

Entre traços, tramas e travessias

a mobilização da História Oral para compreender um Grupo Escolar

Between traces, plots and crossings

the mobilization of Oral History to understand a School Group

Grasielly dos Santos de **Souza**

Secretaria da Educ. e do Esporte do Paraná
(SEED-PR)

Mirian Maria **Andrade**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR)

RESUMO

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa de Mestrado, a qual potencializou o uso de narrativas, produzidas de acordo com os parâmetros da História Oral, para tecer compreensões sobre uma proposta educacional – o Grupo Escolar Rural –, uma experiência pública do estado do Paraná, instituída por volta de 1940 e extinta em meados da década de 1970. O objetivo, neste texto, é, por meio das narrativas orais produzidas com professoras que vivenciaram o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, disparar uma discussão sobre como elas permitem compreender a escola, contribuindo para repensar outros de elementos que a compõem. A lente teórica para esse exercício analítico baseia-se na análise de singularidades amparadas em Martins-Salandim (2012), e refletir sobre uma escola rural, intencionalmente construída para atender a um público específico, considerada como modelo por aqueles que narram suas memórias.

Palavras-chave: História Oral. Grupo Escolar Rural. História da Educação Matemática.

ABSTRACT

This article is an offshoot of a master's research that enhanced the use of narratives, produced according to the parameters of Oral History, to make understandings about a rural educational proposal – the Rural School Groups –, a public educational experience in the state of Paraná, instituted around 1940 and extinguished in the mid-1970s. The objective, in this text, is through oral narratives produced with teachers who experienced the Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, to trigger a discussion on how they allow understanding the school contributing to think of other of its constituent elements. The theoretical lens for this analytical exercise is based on the analysis of singularities supported by Martins-Salandim (2012), and it seeks to stop to think about a rural school, intentionally built to serve a specific audience, considered as a model by those who narrate their memories.

Keywords: Oral History. Rural School Groups. History of Mathematics Education.

1 INTRODUÇÃO

Este texto trata de um recorte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado intitulada *Da fuligem à edificação do Grupo Escolar Usina Bandeirantes: narrativas que contam história(s)*, envolvendo estudos sobre uma escola rural e os sujeitos que nos contaram as histórias nela vivenciadas. No nosso caso, os narradores protagonizaram o movimento de um Grupo Escolar Rural, e ainda, vivenciaram parte da vida em prol de uma educação campestre¹ no Norte Pioneiro do Estado do Paraná, no período de 1947 a 1977. Trata-se do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, localizado na zona rural do município de Bandeirantes-PR, nas imediações do complexo de uma usina de açúcar e álcool. Vale ressaltar que as compreensões apresentadas nesta pesquisa se referem às cinco narrativas de professoras parametrizadas na metodologia de pesquisa História Oral.

No anseio por elaborar uma compreensão sobre o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, olhamos para um movimento, um tempo, um povo, uma prática em suas inúmeras maneiras de se manifestar, de se estabelecer no presente, e, ainda, entender como essa escola foi apropriada pelos sujeitos e pela história. Não se trata mais um passado finito, acabado, mas sim, um passado sendo (re)construído por meio das teias de conexões do presente e de possíveis inúmeros futuros. Para tanto, lançamos mão de variadas possibilidades disparadas pelas narrativas nesse cenário, como um modo de produção de dados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Buscamos assim, não por explicações de experiências, mas por meio de narrativas orais, cujas versões nos possibilitaram despertar para a elaboração de outras histórias que fazem pensar num futuro educacional, analisar e refletir sobre as escolas rurais de ontem para compreender as de hoje. Sobre a concepção de experiência, nossas inspirações estão em Larrosa (2016, p. 21-25) que não a considera apenas o que se faz, mas, principalmente, o que nos toca, e quando toca nos transforma de alguma maneira, deixando marcas.

[...] 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”, que não considera a experiência apenas como o que se faz, mas principalmente, o que nos toca, e quando toca nos transforma de alguma maneira, deixando marcas. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Apresentamos, com nossos registros, uma análise de singularidades segundo Martins-Salandim (2012), e nela buscamos salientar os movimentos de um Grupo Escolar Rural, sem a pretensão de redigir traços sobre sua história, mas sim, redesenhar e (re)constituir uma história educacional campestre, nos permitindo compreender, não só o universo escolar, mas também o desconhecido². Nesse ínterim perguntamos e procuramos formas de romper com alguns dos silêncios e, por outro lado, questionamos as condições históricas que permitiram que essa experiência não permanecesse sepultada no passado. Trata-se, muitas vezes, de um redizer criador.

¹ Neste texto, assim como na nossa pesquisa, utilizamos o termo “campestre(a)” como um sinônimo de “rural”.

² Os documentos oficiais do Grupo Escolar referente ao período estudado não foram encontrados. Foram realizadas buscas na Secretaria Municipal de Educação e, também, em escolas do município, cujas informações nos apontavam como possíveis lugares em que haviam sido guardados os documentos do Grupo Escolar, porém não houve êxito em nenhuma delas.

Isso posto, no que segue, discorreremos sobre a importância das narrativas orais como fonte e sobre como mobilizamos a História Oral para produzi-las, e posteriormente exploramos o que nos foi possível compreender sobre a escola, ao lançarmos nosso olhar para as narrativas das professoras, tendo Martins-Salandim (2012) como lente teórica.

2 HISTÓRIA ORAL, NARRATIVAS E ANÁLISE DE SINGULARIDADES

A História Oral é assumida aqui como metodologia para criação de fontes orais, a partir de entrevistas que geram narrativas repletas de significados, conforme lançamos um olhar e, de acordo com nosso foco, alcançamos outras possibilidades de interpretações e de caminhos a seguir, pois acreditamos que “as narrativas criam realidade enquanto comunicam” (GARNICA, 2014, p. 58). Na oralidade não lidamos com um discurso finalizado, mas com um discurso em processo, assim, ao contar e rememorar, lançamos uma entre as tantas possíveis versões históricas.

Dessa forma, a História Oral pode ser entendida como uma metodologia que permite construir fontes históricas, pois “Situa-se no terreno da contra generalização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas” (DELGADO, 2010, p. 14). Desse modo, as entrevistas podem ser vistas como alicerce, já que a constituição de fontes históricas ocorre por meio das narrativas constituídas a partir da oralidade. Na busca por constituir uma história do Grupo Escolar, nos debruçamos nas possibilidades metodológicas pautadas na História Oral e acreditamos que essa metodologia possibilite que tal profusão de vozes reverbere, registrando, sempre de modo inaugural, marcas de uma experiência educacional.

Por tais aspectos, pode-se dizer que a História Oral colabora com o retorno das narrativas para o interior do discurso científico, dando-lhe legitimidade à pesquisa acadêmica, ao mostrar que metanarrativas são também teorizações:

Aprendemos com as narrativas dos nossos entrevistados? Em que momentos, ou em que entrevistas, nosso ganho é maior do que o de simplesmente conhecer mais uma “versão” do passado? [...] uma das possíveis respostas é: quando a narrativa vai além do caso particular e nos oferece uma chave para a compreensão da realidade. E talvez isso aconteça mais incisivamente quando percebemos o trabalho da linguagem em constituir realidades (ALBERTI, 2004, p. 79).

Os colaboradores, cujas narrativas abordamos neste artigo, foram escolhidos por terem lecionado no Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes. Assumimos, nesses termos, os parâmetros da História Oral como fundamentais, a partir dos quais o pesquisador intencionalmente cria fontes históricas condizentes com as vertentes, tomando-as como versões. Os resultados da pesquisa realizada com professores e ex-alunos do Grupo Escolar encontram-se disponíveis na íntegra em Souza (2019).

A partir de leituras prévias sobre a história dos Grupos Escolares Rurais paranaenses, bem como do contexto educacional, histórico e social da época, e com um grupo de depoentes já estabelecido³, elaboramos um roteiro para a realização das entrevistas. As questões norteadoras visavam nos possibilitar conhecer os aspectos da instituição escolar, numa sequência que abordasse um movimento que partisse não apenas de uma visão externa do Grupo Escolar, bem como de suas instalações e vestígios que nos “dissem” mais sobre como foi constituído, quais os interesses envolvidos e como se desenvolvia a dinâmica escolar, até adentrar às salas de aulas,

³ Nosso grupo de depoentes foi composto por três alunos e cinco professoras do Grupo Escolar. Para este artigo, fizemos um recorte e apresentamos nossas considerações diante das narrativas das professoras desse grupo.

abordando aspectos da relação que conectava professores, diretores, comunidade e os recursos empregados no processo de ensino e de aprendizagem.

Após realizar as entrevistas com nosso grupo de depoentes, iniciamos o tratamento dos áudios de cada entrevista. Realizamos a transcrição, que se trata da escrita, palavra por palavra, e também da tentativa do registro de entonações, pausas, expressões e tudo o mais revelado nesse momento. Acreditamos que, nessa etapa, o pesquisador procura reproduzir, o mais fiel possível, todos os elementos linguísticos no diálogo entre pesquisador e narrador durante a entrevista, sem cortes nem acréscimos. Entretanto entendemos que, ao transcrever uma entrevista, alguns elementos podem se perder, devido à limitação no ato de se transportar para o papel todos os aspectos nela apresentados. Sobre essa questão, solidariza conosco Matucheski (2016, p. 342) ao revelar que:

Antes de encerrar este texto, quero registrar uma tristeza minha: em quase todas as gravações das entrevistas é possível ouvir os pássaros cantando na UFPR Litoral. Esse registro me faz lembrar a paz que sinto quando estou no espaço da UFPR Litoral, e isso – aqueles sons, aquela paz – deixou o processo de transcrição menos penoso e mais lírico, mas trouxe também uma angústia: “O que fazer, nas textualizações, quanto ao canto dos pássaros?”... Não consegui uma resposta para isso. Então, registro, aqui, a limitação do papel, a limitação do texto escrito, e a minha limitação como autora destes textos: não consegui registrar o canto dos pássaros; não consegui registrar as lágrimas de um colaborador desta pesquisa; e não consegui registrar o que senti enquanto realizava essas entrevistas.

Como nos antecipa a citação de Matucheski (2016), seguida da transcrição dos áudios, há um tratamento que é possível dar aos textos, que chamamos de “textualização”. Organizamos e ajustamos as entrevistas para que sua leitura seja mais fluente: há uma limpeza de excessos e repetições, buscando, entretanto, manter a especificidade de cada uma, com o compromisso de não transformar o registro em algo artificialmente objetivo e racional. Ademais compreendemos a textualização como um processo de produção de significados, e, segundo Tizzo (2019, p. 379):

[...] ao procedermos com o exercício de textualização, nos envolvemos com um processo de elaboração de compreensão dos aspectos que circundam as experiências que foram narradas pelo depoente, já que tentamos estabelecer coerências para os enunciados, e avaliar os significados que eles têm para quem os enuncia.

Esse texto passa pela leitura do depoente, com o intuito de que o reconheça como leitura plausível do que foi dito e faça as intervenções que julgar necessárias, como acrescentar, ocultar informações ou corrigir equívocos. Por fim, se estiver de acordo com a narrativa elaborada, o entrevistado autoriza, por meio de uma carta de cessão de direitos⁴, a utilização do material para fins acadêmicos.

Contudo, a partir desse momento, temos a fonte constituída e, de acordo com Gonzales (2017, p. 38):

Dessa forma, a fonte constituída a partir das negociações não é mais a entrevista em si, nem a gravação dela (na qual já são perdidos vários elementos, como olhares, movimentos, gesticulações), nem a transcrição. O que se tem é a fonte constituída que pode estar repleta de novos significados produzidos pelo colaborador.

⁴ As textualizações, juntamente com as cartas de cessão de cada depoente, encontram-se disponíveis em Souza (2019).

Propusemos, assim, a análise de singularidades sobre e a partir de cada entrevista, lançando um olhar para os pontos que nos chamaram a atenção em cada uma delas, buscando “focar as potencialidades que as formas artísticas carregam para nortear – e deixar-se nortear – pelas narrativas geradas” (GARNICA, 2008, p. 86).

Buscamos e encontramos em Martins-Salandim (2012) o respaldo e a inspiração para nossa análise de singularidades, uma vez que consideramos as vozes emancipadas das situações vivenciadas no Grupo Escolar, a partir da qual pudemos compreender melhor a perspectiva de cada depoente, além de evidenciar e registrar algumas características da instituição (como arquitetura do prédio escolar, regras, demandas e rotina instituídas, condições do trabalho docente, contextos e relações interpessoais).

Na perspectiva da autora, a análise de singularidades pode ser entendida como um processo de sistematização de uma etapa analítica que intenciona registrar, por meio do ponto de vista do pesquisador, aspectos que caracterizam os entrevistados e os depoimentos compostos na entrevista. Nesse sentido, “buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242).

Feitas essas considerações sobre História Oral e narrativas orais, apresentamos, a seguir, brevemente alguns recortes do que a análise de singularidades ressaltou nas narrativas orais, que sob nosso olhar, forneceu uma ruptura de certas verdades cristalizadas, permitindo assim a adoção de nova perspectiva acerca da transformação do ambiente educacional.

3 EM SINTONIA COM... O NARRADO E O ESCUTADO NAS NARRATIVAS

Diante das considerações anteriores, reconhecemos que não há um modo único de olhar para as narrativas orais produzidas. Podemos, sob diferentes perspectivas, obter esse olhar, levando em conta que a história não é uma mera descrição do que aconteceu, mas envolve perspectivas distintas frente ao mesmo acontecimento.

Para tanto, cada uma das narrativas orais foi analisada individualmente, buscando a compreensão tanto de suas peculiaridades quanto das informações relevantes que cada uma fornecia para a pesquisa que nos propusemos desenvolver, com enfoque nas experiências reveladas e no modo como foram estruturadas: o que mais podíamos ouvir daquela narrativa para além do nosso tema específico de pesquisa?

As memórias sucitadas nesse processo fazem um cruzamento importante das vivências, mesmo que sejam entre o particular e o global, entre o indivíduo e o coletivo, e ainda constituem fundamentos a culturas, inserindo possibilidades múltiplas de registros do passado, (re)elaboração de representações, Por esse motivo a memória foi nosso ponto de partida para navegar no processo de constituição da referida escola, considerando-se as vozes costuradas por meio de fragmentos das lembranças, tecidos de dimensões sociais que funcionam como âncoras no decorrer do processo narrativo.

O Grupo da Usina, como chamaremos o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, conforme pontuado inicialmente, localizava-se a 3 quilômetros da cidade de Bandeirantes - PR e foi construído no complexo de uma Usina de Cana de Açúcar e Álcool, em 1947. O fato gera um estranhamento, pois tal modalidade escolar até então era, predominantemente, um modelo de escola tipicamente urbano. Segundo Souza (2019), o sucesso dos Grupos Escolares Urbanos paulistas fez com que sua disseminação acontecesse para outros estados brasileiros, como Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Norte, os quais adotaram também o modelo educacional, na esperança de ordenar o ensino primário.

Em geral, nos anos de 1940 e 1950, no estado do Paraná, funcionavam predominantemente as modalidades de escolas isoladas ou casas escolares; os prédios muitas vezes eram simplesmente a adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural para ser usada como fins educacionais. Tais prédios eram predominantemente de madeira, com apenas uma sala de aula, sem (ou com existência precária de) sanitários e cozinha (SOUZA, 2019). Esse tipo de escola não existiu na fazenda que compõe o complexo da Usina e essa estrutura não corresponde à tematizada neste estudo.

Não havia escolas funcionando na região da fazenda, como revela Capelo (2013), de modo que foi fundada a modalidade de Grupo Escolar Rural, umas das poucas unidades rurais encontradas no estado do Paraná àquela época. Surge assim outro estranhamento: a edificação desse Grupo Escolar na área rural, um modelo de escola até então tipicamente urbano (SOUZA, 1998).

Deixando para trás a estrutura usual das escolas isoladas, mudando a paisagem da educação, a estrutura do Grupo Escolar, segundo as narrativas, era exuberante, funcionava em cômodos planejados, constituídos por algumas salas de aulas, uma para cada turma de alunos, e com seriação por sala. Sobressaíram também menções à higiene e limpeza do prédio. Fundamentadas nesses pressupostos de arquitetura que orientavam a construção dos prédios, encontramos nos documentos que abordam essas instituições escolares, descrições de características relacionadas à estrutura:

Aqui, o prédio oferece melhores condições de conforto e higiene, mesmo quando adaptado. As classes apresentam, em geral, efetivo menos numeroso que o das escolas isoladas, e os alunos se distribuem por elas, segundo os respectivos graus de adiantamento. A um dos professores, seja sem regência da classe, ou também com encargos de ensino, entrega-se a responsabilidade do conjunto. O material é menos precário. Aí temos a escola comum nos meios urbanos (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658).

A série correspondente ao ano letivo tornou-se a matriz estrutural e assim passou a ser realizada a distribuição de conteúdos, horários, frequências de rotinas diárias, bem como organização das disciplinas, compostas por lições, pontos, aulas, exercícios e ainda “exames, festas de encerramento, exposição escolares e comemorações cívicas” (SOUZA, 1998, p. 23).

O relato de uma professora permitiu-nos entender a reestruturação no ensino primário, especialmente quando trata das condições de trabalho e infraestrutura da escola isolada em relação ao do Grupo Escolar, apresentando as reformulações sofridas ao longo dos anos nas escolas rurais. Percebemos, assim, aspectos relevantes como: diferenças de estruturação de perspectivas na educação rural paranaense; arquitetura do prédio escolar; características da estrutura; a organização da escola; o papel do professor e as condições de trabalho docente. Ela relatou que as mudanças foram positivas e, comparando com a escola isolada, o Grupo Escolar apresentava condições melhores para o ensino, no qual havia mais professores, uma sala para cada série, o papel do professor era lecionar, contava com uma organização pedagógica (o que veremos mais adiante), enfim, era uma escola moderna, assim como encontramos na literatura que trata sobre a organização dos Grupos Escolares e aborda sua constituição como uma promessa de superação das escolas isoladas.

Ao revelar o cenário da sala de aula na qual trabalhava, a professora apresentou traços e reconstruiu uma sala de aula como “linda e maravilhosa”. Nesse momento foi perceptível como a escola era representativa na vida dela. Enfatizou ainda, em vários momentos, revelando que era uma boa professora alfabetizadora. Mas como seria “uma boa alfabetizadora”? Desenvolver as práticas de leituras e de escritas? Talvez, para ela, essa condição se encaixe nos valores que ela mesma aponta: naquela época se uma pessoa aprendesse a ler, a escrever, a contar e fazer as

quatro operações, era considerada uma alfabetizada. Uma boa educadora seria, portanto, quem cumpria essa lista com segura excelência.

Em cada narrativa, o conjunto de memórias representa todas as classes, recriando, por fim, a própria escola, o sentido de ser professor e todos os valores vinculados ao Grupo Escolar (disciplina, hierarquia, padronização e respeito...). De tudo o que escutamos, percebemos uma série de liturgias que indicam determinados rituais intrínsecos à escolarização que permeavam o cotidiano dessa instituição escolar e hoje se manifestam como pregnâncias nas memórias dos antigos alunos. Pode-se pensar que nas aulas, esses rituais fossem mais singelos, mas, à medida que a escola republicana se institucionalizava como espaço formativo de cidadãos, se fez necessário o investimento em muitos aspectos simbólicos que, pela recorrência em que aconteciam, marcam as memórias daqueles que passaram pelos Grupos Escolares.

As relações entre professores e alunos seguiam as normas sociais convencionadas, isto é, refletiam as relações exigentes entre pais e filhos com muito respeito. A presença de procedimentos autoritários nelas evidencia que a regra comum era a obediência e os limites, muito bem definidos, que transcendiam o sentimento de medo, pois o corpo docente e a equipe pedagógica desfrutavam do respeito e da admiração não só dos alunos como também de toda a comunidade, que apoiava as propostas oriundas da escola. Portanto, não se colocavam limites para o autoritarismo.

As narrativas contam que a experiência educacional desenvolvida no Grupo Escolar se constituía como uma escola modelo. Assim surgem – em algumas indagações: uma escola modelo de quê ou para quê? Regras, castigos? Obediência? Modelo de educação? Questões que fazem pensar no processo civilizador como constituinte do conceito de escola moderna emergente no século XX (CAPELO, 2013). Esses rituais instituem processos de civilidade, com vistas a produzir a autorregulação dos discentes.

As memórias dos sujeitos entrevistados na pesquisa revelam uma escola impregnada de conceitos próprios de uma época de consolidação dos Grupos Escolares, como instituições públicas de ensino. Suas impressões a respeito das práticas educativas desenvolvidas no Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, ainda são comuns (ensino tradicional), enquanto outras nos parecem estranhas, tais como os castigos da época e os civismos, dadas às transformações vividas na escola contemporânea.

Os relatos nos permitem evidenciar também as estratégias pelas quais os(as) professores(as) rurais aprenderam a arte de ensinar, compreender uma trajetória de formação e atuação que abarca inúmeros aspectos dos componentes da vida docente da época. Ficam bem marcadas as diferenças de formação, até então leigos ou com formação muito distante da pretendida, no que tange aos aspectos pedagógicos e conteúdos específicos de disciplinas que lecionariam ou até mesmo já lecionavam.

As representações, nas suas narrativas, mostram-se como depoimentos em que se percebe o processo de alfabetização e de formação dos(as) professores(as), o perfil dos alunos que frequentaram as turmas e a estrutura física do lugar em que atuaram. Trazem as marcas do coletivo social, indicando que toda história está impregnada de vivências sociais, o que nos auxilia a compreender o processo de alfabetização dos alunos no período estudado.

Essas professoras se dedicaram para além do ensino das disciplinas escolares, no que se refere à apropriação de saberes e a serviços e práticas que a instituição podia oferecer à família, sobretudo à mãe-trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos (tempo dedicado às crianças e fornecimento de alimentação, pela merenda escolar), também desenvolveram um projeto no que diz respeito ao acesso à educação rural, pois direcionaram a trajetória de aprendizagem dos filhos

dos trabalhadores rurais buscando dar-lhes uma aproximação à tradicional escola, ou seja “plantaram” naquelas terras novas condições de vida.

O corpo docente que atuava no Grupo Escolar tem formações diferenciadas e suas narrativas permitem perceber isso com clareza, algumas concluíram a Escola Normal, sem, contudo, nenhum tratamento específico ao contexto da zona rural. Como é ressaltado nas narrativas de três professoras, elas possuíam formação de magistério realizado na Escola Normal. Uma tinha formação de magistério na Escola Normal Secundária. Já outra não possuía nenhum tipo de formação, apenas um estudo de 1ª à 5ª série, primeiros anos de escolaridade. Ainda sobre a formação dos que ensinavam Matemática nas escolas primárias era bastante lacunar, mas os conteúdos a serem ensinados eram variados, embora nem sempre fossem cumpridos plenamente (CAPELO, 2013), a literatura nos apresenta que a maioria desses profissionais eram leigos não faz jus ao grupo docente entrevistado do Grupo Escolar, já que apenas uma professora era leiga.

Dos entrevistados, quatro iniciaram a carreira docente no Grupo Escolar, cujo ingresso não continha nenhum processo de seleção, como salienta uma das professoras; algumas inclusive receberam convite da diretora da escola para começar a lecionar na instituição e assim iniciaram a docência. As docentes contratadas para integrar a equipe, eram, em geral, muito jovens e recém-formadas, provavelmente pela escassez de profissionais da área, na época.

Uma particularidade de uma professora que surge em sua narrativa é ter lecionado em outra escola rural, diferentemente das outras, que iniciaram sua docência no Grupo Escolar. A narrativa desta nos presentificou ao revelar sobre como era lecionar em sua primeira escola, isolada, com instalações físicas de madeira, uma única sala de aula, com algumas carteiras rústicas, foi nesse cenário educacional ela trabalhou por doze anos, depois deu continuidade em sua carreira no Grupo Escolar. Além do mais, podemos ver de forma positiva o que ela observa sobre as implementações da política educacional brasileira e, sobretudo, no estado do Paraná, no que diz respeito às modalidades e expansões das escolas rurais; relata também sobre outras condições desse ambiente, como o ensino multisseriado, ela ser a única responsável pela escola, como ela encontrava os alunos, os processos de busca por matrícula escolar, as condições de instalação da escola, características abordadas na literatura como carentes de aparato escolar, marcadas por ser a escola de um só professor, apresentando suas instalações de madeira, contendo uma única sala de aula, de acordo com Faria Filho e Vidal (2000).

Por meio disso podemos perceber a diferenciação do Grupo Escolar com relação às escolas isoladas que também compunham as rurais no que diz respeito às condições de trabalho vivenciadas pela professora. Sua particularidade no aspecto docência nos traz os traços da nova arquitetura e ainda a inovação pedagógica. Seu relato salienta que o Grupo era uma escola moderna, assim como encontramos na literatura (SOUZA, 1998 p. 45), que trata sobre a organização dos Grupos Escolares e abordam sua constituição como uma promessa de superação das escolas isoladas e nos traz os Grupos Escolares como “templos do saber”.

Tais características, apontadas na narrativa dessa professora, se entrecruzam com o que apontam algumas pesquisas acerca da implantação de Grupos Escolares como uma renovação no sistema de ensino primário, pois apresentavam melhores condições de trabalho para os professores, com instalações aprimoradas, ensino seriado, várias salas de aula e professores. Para ela, tais instituições constituíram uma nova ordem escolar e possibilitaram que as professoras exercessem melhor sua função educativa no meio social.

A narrativa constituída a partir da entrevista com essa professora é marcada por sua busca em incorporar atividades diferenciadas, as quais possibilitassem aos alunos um melhor aproveitamento dos conteúdos. É com marcante saudosismo que ela descreve seus passos na

carreira docente, trabalhando na Educação Rural e analisa, inclusive de maneira positiva, todo seu trabalho. Com riqueza nos detalhes, descreveu a estrutura do Grupo Escolar, contudo, apesar dos entraves enfrentados pela maioria dos alunos que se refletia nas professoras, sobretudo as limitações de natureza financeira, por meio do relato dela ficou claro que todos gostavam da escola e sacralizavam o ensino.

Destaca-se ainda no relato de outras duas professoras a imperiosa finalidade moralizadora, cívica e civilizadora da educação presente no Grupo Escolar. Atos como cantar o Hino Nacional eram extremamente rotineiros. As crenças católicas também eram tidas como uma exigência e, por isso, antes de começar as aulas, rezavam diariamente,.

A narrativa de outra professora reforça a valorização social do professor naquela época, enfatizando o respeito que recebia dos alunos, que provinha da importância dada à educação, pois era visto como o responsável pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. A professora ainda relata sobre as regras que compunha a educação no Grupo Escolar. Destacamos seu intenso entusiasmo por possibilitar abordagens alternativas dos conteúdos ministrados. De maneira categórica, afirma que, na época, levava os alunos para sua casa, para que conseguissem acompanhar as aulas.

Eram muitas as regras, que, segundo os depoimentos, funcionavam por terem sido acordadas pela equipe escolar. Para movimentar-se na escola, havia determinações bem definidas, descritas pelas depoentes: formar filas únicas separadas por turma, para entrar e para sair da sala de aula; cantar o hino nacional todos os dias; seguir regras de conduta e comportamento. Os relatos sobre os castigos inseridos nas escolas, como parte de punição àqueles que descumpriam as regras, revelam não mais cenas de palmatórias ou vara de marmelo, comuns nas escolas por longo período e que deixaram traços da sua presença nas instituições escolares até meados de 1970 (CAPELO, 2013), mas situações desconfortáveis para os alunos indisciplinados, tais como ficar de pé no canto da sala.

Contudo isso não significou a abolição dos castigos corporais que geravam humilhação perante os colegas. Pelas narrativas, percebemos que eram entendidos como parte do trabalho pedagógico, de modo que os pais não questionavam tal conduta; pelo contrário, reforçavam a necessidade e a concordância com eles. Sendo assim, as infrações a regras expostas podiam acarretar, por parte da diretora, advertência, suspensão, mas, sobretudo, longos sermões e severos castigos por parte dos pais, especialmente se fossem chamados para uma reunião com a diretora. Nas narrativas, fica claro que os alunos tinham como dever: estudar e obedecer.

No relato de umas das professoras encontramos traços de como surgiu a escola e as intervenções realizadas na época. Seu surgimento se deu por meio da iniciativa do dono da usina, dada a distância que os colonos e seus filhos se encontravam da cidade. Tal característica permite uma articulação predominante nas escolas rurais do Paraná: a importância do papel dos fazendeiros na sua permanência.

Aliadas a essa formação lacunar, devem ser consideradas as dificuldades naturais enfrentadas pelo corpo docente, alguns habituados à vida urbana — ainda que em cidades pequenas — conviviam com as dificuldades de locomoção e de falta de materiais didáticos. Uma dificuldade encontrada ao se lecionar no Grupo Escolar estava relacionada ao transporte. Para outra professora, que havia estudado em escola rural, essa dinâmica não era tão estranha, como parece ter sido para as outras. Uma das inúmeras dificuldades apontadas, pelo que encontramos na literatura, está vinculada ao acesso à escola devido à falta de transporte, o que exigia que se residisse em local próximo ou até mesmo nas escolas. Nas entrevistas encontramos sobressaído o mesmo empecilho, porém não atribuído à ausência de transporte, mas pela dificuldade e

contratempos encontrados no deslocamento. A narrativa de uma das professoras esclarece que não queria deixar o Grupo, mas foi obrigada. Outra profissional que morava aos arredores do Grupo e foi pioneira, como a mesma se define, relata que aquela escola deixou marcas, assim como ela deixou nos alunos que passaram por aqueles bancos escolares.

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, 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” (GARNICA, 2008). Como encontramos nas narrativas das professoras que ouvimos, algumas delas optaram por saírem do Grupo Escolar para lecionar nas escolas urbanas.

Nos dizeres de uma das professoras pioneiras, o que ensinava, suas metodologias e os recursos que buscava encontrar para possibilitar uma boa alfabetização aos seus alunos mostram que não contava com recursos, orientações ou auxílios para atuar nas precárias condições da escola rural. Por meio disso é possível perceber que eram constituídos pelo que se encontrava aos arredores da escola, assim a professora criava uma atmosfera interessante para os alunos.

A proposta didático-pedagógica dos Grupos Escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar, formalmente não privilegiava um desses eixos em detrimento dos outros, mas não é equivocado afirmar que, se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente recairia sobre o domínio da leitura e da escrita, de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade. Esses traços são abordados na narrativa de uma professora ao realçar como ensinava os alunos. Em Matemática “enchia o quadro com exercícios e soluções”, que os alunos tinham que acompanhar com máxima atenção e copiar no caderno. O sistema de avaliação era rigoroso: chamadas orais, exames finais, provas escritas, provas de leitura e de tabuada. Havia um cuidado todo especial com a letra dos alunos, uma cobrança que se estendia no desenvolvimento de muita caligrafia em sala de aula, como evidenciam duas professoras entrevistadas.

Tal narrativa ainda nos mostra, com efeito, o lado predominante sobre suas atividades em sala de aula, o modo como conduzia seu alunado, evidenciando o controle dos corpos, que nos passa uma impressão (ou uma falsa impressão) de que tudo naquela época funcionava bem. A professora nos conta como era a rotina do dia a dia na escola, ressaltando que os alunos já eram acostumados à disciplina exigida na época.

Naquela época cada professora lecionava todas as disciplinas básicas, um sistema de ensino que atribuía uma profissional por turma, em que a mesma deveria ensinar todos os conceitos de Matemática, Português, Redação, História, Geografia e Ciências.

Uma professora rememora que o deslocamento pela escola em direção ao interior do prédio se dava em filas e por turmas, que partiam do pátio, organizadas por altura, o que caracterizava algumas das exigências atribuídas às regras do Grupo.

Aquela era outra época, as relações no mundo do trabalho não eram as mesmas de hoje e, provavelmente, havia distintos arranjos familiares no cuidado com as crianças. E o que pensar sobre um horário exclusivo para aqueles que reprovavam no ano escolar? A narrativa de uma professora permite compreender como conduzia os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem: ensinava-os em sua própria casa, no horário do contra-turno escolar, maneira encontrada por ela para que a turma conseguisse acompanhar os conteúdos escolares e ainda minimizar as reprovações.

Além dessas dificuldades, nota-se também a extrema vigilância dos inspetores de ensino que, segundo Souza; Pereira (2019) fiscalizavam o trabalho de diretores, professores e funcionários dos grupos escolares e dos professores das escolas isoladas, verificando a regularidade e a eficiência do ensino, a frequência dos alunos e dos professores, o cumprimento dos programas, a metodologia no ensino das matérias, as condições dos prédios escolares e dos materiais didáticos e a aplicação dos exames finais. Eles orientavam diretores e professores sobre o cumprimento dos deveres, realizavam reuniões pedagógicas e divulgavam práticas desejáveis.

A história da educação escolar caipira, constituída nos desvãos da história oficial da educação brasileira, vai, pois, trilhando caminhos distintos daqueles trilhados pelos alunos e professores dos grandes centros.

Finalizamos esta breve análise sobre os aspectos do Grupo Escolar, com as palavras de um dos entrevistados: “A escola está lá ainda, mas, para minha tristeza, não funciona mais. Agora não tem mais nada, acabou tudo aquela coisa linda e maravilhosa, aquele Grupo acabou!”.

Finalmente, além dessas nossas disposições, ressaltamos que transitar pelas memórias nos possibilitou abordar um Grupo Escolar circunscrito de tonalidades, uma descrição de um cárcere cultural que transforma indivíduos e, sobretudo, nos permitiu perceber, como destaca Larrosa (2017), que a escola é mais potente em sua forma do que em sua função.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo principal registrar indícios de uma experiência educacional ruralista, os Grupos Escolares. Buscamos conhecer e compreender histórias, desfechos e consequências. Segundo aponta Bencostta (2012), ficam claras as balizas educacionais que fizeram a proposta erguer-se, manter-se, suportando diversas crises, e, por fim, sucumbir. Entre essas balizas, destacamos a formação das professoras e seus percalços perante lecionar no Grupo Escolar, a dedicação das professoras, valorização do professor perante a sociedade e a efetivação de estratégias visando à relação escola-família-comunidade.

Das memórias escolares emergem um passado de raízes pluriculturais e também um universo social único, ao percorrer as narrativas coletadas, percebemos que abrangem diferentes elementos que fizeram parte da escolarização individual e coletiva, permitindo pinçar fatos compartilhados, como: a importância da escola para aquela comunidade; a circulação das representações acerca do bom professor; os processos de escolhas e indicações para a carreira docente; as práticas educativas; os saberes ensinados e os materiais utilizados; as rotinas e as punições.

O Grupo Escolar em questão é o retrato de uma escola rural, a qual estabeleceu suas próprias regras, condutas, relacionando-se dessa forma com a comunidade e atribuindo ao seu contexto marcas de uma escola que buscava se encaixar na realidade comunitária. Edificou seu espaço para comportar os alunos, ensinou saberes para a população se tornar alfabetizada. Corroborando com o que afirma Lopes (2016), essas histórias apenas falam de um lugar. De um chão. De uma realidade. Mas, de um modo ou de outro, essa é a realidade de muitas escolas, de muitos professores, de muitos alunos. Uma realidade estampada Brasil afora.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV. 2004.
- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III: século XX. Petrópolis: Autores Associados, 2012. p. 68-77.
- CAPELO, M. R. C. **Educação, escola e diversidade no meio rural**. Londrina: Eduel, 2013.
- CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 12, n. 13, p. 29-43, 1999.
- DELGADO, L. A. N. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- GARNICA, A. V. M. Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In: A. V. M. Garnica (Org.), **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris. 2014. p. 39-66.
- GARNICA, A.V. M. **A experiência do labirinto**: metodologia, história oral e educação matemática. São Paulo: Unesp, 2008.
- 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) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência (Tradução de João Wanderley Geraldi). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.
- LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Alguns aspectos da educação primária. **Revista Brasileira de Estatística**, v. 4, 1940. p. 649-664.
- MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- MATUCHESKI, S. **Diferenciação e Padronização**: um estudo sobre o setor litoral da Universidade Federal do Paraná. 2016. 458 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- SOUZA, R. F. de; PEREIRA, M. A. F. Memórias e representações da inspeção escolar nos álbuns de fotografia de Luiz Damasco Penna. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 3, p. 846-877, 2019.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.
- 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.
- TIZZO, V. S. **Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores**: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

Submetido em março de 2021.

Aprovado em junho de 2021.

Grasielly dos Santos de Souza

Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). ID Lattes: 8489182553843569. Orcid ID: 0000-0001-6932-3754.

Contato: grasiellysantossouza@yahoo.com.br.

Mirian Maria Andrade

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. ID Lattes: 1268942033771382. Orcid ID: 0000-0001-5004-6320.

Contato: andrade.mirian@gmail.com.