presentes na literatura.

Palavras-chave: História Oral. Grupo Escolar. Narrativas. Professores.


The anonymous protagonists: a historical rescue of the formation and performance of teachers of a rural school group


Abstract: The article, part of a master's research, developed according to the Oral History methodology, deals with a rural school: The Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes - Paraná primary education institution created around 1947 and extinguished in the mid-1970s. Some general aspects related to the pedagogical proposal of this school are presented in order to support the more specific discussion on the central theme of the article: how was the training of teachers who taught in the School Group; and the context in which the teaching activity was inserted. The historical sources constituted with teachers who had experiences in the thematic School Group, present considerations on how the dimensions of the formation, as well as the dynamics of an alternating rural school, unfold in formative aspects that, in addition to a disciplinary approach, involve ways of being, of knowing and of being that break with certain crystallized truths present in the literature.

Keywords: Oral History. School Group. Narratives. Teachers.

Los protagonistas anónimos: un rescate histórico de la formación y actuación de docentes de un grupo escolar rural

Resumen: El artículo, que forma parte de una investigación de maestría, desarrollada según la metodología de Historia Oral, trata sobre una escuela rural: el Grupo Escolar

¹ Doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, Brasil. ✉ grasiellysantossouza@yahoo.com.br  <https://orcid.org/0000-0001-6932-3754>

² Doutora em Educação Matemática. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT) e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Paraná, Brasil. ✉ andrade.mirian@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5004-6320>

Rural Usina Bandeirantes - Institución de educación primaria de Paraná creada alrededor de 1947 y extinguida a mediados de la década de 1970. Algunos aspectos generales relacionados con Se presentan las propuestas pedagógicas de esta escuela con el fin de apoyar la discusión más específica sobre el tema central del artículo: cómo fue la formación de los docentes que impartieron clases en el Grupo Escolar; y el contexto en el que se inserta la actividad docente. Las fuentes históricas constituidas con docentes que tuvieron experiencias en el Grupo Temático Escolar, presentan consideraciones sobre cómo las dimensiones de la formación, así como la dinámica de una escuela rural alterna, se despliegan en aspectos formativos que, además de un enfoque disciplinar, involucran formas de ser, de conocer y de ser que rompen con ciertas verdades cristalizadas presentes en la literatura.

Palabras clave: Historia Oral. Grupo Escolar. Narrativas. Profesores.

Considerações Iniciais...

O estudo do passado não é um guia seguro para prever o futuro. Porém, ele nos prepara para o futuro, expandindo nossa experiência, fazendo com que possamos aumentar nossas habilidades, nossa energia — e se tudo for bem, nossa sabedoria. (John Lewis Gaddis, 2003).

O mundo está, sempre esteve e sempre estará motivando narrativas. Guimarães Rosa escreve suas “Primeiras Estórias”, talvez pelo fato de ser seu primeiro livro de contos, pequenas histórias, em que o inusitado de um acontecimento, a irrupção de uma diferença, a dor de uma quebra da rotina, leva os personagens a quererem domar esse corte no tempo através da narrativa, do relato, em busca de produzir o esquecimento. As pessoas narram e nesse momento realizam a mediação entre o que é material e o que é ideal, entre o que é empírico e o que é símbolo. A narrativa atravessa e articula as diferenças, mistura-as e captura-as.

Somos viajantes do sentido, capazes de metáfora, e nisso que se transporta a percepção, veiculando-se e articulando-se diferentes formas e matérias. Somos viajantes do fluxo temporal, que tenta construir “narrativas-barcos”, que privilegiam um ou outro no percurso, um ou outro elemento que compõem a historicidade. Nunca podemos dizer que nossa viagem é definitiva, que ancoramos o porto final da verdade ou que retornamos até a origem, pois se navegamos o rio ao contrário descobriremos que, assim como o fato histórico, ele nunca é feito sempre do mesmo material.

Aqui tematizaremos o navegar das pessoas entre os espaços escolares, os registros, as memórias dos tempos, as diferentes perspectivas com as quais cotidianamente deparamo-nos, pois, as tradições criam certas zonas de estabilidade que poderíamos chamar de arsenal de referências. Elas estarão presentes quando, ao se

experimentalizar as vivências, atribuímos significados, criamos hábitos de ação, interferimos no mundo ou separamo-nos de algumas de suas manifestações. Configuradas de modo tanto mais pleno quanto maiores forem as suas chances de resistir às alterações, choques e inevitabilidades, essas zonas de estabilidade, compreendidas como o nosso referencial para estar presentes em um cenário, são transformadas em pressupostos vivenciais.

Estar inserido no contexto educacional, seja como professor ou aluno, vivê-lo, ter um inevitável contato com o outro, com o artefato, com o entorno que nos cerca, e manter uma atitude aberta, ou seja, ouvir o que esse meio nos tem a dizer, pode nos levar a um processo dinâmico, cujo resultado pode ser a alteração dos pressupostos vivenciais, mesmo que isso ocorra de forma lenta. Assim, a ampliação ou a redução daquele arsenal de certezas, no qual há uma zona de estabilidade onde estão enraizadas nossas opções, nossos hábitos, nossas ações e verdades cristalizadas que nos munem para o enfrentamento do enredamento e das perplexidades nele encontradas, por meio desse enfrentamento, depende do processo dinâmico.

Nessa perspectiva, neste artigo, apresentamos parte dos estudos da dissertação de mestrado “Da fuligem à edificação do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirante: narrativas que contam histórias” (SOUZA, 2019)³ da primeira autora orientada pela segunda, que teve como objetivo a produção de narrativas históricas amparadas na História Oral sobre uma instituição escolar rural: o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes. Cabe salientar, que a História Oral não foi usada para preencher lacunas que os documentos deixaram, foi mobilizada por ser de grande potencial para produzir outras versões históricas. Na produção de dados para a pesquisa de mestrado foram produzidas seis narrativas orais, sendo elas com professoras e ex-alunos do Grupo Escolar. Essa investigação buscou estudar e compreender aspectos sobre a citada instituição escolar, 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 do meio rural, uma vez que poucos são os estudos realizados nessa área.

Entretanto, para a escrita desse artigo optamos por apresentar um recorte delineando as narrativas orais de cinco professoras. Optamos por focar um período

³ A dissertação pode ser acessada neste link: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4719/1/LD_PPGMAT_M_Souza%2c_Grasielly_dos_Santos_de_2019.pdf. Último acesso: fevereiro de 2021.

específico – os anos das décadas de 1940 a 1970⁴ – período em que o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes teve suas instalações construídas e postas na zona rural do município de Bandeirantes, na região do Norte Pioneiro do Estado do Paraná, em um complexo de uma usina de açúcar e álcool. Nossa proposta neste artigo é presentificar ausências, ou seja, revisitar o passado a partir do presente por meio das narrativas orais das professoras.

As narrativas orais são vistas pela História Oral como fontes que rompem com a ilusão de uma ciência neutra e de uma verdade única e absoluta, ao ser contada pela multiplicidade de pontos de vistas e sobretudo sobre a experiência - que conforme Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21) - de sujeitos que vivenciaram um contexto educacional, as narrativas orais contribuem para que possamos compreender um contexto espaço-temporal sem defender uma perspectiva de verdade absoluta, uma vez que se inscreve não no domínio da veracidade, mas da plausibilidade (FERNANDES; GARNICA, 2014).

As narrativas possibilitam ainda, acessar representações significativas nas ações empreendidas no tempo sobre o Grupo Escolar, uma vez que “[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro [...]. A recordação implica imaginação, implica [...] certo sentido do que somos [...]” (LARROSA, 1994, p. 68). Portelli (1997, p. 33) afirma que o “[...] importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações”, e essas significações podem ocorrer a partir de mudanças forjadas pelas questões de cada época, assim como, pela memória do depoente. Essas significações, elaboradas a partir das intenções e possibilidades singulares de cada depoente, e do modo como cada um percebe o mundo, faz com que o mundo seja lido de diferentes maneiras. Dessa forma, quando narramos, atravessados por nossas possibilidades singulares e significações, “[...] explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que aconteceram à nossa volta, criamos mundos. Esses mundos estão aprisionados nas formas de narrativa que a cultura em particular nos oferece” (GARNICA; ROLKOUSKI, 2014, p. 94).

É pelas representações do valor atribuído e pelos sujeitos que o exercício da prática historiográfica possibilita compor espaços e tempos, conhecer e compreender como se desenvolveram distintas maneiras de um fazer cultural e social. Neste texto, as

⁴ No Estado do Paraná os Grupos Escolares Rurais foram implantados na década de 1940 e extintos por volta de meados da década de 1970, o que justifica o período escolhido para a pesquisa.

versões representam, portanto, um movimento de constituição dos sujeitos como sujeitos narradores e trarão, em si, para o pesquisador que as enfoca, a potencialidade da compreensão – e, conseqüentemente, a transformação desse entendimento em um relato próprio – da particularidade com que as percepções são reconstituídas, totalizadas e (re)interpretadas.

Assim, teceremos a seguir, considerações sobre a História Oral, para posteriormente, então, abordarmos as compreensões sobre o que nos foi possível pensar, articular e elaborar a partir dessas práticas e experiências sociais, buscando as dissidências, ou as fissuras da prática docente rural, os contrapontos e simultaneamente padrões culturais que podem desconstruir certos consensos.

História Oral: sobre seu desenvolvimento e possibilidades

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia
(Guimarães Rosa, 2001).

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico e nosso entendimento sobre as fontes orais utilizadas na pesquisa. Nossa opção por uma investigação fundamentada na constituição de versões orais, forneceu caminhos para a (re)construção de histórias e, ainda, os fios que possibilitaram a tessitura dessa história, que retoma e evidencia as tramas vívidas na docência rural. Tivemos a intenção de construir, conforme Garnica (2007, p. 21-22), “enunciações em perspectiva” por meio desses relatos, tendo a clareza de que, em nosso trabalho, a História Oral constitui-se em método de pesquisa qualitativa, permitindo-nos “trafegar por outras cercanias, ter outros interlocutores e vizinhos”.

Nesse horizonte, mobilizamos a História Oral para realizar entrevistas com nosso grupo de depoentes. Desse modo, buscamos reconstruir e compreender os traços da prática docente do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes no período de 1940- 1970, fazendo a articulação/diálogo entre os depoimentos orais com o que aborda a literatura, com o fito de ampliar as possibilidades da investigação. Nessa perspectiva, a História Oral constitui-se como uma metodologia que os sujeitos constroem várias versões sobre determinados fatos e acontecimentos (no nosso caso, voltam-se sobre as práticas docentes e outros aspectos que surgiram sobre um Grupo Escolar rural). Assim, entendemos a História Oral como:

Nosso entendimento é que metodologia de pesquisa não é uma mera elaboração de algoritmos ou procedimentos e sim, um recurso efetivado ao mesmo tempo em que pesquisas específicas são desenvolvidas com esse recurso. Para nós, metodologia é ação, caminho, fluxo, construção. Assim, o tema e as fontes vão exigindo um ou outro tratamento específico, e no decorrer de cada pesquisa estudamos a validade e viabilidade da mobilização da História Oral, assim como suas vantagens e desvantagens (MARTINS-SALANDIM; SILVA, 2020, p. 7).

Ao problematizarmos nossos procedimentos durante o trabalho, somos livres para complementar, alterar elementos. Essas escolhas e a problematização desse processo, é que dá flexibilidade e dinamismo para nossas pesquisas. Assim, os integrantes do GHOEM – Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática -, têm compartilhado algumas regulações e procedimentos orientadores que envolvem esclarecer aos entrevistados as intenções de nossa pesquisa e todos os trâmites durante e após as entrevistas, como a conferência das textualizações pelo entrevistado e a assinatura de carta de cessão de direitos sobre a gravação da entrevista e sobre o texto dela resultante, com ou sem restrições de uso.

No entanto, vale ressaltar que as interpretações que fazemos a partir das narrativas orais são de inteira responsabilidade do pesquisador, e que ao explicitarmos nossos procedimentos e princípios éticos não estamos tentando nos isentar de tal responsabilidade. Esses pressupostos relacionam-se não apenas com questões acerca de procedimentos metodológicos para a criação e tratamento das fontes orais – da escolha de depoentes, de como conduzir a entrevista, realizar a transcrição e textualização (edição da entrevista transcrita) – mas também, relacionadas à sua divulgação em nossas pesquisas – via-de-regra apresentadas na íntegra – e à sua disponibilização.

A mobilização da História Oral em pesquisa exige planejamento e reflexões que se iniciam muito antes da gravação da entrevista. A elaboração do roteiro está vinculada aos objetivos da pesquisa, sendo assim, as perguntas que constituirão o roteiro devem ser estruturadas na procura de atender as indagações da pesquisa, e ainda, devem ser pensadas de acordo com o protagonismo vivido pelos narradores. O roteiro tem por finalidade auxiliar o narrador e o pesquisador para que estes não se afastem demais do tema central e guiar o depoente de modo que narre sobre o tema abordado. O roteiro não é algo fixo que o pesquisador precisa seguir rigorosamente, “por vezes, são as questões que *não* fazemos que abrem o diálogo” (PORTELLI, 2016, p. 15).

Após realizar as entrevistas com nosso grupo de depoentes, iniciamos o tratamento dos áudios de cada entrevista. Realizamos a transcrição que pode ser entendida, de acordo com Garnica (2014), como sendo o “primeiro momento de transformação da narrativa oral em texto escrito” (p. 58). O pesquisador procura reproduzir o mais fiel possível a todos os elementos linguísticos no diálogo entre pesquisador e narrador durante a entrevista, sem cortes e nem acréscimos.

Entretanto, entendemos que ao transcrever uma entrevista alguns elementos podem se perder, ao proceder com a transcrição o pesquisador de forma não intencional oculta esses aspectos, olhares, os sons, a voz, o timbre, o ritmo, os respiros ficam registrados no áudio, mas se perdem na transcrição.

Em seguida da transcrição dos áudios, há um tratamento que é possível dar aos textos, ao qual chamamos de textualização. A textualização é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. Uma vez feita as textualizações, elas são entregues aos depoentes para que possam confirmar ou alterar qualquer parte, de acordo com o que desejam. Ao término das negociações sobre esses textos, solicitamos por parte dos colaboradores a assinatura de uma Carta de Cessão de Direitos sobre a textualização⁵.

Desta forma, a fonte constituída a partir das negociações não é mais a gravação, nem a transcrição, “o que se tem é a fonte constituída que pode estar repleta de novos significados produzidos pelo colaborador” (GONZALES, 2017, p. 38).

Nos depoimentos das professoras que lecionaram no Grupo Escolar, muito mais que a experiência concreta, buscamos compreender a esfera subjetiva da experiência que cada uma consegue imaginar. O horizonte de possibilidades se abre quando olhamos além daquilo que possa ocorrer materialmente/concretamente às pessoas, “mas aquilo que elas sabem ou imaginam que possa suceder” (PORTELLI, 1996, p. 67). Pois a sociedade não está organizada unicamente em torno do concreto, ao contrário, o campo subjetivo é essencial para que os indivíduos partilhem do mesmo espaço e se considerem integrantes de determinados grupos. Nesse sentido, “é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada” (PORTELLI, 1996, p. 67), e é sobre isso que estamos tratando quando lidamos com

⁵ As textualizações de cada entrevista que realizamos encontram-se em SOUZA (2019) junto às cartas de cessão de direitos para uso das entrevistas.

fontes orais.

Explícitas essas considerações sobre História Oral, apresentaremos brevemente alguns recortes do que as narrativas orais das professoras nos potencializaram conhecer e que sob nosso olhar fornecem uma ruptura de certas verdades cristalizadas, permitindo uma nova visão para a transformação do ambiente educacional.

A luz das narrativas orais: descobrindo um espaço-tempo educacional rural

A Escola Rural, foco deste estudo, situa-se no Norte Pioneiro do Estado do Paraná, 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. 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 as depoentes da pesquisa.

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 (SCHELBAUER; GONÇALVES NETO, 2013, p. 88).

A difusão da escola primária nas zonas rurais do Norte do Paraná ganhou expressão entre 1930 e 1940, período em que esta escola foi pensada para assumir um caráter prático com o intuito de fixar o homem no campo, como uma tentativa de acabar com o êxodo rural. A intensificação das monoculturas, a modernização das técnicas, equipamentos agrícolas e as ofertas de emprego nas cidades (devido à expansão industrial no estado), acentuaram o processo de migração da maior parte da população rural para as zonas urbanas, acarretando um inchaço das cidades.

Ainda que o quadro tecido até o momento não contemple todos os detalhes do cotidiano vivido nos diferentes espaços rurais, fundamentalmente, o intuito de criação das escolas rurais, aqui anteriormente apresentado, enuncia-se contraditória das abordagens

que encontramos na constituição da escola tematizada na nossa investigação. A perspectiva do Grupo Escolar não se resumia em manter o homem no campo, como a tentativa de amenizar o êxodo rural ou preparar homens e mulheres a resolverem problemas agrícolas e integrarem-se ao mundo rural. As narrativas nos mostraram que a construção dessa escola esteve pautada na ideologia de promover o acesso à educação para os filhos dos trabalhadores da usina.

A construção dos Grupos Escolares que visava a concepção de uma educação brasileira rural que pressuponha a existência de um prédio escolar com uma infraestrutura adequada e que lhe dê suporte material só veio abarcar uma significativa porção do território paranaense interiorizando-se e marcando presença em regiões, tal modalidade escolar foi criada em um número bem delimitado de unidades, a partir do esforço realizado pelo Estado, nos anos iniciais da década de 1940, a fim de implantar uma malha de prédios escolares padronizados (SCHELBAUER, 2014). Os Grupos Escolares deveriam ser capazes de propiciar o contato com uma dinâmica de vivências de aprendizagem produtoras de uma real elevação do acesso à escola rural sobre novos recursos pedagógicos e, administração pedagógica.

Pondera, Professora 1⁶:

O fundador do Grupo Escolar era o dono da usina de açúcar. Ele construiu a escola para os filhos dos empregados dele estudarem, porque naquele tempo a usina tinha muitos empregados, tinha inúmeras colônias. Antigamente se aprendesse a ler, a escrever, a contar e fazer as quatro operações já era uma pessoa alfabetizada (SOUZA, 2019, p. 93).

A atuação docente estava centrada em um contexto, um campo de ação onde os professores exerciam distintas funções (dentro das escolas os professores não apenas lecionavam, mas desenvolviam outras funções que dependia muito do contexto escolar, uma dessas funções estava ligada aos cuidados com a higiene das crianças), no grupo social em que interagiram.

No conjunto dos aspectos culturais, nas narrativas orais no grupo de professoras entrevistadas, destacam-se duas realidades distintas onde algumas realizaram cursos específicos para atuar na docência, ou seja, o Curso Normal Regional⁷ ou o Curso Normal Secundário; outras lecionaram sem ter formação específica para o magistério, como o

⁶ Neste texto faremos referência às professoras colaboradoras como Professora 1, Professora 2 e assim por diante, toda vez que trouxermos à tona trechos das falas delas.

⁷ O Curso Normal Regional tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário.

caso de uma professora. A professora 1 relata sobre sua formação: *“Eu não me formei professora, não fiz Magistério, não fiz faculdade, não fiz nada disso, eu estudei até a 5ª série. Eu fui nomeada pela Prefeitura como professora primária, não tinha concurso, não tinha nada, naquele tempo faltava professora”* (SOUZA, 2019, p. 93).

As realidades de acesso à profissão não são homogêneas. As realidades de algumas professoras do Grupo Escolar se deram por meio da formalidade de realização de um curso, a apresentação de documentos e certificados para setores específicos de educação, como em secretarias municipais e/ou estaduais conferiam meios de viabilizar a contratação e nomeação dos professores. Em outras, exames de suficiência, realização de provas, testes e até mesmo a indicação para o cargo de professor se evidenciam no conjunto das narrativas das professoras.

Contudo, os depoimentos das professoras manifestaram que a alfabetização, baseada na tríade, ler, escrever e contar ocupava grande parte do tempo das aulas. Não houve evidências indicando o papel destinado a cumprir aquilo que o projeto ruralista propunha - um ensino voltado para as práticas rurais na perspectiva que o governo esperava. Assim, mesmo que as políticas públicas tenham sido um fato presente na segunda metade do século XX, o contexto das práticas traduzia as adversidades e dificuldades na execução e manutenção da efetivação dessas políticas.

Além disso, as diversas dimensões da ação docente representam, o jogo de forças, como sinaliza Certeau (2011), em que inventam, constituem e improvisam práticas a partir de modos e usos da cultura, de uma concepção de escolarização, de um jeito próprio de fazer no meio rural.

Como já argumentamos anteriormente, o planejamento das práticas se relaciona, antes de tudo, às experiências e expectativas como os projetos de vida de cada uma, das oportunidades e do perscruto feito diante das adversidades. As memórias das etapas de formação, sejam elas para aquelas docentes que tenham realizado o curso primário, ou para aquelas que tenham feito o curso Normal Regional ou Secundário, demonstram que a relação com a formação inicial foi indispensável à preparação de suas aulas, para organizar o que sabiam e o que precisavam ensinar. Como relembra Professora 2, *“Quando comecei a lecionar tinha muitas dúvidas com relação aos conteúdos. Então, quando estava em casa planejando minhas aulas e surgia alguma dúvida com relação ao conteúdo para ensinar, minha irmã que me ajudava”* (SOUZA, 2019, p. 78).

As narrativas das professoras ganham materialidade ao retratar a sala de aula e as configurações de espaço e tempo se normalizarem. A carteira escolar e o quadro são memórias fortes da organização do tempo e do espaço escola, como relata a Professora 1:

“As salas de aulas eram grandes, com carteiras, um quadro negro, um armário para guardar material escolar, os cadernos e os livros dos alunos, bem na frente ao centro ficava a mesa da professora, era uma mesa bem grande. Era assim, um luxo! Linda e maravilhosa!” (SOUZA, 2019, p. 95).

A relação com o saber sugere uma interação com o espaço escolar, no modo de organizar a turma de alunos, com as condições estruturais do espaço, com os recursos materiais e culturais da localidade. O Modo escolhido para a organização em sala de aula contava ainda com a solidariedade dos outros professores e principalmente da diretora do Grupo Escolar, quando era possível compartilhar experiências docentes. A estrutura de trabalho na dimensão da cultura escolar indicava poucos recursos materiais e acentuava a uso do quadro, da presença do giz, do livro e da cópia como recorrentes, mesmo que isso não se traduza em uma forma de generalizar a ação docente. As artes de fazer registram particularidades da invenção cotidiana da prática em classes seriadas que enriquecem o discurso que identificamos na literatura sobre a temática. Rememora, Professora 1

No Grupo Escolar, nós professoras, ensinávamos os alunos a ler, a escrever, a contar e a fazer as quatro operações básicas: soma, divisão, multiplicação e subtração, era isso que nós ensinávamos! Eu dava aula para a 1ª série, eu tinha 42 alunos, às vezes, tinha ano que havia mais crianças, nunca menos (risos)! Eu ensinava português, matemática, geografia e história, eu ensinava tudo isso! Naquela época não tinha nenhum recurso para ensinar, tínhamos a cartilha, o caderno e o quadro negro, era só isso! Os materiais escolares eram bem escassos, a secretaria mandava um pouco para o Grupo, mas não dava para ajudar muitas crianças, então acabava que os pais compravam o material (SOUZA, 2019, p. 98).

A necessidade do planejamento das aulas, era indispensável para que fosse possível atender aos objetivos de cada série. As narrativas endossam que essa prática ajuda a constituir a identidade docente, uma vez que é a partir do planejamento que se organizam os ritos e a atuação docente. É por eles que são postas em funcionamento as regras que normalizaram a cultura do Grupo Escolar. Com ele se estabelecem sequências de instrução, conduzem objetivos e se acrescentam esquemas de avaliação.

Desse modo, as professoras despendiam muitas horas de trabalho escrevendo. Sobre os materiais utilizados para a preparação das aulas, a cartilha parece ter sido o principal instrumento metodológico, e quanto aos recursos, o quadro negro e o giz,

cadernos e cartazes consagravam-se na escola. As professoras tomavam à lição dos alunos e contam que havia ordem e disciplina na sala de aula, os alunos levantavam-se quando eram chamados, conforme narra a Professora 3,

Eu preparava as aulas em casa, eu tinha um livro e no outro dia eu dava essa aula que preparei um dia antes. Como eu era professora alfabetizadora e como era 1ª série, os alunos estavam aprendendo a ler e a escrever, então eu fazia assim: ensinava a lição da cartilha no quadro negro, nós líamos bastante vezes o que estava escrito no quadro, muitas vezes, para aprender! Como cada aluno tinha sua cartilha depois eu tomava a lição da cartilha, um por um, para ver se haviam aprendido (SOUZA, 2019, p. 97).

Com um papel importante na organização da aula, a cartilha constituiu-se como um meio de acesso ao conhecimento para aqueles que frequentavam o contexto escolar, uma forma constituída por professores que precisavam muitas vezes se apropriar do conteúdo apresentado nesses materiais para poder ensiná-lo aos alunos. No Grupo Escolar foi o recurso mais utilizado para alfabetizar, ensinar a ler e calcular relacionando à situações práticas. No conjunto das narrativas, identifica-se o uso didático apropriado pelos docentes no uso criativo para desenvolver um conteúdo, contribuindo para que os alunos pudessem atribuir sentido naquilo que estava sendo ensinado.

A literatura (SCHELBAUER, 2014) nos apresenta que com o intuito de promover uma transformação no meio rural por meio da escola, o Estado, entre as décadas de 1950 e 1970, articulou projetos que se propunham a qualificar professores para esse serviço. As narrativas das professoras contradizem, pois ressaltaram que não haviam cursos ou formações continuadas específicas para complementar os níveis em que se encontrava o grupo das docentes nos espaços rurais. Lembra, Professora 5:

Naquele tempo não havia formação de professores, cursos, nada. Nós não tínhamos formação para sermos professoras. Às vezes nós tínhamos que vir para a cidade, para apresentar nosso trabalho. Funcionava assim: nós tínhamos que fazer uma relação do que eu ensinava para os alunos, eu escrevia tudo, aí íamos até a cidade para apresentá-la, cada uma ficava de pé e lia seu relatório explicando. Era isso que tinha, mas formação de professor não tinha! (SOUZA, 2019, p. 98).

No âmbito da atuação docente, surgiam questionamentos sobre as condições de trabalho na zona rural, sobressaindo o acesso à escola rural, que foi lembrado pela Professora 4 em tom pouco harmonioso, retratando o percalço e as dificuldades desse universo,

Naquela época, não posso falar que havia dificuldades para lecionar no Grupo

Escolar, porque o Grupo possuía uma ótima estrutura, comparado às outras escolas rurais, era uma escola modelo! A maior dificuldade era em relação ao transporte para irmos até o Grupo que, às vezes, tinha e, às vezes, não. Mas tirando isso, não havia nada desafiador, tínhamos alunos obedientes, a diretora tomava conta de tudo, o Grupo era bem disciplinado, então, não há o que se reclamar! Por tudo isso, trabalhar no Grupo Escolar da Usina era melhor do que trabalhar nas escolas da cidade (SOUZA, 2019, p. 87).

Na percepção das Professoras 3 e Professora 4, um dos desafios da docência consistia em aprender a viver em outro ambiente, associado a isso, elas lembram:

Nós morávamos na cidade e íamos dar aulas lá no Grupo Escolar. Íamos de Juliona, que era um ônibus bem velho, depois mudou, passamos a ir de perua. O duro era quando quebrava o ônibus, aí vinham de caminhão nos buscar, aqueles caminhões de puxar cana-de-açúcar da roça, nós íamos de caminhão! Na cabine do caminhão lotava de professoras, seis ... sete professoras tudo uma no colo da outra, passamos por tudo isso! A estrada era de terra, uma poeira... Não tinha asfalto, era na poeira mesmo! (SOUZA, 2019, p. 77).

Embora não seja a realidade de toda as professoras que entrevistamos, a maioria necessitava se deslocar à zona rural, esse era um dos desafios presente na época. Além do instigante ambiente físico, os desafios didáticos, os experimentos e os ensaios docentes no meio rural eram constantes, assim como as vivências na comunidade no entorno da escola, que foram somadas, por algumas professoras, ao desenvolvimento e participação em festejos juninos e cívicos, eventos religiosos compuseram as narrativas das professoras.

Por fim, no relato das professoras, a mensagem pode ser traduzida pela fala de Professora 4 “*Tudo era bom, muito bom, deve ser porque a gente gostava de tudo. Aquele Grupo Escolar era uma escola modelo!*” (SOUZA, 2019, p. 79).

A memória de cada indivíduo representa o modo como os sujeitos deste estudo estabeleceram relações com espaço e tempo, pelas características das experiências que internamente estruturaram e, ao revisitarem suas lembranças, traduziram-se em uma memória coletiva, moldada de diversas formas pelo meio social, pelas suas percepções e apreciações. Mesmo que a atuação docente evidencie uma cultura escolar singular da forma como interpretaram e se apropriaram dos conhecimentos e saberes para o exercício da profissão, a prática pedagógica guarda similaridades com o propósito da escola moderna. A educação no meio rural, nesse sentido, não se diferencia muito daquela desenvolvida no espaço urbano, uma vez que o objetivo comum do ensino primário era contribuir para fundamentar noções e conceitos de leitura, escrita e valores

humanos.

Algumas Considerações

Percebemos que, ao tratarmos da escola, estamos tratando também do que se ensina, de como se ensina. Porém, há que se perguntar o que ocorre, no interior da escola, persistem outros espaços, outras temporalidades, entre lugares e não lugares que, talvez, se façam ocultos pelas lentes dos olhares possíveis que insistimos em voltar à escola. Buscamos inverter o olhar, o ângulo pelo qual olhamos a escola.

No espaço temporal estudado nesta pesquisa, a maior parte das professoras da zona rural eram iniciantes, algumas tinham apenas formação em Curso Normal no qual não havia muito cuidado com as especificidades do ensino rural, portanto, muitas delas enfrentavam dificuldades para atuarem nesses núcleos situados no campo. Os cursos e treinamentos oferecidos pela Secretaria de Educação nem sempre chegavam às professoras, o que deixava lacunas da formação inicial delas. Com relação ao currículo centrado na tríade, havia 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.

Do mesmo modo, assumimos, nesse caso, que importa quem fala e de onde se fala: a intenção ao trazer para a discussão aspectos que constituem o Grupo Escolar – e, particularmente, dentro dessa instituição, sobre o funcionamento -, bem como a formação das professoras, é privilegiar a importância dessas histórias, fazendo delas tópicos extremamente relevantes que contribuem para elaborar uma compreensão sobre o Grupo Escolar e sua relevância para a História da Educação Matemática no estado do Paraná.

Às vezes seguimos o (dis)curso, às vezes saímos das margens, transbordamos, alagamos, arrastamos em nosso caminho outras formas organizadas e as transformamos em novas formas, e ambas compõem o nosso existir de rio. Às vezes, objetivado, às vezes sujeito, às vezes objetivo, às vezes subjetivo, sempre os dois ao mesmo tempo, somos rios, naturais, cursivos e discursivos, inventamos na História e a História.

Referências

- CERTEAU, M. A. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DELGADO, L. A. N. **História Oral – memória, tempo, identidades**. 2^a ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- FERNANDES, D. N.; GARNICA, A. V. M. A Formação do professor de matemática no Maranhão: das cartas de uma cartografia possível. In: GARNICA, A. V. M. (org.).

Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 153-178.

GARNICA, A. V. M. Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In GARNICA, A. V. M (Org.). **Cartografias contemporâneas:** mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris. 2014, p. 39-66.

GARNICA, A. V. M. **História Oral em Educação Matemática.** Guarapuava: SBHMat, 2007.

GARNICA, A. V. M.; ROLKOUSKI, E. Breve, mas verídica história de uma pesquisa sobre como o professor se torna o professor que é: (im)possibilidades e (in)conclusões. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias contemporâneas:** mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 87-128.

GONZALES, K. G. **Formar professores que ensinam matemática:** uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul. 2017. 534 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2017.

LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola** (Fernando Coelho, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência (João Wanderley Geraldi, Trad.). **Revista Brasileira de Educação**, 19, p. 20-28. 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; SILVA, K. A. Entre Facas e Motosserras: problematizando práticas de pesquisa com História Oral. **Ciência & Educação**, v.26, 2020, p. 1-15.

SCHELBAUER, A. R. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História Educacional**, 18(43), 71-91.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e voz, 2016.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Dossiê Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

SCHELBAUER, A. R; GONÇALVES NETO, W. 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**. Vol. 12, n.1, p.83-107, jan/jun. 2013.

SOUZA, G. S. **Da fuligem à edificação do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes:** narrativas que contam história(s). 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.