

Pela escola rural e para além da escola rural: instituições escolares rurais paranaenses

RESUMO

Com a intenção de constituir um cenário histórico da Educação Rural que engloba os aspectos estruturais das escolas em foco, abrangendo a formação e a atuação de professores no interior do estado do Paraná, este artigo esboça traços do que chamamos de Educação Matemática. Para intensificar uma característica deste estudo, potencializamos o uso de narrativas orais, produzidas de acordo com os aportes teóricos-metodológicos da História Oral, para tecer algumas compreensões mais amplas de certas práticas educativas, e ainda, compreender além dos dizeres das literaturas sobre as modalidades escolares rurais, tema desse artigo. Para efetivar tal intenção partimos de uma caracterização do sistema educacional rural para, em seguida, discorrer sobre peculiaridades e normatizações das características de uma Escola Isolada e de um Grupo Escolar, ambas instituições escolares rurais constituídas no Norte Pioneiro do Estado do Paraná entre as décadas de 40 e 70 do século XX, no auge dos debates sobre a institucionalização e expansão desses modelos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural. Escolas Rurais. História Oral. História da Educação.

Grasielly dos Santos de Souza
grasiellysantossouza@yahoo.com.br
orcid.org/0000-0001-6932-3754
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta escola modesta da roça, rodeada de pés de café, o Brasil se levanta e recomeça numa nova alvorada de fé. Batida de sol ardente, quero saber o farol que nos guia para frente nesta bendita Escola Rural.

(SCHELBAUER, 2014, p. 5)

O trecho aqui apresentado é a letra de uma música cantada pelos alunos das escolas rurais do Norte do Paraná na metade do século passado (SCHELBAUER, 2014). Compõem o retrato que desenha os contornos de uma população que foi escolarizada em um estado predominantemente rural até metade da década de 1970. Nos envolvemos com a literatura que trata sobre as escolas rurais no Estado do Paraná e, por meio dela, percorremos por um cenário de lutas e reivindicações de um povo para conquistar o direito de uma educação escolar. Recuamos alguns anos e adentramos neste meio rural, a constituição das escolas rurais, suas condições de instalações e suas expansões.

Olhamos para a década de 1930 quando se configurou o processo de institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Norte do Paraná percorrendo neste cenário até 1960. O período delimitado justifica-se por tratar de um momento histórico de amplo desenvolvimento no país, e no qual o debate educacional foi intensificado em torno das questões relacionadas à organização da escola pública primária e do sistema de educação, com o objetivo de democratizar as condições de acesso ao ensino elementar, que ainda não era uma realidade brasileira.

No interior desse processo, novas e múltiplas demandas são postas para os diferentes estados em particular, com os incipientes processos de industrialização e urbanização que impõem imperativos à escolarização não somente para os centros urbanos, mas também para a população que nesse período ainda se encontra sobremaneira situada na zona rural do estado.

É sobre o recorte da Escola Primária Rural que versará este estudo. Nesse contexto, buscamos analisar a expansão da Escola Primária Rural que dar-se-á gradativamente, por meio da construção de prédios escolares de modo rarefeito com a colaboração do Governo Federal e, de maneira acentuada, como ação do governo estadual, mas também com a presença do poder municipal.

Neste artigo, buscar-se-á refletir e compreender sobre a institucionalização das escolas rurais no Paraná, a fim de entender o movimento de implementação e expansão das escolas rurais, discorreremos sobre as características das modalidades escolares rurais, especificamente da Casa Escolar e os Grupos Escolares Rurais. Para tanto, apresentaremos uma escola de cada modelo localizada no Norte do Estado do Paraná e as compreensões que nos foi possível perceber ao estudar essas escolas mobilizando a metodologia da História Oral¹.

No que segue este artigo apresentaremos na seção seguinte o cenário de constituição das escolas rurais no norte do Estado do Paraná, seguido de breves considerações sobre a metodologia História Oral e posteriormente lançaremos as peculiaridades encontradas das escolas de tais modalidades citadas anteriormente e que foram pesquisadas por Souza (2019 e 2017).

EXPANSÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NO ESTADO DO PARANÁ: ALGUNS ASPECTOS

A expansão da escola primária rural no estado do Paraná resulta gradativamente de um curioso processo de desenvolvimento que se manifesta, tudo leva a crer, pela necessidade de expansão agroindustrial no interior dessa unidade da federação. Essa expansão ocorre com maior intensidade em direção ao norte do estado e, destacadamente por meio de ações voltadas para a agricultura.

A educação rural ganha importância política e ideológica depois dos anos 1930, quando “a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista com uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo” (FONSECA, 1985, p. 55). A educação rural passou a ser entendida como o mecanismo mais eficaz de “fixação do homem no campo”. Agregada a essa importância da escola rural emerge a proposta extensionista, como um sistema de educação capaz de difundir novas práticas agropecuárias e domésticas, visando melhorar a produtividade e as condições de vida no meio rural.

No norte do estado do Paraná² os primeiros debates sobre as escolas rurais surgiram no início do século XX, devido à colonização que acontecia, isto é, a vinda de migrantes de várias partes do Brasil a procura de um pedaço de terra, para cultivar o café. A euforia provocada pela expansão da cafeicultura no norte do Estado do Paraná engendrou sonhos e riquezas que estimulavam diferentes grupos sociais a se fixarem na região. Entretanto, podemos falar na formação de um sistema escolar rural somente a partir de 1930 (SOUZA, 2019).

A vinda de migrantes para o Norte do Paraná, na primeira metade do século XX (em sua grande maioria do interior paulista, em menor proporção do interior do estado de Minas Gerais e imigrantes europeus) ocorreu de forma acelerada pela proposta de colonização desenvolvida pela Companhia de Terras Norte do Paraná – CTNP.

A CNTP foi uma empresa inglesa que havia adquirido do governo do Estado do Paraná 515 mil alqueires paulistas³, em troca da criação de infraestrutura, colonização e comercialização de terras, pois o Estado não possuía condições financeiras de realizar uma colonização oficial naquele momento da história (BAREIRO, 2007). Essa grande leva populacional incitava o desenvolvimento de povoados e de cidades.

Outros fatores favoreceram a colonização do Norte do Paraná, como a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, que ocasionou que o Governo Federal proibisse o plantio de café nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, ambas zonas produtoras (BAREIRO, 2007). Assim, os produtores paulistas vislumbraram as mesmas condições para a produção agrícola: terras férteis, boas condições de compra, e deste modo, se deslocaram os proprietários juntamente aos empregados, que naquele momento foram os grandes difusores e propagadores da frente pioneira do Norte do Paraná.

No Paraná, o contexto analisado foi marcado pela ocupação do território, aumento populacional, surgimento dos novos centros urbanos e colonização das áreas rurais; movimento que, não sem conflitos, foi vislumbrado pelas

pessoas da época como um período de progresso e modernização, no qual a educação foi enfatizada como um dos fatores desta modernidade (SCHELBAUER, 2014, p. 77).

No Paraná, havia reivindicações por escolas primárias na zona rural, a exemplo de todo o Brasil, fruto do auge do “ruralismo pedagógico⁴” e os argumentos se pautavam na valorização da vida no campo em detrimento da vida na cidade, “os jornais estaduais da época criticavam a ausência de serviços, escolas e de apoio social para os habitantes que residiam no campo” (PRYJMA, 1999, p. 43).

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; GOLÇALVES NETO, 2013, p. 88).

Diante desse contexto, marcado pelas reivindicações da população campesina, debates de intelectuais e um descaso do governo (a política apresenta as demandas das escolas rurais, edificam e depois abandonam, começa o descaso na parte do suporte para elas funcionarem, havendo falta de materiais, falta de manutenção dos prédios e todo aparato escolar) criam-se as escolas rurais, estruturadas sobre uma política de estado, com intuito de manter o homem no campo, na procura de diminuir ou até combater o êxodo rural.

A primeira modalidade de escolas rurais que surgiu no Norte do estado do Paraná foi a Escola Isolada ou Casa Escolar, “como uma tentativa de resolver os problemas sobre a escola no campo, com características próprias e uma estrutura com muita precariedade” (SOUZA, 2019, p. 23). Essas escolas, grosso modo, funcionavam em espaços cedidos nas fazendas ou em prédios construídos juntamente à casa dos professores. Sobre os espaços de instalação dessas escolas, Faria Filho, Vidal (2000, p. 30) destacam:

Produzia-se a representação da “escola isolada”, aquela que funcionava na casa dos professores e em outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educativa.

As escolas desses bairros são não mais que uma pequena sala, com carteiras toscas, uma mesa, um ou dois armários. Um único degrau leva da escola ao pátio, que nada mais é senão a extensão dos quintais, um campo aberto de terra batida por onde transitavam animais e trabalhadores da fazenda. É dia de carpir o pátio, e as crianças – algumas descalças, todas com suas roupas cotidianas – empunham as enxadas com as quais o trabalho será feito (GARNICA, 2010, p. 96).

Contudo, somente por volta do período de 1940-1941 surgiram a construções dos primeiros Grupos Escolares Rurais circunscritos ao que denomina de “grande plano do governo do Estado do Paraná”. Essa modalidade

de escola foi implantada com o apoio do governo federal, para a construção de escolas nas principais zonas colonizadas do Norte do estado do Paraná (SCHELBAUER, 2014).

A construção dos Grupos Escolares que visava a concepção de uma educação brasileira rural, que pressupunha a existência de um prédio escolar com uma infraestrutura adequada, abarcou uma significativa porção do território paranaense interiorizando-se e marcando presença em regiões, tal modalidade escolar foi criada num 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.

Sobre os Grupos Escolares Rurais,

[...] toma o nome de “escolas - reunidas”, se poucas classes possuem; de “grupo escolar”, se as mantém numerosas. 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).

Os Grupos Escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber (SOUZA, 1998), um novo modelo de organização escolar configurado de aspectos pedagógicos e arquitetônicos, pressupunha a adoção de um sistema de ensino diferenciado. Concretizou diretrizes pedagógicas bastante diferenciadas daquelas vigentes, implicando a constituição das classes, para um ensino homogêneo – em cada sala de aula uma classe referente a uma série, para cada classe, uma professora. Essa classificação dos alunos constituiu-se uma evolução⁵ no sistema educacional, surgindo, então, a noção de classe e série. A série tornou-se a matriz estrutural, assim passou a ser realizada a distribuição dos conteúdos, os horários, frequências de rotinas diárias, a estruturação de matérias compostas por lições, pontos, aulas e exercícios, e ainda, “exames, festas de encerramento, exposições escolares e comemorações cívicas” (SOUZA, 1998, p. 23). O ensino primário completo era ministrado em quatro anos.

Com os Grupos Escolares, portanto, vemos surgir uma configuração que até hoje molda o funcionamento das nossas escolas: a divisão em séries; a racionalização do tempo para as atividades escolares; a construção de espaços físicos próprios, visando à otimização de recursos humanos e estratégias pedagógicas; o rígido controle burocrático administrativo; a especialização dos saberes; a mecanização da transformação dos conhecimentos em conhecimentos escolares; a produção específica de materiais de apoio – como os livros didáticos – que atendem não apenas aos objetivos da Educação mas permitem, ao mesmo tempo, a ingerência de fatores extraescolares etc. Com os Grupos Escolares, em suma, vemos o surgimento de um espaço educacional próprio, vemos o surgimento de uma matriz de cultura escolar específica que servirá de guia para as instituições escolares – e as práticas nelas desenvolvidas – que historicamente vão se sucedendo (GARNICA, 2010, p. 81).

Deste modo, além de reunir, sistematizar e potencializar esses elementos de organização escolar, os Grupos Escolares geraram novas finalidades, outra concepção educacional e outra organização do ensino. A constituição de um corpo de professores, a implantação desses estabelecimentos favoreceu o surgimento de outra categoria de profissional, trazendo à tona a necessidade de coordenação de atividades: cria-se a figura do diretor⁶.

Único responsável pela escola perante o governo, o diretor tornou-se o interlocutor da escola com a administração do ensino, e dessa forma, substituiu os professores públicos na relação que mantinham com o estado. [...] dele se esperava tudo: organizar, coordenar, fiscalizar e dirigir o ensino primário. A identidade do diretor como uma autoridade de ensino foi construída nos primeiros anos seguidos à implantação dos grupos escolares (SOUZA, 2014, p. 71-72).

No âmbito das instituições escolares, a criação dos Grupos Escolares foi um marco educacional, tanto para a educação urbana, tal como para a educação rural. A organização e material deste modelo escolar, fez com que essa modalidade considerasse estabelecimentos escolares melhores do que havia no ensino primário brasileiro, tal organização escolar da qual ainda somos herdeiros, que molda o funcionamento das nossas escolas.

Apesar de nascerem sob o auspício de uma instituição moderna e de excelência no ensino público, a institucionalização e a expansão dos grupos escolares foram marcadas por vários problemas decorrentes da insuficiência de recursos financeiros do Estado para promover a universalização do ensino e manter sua qualidade. Considerados superiores às escolas isoladas, tais estabelecimentos padeciam de problemas crônicos: más condições dos edifícios, dificuldades de manutenção dos prédios construídos e inadequação dos prédios alugados, precariedade de recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente, dificuldades de padronização e uniformização do ensino tendo em vista a diversidade de tipos de escola primária e de efetivação dos métodos e programas e, mais grave, a ineficácia da educação popular cujos altos índices de seletividade revelaram a face obscura da exclusão escolar e a impossibilidade de a escola pública cumprir os ideais de democratização do ensino (SOUZA, 2014, p. 76).

Por mais de sete décadas, os Grupos Escolares constituíram o modelo predominante de escola elementar do Brasil (SOUZA, 2014). Neste período, essas instituições escolares consagraram uma cultura escolar, um novo princípio básico de organização escolar, pedagógica e arquitetônica, configurou um salto de novos princípios do ensino primário urbano, tal como do ensino primário rural. Apesar da sua extinção em meados da década de 1970 por sua substituição pelo ensino de 1º Grau determinada pela Lei n. 5.692/71 - eles deixaram uma herança inalterada. “Revisitar as origens desse modelo centenário é uma forma de participar do debate sobre os rumos da educação na sociedade global, mostrando o caráter histórico e arbitrário – e, por isso, contingente – da escola” (SOUZA, 2014, p. 76).

A escola primária rural, sua expansão e as diferentes modalidades que ocuparam o cenário paranaense no período de 1930 a 1960: os Grupos Escolares Rurais e as Casas Escolares Rurais, oferecem fortes indícios de que a questão do ensino rural no Estado acompanhou o debate nacional em torno de uma concepção de educação capaz de manter o homem no campo,

preparado para resolver os problemas regionais (SCHELBAUER; CORRÊA, 2013, p. 14).

As promessas da educação e a inadequação da escola às necessidades das sociedades modernas é um debate sempre reatualizado. No limiar dos anos, as transformações provocadas pelo desenvolvimento tecnológico desencadearam a necessidade de um novo modelo escolar capaz de incorporar uma maneira modificada do conhecimento e de enfrentar os desafios de uma formação. Em outras palavras, significa que o ensino e os programas atuais precisam ser profundamente questionados.

HISTÓRIA ORAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico e nosso entendimento sobre as fontes orais utilizadas nas pesquisas. Nossa opção por uma investigação fundamentada na constituição de versões orais, forneceu caminhos para uma (re)construção de histórias e, ainda, os fios que possibilitaram a tessitura desta história, que retoma e evidencia os traços das escolas rurais em cena.

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. No que diz respeito a pesquisa de Souza (2017) foram produzidas cinco narrativas orais, e na produção de dados para a pesquisa de mestrado de Souza (2019), foram produzidas seis narrativas orais, em ambas pesquisas sendo elas com professoras e ex-alunos da Casa Escolar e do Grupo Escolar. Essas investigações buscaram estudar e compreender aspectos sobre essas instituições escolares.

Segundo Garnica (2005), assumir a História Oral como metodologia qualitativa de pesquisa científica implica não trabalhar com a possibilidade de afirmação ou contestação de uma hipótese inicialmente levantada; tampouco propor a imparcialidade do pesquisador quanto ao tratamento atribuído aos dados da pesquisa, já que este analisará segundo suas vivências, experiências, bem como pela lente dos autores de seu referencial teórico. Nesse sentido, os mesmos dados trabalhados, nas pesquisas de Souza (2017) e (2019) – que exploramos neste artigo – poderiam ser ressignificados e, desta forma, elaboradas outras compreensões/ produções/problematizações.

A História Oral como metodologia não menospreza fontes que não sejam advindas da oralidade, apenas fornece “mais uma ferramenta para o desenvolvimento de propostas de trabalho tão diversas quanto potentes [...]; mais uma possibilidade, mais uma fonte diferenciada. Uma história viva” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 16). Nesse sentido, Martins-Salandim (2012) reitera esse posicionamento de que nos trabalhos que elegem a História Oral como metodologia de pesquisa, todas as fontes são consideradas legítimas e não há hierarquização entre essas legitimidades. Por isso, não vislumbramos as potencialidades da História Oral na autossuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas no caráter qualitativo que as fontes orais podem incorporar à investigação, possibilitando, desta forma, uma ampliação das compreensões sobre a temática pesquisada.

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 textualização¹⁰. 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).

Explícitas essas considerações, a História Oral como metodologia colocada em ação na Educação Matemática representa formas móveis de construção e organização, ações a serem construídas. É por meio dela que desenhamos novas conexões, alongamos nosso espaço e atualizamos nosso modo organizacional.

ENTRE AS DIFERENTES MODALIDADES: CONHECENDO UMA CASA ESCOLAR RURAL E UM GRUPO ESCOLAR RURAL

Uma dessas escolas isoladas está presente nas pesquisas de Souza (2017), que tematiza as características da Casa Escolar Rural Lourenço Ormenezze (1961 – 1971), localizada no município de Bandeirantes, norte do estado do Paraná. A análise das fontes orais constituídas por meio da História Oral, evidenciou como principais critérios norteadores, tais aspectos: são consideradas as exigências dos inspetores de ensino e os modos como essas exigências eram (ou não) encaminhadas pelas professoras e pela comunidade campesina, como se esboça um cenário sócio-histórico sobre o ensino das primeiras letras na zona rural do interior paranaense e, ainda, um caminhar sobre as estruturas físicas da escola até adentrar às concepções de sala de aula.

A comparação com os dias atuais contribui para se produzir as memórias sobre as escolas rurais do passado como mais precárias, mas também para criticar as escolas e os alunos do presente. A partir desses relatos, podemos aprender vários aspectos dessas escolas isoladas rurais, como espaço físico, a materialidade, as práticas escolares e os métodos de ensino utilizados. Era

comum essas escolas funcionarem em casa, porções de fazendas ou até mesmo no quintal da casa da professora (SOUZA, 2019, p. 98).

Figura 1: Casa Escolar Rural Lourenço Ormenezze 1963.



Fonte: SOUZA (2017).

A Casa Escolar apresentava suas instalações de madeira, predominava o improvisado por parte dos professores, principalmente em razão da escassez de materiais pedagógicos. O ensino primário que era ofertado correspondia, ao que temos atualmente, algumas vezes de 1ª a 4ª séries e em outras de 1ª a 3ª séries.

As aulas eram transcritas no quadro de giz, dividido em três ou quatro partes, conforme o seu tamanho e de acordo com o número de séries constantes na mesma sala, o que caracterizava um ensino multisseriado. Devido ao fato, dessas escolas isoladas possuíam, geralmente, uma única sala de aula, o que exigia da professora⁷ dominar os conteúdos relacionados às quatro séries trabalhando-os simultaneamente com os alunos.

Nessas escolas podia haver carências de merenda, material didático, mas a bandeira brasileira estava sempre colocada num lugar de destaque. Reproduziam os mesmos rituais que tentavam moldar o espírito nacionalista⁸, o Hino Nacional era cantado, antes do início das aulas, todos se perfilavam na frente da escola para cantar em posição de respeito (BENCOSTTA, 2012).

As circunstâncias se traduziam também para os professores, muitas vezes reduzidos a um único cômodo em que se reuniam, com precários, ou em muitos casos sem sanitário, sem cozinha e sem pátio. Destacam-se, ainda, as condições e as dificuldades de transportes e, em alguns casos, a necessidade de os professores residirem próximo à escola, devido à falta de transporte. Em inúmeras situações na própria escola com condições desfavoráveis de alojamento, a maioria das escolas isoladas apresentavam uma integração da casa do professor com a escola. A insalubridade nos dias de chuvas e o abandono dos alunos no tempo de colheitas, serviam-lhes como negatividade para lecionar numa escola rural.

Das professoras dos núcleos rurais⁹ – que tinham salário e status diferenciados, para menos – exigia-se muito: as carteiras deveriam ser

envernizadas, o número de matrículas deveria manter-se estável, os livros de escrituração deveriam ser impecavelmente preenchidos, as famílias da comunidade deveriam ser mobilizadas constantemente, as roupas dos alunos deveriam ser checadas, os uniformes exigidos e a higiene mantida a todo custo (GARNICA, 2010, p. 97).

Notamos que as exigências e as responsabilidades sobre a professora eram muitas: pelo número de matrículas, além de como proceder para aumentar o número de matrículas; sobre como conduzir as aulas; pela conservação da escola, muitas vezes a professora contava com a ajuda da comunidade para fazer a reforma do prédio escolar; disciplinar os alunos; fazer anotações nos livros oficiais; manter a higiene dos alunos e do local de trabalho; motivar a frequência às aulas, visto que as crianças, muitas vezes, eram obrigadas a trabalhar para auxiliar no orçamento familiar o que levava muitas delas a abandonar os estudos.

De acordo com Lourenço Filho (1940), são traços da característica, da organização e das precariedades das escolas isoladas:

[...] a escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de "rural" (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658).

Na Casa Escolar o aprendizado era baseado na repetição como elementos do método decorativo. O ensino independia do aluno, pois este não tinha o poder de contestar e nem de dar a sua opinião.

Nas pequenas escolas dos bairros rurais, providas de espaços físicos carentes e muitas vezes impróprios, predominavam a insuficiência de materiais escolares, de livros, de cadernos, de mobiliários. A maior parte dos professores eram leigos e recebia pequenos salários. O descaso para com essas escolas, por parte do governo, era evidente.

Este modelo de escola pública primária rural, em que a professora, além de lecionar as aulas com poucos ou quase nada de recursos, incorpora papéis que extrapolam suas funções docentes no interior da formalidade escolar e assim assume funções de líderes, catequistas, faxineiros, autoridades comunitárias. Em síntese, a professora era a única responsável pelo funcionamento da unidade escolar.

Ancorado nesses pressupostos, nas condições mínimas de funcionamento das escolas camponesas, finalmente por volta de 1940 - 1941 o governo do Estado do Paraná voltou um olhar mais específico para as escolas rurais buscando uma política para a constituição de uma nova modalidade escolar para o meio rural. Apresentando um discurso salientando uma proposta educacional inovadora para o ensino primário para as zonas rurais do Norte do estado do Paraná, denominado como Grupo Escolar Rural. Os Grupos Escolares Rurais do Norte do Estado do Paraná foram uma expansão da concepção dos Grupos Escolares Urbanos, levada às áreas camponesas.

A literatura que trata da organização dos Grupos Escolares Rurais (SCHELBAUER, 2014) aborda sua constituição como uma promessa de melhora de

uma determinada situação de ensino e investiga as dificuldades encontradas por professores e alunos quanto à estrutura desses grupos, as ideias e métodos de ensino que orientavam a organização do ensino primário no final do século XIX e início do século XX.

Em Souza (2019) encontra-se o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes (1941 -1977), conforme a figura abaixo, localizado no município de Bandeirantes, norte do estado do Paraná. As compreensões desenvolvidas pela autora trazem à cena uma modalidade escolar que apresenta em número restrito no estado, exhibe uma percepção de como se esboça um cenário sócio-histórico sobre o ensino das primeiras letras na zona rural do interior paranaense, além de um caminhar sobre as estruturas físicas da escola até adentrar as concepções da sala de aula.

Figura 2: Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes.



Fonte: SOUZA (2019).

Tal Grupo Escolar, foi fundado nas imediações de um complexo de usina de açúcar e álcool, (SOUZA, 2019). As aulas no Grupo Escolar iniciavam entre sete e oito horas da manhã. O ensino era pautado na tríade ler-contar-escrever, com enfoque maior nas disciplinas de matemática e de português. As carteiras das salas de aulas variavam, dependendo da seriação, oscilando entre carteiras fixas e carteiras individuais, soltas. Para os alunos e os professores, essa era uma novidade, visto que nas escolas isoladas as carteiras eram duplas (SOUZA, 2019).

Nesse sentido, soltas, as carteiras davam outro sentido para aquele espaço restrito, permitiam outros modos de ocupação, uma flexibilidade que se manifestava em um movimento impossível em outras salas de aulas onde as carteiras eram fixas, em que os alunos, matricialmente enfileirados, deveriam olhar o professor na sua cátedra. No Grupo Escolar, a julgar pelos depoimentos, o professor tinha sua mesa à frente da sala, de aparência simples e com os aparatos suficientes: quadro e giz.

Nas falas dos colaboradores as características do ensino e da aprendizagem nos revelam que tudo era muito simples, as aulas eram transcritas em quadro e estes salientam que era o único recurso disponível na época. Conteúdos e

disciplinas mais teóricas (para eles), como a matemática, e via de regra, a tabuada, eram expostas pelo método decorativo.

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. Deste modo, 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.

Considerando a perspectiva de Schelbauer (2014), é pertinente analisar os traços de um modelo de organização escolar configurado por aspectos pedagógicos e arquitetônicos, em que se concretizaram diretrizes pedagógicas bastante diferenciadas daquelas vigentes em outras instituições, implicando a constituição das classes para um ensino homogêneo - em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, uma professora. Essa classificação dos alunos constituiu uma evolução no sistema educacional, da qual surgiu, então, a noção de classe e série.

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.

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 pelos 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 condutas de comportamento. Os relatos sobre os castigos inseridos nas escolas como parte de punição àqueles que descumpriam as regras trazem à cena 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.

Além dessas nossas disposições, a existência histórica de uma instituição educativa revela-nos, por detrás da integridade de uma escola, o quadro de evolução de uma comunidade ou de uma região, aborda um itinerário de vida na sua multidimensionalidade. O Grupo Escolar aqui tematizado foi uma escola importante para a comunidade em que estava inserida: apresentava uma diversidade de características, próprias de sua identidade, fronteiras, línguas, cultura e futuro. Além de características que são atribuídas a toda escola e a cada escola em especial, o Grupo Escolar é singular, é uma montagem em um tempo que carrega a história de um povo que passou pelos seus bancos escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste sentido, o estudo dessas instituições de ensino se difere significativamente, por exemplo, do das escolas secundárias, em meio a uma

política educacional que, em seu início, demandou uma dinâmica política de enfrentamentos públicos dentro da própria área, sem muita vinculação aos demais “campos”.

Somente neste contexto aqueles desejos, expressos nos discursos, tornar-se-ão realidade. O que significa dizer que entre os desejos e sua realização existe uma sociedade produzindo as condições de modernização, para que a escola se torne uma necessidade. Isso implica em dizer que os discursos continuarão sendo discursos enquanto as transformações sociais não atingirem o grau de modernidade. Mas, apesar de não se efetivarem e não corresponderem exatamente as necessidades daquele processo, expressam suas contradições e perdem o fôlego quando as soluções para os problemas que pretendiam resolver são encaminhadas por outra via. Talvez isso possa ajudar a compreender o hiato entre desejos manifestos e não realizados.

Percebemos que, obviamente, ao tratarmos do lugar da escola, estamos tratando do que se ensina, de como se ensina. Porém, há que se perguntar o que ocorre que, 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.

A escola vai se constituindo como um lugar físico, mas também simbólico. Um bucolismo da escola rural vai se desfazendo e ela se refaz como um espaço atravessado por questões mais gerais, tensões, demandas, ações, incertezas. A escola como lugar que também forma professor tem nos remetido a pensar o lugar da escola na História da Educação Matemática brasileira. Queremos mostrar que apesar de algumas coisas já terem sido ditas sobre o tema, outros silêncios e memórias podem ser registrados.

“São as vozes da memória que adquirem pela costura dos fragmentos das lembranças dimensões de tecido social e de identidades coletivas” (DELGADO, 2010, p. 48). A Educação Rural é história, é o vão e o desvão da educação rural, é um mistério profundo, é um tempo, é artefato, é uma comunidade, delinea uma identidade fugidia, lacônica e de formas não antecipáveis. É potencialidade, é um passado que permite olhar para um futuro, pois são movimentos que abrem novas possibilidades de apresentar e de criar novas identidades de escola(s).

For the rural school and beyond the rural school: rural school institutions in Paraná

ABSTRACT

With the intention of constituting a historical scenario of Rural Education that encompasses the structural aspects of the schools in focus, covering the training and performance of teachers in the interior of the state of Paraná, this article outlines features of what we call Mathematics Education. To intensify a characteristic of this study, we leverage the use of oral narratives, produced in accordance with the theoretical-methodological contributions of Oral History, to weave some broader understandings of certain educational practices, and also, to understand beyond the sayings of the literature about the modalities rural schools, the subject of this article. To carry out this intention, we start with a characterization of the rural educational system to then discuss the peculiarities and norms of the characteristics of an Isolated School and a School Group, both rural school institutions constituted in the Pioneiro North of the State of Paraná between the decades of 40s and 70s of the twentieth century, at the height of debates about the institutionalization and expansion of these school models.

KEYWORDS: Rural Education. Mathematics Education. Rural Schools. Oral History.

NOTAS

1. Desta forma, a História Oral é uma metodologia que permite construir fontes históricas com o intuito de encontrar —respostas para as indagações do pesquisador. 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). Além disso, as entrevistas são vistas como alicerce, já que a constituição de fontes históricas ocorre por meio das narrativas que são constituídas a partir da oralidade. Portanto, salientamos Portelli (2016), —a história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória (p. 18).
2. [...] como “Norte velho”, é uma das dez mesorregiões que compõem o estado do Paraná segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É composto por 46 municípios, agrupados em cinco microrregiões (Jacarezinho, Cornélio Procópio, Assaí, Ibaiti e Wenceslau Braz). Em geral os municípios são de pequeno porte. No total eles somam cerca de 540 mil habitantes, o que corresponde aproximadamente 5% do total de habitantes do estado. A economia gira em torno da produção agrícola, especialmente a produção de cana-de-açúcar para a produção de álcool (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2015, p. 112).
3. Para fins de comparação, tomemos alguns exemplos: a medida de um alqueire paulista corresponde a 24.200 m², a de um alqueire mineiro corresponde a 48.400 m², e a de um alqueire baiano corresponde a 96.800 m².
4. Nas décadas de 1920 e 1930, surgiu um movimento nomeado como ruralismo pedagógico, que tinha como intuito uma proposta pedagógica de ensino para as escolas rurais. Defendiam uma escola rural voltada ao meio rural, isto é onde dava um aperfeiçoamento nos processos agrícolas para a população. Tendo como principal objetivo a diminuição do êxodo rural, os ruralistas divulgavam uma escola rural que: “[...] impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte [...]” (CALAZANS, 1993, p. 18-19).
5. Até então, nas escolas isoladas rurais esse tipo de classificação de alunos não existia, visto que as escolas isoladas rurais eram compostas de um sistema de ensino multisseriado, isto é, em uma única sala de aula estudavam todos os alunos, e essa classificação ocorria dentro de uma única sala de aula, tal classificação era feita por meio da separação das fileiras de carteira. Já nos Grupos Escolares houve o surgimento dessa classificação por sala de aula.
6. Nas escolas isoladas o único responsável pela escola era o professor, este cuidava de todas as questões relacionadas à escola, desde a parte administrativa até as aulas, sendo assim não existia a figura de um diretor,

essa categoria de profissional surgiu com a criação dos Grupos Escolares (SOUZA, 2014).

7. Nessa época a feminização do magistério foi um fenômeno, a maior parte do corpo docente, ou se não totalmente era composta por mulheres. Segundo (SOUZA, 2014) a regência das escolas mistas cabia às professoras, enquanto a regência das escolas masculinas era permitida apenas por professores homens. Posteriormente, foi facultado às professoras o ensino das primeiras séries da seção masculina e aos professores o ensino das últimas séries nessas seções.
8. O ideal nacionalista estabeleceu o princípio do destino comum entre todos os membros de uma nação. O discurso do poder pretendia criar um sentimento de coparticipação do povo brasileiro capaz de estabelecer uma unidade ético-cultural, política e econômica. Vargas pretendia construir uma nação brasileira desenvolvida, integrada e irmanada pelo sentimento de nacionalidade. Este sentimento deveria ecoar de todos os cantos, até mesmo das regiões mais distantes e remotas do Brasil.
9. Recebiam o nome de núcleos rurais todas as instituições escolares localizadas na zona rural (SOUZA, 2014).
10. As textualizações de cada entrevista que realizamos se encontram em Souza (2017) e Souza (2019) junto às cartas de cessão de direitos para uso das entrevistas.

REFERÊNCIAS

BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná 1930-2005.**

Maringá: UEM, 2007. 107f. Dissertação (mestrado em Educação para Ciência). Programa de Pós - Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol.III: século XX. Petrópolis, RJ: Autores Associados, 2012, p. 68 – 77.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). **Educação e Escola no campo**. Campinas, Papirus, p. 11 – 32, 1993.

CAPELO, M. R. C. **Educação, escola e diversidade no meio rural**. Londrina: Eduel, 2013.

DELGADO, L. A. N. **História Oral – memória, tempo, identidades.**, 2^a ed Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os Tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº.14, 2000.

FONSECA, M. T. L. da. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital.** São Paulo: Loyola. 1985.

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. Analisando Imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, vol.23, n.35, p. 75-100, 2010

GARNICA, A. V.M. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo de caso brasileiro. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2005. Porto. **Anais...** Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e Associação dos Professores de Matemática, 2005

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.

LOURENÇO, FILHO. Alguns aspectos da educação primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, out.dez. 1940, n. 4, p.649 - 664.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2012

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

PRYJMA, M. F. A **organização escolar: a análise da escola primária paranaense no período de 1930 a 1945.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Fontes para a história das instituições escolares no Norte Pioneiro do Paraná: reflexões sobre um itinerário de pesquisa. **Revista de Educação**, vol 10, nº 19, p. 109 – 117, jan/jun. 2015.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. **História Oral na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

SCHELBAUER, A. R. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História Educacional**, Porto Alegre, v.18, n. 43, p. 71-91, maio/ago., 2014.

SCHELBAUER, A. R; CORRÊA, R. L. T. **Expansão e modalidades de escola primária rural no estado do Paraná: iniciativas de governos e federal de 1930 – 1960.** In: Congresso Brasileiro de História da Educação – Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 7., 2013, Cuiabá. Anais...Cuiabá, 2013.

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, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 101-152.

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. **Memórias da primeira década de funcionamento da Casa Escolar Lourenço Ormenezze: uma narrativa**. 2017. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Cornélio Procopio-PR, Brasil. 2017.

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

Recebido: 05 jan. 2023

Aprovado: 02 ago. 2023

DOI: 10.3895/actio.v8n2.16287

Como citar:

Souza, Grasielly dos Santos de. Pela escola rural e para além da escola rural: instituições escolares rurais paranaenses. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-18, maio/ago, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

Correspondência:

Grasielly dos Santos de Souza

Rua Geraldo Bernadele, n. 52, Vila Moretti, Bandeirantes, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

