

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA - PPGMAT

GRASIELLY DOS SANTOS DE SOUZA

**DA FULIGEM À EDIFICAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR
RURAL USINA BANDEIRANTES: NARRATIVAS QUE
CONTAM HISTÓRIA(S)**

Londrina -PR

2019

GRASIELLY DOS SANTOS DE SOUZA

**DA FULIGEM À EDIFICAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR
RURAL USINA BANDEIRANTES: NARRATIVAS QUE
CONTAM HISTÓRIA(S)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, como requisito para obtenção de título de Mestre em Ensino de Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian Maria Andrade
Gonçalez

Londrina-PR

2019

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

S729d Souza, Grasielly dos Santos de
Da fuligem à edificação do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes:
narrativas que contam história(s) / Grasielly dos Santos de Souza. - Londrina :
[s.n.], 2019.
161 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mirian Maria Andrade Gonçalez
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2019.
Bibliografia: f. 144-149.

1. História oral. 2. Narrativa (Retórica). 3. Escolas rurais. 4. Educação -
História. 5. Matemática - Estudo e ensino. I. Gonçalez, Mirian Maria Andrade,
orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-
-Graduação em Ensino de Matemática. IV. Título.

CDD: 510.7

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Benedeti Guilhem - CRB: 9/911



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Programa de Mestrado Profissional em Ensino
de Matemática – PPGMAT



Câmpus Londrina/Cornélio Procópio

TERMO DE APROVAÇÃO

**“DA FULIGEM À EDIFICAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR RURAL USINA BANDEIRANTES:
NARRATIVAS QUE CONTAM HISTÓRIA(S)”**

por

Grasielly dos Santos de Souza

Dissertação de Mestrado e o seu produto educacional “EU CONTO, TU CONTAS, NÓS CONTAMOS: HISTÓRIAS SOBRE O GRUPO ESCOLAR RURAL USINA BANDEIRANTES” apresentados no dia 17 de dezembro de 2019 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE MATEMÁTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina e Cornélio Procópio. O(A) mestrando(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado.

Prof(a). Dr(a). Mirian Maria Andrade Gonzalez(UTFPR - Curitiba)
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa(UTFPR - Cornélio Procópio)
Membro Titular

Prof(a). Dr(a). Maria Ednéia Martins Salandim(UNESP - Bauru)
Membro Titular

Profa. Dra. Marcele Tavares
Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática UTFPR
Câmpus Londrina/ Cornélio Procópio.

“A Termo de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Mestrado em Ensino de Matemática.”

Agradecimentos

*O que importa, na viagem, são os passageiros que encontramos no caminho.
(Saramago, 1951, p. 23)*

Agradeço,

A Deus, pela vida, pelas forças que se renovam a cada amanhecer.

*Aos meus pais. Waldecy e Nilcinéia, por todo o carinho, por todos os conselhos,
pela educação e pelo apoio.*

Vocês me transportam, me transformam, me suportam, me completam, me levantam.

Aos meus grandes amigos, Jader Gustavo de Campos Santos, Roberto Molina de Souza, Meiri Cardoso, Eduardo Oliveira Belinelli, Elisangela Lizzi, Marcos Lizzi, Mateus Lizzi, pessoas pelo qual cultivo respeito, por estarem comigo, por toda a ajuda, pelos conselhos, pelas sugestões, pela troca de experiência, pelos momentos de descontração, por sempre me fornecerem um sorriso. Há em vocês um brilho especial!

Estar com vocês é um transbordar de coragem.

A minha orientadora, Mirian, sempre! Muito querida, desde à graduação, que a tenho com um alto grau de afeto e admiração, pois você me faz superar, me aconselha, com todo carinho e cuidado. Sua orientação foi um presente que a vida me deu.

Como é bom nossos caminhos terem se cruzado.

A banca examinadora, Linlya e Maria Ednéia, por aceitarem a contribuir para este trabalho, pelas valiosas considerações.

Os depoentes dessa pesquisa que nos forneceram suas experiências, suas memórias, suas histórias.

A todos vocês faço um agradecimento profundo. Um agradecimento que estabelece um vínculo, com o diálogo e com a interlocução, fico empenhada em continuar esse contato. É nesse diálogo que quero e nesse sentido que lhes digo: Muito Obrigada!

RESUMO

Interessadas em investigar aspectos da história da escola primária rural no estado do Paraná, sobretudo na região do Norte Pioneiro, focalizando os Grupos Escolares, implementados por volta da década de 1940, pretendemos, nesta pesquisa, elaborar uma versão histórica sobre o Grupo Escolar Usina Bandeirantes, que funcionou de 1947 a 1977, nas dependências de uma usina de açúcar e álcool, no município de Bandeirantes – PR. Para tanto, mobilizamos a História Oral como abordagem teórico-metodológica. A modalidade de escola aqui estudada, os Grupos Escolares, representa um número restrito no conjunto de escolas primárias rurais no Norte do Estado do Paraná. Por meio deste estudo, apresentamos uma percepção de 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 as concepções da sala de aula. Este estudo gerou um produto educacional: uma coleção de livretos que contam uma(s) história(s) da educação rural local da região do Norte do Estado do Paraná.

Palavras-chaves: História Oral. Narrativas. História da Educação Matemática. Norte Pioneiro. Grupo Escolar.

ABSTRACT

Interested in investigating aspects of the history of rural primary school in the state of Paraná, especially in the Northern Pioneer region, focusing on the School Groups, implemented around the 1940s, in this research we intend to elaborate a historical version about the Usina Bandeirantes School Group, which It worked from 1947 to 1977, on the premises of a sugar and alcohol plant, in the municipality of Bandeirantes - PR. Therefore, we use Oral History as a theoretical-methodological approach. The school modality studied in this work, the School Groups, represents a restricted number in the set of rural primary schools in the northern state of Paraná. From this study, our intention is to highlight a perception of how a socio-historical scenario about the teaching of the first letters in the rural countryside of the interior of Paraná is outlined, as well as a walk on the physical structures of the school until entering the conceptions of the classroom. This study generated an educational product: a collection of booklets that tell a history(s) of local rural education in the northern region of the State of Paraná.

Keywords: Oral History. Narratives. History of Mathematics Education. Northern Pioneer. School Groups.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1.....	16
PELA ESCOLA RURAL E PARA ALÉM DA ESCOLA RURAL.....	16
1.1 Era uma vez as escolas rurais: construindo um enredo paranaense.....	17
CAPÍTULO 2.....	34
ENTRE PROCEDIMENTOS E TEORIAS: História Oral, Percursos.....	34
2.1 Um cenário de possibilidades e potencialidades: as narrativas orais.....	34
2.2 História Oral: elementos de exercícios de pesquisa.....	40
2.3 Procedimentos metodológicos: os bastidores de uma pesquisa em Educação Matemática.....	52
CAPÍTULO 3.....	60
UM ENSAIO COM MIL PORTAS DE ENTRADAS: uma trilha para uma das portas	60
CAPÍTULO 4.....	72
VOZES, CORES ... FREQUÊNCIAS, SINAIS	72
EM SINTONIA COM AS IRMÃS CASTANHO.....	75
EM SINTONIA COM DULCINÉIA.....	81
EM SINTONIA COM HESTUCO.....	85
EM SINTONIA COM IDALINA	92
EM SINTONIA COM MARIA ELISABETH.....	100
EM SINTONIA COM SIDNEY E WALDEMI.....	105
CAPÍTULO 5.....	111
EM SINTONIA COM... O NARRADO, O OUVIDO E O ESCUTADO NAS NARRATIVAS	111
CAPÍTULO 6.....	125
EM MEIO À FULIGEM E AO PÓ DO GIZ, UM POVO, UMA USINA, UMA ESCOLA: UMA NARRATIVA	125
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	135
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	150

INTRODUÇÃO

Como começar essa história? Era uma vez...? Um belo dia...? Talvez sim, talvez não. Depende! Depende do enredo, depende do cenário, depende do narrador. Então como contar essa história? Uma história. Várias versões. Então seriam histórias diferentes? Um outro lado de uma história. Não! Outra história! Nessa história há alegrias, tristezas e surpresas. História para ser vivida, narrada e compartilhada. Uma astúcia de história vivida e de história narrada.

O cenário é construído pelas vozes que ecoam, vozes essas repletas de lembranças, de situações inusitadas, complicadas, conflitantes. Fazem parte dessa história as enunciações da memória do que os outros dizem ter vivido. Assim, a partir das vozes, o cenário vai ganhando forma, contornos, traços e cores.

Sim, mas não esquecer que para escrever não-importa-o-quê o meu material básico é palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases. É claro que, como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos substantivos e verbos tão esguios que atravessam agudos o ar em vias de ação, já que palavra é ação, concordai? Mas não vou enfeitar a palavra, pois se eu tocar no pão da moça esse pão se tornará em ouro – e a jovem poderia mordê-lo, morrendo de fome. Tenho então que falar simples para captar a sua delicada e vaga existência (LISPECTOR, 1998, p. 14-15).

Tecer a história. Travessia. Criar fissuras. Produzir respiradouros ao preservar linhas e entrelinhas. Construir o mundo e, nesse sentido, como um modo próprio de soltar a voz, gritar na esperança de que este grito ecoe. Uma história em que sujeitos narram entre o lembrado e o vivido, o sonhado e o conquistado, onde o passado, a realidade e o futuro se misturam. Uma Combinação. Uma mesclagem. Texturas. Linhas. Páginas. Uma mistura ordenada de todas as substâncias possíveis.

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p. 19). Contar histórias. Narrar. Desfiar. Relatar. Enunciar. Contar história é uma arte de contá-las de novo. Segue a história... Segue com afetos, marcas e acontecimentos, num transbordar de emoções marcadas. “É um dizer sobre aquilo que o outro diz na sua arte, e não um dizer dessa arte” (CERTEAU, 1994, p. 151). Por aí sigo narrando.

Para nossa história escolhermos um tom, que melhor sinalizasse os desdobramentos pelos quais passamos. Contaremos uma história em Educação

Matemática. Esta narrativa conta a história de uma pesquisa, sobre uma escola rural, que envolve sujeitos que nos contaram suas histórias. No nosso caso, os nossos narradores protagonizaram o movimento de um Grupo Escolar Rural, e ainda, vivenciaram parte de suas vidas em prol de uma educação campestre, no Norte Pioneiro do Estado do Paraná¹, no período de 1947 a 1977. Trata-se do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, localizado na zona rural do município de Bandeirantes-PR², ao lado de uma usina de açúcar e álcool.

O Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes foi instalado em 1947 em um prédio projetado para receber a instituição escolar, que foi considerado adequado, moderno e arrojado. Tal prédio foi instalado na zona rural, mais especificamente, na Colônia São José, no Bairro Usina Bandeirantes. O Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes funcionou até 1977, ofertando um ensino primário (correspondente a 1º ao 5º ano) atendendo crianças que residiam na zona rural. Após deixar de ser Grupo Escolar, o prédio escolar continuou em funcionamento até 2012, passando a se chamar Escola Usina Bandeirantes.

Assim contamos e continuaremos contando... Buscando o que movimenta esta pesquisa. O cenário dessa escola campestre foi traçado pelos sujeitos, personagens que nos narraram. São sujeitos de uma cultura. E são as experiências deles que foram constituindo essa história. “Porque tinta e papel, carne, sangue e osso, em certo momento, tornam-se um só, dando vida a essa história” (LOPES, 2016, p. 22).

Essa história tem um objetivo: mostrar uma escola campestre, nas suas três décadas de funcionamento como Grupo Escolar, por meio das experiências de alguns de seus personagens. Cada voz traz novas histórias, “meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só, meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias” (LISPECTOR, 1964, p. 6). Por meio da metodologia da História Oral é que essa história foi se construindo, ganhando vida, pulsando.

¹ O Norte do Paraná é demarcado por três mesorregiões conhecidas como: Norte Pioneiro Paranaense, Norte Central Paranaense e o Noroeste Paranaense, que foram indicados dessa forma pelo episódio de seu tempo de colonização. Será melhor explicado no capítulo “Pela Escola Rural e para além da Escola Rural”.

² Bandeirantes dista 410 km de Curitiba, capital do Estado do Paraná. O município foi criado em 14 de novembro de 1934, sendo instalado oficialmente em 25 de janeiro de 1935. Se estende por 445,2 km² e contava com 32 184 habitantes, de acordo com o último censo (realizado em 2018) pelo IBGE. A base da economia no município é o cultivo de uva fina de mesa, pimentão, pepino, cana-de-açúcar e, principalmente, soja e milho.

Assim, o lado que assumimos para escrever essa história é em “dar ouvidos” para as vivências dos narradores. Cada narrador não é alguém sem voz; nós sim. Nós não temos histórias para contar sobre este Grupo Escolar, e só podemos escrever uma narrativa porque pessoas, como nossos narradores dão, para nós, uma voz. E nós ouvimos, escutamos e amplificamos suas vozes. E a nossa contribuição como pesquisadores: nós concedemos a eles e as histórias deles, exposição e acesso a um discurso público mais amplo, para além da comunidade inserida na pesquisa, alterando fronteiras e buscando meios de compreender a história por outro ângulo, com um olhar mais preciso da realidade (PORTELLI, 2016). “Como se eu tivesse a tela, os pincéis e as cores – e me faltasse o grito de libertação, ou a mudez essencial que é necessária para que se digam certas coisas” (LISPECTOR, 2008, s.p.).

Nossa intenção, com esta pesquisa, vai além do fato de recuperar um episódio que se perdeu para o conhecimento histórico do Grupo Escolar Rural e, também, não pretendemos fixar uma visão única sobre este Grupo Escolar. Segundo Nakamura e Garnica (2018):

Nesta direção buscamos lançar novos olhares sobre supostas verdades que são ditas e se mostram em experiências singularmente registradas, e, neste processo, duvidar, quem sabe, de conceitos estereotipados, cristalizados em nós mesmos, acerca de nós, sempre. Que por vezes nos intimidam, impedindo novas criações. Não atribuímos juízos de valor às fontes: acreditamos que elas são criadas por nós, sempre. Há uma busca por aberturas, por novas lentes, olhares e ângulos que nos permitam instaurar, inventar, criar, fabricar (p. 4).

Em nossa investigação, após termos realizado leituras prévias e um conhecimento inicial sobre a história dos Grupos Escolares, bem como, um contexto de surgimento e histórico social da época, elaboramos nosso roteiro de entrevista³, com questões norteadoras com o intuito de conhecer os aspectos da instituição escolar. Este roteiro, primeiramente, procurou dar a possibilidade de conhecermos melhor o narrador, em seguida, elencamos questões numa sequência que abordasse um movimento que partia de uma visão externa do Grupo Escolar, bem como, suas instalações; por vestígios que nos “dissem” sobre como foi constituído, como foi possível e a partir de quais interesses foi documentada, e aos poucos percorrendo até adentrar as salas de

3 Encontra-se nos apêndices deste trabalho.

aulas, abordando aspectos da relação que conectava os professores, os diretores, a comunidade, os recursos de ensino e de aprendizagem.

Reiteramos que nossa intenção é produzir versões, para nossa pesquisa e para outras pesquisas. Não se visa apenas a entrevista como algo momentâneo e pontual. Neste momento, as potencialidades, finalidades e possibilidades de cada entrevista que produzimos descreve um espaço, contribuem para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Por fim, as narrativas

[...] ao serem lidas, ouvidas, legitimadas operam como uma denúncia, que tem a ver com uma compreensão, uma tomada de consciência sobre a situação em que se está implicada e, a partir disso, anunciar o que pode ser concretizado, o sonho, o inédito viável (TIZZO, 2019, p. 351).

Em vista a nossa aspiração em elaborar uma compreensão sobre o funcionamento de um Grupo Escolar Rural, no período de 1947 - 1977, e, ainda, uma (re)construção da história da educação rural naquela comunidade, tendo os depoimentos dos professores, dos alunos, da comunidade, como elementos disparadores para um olhar para a educação rural, propusemos uma análise das textualizações por meio de um olhar atento às singularidades. Então, buscamos realçar as singularidades observadas nos depoimentos em direção aos modos pelos quais as narrativas eram mobilizadas focando o Grupo Escolar.

Sem deixar os sentimentos, as vivências dos narradores ocultadas, ou ainda, os momentos que realmente fizeram ressaltar as emoções no narrar, buscando trazer à tona um cenário constituído por meio da interpretação da subjetividade de cada narrador e ainda as múltiplas memórias que se interconectam coletivamente, “para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós” (LISPECTOR, 2008, s.p.).

Nosso exercício de pesquisa guia-se pelas possibilidades metodológicas acima apontadas, pela leitura de documentos oficiais⁴ disponíveis vinculados ao Grupo Escolar, que consequentemente sinaliza uma abertura de significados. Tais documentos foram produzidos durante algumas décadas no período correspondente de 1947 a 1977, visto que os Grupos Escolares foram extintos em meados de 1970; pela

4 O único documento oficial que encontramos, que trata sobre o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, foi o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Usina Bandeirantes, do ano de 2012, que faz referência ao Grupo. Nesse documento encontramos poucas páginas que continham alguns dados e um histórico do Grupo Escolar. Mais nenhum registro da época do Grupo Escolar foi encontrado em nossas buscas na Secretaria Municipal de Educação e no Museu Municipal.

criação/interpretação de narrativas constituídas por meio das entrevistas realizadas seguindo, neste caso, os pressupostos da História Oral; e pela interpretação da literatura pautada em artigos, teses e dissertações sobre História da Educação e História da Educação Matemática. Esse exercício ocasiona a construção de versões históricas como um processo criador, permeado pela detecção das tensões e as rupturas que podem ser criadas.

Como suporte no caso desta nossa investigação, temos o material escrito, como o Projeto Político Pedagógico, as fontes orais constituídas a partir das entrevistas com antigos professores, alunos, e a comunidade, além da nossa própria narrativa elaborada a partir desses registros.

Nesse viés, em Educação Matemática, essa abordagem tem sido utilizada mais frequentemente para estudos acerca da História da Educação Matemática (história de formação de professores, de instituições escolares, da matemática escolar, de práticas e de legislações, entre outras). Em Garnica e Souza (2012) encontramos nosso respaldo teórico para apontarmos o que entendemos por História da Educação Matemática nesta pesquisa:

A História da Educação Matemática exercia um diálogo entre História, Educação e Matemática, chamando à cena para esse uma vasta gama de outras áreas do conhecimento. A História da Educação Matemática visa a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática; dedica-se a estudar como as comunidades se organizavam para produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos e como, afinal de contas, as práticas do passado podem – se é que podem – nos ajudar a compreender, projetar, propor e avaliar as práticas do presente (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 27).

Lançaremos nosso olhar para um tempo, uma época e um lugar em que não estivemos, mas que pretendemos construir a todo o momento. Interrogaremos os vestígios, as memórias, os rastros, os tons e os sons das experiências e como elas foram possíveis, o que motivou a permanência e, ainda, o que disparou as alterações num determinado cenário.

Buscamos não por explicações de experiências, mas por versões que possam nos ajudar a despertar para elaborar outras histórias que possibilitem o pensar num futuro educacional, analisar e refletir sobre as escolas rurais do passado. Por fim, “constituir e divulgar um modelo de educação alternativo e possível que, ao final retrata também possibilidades que a pesquisadora vê para a Educação Matemática” (NAKAMURA; GARNICA, 2018, p. 4).

Cabe ressaltar Martins-Salandim (2007):

É nesse sentido que concebemos a metodologia de pesquisa História Oral como potencialidade para pesquisas em Educação Matemática, por propiciar compreensões que não seriam possíveis apenas a partir de registros escritos. As fontes, História Oral, são produzidas não apenas por – ou a partir de – pessoas já consideradas, mas por uma vasta gama de atores que vivenciaram uma determinada situação: para a História Oral, todos são atores - e autores – em potencial (p.170).

Assim, as narrativas orais constituídas exercem a função de preservar a voz do narrador – muitas vezes alternativa e dissonante – que o constitui como sujeito e que nos permitem (re)traçar um cenário, uma interlocução, um cruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê. “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).

Nesta trama os sujeitos se constituem por meio de estruturas de formação e de cultura, que se incide sobre suas identidades, que apresentam suas memórias e experiências sobre os acontecimentos, neste caso, sobre as interfaces de uma escola campesina, que são expostas em forma de narrativa. Abrem espaços para a construção de um cenário por meio de suas memórias, sentimentos, pensamentos, crenças, afetos, subjetividades, que abordam uma multiplicidade de exemplos que podem desnaturalizar certas práticas. Para Larrosa (2009, p. 64 - 65), “o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar, não por realizar, mas por conquistar, não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra”.

Assumimos uma postura de nos colocarmos diante aos relatos esperando que surjam vestígios que guiarão nossas compreensões. Desta natureza, qualquer enfrentamento desse viés pressupõe conhecimentos, perspectivas do mundo por parte do pesquisador. O que nos dispomos a conhecer são coisas do mundo, com as quais nos relacionamos, e desprendê-las dessa terra de passagem, desprender-nos do mundo ou de princípios que o contato com o mundo nos ajudou a definir, é uma tarefa impossível (GARNICA, 2008).

No que segue esta introdução apresentamos a estrutura deste relatório, que está dividido em 6 capítulos e o que é abordado em cada um desses textos.

O primeiro capítulo, **“PELA ESCOLA RURAL E PARA ALÉM DA ESCOLA RURAL”**, apresenta nosso envolvimento com a literatura sobre as escolas

rurais no Estado do Paraná, sobretudo na região do Norte Pioneiro. Um texto em que percorremos por um cenário de lutas e reivindicações de um povo para conquistar o direito de uma educação escolar no Norte do Estado do Paraná. Recuamos alguns anos e adentramos neste meio rural, a constituição das escolas rurais, suas condições de instalações e suas expansões. No mundo infantil rural, o movimento das danças se mistura com os movimentos dos corpos que trabalham na roça, na horta, nos pomares, nos quintais, e ainda, dividem espaço com os bancos escolares.

No segundo capítulo, **“ENTRE PROCEDIMENTOS E TEORIAS: História Oral, Percursos...”**, apresentamos a metodologia da nossa pesquisa e o modo como mobilizamos a literatura para compreendê-la e exercitá-la. Apresentamos, também neste texto, as tramas procedimentais que nos permitiram transitar pelo espaço escolar rural por meio das memórias dos nossos personagens.

“UM ENSAIO COM MIL PORTAS DE ENTRADAS: uma trilha para uma das portas”, neste terceiro capítulo discorremos sobre nossos métodos de análise, uma análise inspirada nos princípios da análise de singularidades segundo os pressupostos de Martins-Salandim (2012). No segundo momento, apresentamos nosso interesse em elaborar uma narrativa de narrativas inspiradas em White (2014). Buscamos estabelecer um diálogo com autores que nos têm ajudado a dizer aquilo que pretendemos dizer, que funcionam como suporte teórico, mas além disso, são interlocutores que nos possibilitam avançar nas discussões, fazer inserções e teorizações.

“VOZES, CORES ... FREQUÊNCIAS E SINAIS” é o título dado ao quarto capítulo, em que nossos personagens são apresentados, juntamente dos registros de suas narrativas. São eles sujeitos de visão única, singular, porém integrada às referências sociais da memória e da complexa trama da vida. São professores, alunos que trazem, em seus discursos, lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões e testemunhos sobre o Grupo Escolar.

Posteriormente apresentamos **“EM SINTONIA COM... O NARRADO, O OUVIDO E O ESCUTADO NAS NARRATIVAS”** e, neste quinto capítulo, exercitamos nosso movimento de análise, em que buscamos realçar as singularidades observadas nas narrativas de cada depoente. Registramos o que, singularmente as entrevistas realizadas nos apresentaram e sobre o que nos fizeram refletir.

No sexto e último capítulo, intitulado: **“EM MEIO À FULIGEM E AO PÓ DO GIZ, UM POVO, UMA USINA, UMA ESCOLA: UMA NARRATIVA”**, apresentamos a nossa narrativa sobre o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, no que tange os temas vinculados à constituição, à edificação, nesta narrativa as informações constituídas em todo movimento de pesquisa se reúnem e compõem por meio das multiplicidades de experiências, assim disparamos uma entre as tantas possíveis narrativa.

Por fim, mas não menos importante, apresentamos algumas considerações, as referências bibliográficas que mobilizamos nessa pesquisa e nos apêndices trazemos o roteiro de entrevistas que elaboramos e dispararam as nossas entrevistas. E encerramos esta pesquisa apresentando os termos de cessão de direitos concedidos por cada depoente.

Por meio dessa pesquisa elaboramos um produto educacional, uma coleção de livretos composta por três volumes, a coleção: **“Eu conto, tu contas, nós contamos: histórias sobre o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes”**, os livretos recontam a história da educação local e regional a partir do mundo rural e aborda a riqueza dessas experiências escolares. O acesso ao produto educacional é possível através do repositório de produtos educacionais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

CAPÍTULO 1

PELA ESCOLA RURAL E PARA ALÉM DA ESCOLA RURAL

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. Neste capítulo 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 no Norte do Estado do Paraná. Recuamos alguns anos e adentramos neste meio rural, a constituição das escolas rurais, suas condições de instalações e suas expansões.

Neste capítulo 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. O modelo de escola primária rural da época tornou-se praticamente desconhecido pelas atuais gerações, tanto em sua dimensão histórica, quanto a sua realidade atual.

A intenção desse capítulo se justifica visto que para olhar o cenário do Grupo Escolar problematizado nessa pesquisa, dispomos lançar um olhar para o movimento mais amplo das escolas rurais no Paraná, buscando por períodos anteriores ao que estudamos a fim de entender o movimento histórico que se faz chegar no cenário aqui estudado.

No mundo infantil rural, o movimento das danças se mistura com os movimentos dos corpos que trabalham na roça, na horta, nos pomares, nos quintais, e ainda, dividem espaço com os bancos escolares.

1.1 Era uma vez as escolas rurais: construindo um enredo paranaense

A educação rural no Brasil surgiu pela necessidade, o direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quando de um contexto histórico específico. Um cenário que enfrentava desafios políticos, econômicos e culturais e que de certa maneira modificaram a visão sobre a educação escolar. O interesse por parte da população rural juntamente ao Governo pela criação de escolas rurais surgiu no Brasil na década de 1920 e 1930, além de caracterizar a enorme riqueza do nosso país enquanto sua dimensão agrícola, contribuiu para a compreensão da história da educação brasileira conferindo o aparecimento e a história da escola no Brasil.

Deste modo, 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 que diz respeito ao Norte do Estado do Paraná a história das instituições escolares rurais é, ainda, um assunto pouco estudado. Se por um lado podemos afirmar que a história das instituições escolares aparece cada vez mais nas pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação, o mesmo já não acontece quando delimitamos o espaço geográfico “Norte Pioneiro” do Paraná (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2015).

Ao olharmos para uma região é importante contextualizar o local de onde parte nosso olhar para as instituições escolares campesinas⁵. O Norte Pioneiro do Paraná é conhecido:

[...] 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).

O termo pioneiro pode ser conceituado como:

[...] quando, subitamente, por uma causa qualquer, a expansão da agricultura se acelera, quando uma espécie de febre torna a população das imediações mais ou menos próximas e se inicia a afluxo de uma forte corrente humana. Em outras palavras: quando a agricultura e povoamento provocam o que os americanos denominam na sua linguagem comercial um “boom” ou “rush”. Então os preços das terras elevam-se vertiginosamente, as matas são derrubadas, casas e ruas são construídas, povoados e cidades saltam da terra quase da noite para o dia e um espírito de arrojo e otimismo invade toda a população (WAIBEL, 1955, p. 391-392).

Por essa conceituação entendemos que o Norte do Paraná é realmente uma zona pioneira, devido à maneira como ocorreu o processo de sua colonização, a constituição do povoamento e a expansão da agricultura que aconteceu de forma rápida cujos efeitos foram surpreendentes.

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 paulistas⁶, em troca da criação de infra-estrutura, colonização e

⁵ Nesta pesquisa o adjetivo “campesino” está sendo utilizado como sinônimo de “rural”. Recentemente, no fim da década de 1990, o termo “campesino” foi resgatado e ressignificado por movimentos sociais, que criaram a expressão “educação no campo”, que foi incorporada, por políticas públicas nacionais e regionais. Reiteramos que nessa pesquisa, usamos este adjetivo apenas como sinônimo acima destacado, não o usaremos para denotar fins políticos.

⁶ 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.

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).

A euforia provocada pela expansão da cafeicultura no norte do Estado do Paraná engendrou sonhos e riqueza que estimulavam diferentes grupos sociais a se fixarem na região. As demandas escolares cresceram na medida em que se processava a ocupação dos espaços, isto é, em conformidade com o avanço do capitalismo e da cafeicultura (CAPELO, 2013).

No Paraná, havia reivindicações por escolas primárias na zona rural, a exemplo de todo o Brasil, fruto do auge do “ruralismo pedagógico⁷” 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

⁷ 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).

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).

Em meio à esse contexto de colonização, novas e múltiplas demandas são postas para os governantes, com processos de industrialização e urbanização que impõem a escolarização não somente à zona urbana, mas também para a população que nesse período ainda se encontrava sobretudo situada na zona rural. Assim a expansão da escola primária rural no norte do estado do Paraná resulta também da necessidade de ações voltadas para a agricultura. A complexidade que caracteriza o mundo rural escolar não se limita a esses aspectos, nem mesmo as peculiaridades da escola. O mundo rural comporta hierarquias nem sempre aparentes a olhos nus, pois além das especificidades que decorrem dos territórios nas quais as escolas se localizam, tal como a modalidade de escola aqui pesquisada, localizada numa grande fazenda, cuja implantação se deu por meio do desenvolvimento do cultivo de cana-de-açúcar, e ainda, por meio de iniciativas do fazendeiro, o que estabelece um cruzamento de dados históricos significativos.

Como no restante do Brasil, as escolas rurais no Paraná também eram uma necessidade. As escolas rurais no Paraná surgiram diante a necessidade de oferecer ao meio rural instrução primária. Devido à grande colonização do Norte do Paraná e o número expressivo de migrantes e imigrantes que vieram cultivar o café, houve algumas reivindicações dos mesmos, salientando o desejo de uma educação para seus filhos, visto que ainda não havia escolas rurais. A solução que o Governo Estadual rapidamente encontrou e apresentou ao povo rural, para terem acesso à educação, foi a construção de escolas isoladas, um modelo mais aproximado aos Grupos Escolares Urbanos, entretanto a realidade dessas escolas apresentava-se com condições precárias.

O Paraná, alinhado às políticas nacionais, volta sua atenção ao povoamento e à modernização do estado para garantir a produção agrícola e a pecuária, contando com o ingresso de imigrantes nacionais e estrangeiros que se dirigiam para as áreas rurais. Povoar e educar se torna uma das metas do estado e coloca a educação rural como pauta das ações governamentais, por meio de acordos e subvenções com os municípios, com o objetivo de expandir a rede de ensino primário e normal no meio rural (SCHELBAUER, 2014, p. 77).

Podemos falar na formação de um sistema escolar rural somente a partir de 1930. Um grande marco para a educação foi a Constituição de 1934, que pela primeira vez estabeleceu o ensino rural como direito social e definiu um orçamento anual para a manutenção das escolas.

[...] à medida que a colonização foi ocorrendo no Norte do Paraná, também foram sendo implantadas escolas para oferecer um mínimo de qualificação e educação para a população, e como esta estava em sua maioria no campo a criação e a construção de escolas rurais foi em grande escala (BAREIRO, 2007, p. 54).

A difusão da escola primária nas zonas rurais ganhou expressão a partir do século XX, esta escola foi pensada para ser de caráter prático com o intuito de fixar o homem no campo, como uma tentativa de acabar com o êxodo rural – que anunciou uma demanda do campo rumo à cidade – a intensificação das monoculturas, a modernização das técnicas, equipamentos agrícolas e as ofertas de emprego nas cidades, (devido à expansão industrial no estado), acentuaram o processo de migração da maior parte da população rural para as zonas urbanas, que acarretou um inchaço das cidades. Ainda que o quadro tecido até o momento não contemple todos os detalhes do cotidiano vivido nos diferentes espaços rurais, fundamentalmente, o intuito de criação das escolas rurais, aqui pré-estabelecido, apresenta-se contraditória das abordagens que encontramos na constituição da escola abordada na nossa investigação. A perspectiva do Grupo não se resumia em manter o homem no campo, como a tentativa de amenizar o êxodo rural, preparar homens e mulheres a resolverem problemas agrícolas e integrarem-se ao mundo rural. As narrativas nos mostrarão que a construção dessa escola esteve pautada na ideologia de promover o acesso à educação para os filhos dos trabalhadores da usina.

Neste cenário a escola rural foi estruturada com tais finalidades:

A escola primária rural foi pensada com uma política estadual, por dois fatores: primeiro relaciona-se à demanda criada, à formação das novas gerações que pudesse garantir a riqueza do estado associada ao rural; segundo, civilizar a população que habitava no meio rural, ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e valorização da vida no campo (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. Assim, surge a escola rural, retratada sobre a precariedade de suas condições, “como a escola rural é dissociada da cultura rural, os materiais didáticos e pedagógicos, bem como a organização da escola, são uma réplica empobrecida da escola urbana” (GRITTI, 2003, p. 95).

A primeira modalidade de escolas rurais que surgiu no Norte do estado do Paraná foi a escola isolada⁸, “como uma tentativa de resolver os problemas sobre a escola no campo, com características próprias e uma estrutura com muita precariedade” (SOUZA, 2017, p. 17). 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.

Suas instalações eram em madeira, nessas escolas predominava o improvisado (CAPELO, 2017), por parte dos professores, principalmente em razão da escassez de materiais pedagógicos. O ensino primário que era ofertado correspondia, ao que temos atualmente, a algumas vezes de 1^a a 4^a séries e em outras de 1^a a 3^a séries. As aulas eram transcritas no quadro de giz, geralmente 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 que essas escolas isoladas possuíam, geralmente, uma única sala de aula, o que exigia da professora⁹ dominar os conteúdos relacionados às quatro séries trabalhando-os simultaneamente com os alunos.

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

⁸ Recebiam esse nome as instituições de ensino rurais que possuíam uma única sala de aula e cujo ensino era multisseriado (BENCOSTTA, 2012).

⁹ 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.

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).

Observadas de dentro para fora, as escolas rurais surpreendiam, pois em um único cômodo onde aconteciam as aulas, dividia espaço com a biblioteca. Para quem vinha de fora pela primeira vez poderia não perceber que a biblioteca estava ali mesmo, ora num pequeno armário, ora numa sacola pendurada numa das paredes, sacola essa confeccionada especialmente para preservar os livros e separar para as séries distintas, numa carteira, ou ainda, a biblioteca era o caderno dos 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 nacionalista, 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 dos professores residirem próximo à escola, devido à falta de transporte. E em inúmeras situações na própria escola com condições desfavoráveis de alojamento, na maioria das escolas isoladas os prédios 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 rurais¹⁰ – 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, e ainda, como proceder para aumentar o número de matrículas; sobre como conduzir as aulas; pela conservação da escola, muitas vezes a

¹⁰ Recebiam o nome de núcleos rurais todas as instituições escolares localizadas na zona rural (SOUZA, 2014).

professora tinha 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).

Nas pequenas escolas dos bairros rurais, providas de espaços físicos carentes e muitas vezes impróprios, nelas predominavam a insuficiência de materiais escolares, de livros, de cadernos, de mobiliários. A maior parte dos professores era leiga 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.

Sempre com baixa na procura das vagas para a docência nas escolas isoladas rurais, Martins (2003) caracterizou-as como “terra de passagem”, devido ao fato que se tornou obrigatório para os professores recém formados iniciar suas carreiras nesses espaços até que houvesse vaga para transferência às escolas urbanas (GARNICA, 2011). “Ainda que o tempo de atividades nas escolas isoladas rurais tenha lhes sido útil na contagem de pontos, facilitando a transferência. Isso revela, em tons bastante claros, o descaso quanto ao ensino no campo” (GARNICA, 2011, p. 82).

A proposta curricular das escolas isoladas, centrada na tríade escrever-ler-contar, recorrendo numa ênfase temática, 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. A cartilha de leitura e alfabetização “Caminho Suave”¹¹

¹¹ “A cartilha *Caminho Suave* foi produzida por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948, pela editora criada pela autora e que levou o nome de Editora Caminho Suave Limitada. Caminho

(CAPELO, 2013) usualmente nas aulas, valiam-se de contos, fábulas, letras do alfabeto, frases com ênfase numa letra, imagens, as ilustrações se interagem com as informações escritas o que estimulava uma percepção visual e a memorização da criança e, ainda, ensinamentos sobre higiene. Alfabetizar matematicamente equivaleria a ensinar modelos elementares de contar e operar aritmeticamente, a “boa e velha” tabuada.

Muito mais do que “alfabetização”, generalização de escola primária comum, impõe-se no interior do Brasil uma educação capaz de prender o homem a seu ambiente físico e social, de torná-lo um fator de consciente bem-estar de sua comunidade. Muito mais do que escolas para ensinar a ler, escrever e contar pelos mesmos livros, pelos mesmos mestres das cidades, a zona rural necessita de preparar seus filhos para resolverem os problemas regionais, para integralizarem-se em seu mundo, fazendo-a progredir (LEÃO, 1918 apud SCHELBAUER; GONÇALVEZ NETO, 2013, p. 92).

Desse modo, as escolas rurais visavam não só ensinar a ler, escrever e contar, mas as práticas de cultivo agrícola para manter a produção e fazer com que o homem ficasse no campo, diminuindo, assim, o êxodo rural. Pelos bancos escolares dessas escolas campesinas, o alunado era composto de coletivos familiares, devido às crianças morarem próximas umas das outras, todas afastadas da cidade, assim conviviam no espaço escolar, primos, irmãos, parentes e vizinhos.

Dentre as modalidades de escolas rurais institucionalizadas no período em foco, encontramos menções às Escolas de Trabalhadores Rurais e de Pescadores¹², entre o período de 1937-1945, com oferta de um ensino ao preparo de trabalhadores para as atividades agrícolas.

Tais escolas possuíam características únicas e com relação à prática de ensino, essas eram diferentes para os sexos masculino e feminino. Essas escolas ofertavam instrução primária e noções práticas de agricultura, para que as pessoas se familiarizassem com o tratamento e a criação de animais domésticos, para que aprendessem a trabalhar em indústrias caseiras e rurais e em outros ofícios.

Podemos ter uma visão de características bem marcantes nas Escolas de Trabalhadores Rurais, sendo elas: um ensino voltado à preparação

Suave vendeu mais de 40 milhões de exemplares até os anos de 1990, sendo considerado o maior sucesso editorial no que tange à venda de livros para o ensino e leitura e da escrita no Brasil” (PERES; RAMIL, 2015, p.55).

¹² As Escolas de Trabalhadores Rurais e Pescadores escreve-se com iniciais maiúsculas, pois foram tipos de escolas específicas no Paraná (SCHELBAUER; NETO, 2013). “As Escolas de Trabalhadores Rurais e Pescadores foram criadas no Paraná às vésperas da implantação do Estado Novo, instituído a partir de 1937. As Escolas de Trabalhadores Rurais são internatos de ensino público destinado ao preparo geral de profissionais agricultores e criadores de ambos os sexos, de acordo com os imperativos sociais às necessidades técnico-práticas da lavoura e da pecuária” (SCHELBAUER; NETO, 2013, p. 92).

e ao cultivo da agricultura e atendimento de ambos os sexos. No entanto, percebemos que os objetivos da escola eram diferentes para as mulheres e para os homens. Às mulheres cabia, apenas, ensinar os ofícios para que se tornasse uma boa dona de casa, considerando-as, neste cenário, uma colaboradora ou uma servidora do homem. Características representativas de uma sociedade que não valorizava a mulher para outros fins que não fosse servir o lar, o esposo e os filhos. Quando fugiam ou tentavam subverter este cenário, eram, em grande parte, professoras do ensino primário, uma figura materna e doce, conhecedora dos cuidados necessários para com as crianças (SOUZA, 2017, p. 17).

Segundo Bareiro (2007), nas Escolas de Trabalhadores Rurais o ensino era teórico e prático, elas possuíam salas apropriadas para o ensino teórico e campo de culturas, tais como cultivos de horta, e terras para aprenderem a prática da agricultura. Possuíam máquinas agrícolas, posto de avicultura e apicultura, cultura de legumes e frutos e outras oficinas como a de carpintaria.

A questão do espaço para abrigar a escola pública primária começou a aparecer por volta de 1940 em algumas cidades, quando alguns políticos puseram em circulação o debate em torno da necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas do norte do Paraná, “a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos, impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29).

Uma educação rural que era caracterizada pelos poucos salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, à pobreza material e metodológica da aula e a ausência de observância às prescrições higiênicas. Este cenário que compunha a educação rural, retratados pelo desenho composto de falta de espaços próprios para as escolas atribuídos como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas e, além do mais, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Ancorado nesses pressupostos, nas condições mínimas de funcionamento das escolas campesinas, finalmente 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 estruturado em

retóricas salientando uma proposta inovadora a implantação de novo modelo educacional predominantemente urbano 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 campesinas.

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. De fato, pelas narrativas que produzimos, sobre o Grupo Escolar, podemos perceber uma interlocução nessas temáticas do ensino rural e, ainda, as professoras salientam sobre esse desenvolvimento nas modalidades de escola rural, destacando as características inovadoras dispostas no Grupo Escolar. Porém o Grupo tematizado por nós está em uma Usina e há outros interesses que a literatura não expõe.

Garnica (2010) nos mostra que o surgimento dos Grupos Escolares Urbanos foi um sucesso, entretanto a expansão desse modelo educacional para a zona rural, onde vivia a maioria absoluta da população ocorreu lentamente de forma tardia por alguns anos na área rural prevaleciam as escolas isoladas.

Os Grupos Escolares, logo após sua criação, foram identificados como um “fenômeno tipicamente urbano”, já que na zona rural – onde vivia a maioria absoluta da população – ainda prevaleciam as escolas isoladas. Estas últimas, acreditava-se, por serem de caráter provisório, tenderiam a desaparecer, enquanto os Grupos Escolares passariam a ser identificados como escolas primárias propriamente ditas (GARNICA, 2010, p. 80).

No Brasil este modelo, denominado Grupo Escolar Urbano, segundo Souza (2014), foi implantado pela primeira vez no Estado de São Paulo no início da década de 1890, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade “e representou neste estado uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século XIX” (SOUZA, 2014, p. 35). O debate entre intelectuais, políticos e educadores paulistas frente a esse modelo escolar fluía para um tipo de escola primária que pretendia ser moderna e diferente da existente, eles almejavam modernizar a educação.

Muitos grupos escolares foram instalados em prédios especialmente construídos para eles, de acordo com uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar e divulgar a ação do governo.

Além da majestade dos edifícios-escola, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos era muito superior à das escolas unitárias (denominadas escolas isoladas), e isso possivelmente explica o sucesso e o prestígio social que obtiveram (SOUZA, 2014, p. 64).

O sucesso dos Grupos Escolares Urbanos paulistas fez com que sua disseminação acontecesse para outros Estados brasileiros, como Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e tais Estados adotaram, também, o modelo educacional, na esperança de ordenar o ensino primário. Outro atrativo estava relacionado à questão financeira dos estados “uma vez que a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres” (BENCOSTTA, 2012, p. 71).

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). Diante das iniciativas e intencionalidades que marcaram o movimento de institucionalização e expansão dos Grupos Escolares Rurais, paralelamente, a construção do Grupo Escolar em destaque nessa pesquisa, apresenta em um compasso com as informações registradas, visto que sua implantação se deu em 1947, localizado numa colônia de grande população rural, e ainda, por meio de iniciativas um fazendeiro.

Sobre os Grupos Escolares Rurais,

[...] toma o nome de “escolas - reunidas”, se poucas classes possui; 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 evolução¹³ 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, exposição 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).

Como se vê, o modelo educacional projetado para os Grupos Escolares teria muito a contribuir: previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática e no currículo. Tratava-se de um modelo de organização de ensino mais padronizado com vistas a atender um grande número de alunos, o ensino multisseriado praticado por alguns professores, cedeu lugar à predominância da escola de várias classes e vários professores, caracterizando um ensino seriado¹⁴ (agora racionalmente subdividido em séries e salas), o que representava uma renovação pedagógica e da modernização do ensino não se pode subestimar a enorme relevância dos Grupos Escolares na construção da identidade docente “a mulher

¹³ 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.

¹⁴ Possuíam um ensino seriado os Grupos Escolares Urbanos e, também, os Grupos Escolares Rurais.

encontrou no magistério uma profissão; professores e professoras tornaram-se profissionais da educação” (SOUZA, 2014, p. 36).

Nosso olhar investigativo sobre o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes marca as indicações acima, o mesmo possuía tais características, provia de um ensino seriado, atribuía uma organização pedagógica e outros componentes. Porém, o ideário do ruralismo pedagógico, não compunha o seu currículo, era desprovido de disciplinas voltadas ao mundo rural, tais como: competências de cultivo da terra, elementos de agronomia e instruir os filhos dos lavradores para o trabalho na roça, diferentemente das características que as Escolas de Trabalhadores Rurais e Pescadores apresentavam.

O processo de consolidação do Grupo Escolar como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão de trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar (SOUZA, 2014, p. 64).

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 diretor¹⁵.

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).

Pelos ângulos estéticos os Grupos Escolares apresentavam em seus prédios próprios uma arquitetura eloquente, especialmente projetada, vislumbrantes, beleza e comodidade, outras novidades compunham a realidade dos Grupos Escolares Urbanos:

¹⁵ 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).

a mobília que substituía os bancos sem encosto; o quadro negro; o material escolar vinculado à nova pedagogia de ensino que marcaria a história do ensino primário brasileiro, o método de ensinar, que visava as lições utilizando mapas, globos, figuras, a fim de facilitar o desenvolvimento dos alunos (BENCOSTTA, 2012).

No que se refere à docência nos Grupos Escolares Urbanos, houve grande disputa pelos professores, pois apresentavam menos dificuldades comparando com as escolas isoladas para a docência e ainda não precisavam afastar-se do conforto de suas casas: os grupos ofereciam melhores salários, melhores condições de trabalho, além do fato que eram considerados escolas de qualidades e de grande prestígio social, por serem localizados nos centros das cidades, eram muito mais atraentes que as escolas isoladas. Dessa forma, houve falta de professores nas escolas isoladas rurais que ainda não tinham sido transformadas em Grupos Escolares, que sofreram com a rotatividade de professores.

Nos grupos escolares, essas primeiras gerações de professores e professoras ensaiaram os primeiros passos na institucionalização da escola primária; eles fizeram da atividade de ensinar um ofício um trabalho e uma arte. Contribuíram para a dignificação da profissão do mestre, produziram práticas, modelaram estratégias de grupo, consolidaram um determinado modo de vida profissional, além de condutas e mentalidades. Nas salas de aulas, nos corredores, nos pátios, na sala dos professores, os “faraós da civilização”, como se referia Caetano de Campos, tiveram que enfrentar dificuldades na construção do saber-fazer do ofício de ensinar, tiveram que ser ou simular serem modernos, tiveram que enfrentar o grande desafio que foram as novas relações de poder engendradas na escola (SOUZA, 2014, p.71).

É importante aqui para identificar o complexo dos dispositivos do ensino em classe, com uma nova metodologia de ensino, ocasionou uma ampliação de matérias, a leitura e dedução da gramática, escrita e caligrafia, cálculo, geometria, geografia do Brasil, a defesa aos preceitos de higiene, a divisão do trabalho e do conhecimento, o controle do tempo, a simultaneidade dos ritmos, a preocupação com a ordem e a disciplina (BENCOSTTA, 2012).

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: as Escolas de Trabalhadores Rurais e de Pescadores, 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.

Para finalizar esta visão panorâmica, em que procuramos descrever brevemente a inserção, a institucionalização e a expansão dos modelos educacionais referentes ao meio rural na realidade história da educação brasileira, voltando nosso olhar para a região Norte do Estado do Paraná, entendemos e interpretamos que marcaram profundamente a cultura da escola primária pública brasileira.

CAPÍTULO 2

ENTRE PROCEDIMENTOS E TEORIAS: História Oral, Percursos...

Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – Pergunta Kublai Khan. – A ponte não é sustentada por esta ou por aquela pedra – responde Marco, - mas sim pela linha do arco que elas formam. Kublai Khan permanece silencioso, refletindo.

Depois acrescenta:

- Porque me falas das pedras? É só o arco que me importa.

Polo responde: - Sem pedras não há arco

(CALVINO, 2014, p. 85)

2.1 Um cenário de possibilidades e potencialidades: as narrativas orais

Quando a história passa a ser escrita no plural, abordagens e ousadias metodológicas despontam para a compreensão do fato histórico e as múltiplas e variadas fontes podem ser tomadas como legítimas. No anseio por elaborar uma compreensão sobre o do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, localizado no Norte Pioneiro do Estado do Paraná, 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 é mais um passado como algo dado, 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 neste cenário, como um modo de produção de dados desta pesquisa.

Uma configuração aberta, uma possibilidade de (re)escrita das condições em que ocorreu a implantação deste Grupo Escolar, dos modos em que se deu a atuação dos professores, um trafegar por uma trajetória composta de alterações e adaptações, chegando à história de uma escola campesina implantada e impulsionada no final da década de 1940 retratada por meio das narrativas orais. Salientamos que “o narrado não é, e nem tem a pretensão de ser, o registro ‘real’ do passado” (GONZALES;

GARNICA, 2019. p. 145), tais narrativas podem ser consideradas como portas de entrada, narrativas particulares, enunciadas por sujeitos únicos, narrativas que mobilizamos, nesta pesquisa, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral.

Neste sentido, é necessário assumir nesta discussão que o passado se atribui de vários modos e a partir de diferentes olhares. Então, tomamos a perspectiva de que o passado é uma leitura do presente, assim não há uma história pronta a ser resgatada, mas uma leitura e uma criação tornadas possíveis a partir de múltiplas perspectivas, que devem ser consideradas para esboçar caminhos (GARNICA, 2018). Buscamos dar sentido aos sinais da temporalidade “não apenas patrimonializar, colecionar/juntar resíduos, mas dar-lhes rumo; investir num realce da subjetividade que traz à cena o que não sou eu, o que não são minhas formas de apropriação das coisas” (GARNICA, 2018, p. 44). Assim buscamos, ainda, diretrizes para esclarecer ou significar os movimentos de constituição de uma instituição escolar por meio das fontes orais, que “são narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre pesquisador e narrador” (PORTELLI, 2016, p. 09). Para Albuquerque Júnior (2017, p. 33):

[...] é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado.

Mais do que uma ferramenta, as fontes orais são utilizadas como o eixo em que “a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do pesquisador. Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são *encontradas*, mas *cocriadas* pelo pesquisador” (PORTELLI, 2016, p. 10). Não fazemos histórias de sujeitos e objetos já dados, pré-existentes, como pesquisadores nós os produzimos e fazemos existir, somos criadores de registros, reconstituindo como versões que são construídas com o auxílio de narradores-colaboradores. Por fim, por meio dos documentos produzidos criam-se novas imagens, novos mundos, novas narrativas que podem nos permitir pensar de outro(s) modo(s).

No âmbito da Educação Matemática Brasileira, a utilização das narrativas, constituídas por meio do ato de narrar oralmente, vem ganhando espaço. São várias as investigações que têm focado nos processos de constituições de narrativas (MARTINS-SALANDIM, 2012; SOUZA, 2011; SILVA, 2018; MORAIS, 2017) e que versam,

grande parte, sobre a constituição dos movimentos escolares e de formação de professores.

A narrativa sempre nos possibilita produzir significados, conforme lançamos um olhar e de acordo com o nosso foco, os óculos teóricos podem nos dar oportunidade de outra ótica, outras possibilidades de interpretações, de caminhos a seguir, pois acreditamos que “as narrativas criam realidade enquanto comunicam” (GARNICA, 2014, p. 58). Na oralidade não estamos lidando com um discurso finalizado, mas com um discurso em processo, assim ao contar e rememorar lançamos uma entre as tantas possíveis versões históricas.

Afirma Portelli (2016, p. 21) que:

A oralidade, então, não é apenas o veículo da informação, mas também um componente de seu significado. A forma dialógica e narrativa das fontes orais culmina na densidade e na complexidade da própria linguagem. A tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a intensidade dos falantes, e transmitem significados que vão além da intenção consciente destes.

Assim a narrativa não é uma mera comunicação de uma informação, é uma exposição das experiências de um sujeito, de um narrador, que exprime singularidades, pois é subjetiva, intencional e traz uma tessitura de informações abordando múltiplas possibilidades de leituras e de produções de significados. “Uma forma de constituir realidades, isto é, a narrativa não se limita à expressão de dimensões singulares sobre a experiência vivida, mas, de modo potente, configura a construção social da realidade” (TIZZO, 2019, p. 257).

Sobre experiências, reiteramos nossas inspirações em Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21), 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 (LARROSA, 2016, p. 25).

A narrativa pode ser compreendida como o ato de contar, “narrar-se nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens” (CURY, 2013, p. 160), configurando uma forma de se compreender a experiência.

Nesta pesquisa, tendo em vista tais possibilidades das narrativas, corroboramos o que ressalta Tizzo (2019) quando afirma que:

Essa ampla gama de possibilidades de compreensão e de uso das narrativas tende a reafirmar a impossibilidade de se definir a priori o significado da palavra “narrativa”, pois essa ideia de definição de algo está atrelada a um questionamento que intenciona, neste caso, revelar *o que é* a narrativa. No entanto, compreendo que perguntar *o que é* limita as possibilidades de outras construções sobre as narrativas, porque traz um determinismo e um existencialismo para as narrativas que não vejo como produtivo. Por isso, o que quero e preciso saber é o que as narrativas *podem*, no sentido de potência, isto é, quais as potencialidades das narrativas (p. 262).

No caso desta pesquisa, buscamos pelas potencialidades das narrativas para o processo de elaboração de uma compreensão sobre os movimentos de constituição de um Grupo Escolar Rural no Paraná, mais especificamente, no município de Bandeirantes. Neste cenário, o trabalho com as narrativas de professores, de alunos e, de modo geral, da comunidade, são uma estratégia que possibilita apresentar a (re)constituição de uma história institucional, “não é a história em si mesma, mas um dos possíveis registros sobre o que passou e sobre o que ficou como herança ou como memória” (DELGADO, 2010, p. 14).

Deste modo, o trabalho com as narrativas para a compreensão de algumas indagações sobre o processo institucional rural “nos permitem problematizar e, ao fazerem isso, potencializam o que um sujeito, enraizado num tempo-espaço, fala sobre como percebe esse tempo e esse espaço a partir da memória que tem de outros espaços e tempos” (GONZALES; GARNICA, 2019, p. 145). Deste modo, as narrativas produzidas fornecem uma ruptura de certas verdades cristalizadas, permitindo uma nova visão para a transformação do que fomos, somos e ainda, para pensar em um novo amanhã.

As lembranças apresentadas dessa maneira, como a possibilidade e produção de algo novo, ou seja, as lembranças dos nossos narradores interlocutores no processo de produção dos dados para esta pesquisa, afloram, provocam perturbações, operam como um incômodo sobre o pré-existente que constituíam os dizeres dos documentos históricos que revelam uma visão, contudo, coexiste a esta uma história não documentada, na qual tais lembranças/experiências vivenciadas podem fazer projetar

ações futuras em que outros aspectos explorados, oportunizam o descrever, o sistematizar, o refletir e o reavaliar de práticas que podem ser conduzidas de outros modos, que ganham, a partir do entrecruzamento das narrativas, (re)traços de uma constituição escolar. “A verdade que defendemos é da criação, e não aquela concebida como tesouro escondido que o pesquisador tem que revelar” (GONZALES; GARNICA, 2019, p. 146).

As narrativas constituídas ao contar-se apresentam uma tessitura de informações, são riquezas de ações humanas únicas, que seus valores não podem ser exibidos em categorias ou proposições abertas, são condições que foram necessárias e relevantes, que não foram registradas nas linhas que compõem as páginas dos documentos, mas que ficaram nas entrelinhas, sem tais ações talvez não se teria constituído, no nosso caso, uma escola. Outro lado da história? Não, outra história!

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pintura [...] Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum, sem narrativa [...] a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida (BARTHES, 2011, p. 19).

As narrativas produzidas nas e a partir das entrevistas permitem uma ampliação dos dados disponíveis nos documentos legais existentes, a relação entre narrativa oral e documentos escritos constante em nossa pesquisa, no momento de estruturação inicial da pesquisa desde o pensar sobre as realizações das entrevistas.

Compreender o mundo, interpretando-o como um texto, implica reconhecer como forma legítima de intervenção a coleta e análise de dados biográficos e narrativos – textos particulares, enunciados por indivíduos particulares – a partir dos quais todo um exame se inicia. [...] e implica, por fim, reconhecermos a narrativa do outro como forma de constituição de nós próprios, a partir das experiências que nem sempre se constituem racionalmente (GARNICA, 2008, p. 113).

Percebemos a experiência do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes não como uma experiência educacional desmemoriada a ser socorrida, refeita, reproduzida. Examinamos não por uma explicação desta experiência, ou ainda por uma

fundamentação, mas buscamos por versões possíveis que podem nos ajudar a elaborarmos outras histórias que possibilitem pensar um futuro, e ainda, traçar uma trajetória de um modelo de educação alternativo da época, divulgar e constituir um cenário explicitando as vozes que permeiam e narram o que vai além dos dizeres dos papéis, que pouco ou nada falam sobre suas expectativas, sobre a profissão, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências tanto docente como outras, as imposições a que foram sujeitos, as possibilidades de formação a que recorreram e as limitações, por fim, ao final retrata também possibilidades que a pesquisadora vê para a Educação Matemática:

[...] o que quero dizer a você, por último, é que necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva (LARROSA, 2016, p. 72).

Por meio dessas considerações procuramos assentar nosso entendimento sobre as narrativas orais, e, pensamos que o trabalho com narrativas desta investigação pode corroborar para o cenário da problematização, o modo como o sujeito narrador retraça narrativamente, as experiências vividas de circunstâncias distintas, tais como, socioculturais, étnicas, profissionais, de sofrimento e de superação. Narrativas que permitem serem vistas, lidas, ouvidas e sentidas como um modo de produção de realidades. Narrativas que são “extremamente fascinantes e instigantes, pelo que reconstroem de vivências, experiências e acontecimentos” (DELGADO, 2010, p. 29).

Os significados produzidos, seja em uma narrativa, seja a partir de vestígios físicos, são construções, fluxos inseridos em um movimento de transformação ao longo do tempo. Essa característica temporal é o que faz com que, no limite, não haja uma narrativa completa, acabada. O que fazemos ao narrar é registrar uma história (GONZALES; GARNICA, 2019, p. 146).

Explicitadas essas considerações relativas às narrativas, que são as versões históricas, documentos intencionalmente constituídos pela metodologia de pesquisa História Oral, sobre a qual passamos apresentar, na próxima seção.

2.2 História Oral: elementos de exercícios de pesquisa

Ao assumir os procedimentos da História Oral prezamos por uma metodologia em exercício, “a metodologia se define e ganha contornos durante o caminhar. Ao caminhar, traça-se o caminho” (NAKAMURA; GARNICA 2018, p. 2).

No horizonte, num beco, num canto de um atalho o pesquisador encontra-se-á munido de experiências que não tinha antes de chegar a esses quase sempre escuros domínios. Encontrar-se nessa possibilidade de perder-se: essa é a tarefa que se impõe, ao fim e ao cabo, aos que decidem aventurar-se nas pesquisas qualitativas (GARNICA, 2008 p. 149).

Produzimos narrativas em momentos de entrevista por meio da metodologia História Oral e nesta perspectiva buscamos compreender uma educação rural. Entendemos que cada escola campesina se constrói num local e particularmente no contexto de “diferenças regionais, lutas sindicais, prioridades administrativas e tradições locais, marcam o princípio e a continuidade de cada escola” (SOUZA, 2011, p. 355), e, então, é importante cuidar de não tomarmos as escolas campesinas como únicas embora os modelos buscavam homogeneizar. Na busca por constituir uma história pouco ou até então não documentada do Grupo Escolar, assinalamos para as possibilidades metodológicas pautadas na História Oral e uma leitura dos documentos oficiais. Para Pinto (2015, p. 868), “o significado de expressões que nos remetem a um momento passado não é ‘o momento passado em si’, mas o uso que se faz dessas mesmas expressões em um determinado jogo de linguagem”.

Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em partes de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez (LARROSA, 2016, p. 75).

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). Segundo Martins-Salandim (2012, p. 51),

A metodologia de pesquisa é sempre um exercício, um fazer em trajetória e não uma mera e simples aplicação linearizada que nos permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados. Os referenciais que amparam a opção pelos procedimentos, que amparam o acesso inicial ao campo que a pesquisa pretende explorar e amparam as análises, não se apartam: completam-se e potencializam-se.

Das nossas considerações relatadas até aqui, podemos sintetizar, então, o trajeto da produção histórica como sendo: um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos oficiais e a constituição por versões históricas. Mas, dentro das inquietações sobre a metodologia aqui apresentada emerge, ainda, a necessidade de considerações sobre as tramas procedimentais do trabalho com as fontes orais. Como já vimos, elas ganham um status a partir das hipóteses e questões formuladas pelo pesquisador.

Como afirma Martins-Salandim (2007, p. 21):

A História Oral também não deve ser vista apenas como forma de preencher lacunas em trabalhos que utilizaram outras fontes, mas como elemento vital para a constituição de versões dessa história. A entrevista, técnica também adotada em História Oral, nela se diferencia quanto ao uso e abordagens, pois tem como pressuposto que se está produzindo uma fonte, um documento.

Deste modo, uma abordagem sob os parâmetros da História Oral, parece ser uma oportunidade de futuras compreensões de uma cultura escolar, que está constituída desde os traços físicos que a envolvem, até as marcas relacionadas às práticas desenvolvidas, possibilitando que sejam disparadas reflexões sobre diferentes concepções.

Entre os muitos desafios da História Oral, destaca-se a relação entre as múltiplas temporalidades, visto que em uma entrevista fala aquele que era o jovem do passado, pela voz do agora adulto do tempo presente, que traz as memórias de suas experiências e também lembranças a ele repassadas, mas filtradas por ele mesmo. Ao disseminá-las, ouve-se sobre um tempo em outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, histórias,

visões, interpretações e heranças da memória em uma narrativa carregada de emoções do ontem, renovadas ou até mesmo ressignificadas pelas emoções do hoje.

A mobilização da História Oral, enquanto metodologia parte de depoimentos para a constituição de fontes orais, é necessário seguir alguns procedimentos teóricos, que auxiliam no desenvolvimento da pesquisa. Esses procedimentos vêm sendo discutidos entre pesquisadores que vêm utilizando e debatendo a História Oral em pesquisa no viés de Educação Matemática, mesmo que não sejam aplicados de forma estática, seguindo um mesmo padrão, estão sendo frequentes: estão presentes desde a temática a ser desenvolvida, a escolha dos narradores, a elaboração do roteiro, a realização das entrevistas, a transcrição, a textualização e o refletir da análise.

No delineamento do objetivo da pesquisa e na elaboração do roteiro de entrevista a pesquisa começa a se estruturar a partir de uma das modalidades de História Oral, sendo elas; a História Oral de Vida ou a História Oral Temática.

A História Oral de Vida configura-se por depoimentos, centrados na experiência de vida do narrador, valorizando o protagonismo do mesmo, gera uma entrevista mais aberta, com roteiros amplos ou semiestruturados que orientaram o pesquisador a caminhar pelas experiências do narrador, “é do relato de suas vidas que emergirão as considerações do pesquisador sobre a questão investigada” (SOUZA, 2011, p. 75). As histórias de vidas são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, de mentalidades de época, de costumes e de modos de vidas de diferentes naturezas.

No trabalho com História Oral Temática, as entrevistas se referem às experiências vividas pelos narradores num determinado acontecimento. A entrevista pode constituir-se em desdobramentos de depoimentos de história de vida, porém o narrador narra em torno de um tema central, geralmente proposto pelo pesquisador. Diferente da História Oral de Vida, neste caso, o papel do roteiro é o de cuidar para que o narrador não se afaste demais, nem deixe de abordar questões relevantes à condução do estudo e, sendo assim, os roteiros podem ser menos abertos.

O ponto comum que inscreve essas duas modalidades, segundo Delgado (2010), é que as referidas produções de documentos/ fontes, encontram-se no fato de fazerem da memória e da narrativa, elementos centrais para a reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de uma comunidade, de instituições e de movimentos dos quais os narradores estiveram ou ainda estão vinculados. Em outras palavras, são documentos produzidos que privilegiam a fala do narrador suas

amarras e sequências, é neste fluxo narrativo que se está, inicialmente, interessado para a construção de versões, de representações e de interpretações da História.

Nesta pesquisa inserimos um viés da História Oral Temática, voltado para um momento específico da vida dos narradores: suas experiências em relação ao Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes e, em vários pontos, as histórias de vida dos narradores entrelaçam-se. Buscamos, a partir da História Oral, trazer à cena um olhar para as experiências e a subjetividade dos sujeitos. Na circunstância da nossa pesquisa compreendemos que não mobilizamos a História Oral como uma ferramenta para descobrir verdades ou mentiras, mas como uma potente metodologia para aproximar as múltiplas expressões de subjetividade dos narradores-colaboradores da nossa pesquisa, e ainda, para questionar o próprio conceito de verdade, muitas vezes cristalizado e aceito como algo feito de unicidade, como sugere Santhiago e Magalhães (2015).

No caso desta pesquisa, o modo como procuramos conduzir o contato com os colaboradores e, posteriormente, a relação que procuramos estabelecer com cada narrador segue os apontamentos de Portelli (2016) sobre a postura dos que trabalham com História Oral, ou seja, as potencialidades do entrevistador se mostrar aberto e responder com ânimo as perguntas. “Eu principalmente escutei o que eles tinham para dizer. Eles viam que eu não os estava estudando, mas aprendendo com eles” (PORTELLI, 1997, p. 14). Assumir uma postura neutra, impessoal, pode limitar o entusiasmo com que o narrador interage com o pesquisador.

Em outras palavras,

Deve-se, portanto, buscar criar uma relação de confiança, que possa contribuir para o sucesso da entrevista. É preciso saber silenciar, ouvir, estimular lembranças, repetir em voz alta perguntas que não foram entendidas, não falar ao mesmo tempo que o depoente e repetir perguntas delicadas e importantes de diferentes maneiras (DELGADO, 2010, p. 26).

Assim, com um objetivo bem definido e problematizado, com os procedimentos metodológicos da História Oral, segue-se para a elaboração de um roteiro de entrevista, visto que é o roteiro que media a produção de depoimentos, que é um dos passos principais para uma pesquisa historiográfica. A elaboração do roteiro está vinculada aos objetivos da pesquisa, sendo assim, as perguntas que constituirão o roteiro devem ser estruturadas na procura de atender as indagações da pesquisa, e ainda, devem ser pensadas de acordo com o protagonismo vivido pelos narradores. Ressaltamos que os questionamentos apontados no roteiro de entrevistas devem permitir que o narrador

organize as suas lembranças para falar sobre as suas experiências. O roteiro tem por finalidade auxiliar o narrador e o pesquisador para que estes não se afastem demais do tema central e guiá-lo de modo que narre sobre o tema abordado. O roteiro não é algo fixo que o pesquisador precisa seguir rigorosamente, “por vezes, são as questões que *não* fazemos que abrem o diálogo” (PORTELLI, 2016, p. 15).

A narrativa produzida no momento da entrevista, por cada narrador, pode ser uma visita ao que já se passou, aborda fios, vestígios, marcas, fragmentos que foram deixados no tempo. Na compreensão do tema, desde modo é fundamental um roteiro de entrevista em que as perguntas não sejam, grande parte, no formato de perguntas e respostas, afinal, assim o narrador pode se sentir preso como em um interrogatório e esta não é a intenção. O papel do roteiro é de “constituir-se como um mapa da memória, e não uma camisa de força que possa impedir maior flexibilidade na condução das entrevistas e na construção da narrativa” (DELGADO, 2010, p. 24).

É a partir dos depoimentos narrativos disparados por meio da entrevista que produzimos significados, outras narrativas, outros mundos. As fontes orais assumem e ressaltam a multiplicidade dos pontos de vista, assim nos possibilita um tecer a partir do presente de outros encadeamentos, que fazem emergir cenas que implicam e permitem perceber distintos movimentos de constituição do Grupo Escolar, são as interpretações que podemos produzir a partir dessas fontes orais. Esses depoimentos versam sobre temáticas que provocam inquietações, interesses, opiniões, concepções que operam como meios de compreensão sobre os limites, as fronteiras e as articulações da luta pelo direito à educação, as compreensões e incompreensões dos atores e das situações que constituem o – e se constituem no – espaço escolar.

Segundo Martins-Salandim (2012),

[...] uma entrevista pode ser um momento para denúncias, para reflexão, para análise de situações vivenciadas, para a rememoração saudosista, para a purgação, para a homenagem, para a expressão de ressentimentos e realização etc. A entrevista não é um momento de mera narração descritiva de episódios (p. 54).

É necessário, portanto, deixar o narrador livre para rememorar seu passado, acordar suas memórias e tecer suas lembranças de vida, resta ao pesquisador contribuir para esse momento. Assim é de suma importância o pesquisador, ao realizar a entrevista, estar inserido no contexto do acontecimento, é preciso saber do assunto. Segundo Portelli (2010) “mais do que ‘recolher’ memórias e performances verbais, deve

[o entrevistador] provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações” (p. 20).

Na realização da entrevista é preciso que o pesquisador esteja por dentro da temática para poder aflorar as lembranças do narrador podendo, inclusive, recorrer aos artefatos disponíveis da época, as relíquias que inspiram e acordam a memória, como fotos e objetos específicos ligados ao tema. Para Silva (2018, p. 25) “este momento da produção das fontes é muito importante, uma vez que as narrativas nos possibilitam ir além das informações, elas nos permitem compreendê-las e identificar aspectos que anteriormente não eram à luz de outras fontes históricas”.

Em outras palavras, Portelli (2016) conclui:

É abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre o espaço narrativo para o entrevistador entrar. Do outro lado, é a disposição do entrevistado de falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores façam seu trabalho. E a abertura dos historiadores sobre eles mesmos e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação desse espaço (p. 15).

Cada narrador terá um posicionamento durante a entrevista, principalmente quando se refere às experiências e é possível que não apresentem as mesmas emoções, os mesmos sentimentos, as mesmas visões, pois cada narrador extrai e guarda daquele acontecimento o que lhe foi essencial. As experiências são individuais. A entrevista configura-se sobre uma terra de passagem comum que torna o diálogo possível, mas também se estrutura sobre uma diferença que a torna significativa, portanto o pesquisador tem a responsabilidade de abrir um espaço narrativo, escutando ativamente o que o narrador tem a dizer. Encontros únicos, singulares, que nos proporcionam criar narrativas, a partir dos relatos das experiências, que os narradores compartilham e produzem conosco, assim podemos compreender a entrevista em História Oral. Permitem-nos criar nossas próprias histórias, por meio das narrativas de tantas outras histórias.

Construímos Histórias. Modificamos fronteiras. Partimos do pressuposto de que o sentido do tempo vivido é sempre uma interpretação, nunca um dado imediato, assim a entrevista é um momento importante para a realização do estudo. “O que produzimos, portanto, são discursos. Elaboraões que, uma vez manifestadas/ criadas na/pela linguagem, são fixadas pela escrita” (GONZALES; GARNICA, 2019, p. 146).

O cenário da entrevista é o momento onde os personagens do enredo aparecem, onde cada um permite entrever as possibilidades de interpretações, ali surge o

inesperado, os aspectos sociais, culturais, surgem os monstros, os autores consagrados e desconhecidos, castigos, lutas, guerras de direitos, ansiedades, ... toda essa pluralidade de aspectos, precisa ser respeitada.

Em torno desse objeto [o gravador] os dois [entrevistado e entrevistador] se olham. A ideia de que existe um “observado” e um observador” é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A “entre/vista”, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo (PORTELLI, 2010, p. 20).

As entrevistas em História Oral não são conduzidas só pelo pesquisador e seu roteiro, elas se configuram também pelo entrevistado, também suas experiências, seu modo de narrar e suas singularidades, interferem no momento de entrevistas.

De posse dos áudios das entrevistas, inicia-se o processo de transcrição das entrevistas gravadas, que segundo Vianna (2014) “é o nome que damos à transformação do registro sonoro em texto fiel” (p. 75). Trata-se da escrita, palavra por palavra e também da tentativa do registro de entonações, das pausas, das expressões de tudo que foi dito naquele momento. 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. A transcrição pode ser entendida, ainda, de acordo com Garnica (2014), como sendo o “primeiro momento de transformação da narrativa oral em texto escrito” (p. 58).

Nos afazeres da transcrição buscamos nos aproximar das indicações de Delgado (2010) que sugere que as passagens pouco claras sejam alocadas entre colchetes; as dúvidas, os silêncios e as hesitações devem ser identificadas por reticências; os risos devem ser identificados; o negrito deve ser utilizado para os trechos de maior entonação; e para que não seja alterado o sentido das palavras e das frases, assim é importante manter atenção sobre a pontuação da transcrição. Posteriormente, a finalização do processo de transcrição, uma nova escuta é necessária buscando

[...] corrigir os erros, conferir a pontuação, verificar a existência de omissões ou acréscimos indevidos, verificar falhas importantes que prejudiquem o conteúdo da narrativa, conferir o nome e outras informações relevantes para o depoimento colhido (DELGADO, 2010, p. 27).

Entretanto, entendemos que ao transcrever uma entrevista alguns elementos podem se perder, há uma impossibilidade por meio de a escrita transportar para o papel todos os aspectos que compõem a entrevista, 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. Sobre essa limitação nos solidariza Matucheski (2016, p. 342):

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, ao qual chamamos de textualização. Desta forma, “enquanto a oralidade constitui-se como ponto de partida para a compreensão, a escrita constitui-se como ponto de partida para a análise formal” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 114). Compreendemos a textualização como um processo de produção de significados, que 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.

As narrativas produzidas neste momento possibilitam a construção de um mosaico, de contornos sobre o enfoque da pesquisa, e ainda, “poderá vir a ser uma fonte para futuros pesquisadores, devendo então ser produzida como registro histórico” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57). São múltiplos os vieses e as possibilidades de interpretações, pois essas narrativas “nunca serão esgotadas e sempre continuam, sempre podem continuar a nos fornecer argumentos, pistas, resíduos” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57).

Antes de serem publicadas para os fins da pesquisa, as narrativas passam por um processo de legitimação pelo narrador (depoente). Neste momento, o depoente faz a leitura desse texto e sinaliza (ou realiza) correções que julga necessárias, é neste

momento que o narrador (depoente) precisa se encontrar na narrativa elaborada pelo pesquisador. Ao término das negociações sobre esses textos, solicitamos por parte dos colaboradores a assinatura de uma Carta de Cessão de Direitos sobre a textualização¹⁶. Este termo é o que legitima por parte do narrador de que o material produzido poderá ser publicado na íntegra e usado como material de pesquisa.

Salientamos que nessa pesquisa as textualizações foram tratadas de maneira a preservar os traços culturais de cada depoente, assim mantivemos as expressões de regionalismos presentes nas falas de cada depoente.

Contudo, a partir desse momento temos a fonte constituída que 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.

O pesquisador interpreta suas cercanias, produzindo os depoimentos, interpreta quando produz as transcrições e as textualizações e, ainda, a partir do cotejamento dos documentos oficiais, das fontes orais constituídas e das referências bibliográficas, a partir das narrativas construímos um mosaico, desenhamos contornos – ora de subjetividade ou coletâneo, ora de manifestações de tremores ou vibrações, uma captação do disforme do múltiplo e diverso, buscando disparar uma compreensão sobre o que se propôs nessa pesquisa, atribuindo significados ao que obtivemos escrevendo sobre eles. Aqui parafraseamos Clarice Lispector “enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever” (1998, p. 91).

Com relações aos procedimentos descritos até aqui, Garnica (2008, p. 153) ressalta que:

[...] alguns fazem assim, outros fazem assado, mas, de modo geral, todos concordam que uma pesquisa – qualquer que seja ela – tem um objetivo, um tema, um cenário a explorar. Concordam ainda que a oralidade é o recurso a partir do qual buscamos compreender os temas, concordam quanto às estratégias básicas para uma entrevista (seja elaborando roteiros ou perguntas de corte ou ficha, seja promovendo uma ou duas sessões de entrevistas) e concordam quanto a necessidade de transcrever e quanto a possibilidade de textualizar (embora as textualizações sejam elaboradas de diferentes maneiras).

16 As Cartas de Cessão de Direitos sobre as textualizações de cada colaborador desta pesquisa estão anexas neste trabalho. Salientamos que os dados particulares e as assinaturas dos depoentes foram omitidos na pesquisa por motivos de segurança. Porém, os dados encontram-se arquivados com a pesquisadora.

Os registros da enunciação por parte dos colaboradores, ou seja a criação de fontes históricas, ainda que parte significativa no processo não deve bastar para o pesquisador (GARNICA, 2008). Entendemos que, segundo Gonzales (2017) “os momentos de análise servem para tecer as compreensões sobre o que se busca responder. O que difere nessa etapa dos trabalhos é o modo como se organiza e se elaboram as compreensões” (p. 39).

Entretanto, ressaltamos que na História Oral entendemos que as análises estão em todos os momentos dos pressupostos de investigação, desde os primeiros passos da pesquisa, como a definição do tema e percorre durante as entrevistas, na transcrição em que nós pesquisadores podemos nos atentar para aspectos do narrador que antes não havíamos percebido e na textualização quando alinhavamos as falas dos colaboradores. Porém, há momentos em que as análises se sobressaem e ficam notórias, seja nas versões históricas constituídas após o ato de textualizar, ou seja, no texto escrito a partir de toda investigação.

Na procura de como desenvolver uma análise sob as fontes constituídas, neste trabalho, temos a intenção de elaborar uma narrativa de narrativas salientando os movimentos de um Grupo Escolar Rural, em que não pretendemos redigir traços sobre a sua história, mas sim, redesenhar e (re)constituir atos da história educacional campesina, a partir de memórias verbalizadas nestes momentos de entrevistas, nos permitindo compreender não só o universo deste Grupo Escolar implantado naquela comunidade, mas também de compreendermos algo que quase desconhecíamos inteiramente.

A análise que pretendemos aqui soa na intenção de desenvolver duas análises, sendo uma análise de singularidades (buscando respaldo teórico em Martins-Salandim (2012)) e uma análise narrativa de narrativas, segundo as ideias de White (2014).

Vale, ainda, reiterar que:

[...] as narrativas dos colaboradores não são um registro único e definitivo dos fatos, mas registros de percepções daqueles que vivenciaram os processos que investigamos, no momento em que nos concederam as entrevistas. São relatos, que mostram perspectivas dos falantes, nossos depoentes, compreendidas a partir da perspectiva da pesquisadora. Não se trata, pois, de procurar, a partir de uma narrativa específica ou de um conjunto particular de narrativas, mas, sim, de escrever uma história plausível dentre tantas outras que poderiam ser contadas (FERREIRA; GOMES, 2018, p. 6).

As narrativas são, assim, o ponto de partida nas compreensões históricas quando nos lançamos a compreender algo a partir do que o outro nos descreve, por meio

dos relatos, estamos inseridos num campo de significações. Neste nosso e em outros ensaios de pesquisa, o pesquisador vale-se de suas vivências para atribuir uma busca para criar discursos sobre uma cultura, com a metodologia de História Oral, que nos interessa, em princípio, uma história real de vida, um relato, um diálogo entre autores cujas suas histórias sejam pertinentes e significativas. Afinal, de quem são as vozes que permeiam na História Oral?

Assumir, nesses termos os parâmetros da História Oral, como vetores fundamentais nas pesquisas, a partir dos quais o pesquisador intencionalmente cria fontes históricas, condizentes com as vertentes da história como versões, trata-se, portanto, de alterar o registro, a interpretação, a configuração da verdade do sujeito que fala sobre aquilo que se pretende conhecer (GARNICA, 2008).

[...] são constituidores de registros: constroem, com o auxílio de seus depoentes-colaboradores, documentos. Tais documentos são, sob nossa óptica, “enunciações em perspectivas” que preservam vozes muitas vezes alternativas e dissonantes ao que classicamente se convencionou chamar de “fato” histórico. Temos, portanto, negado “O” fato histórico e preferido “AS” versões, mais dinâmicas, mais vivas, mais personalizadas, menos mitificadas e heroificadas, que nos permitem transitar por um cenário no qual se entrecruzam o que, o onde, o quando e o porquê (GARNICA, 2008, p. 143).

Por meio do lastro da memória que traduz registro de espaços, de tempos, de experiências, de representações e de imagem que é bordado por múltiplos fios e incontáveis cores, que expressa a trama revelada pelas vozes que nos ajudam a falar tenham o timbre que tiver, que fornece a matéria prima para a construção do conhecimento. Assim, a história passa ser escrita no plural, “são histórias de ...” podemos pensar agora, nas versões históricas, nas possíveis histórias de sujeitos que as vivenciaram e as relatam. Sujeitos que narram seus encantamentos e desencantamentos, suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências.

Assim, em História Oral os sujeitos construtores da história da humanidade são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas, seus pensamentos e suas ações traduzem, na multiplicidade que lhe é inerente, a alteridade. Os sujeitos construtores da história são líderes, trabalhadores, mulheres, anônimos, são educadores que participaram da formação das novas gerações, são artistas que representam realidades e sentimentos constituídos por lutas, marcas, nos versos de suas vivências, e nas rimas de uma experiência. “Os construtores da história são todos que anonimamente ou

publicamente deixam sua marca, visível ou invisível no tempo em que vivem, no cotidiano de seus países e também na história da humanidade” (DELGADO, 2010, p. 57-58).

São eles, são seus pensamentos e suas ações que traduzem a diversidade, a multiculturalidade do potencial criativo do ser humano, são intelectuais que escrevem sobre os problemas do mundo, são aqueles que labutam diariamente, são eles os responsáveis pela construção do movimento da História.

[...] é importante ressaltar a necessidade de focar os que efetivamente frequentaram os corredores e pátios, os que conviveram com os alunos, preparam as merendas, vivenciaram o dia-a-dia – muitas vezes desgastantes – das escolas e não apenas uma idealização. Não se trata de ouvir apenas os excluídos, os casos desviantes, mas TAMBÉM de ouvi-los, e ressaltar suas perspectivas nesse cenário em que, mais frequentemente, o foco na prima-dona tem apagado coro e orquestra (GARNICA, 2008, p. 181).

Tratamos de experiências vividas, refletidas, reconstituídas pelos sujeitos que fizeram parte desses momentos. Elaboramos uma narrativa possível a partir de outras narrativas. “As narrativas são vetores de criação que produzem realidades e instauram mundos” (NAKAMURA; GARNICA, 2018, p. 4).

Em outras palavras, a busca por significados de um tempo tem na memória suportes, essências de um tempo, é encontrar valores, culturas, hábitos, enfim, uma gama de variáveis que em sua subjetividade e em sua pluralidade marcam e constituem vidas humanas. “Nesta viagem realiza-se um amálgama peculiar caracterizado pelo encontro de singularidades temporais. Trata-se do encontro da História já vivida com a história pesquisada, estudada, analisada, enfim, narrada” (DELGADO, 2010, p. 32).

Conhecemos sujeitos e encontramos com eles, e ainda, pudemos atribuir nomes. Registros de homens e mulheres, anúncios únicos, repletos de singularidades, lembranças, emoções, identidades, enfim, são potencialidades, “nos coube buscar plausibilidades para constituir, a partir desses registros, uma história. Vidas foram marcadas nestes textos. Isso não quer dizer que foram retratadas. Impossível reaver a experiência em si mesma” (NAKAMURA; GARNICA, 2018, p. 5).

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente

então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2016, p. 10).

Memórias sublinhadas, de múltiplas cores e partes, são suportes do mundo, referências para o sujeito, possibilitam viajar, voar através do tempo, significados tantos e tão potencializadores que cabe a nós pesquisadores, reconstruí-las, narrá-las, e interpretá-las, são fontes. Um espaço que se encontra e se descobre em razão do movimento desencadeado pela memória.

2.3 Procedimentos metodológicos: os bastidores de uma pesquisa em Educação Matemática

*E eis que naquele dia a folhinha marcava uma data em
[caracteres desconhecidos,
Uma data ilegível e maravilhosa.
Quem viria bater à minha porta?
Ai, agora era um outro dançar, outros os sonhos
[e incertezas,
Outro...
E o terror de construir mitologias novas!*

(QUINTANA, 2005, p. 64)

Segundo Barros (2005, p. 9) “iniciar uma pesquisa é partir para uma viagem instigante e desafiadora”. Barros tem toda razão, não sabemos o que pode acontecer durante o desenvolvimento de uma pesquisa. Trazemos à cena Drummond (1930, p. 10), “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”. As pedras, mencionadas nesse poema podem ser entendidas como os obstáculos que encontramos pela vida, neste caso é descrita como o caminho. Frente a este contexto podemos olhar para a nossa pesquisa e lembrar o poema de Drummond, pois também encontramos algumas pedras pelo caminho que traçamos, pela trajetória de pesquisar.

Nesse caminho, podem nos surgir algumas surpresas, desafios, lacunas, não sabemos se temos que voar ou correr, caminhar ou descansar. Esse movimento que forma e transforma, que monta e desmonta pedaço por pedaço, e depois, reconstruímos de outra maneira, deslocando-os, invertendo-os, esse movimento repleto de idas e

vindas são (ou quase sempre podem ser) os bastidores de uma pesquisa em Educação Matemática.

Para essa história ganhar a forma que se apresenta neste texto foi necessário um movimento, a participação de sujeitos protagonistas e figurantes, e, no caminho, nos deparamos com algumas “pedras”. Buscamos criar um todo sobre uma escola campesina, uma busca por aberturas, por novas lentes, olhares e ângulos que nos permitam instaurar, criar e fabricar, não recuperar, uma cena que se perdeu, e, então, nos debruçamos sob o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, e nossa pesquisa começou a criar raízes.

Constituir narrativas, produzir versões históricas, tratamos de experiências vividas, reconstruídas, narrativas de um passado, de um tempo, do presente e do futuro voltadas para a produção não daquilo que esse Grupo Escolar é, mas daquilo no qual ele se torna, além de como essa representação afeta a forma como pode retratar a si próprio. Narrativas, que só nos seriam possíveis se encontrássemos os sujeitos, esses sujeitos. Pessoas, que pudéssemos atribuir nomes, e que as enunciações do que viveram nessa escola, nos caberia, a partir de seus registros, escrever uma história. Então, pelo nosso caminho de pesquisar encontramos nossa primeira “pedra”. Como encontrar os sujeitos que vivenciaram o Grupo Escolar no período de 1947 a 1977?

Nosso primeiro obstáculo foi a busca por documentos oficiais desse Grupo Escolar, pensávamos que encontrando esses documentos encontraríamos nomes, funções, atuações de pessoas que fizeram parte desse cenário. Esses documentos oficiais do Grupo Escolar seriam para nós o “tesouro”, (como naqueles filmes de piratas à procura do baú cheio de moedas de ouro, só que diferente dos piratas nós não tínhamos um mapa, que estava estampado com um grande X vermelho o local do tesouro). Nós fomos pesquisando, procurando, até encontrarmos caixas e mais caixas de documentos referentes ao Grupo Escolar, porém, ali naquelas caixas não haviam os documentos da época que nos interessava, tais documentos encontrados nos diziam sobre outro período¹⁷. Continuamos explorando, vasculhando, após inúmeras idas e vindas, pausas, correrias, não conseguimos encontrar os documentos oficiais do Grupo Escolar referente ao período de 1947 a 1977.

17 Os documentos encontrados eram referentes à Escola Estadual do Campo Usina Bandeirantes. Tal escola funcionou no mesmo prédio escolar do Grupo no período de 1978 a 2012, após a extinção do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes.

Nesse momento, tentamos encontrar os sujeitos de outra maneira, conversamos com algumas pessoas que poderiam saber alguma informação. Tais pessoas foram professores que atuam nas escolas da cidade e, também, alguns diretores de escolas. Logo verificamos que seria uma tarefa muito demorada e não podíamos brincar com o tempo, ainda mais em uma pesquisa de mestrado. Buscamos outros caminhos.

Enquanto buscávamos novos caminhos, optamos por realizar a elaboração do roteiro de entrevistas. Então, a partir de uma leitura prévia sobre a história dos Grupos Escolares, elaboramos um roteiro com questões norteadoras para as entrevistas. Como buscávamos por pessoas que vivenciaram o Grupo Escolar, elaboramos um roteiro para os possíveis alunos, um para os possíveis professores, e ainda, um roteiro para o fundador da escola¹⁸. Este roteiro, primeiramente, buscou nos dar um panorama sobre os depoentes, como seres únicos. Em seguida elencamos perguntas numa sequência que, pensamos, pudessem nos propiciar um movimento que partia de uma visão externa, estrutural e as instalações físicas da escola, a relação comunidade-escola, movimentos de como e porque foi fundado o Grupo Escolar, para aos poucos adentrarmos às salas de aulas, abordando aspectos de relações que conectava, alunos, professores, diretor, estratégias didáticas, concepções de aprendizagem por parte dos alunos, trazendo à cena o modo de estudar e de ensinar, aspectos do cotidiano escolar, traduzindo assim todo processo educacional. Esta foi a intenção inicial proposta pelos roteiros¹⁹.

No contato com cada depoente²⁰, foi exposta a proposta metodológica da pesquisa, em linhas gerais, explicitamos todos os passos e procedimentos da História Oral, inclusive a necessidade da Carta de Cessão de Direitos²¹, procedimento que nos permite disponibilizar as entrevistas e os seus resultados advindos das análises realizadas. Após o aceite, a partir desses esclarecimentos, fornecemos o roteiro previamente estabelecido, a fim de que os depoentes pudessem estudá-lo ou se preparar para o momento de entrevistas. Nesta pesquisa nenhum dos depoentes quis receber o roteiro antecipadamente.

¹⁸ Em nosso movimento de pesquisa, descobrimos quem foi o fundador do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, assim elaboramos um roteiro específico para o mesmo.

¹⁹ Os roteiros de questões para a entrevista se encontram, na íntegra, como apêndice.

²⁰ Fizemos a tentativa de entrevistar o dono da usina e sua esposa fundadores do Grupo Escolar, porém por motivos de saúde e do avanço da idade, nosso contato foi dificultado e não nos foi possível agendar a entrevista com ele.

²¹ As Cartas de Cessão de Direitos referentes à cada entrevista desta pesquisa encontram-se no apêndice.

Assumimos uma não uniformidade nos momentos de entrevistas, cada momento de entrevista foi único, um movimento transformador, conhecedor e entendedor, de diferentes modos, a cada momento de entrevistas éramos um... fomos vários. Assim, reconhecemos que o roteiro, neste aspecto, nos dá um norte inicial, o roteiro é dinâmico e se reestruturou continuamente.

Em meio esse contexto, encontramos como um possível novo caminho a divulgação da pesquisa em redes sociais. E, então, divulgamos nossa pesquisa nas redes sociais *facebook* e via aplicativo em grupos de Whatsapp por meio de um planfeto onde especificava a pesquisa (figura 1), com o intuito de encontrarmos sujeitos que pudessem ter vivenciado o Grupo Escolar de algum modo ou pessoas que poderiam nos fornecer alguma informação. Na divulgação também salientamos nosso interesse na procura por algum registro (fotografia, cadernos, livros), referentes ao Grupo Escolar. Com a publicação de nossa pesquisa navegando pelo espaço virtual, aparecendo na *timeline* de inúmeras pessoas, não demorou muito começaram a aparecer os *likes*, os compartilhamentos e inúmeras informações.



Somos pesquisadoras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e estamos fazendo uma pesquisa sobre o GRUPO ESCOLAR USINA BANDEIRANTES. Nosso desejo é registrar uma história sobre os movimentos de constituição desta escola.

Por isso, pedimos, gentilmente, à população da cidade de Bandeirantes e região, uma colaboração quanto ao levantamento de materiais que façam referência ao Grupo Escolar, no período de 1947 a 1977, como fotos, cadernos, livros e outros. Também gostaríamos de ouvir professores, alunos, diretores e funcionários que tenham atuado na escola e que possam colaborar com a pesquisa, por meio do consentimento de uma entrevista nos contando sobre suas experiências e sua história nesta escola.

Desta forma, quem puder colaborar com o empréstimo desses materiais ou ainda com uma entrevista, por favor, entrar em contato com Grasielly dos Santos de Souza.

Agradecemos imensamente àqueles que puderem colaborar com nossos estudos e com a ampliação dos documentos históricos referentes ao Grupo Escolar Usina Bandeirantes.

Contato



Figura 1 – Panfleto da divulgação da pesquisa nas redes sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A nosso ver, foi neste momento que a pesquisa foi ganhando vida, costuramos nosso movimento de pesquisa com as linhas da conexão virtual, dois mundos num só. Depois de algumas horas de iniciada a divulgação surgiram sujeitos, com os nomes dos mais variados possíveis. Alunos e Professores que passaram pelos bancos escolares, que viveram com suas alegrias, frustrações, realizações, com seus sentimentos daquela escola campesina.

Nesse cenário, surge o nome da nossa primeira depoente, Dulcinéia Cristina Zanardo Metring, ex-aluna do Grupo Escolar. Dulcinéia é professora e ela ficou sabendo da pesquisa pelo *Whatsapp*, assim ela entrou em contato comigo e relatou que tinha interesse em contribuir para a pesquisa. Um primeiro contato foi com ela pela disponibilidade que ela havia nos demonstrado. Um encontro numa tarde de sol quente e Dulcinéia nos contou suas histórias, desfilou suas lembranças, afetos, nomes, construiu suas tramas, compartilhou seu álbum de fotos e recordações. Contou-nos suas histórias!

A partir dessa primeira entrevista, mesclamos a busca por depoentes, além da divulgação da pesquisa acontecendo, optamos por usar o critério de rede²², visto que Dulcinéia nos falou de várias pessoas, nos relatou alguns nomes e assim fomos entrando em contato com os possíveis nomes, conversa com um, conversa com outro, um movimento de monta e desmonta, até que nos surgiu o nome de uma professora. Ouvíamos muitas coisas boas sobre essa professora, que ela tinha sido uma professora pioneira em Bandeirantes, e que trabalhou muito tempo no Grupo Escolar, que foi uma boa alfabetizadora, enfim, muitos adjetivos que nos chamaram a atenção. Idalina Aparecida Negrizole Zanardo, a professora, precisávamos encontrá-la, precisávamos do endereço da casa, algum meio de chegar até ela. Então, começamos novamente nossa procura, pergunta para um, pergunta para outro, explora para um lado, investiga de outro, até que encontramos o endereço da professora. Numa manhã, busquei²³ o primeiro contato com a professora Idalina, um primeiro contato para explicar sobre a

22 Este critério nos permite que a escolha dos depoentes se dê conforme as entrevistas são acontecendo: nomes e indicações surgem das (e nas) narrativas, o que tem facilitado muito, em nossas pesquisas, encontrar outros colaboradores.

23 Neste momento do texto, passamos nossa escrita para a primeira pessoa do singular, visto que, os contatos com os depoentes desse trabalho se deu pela pesquisadora.

pesquisa, dizer o que estava procurando, e consultar se ela podia nos ceder uma entrevista. Cheguei ao endereço, avistei uma casa simples com um quintal enorme, cheio de animais. Chamei no portão pelo seu nome, passado um tempo, aponta uma senhora, de cabelos brancos, com uma estatura alta, com um semblante sério e a princípio, desconfiado. Antes que eu falasse qualquer coisa, a beira de seus 90 anos, aquela senhora, que mal me conhecia, me disse: “o que a mocinha deseja”?

Neste instante, ainda do lado de fora do quintal, eu comecei a me apresentar. Quando toquei no assunto do Grupo Escolar, aquela professora aposentada, me sorriu e cortou minha fala: “Vamos entrar”! Ela começou a me contar, numa conversa que parecia de avó para neta, (aquelas conversas que os avós contam para os netos, de um tempo que parece tão distante, de um tempo que foi deles, que ao contar nos faz viajar, nos faz ver o tempo com uma impressão ou uma falsa impressão, que tudo naquele tempo era bom), foi assim a minha primeira e informal conversa com a Dona Idalina. Então ela me contou suas experiências, foi refazendo seus percursos, narrando suas identidades, me contou dela, da família, me mostrou suas fotografias, e mostrou sua casa, me acolheu. Mas tudo aquilo não era a entrevista, eu não estava gravando, o único registro que tenho está em minhas memórias. E depois de muitas horas de conversa marcamos para fazer a entrevista no começo da semana seguinte.

Na entrevista da professora Idalina, outros nomes de outras professoras e de alguns alunos surgiram. Alguns moravam muito distantes, outros não encontramos notícias, e com outros gravei as entrevistas.

Com Sidney Ormeneze, ex-aluno do Grupo Escolar, seu nome surgiu da entrevista com Dona Idalina, e nosso primeiro contato foi por telefone, expliquei sobre a pesquisa e ele aceitou de nos ceder a entrevista. No dia da entrevista cheguei até à casa do Sidney, conforme combinado. Ao entrar na sala, uma surpresa, Sidney havia chamado um amigo para participar da conversa. Waldemi Medeiros, que estudou com ele no Grupo Escolar. E por isso a entrevista aconteceu com os dois, simultaneamente.

Com a divulgação da pesquisa acontecendo nas redes sociais, tive o contato de uma professora do Grupo Escolar, Terezinha Castanho, ela queria ceder uma entrevista, mas pediu que fosse junto de sua irmã, Aparecida Cristina, que também foi professora na escola. Agendamos, então, o dia e a entrevista aconteceu, elas escolheram gravar a entrevista juntas. As irmãs Castanho, como elas optaram por serem chamadas, me passaram o contato de uma outra professora, Maria Elisabeth Kajiwara.

O contato com a Maria Elisabeth foi feito por telefone, ela aceitou ceder a entrevista. No dia e na hora marcada, cheguei até a casa de Elisabeth e ela estava me esperando: uma mulher bem alegre e atenciosa, porém estava muito nervosa, me dizendo que não tinha muita coisa para contar, e ainda, me perguntando a todo instante o que ela devia me contar. Eu disse que ela poderia me contar tudo o que sabia sobre o Grupo Escolar e que não precisava se preocupar, poderia ser no tempo dela, não precisava ter uma retórica bonita, os fatos não precisavam seguir uma ordem cronológica e que o que me importava era a história dela naquela escola.

Elisabeth me falou de outra professora Hestuco Kawasaky. Já haviam me falado dela antes, nas outras entrevistas, mas eu não havia encontrado nenhuma informação sobre seu telefone ou seu endereço. Após alguns dias pensando sobre como encontrar alguma informação sobre a professora Hestuco, resolvi fazer uma busca na lista telefônica da cidade e fui olhando nome por nome, buscava encontrar o nome de “Hestuco”, ou até algum nome que tivesse o mesmo sobrenome “Kawasaky”. Folheando as páginas da lista telefônica, encontrei um sobrenome “Kawasasy”. Imediatamente, liguei para o número que estava ali descrito. Era da casa da Hestuco e ela mesmo me atendeu, por telefone mesmo ficamos um bom tempo conversando, uma mulher simpática, me contava suas histórias com uma leveza e com entusiasmo. Marcamos nossa entrevista. Bem de manhã, cheguei à casa de Hestuco, e logo apareceu uma mulher no portão, ela optou para irmos gravar a entrevista num café, porque na casa dela estava com muito barulho e iria atrapalhar a entrevista. Fomos ao café, por sorte o café estava vazio, não tinha ninguém. Escolhemos uma mesa bem no fundo e ali ficamos conversando, Hestuco me contou suas histórias.

A voz e o olhar do pesquisador que organiza, pensa, dirige e, portanto conceitua toda a ação do registro se mistificam ao se alçar ele à condição de alguém que dá a voz ao outro, que permite ao outro se mostrar tal como ele foi ou é, que permite que o passado ainda viva no presente, através daquelas pessoas que seriam, assim, fora do tempo, a-históricas, suspensas num tempo, também mítico, e testemunhas vivas do tempo que se foi. O pesquisador constrói uma dada leitura da memória dizendo deixar a memória falar, alegando resgatar uma dada memória que, ao invés de ser também uma elaboração a partir do presente, mesmo entre as camadas populares, aparece como sendo uma memória anterior ao presente, quase atemporal. Não se resgatam memórias, constroem-se memórias. [...] quando uma atividade de passado é reencenada no presente ela não vem à cena tal como foi, ela vem à cena, conforme as condições e o contexto do presente que a fazem ser, de saída, distinta. O reencenar não é encenar tal como era anteriormente, mas é trazer uma nova cena, pois se nada tiver mudado,

pelo menos o tempo será outro (ALBURQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 227 – 230).

Após realizar a entrevista gravada com cada depoente, posteriormente realizamos a transcrição e a textualização. Transcrever uma entrevista é transformar a linguagem falada em escrita, esta descrição nos coloca atentos ao processo e aos mecanismos com os quais lida a História Oral. A transcrição, por vezes, pode nos dar uma falsa impressão de que transportaremos aqueles instantes tais como aconteceram. Os sons, os silêncios, os respiros, as emoções, os olhares, se perdem na transcrição. Seria interessante apreendê-los. Dando continuidade aos procedimentos, iniciamos as textualizações das entrevistas.

A forma de elaborá-las foi de um texto corrido, sem aparecer as perguntas e respostas, criando uma narrativa em parceria com o depoente. É relevante que nesse texto o depoente se reconheça, assim alteramos e ajustamos as entrevistas para que a leitura fosse mais fluente, houve uma limpeza nos vícios de linguagem, agrupamos as temáticas. Com estes procedimentos buscamos, entretanto, manter a especificidade de cada narrativa, cuidamos para que o depoente se conservasse neste registro. Dessa forma a narrativa particular de cada entrevistado, foi registrada pela pesquisadora. Essas narrativas foram devolvidas para cada um dos depoentes que a leram e que caso desejassem poderiam fazer qualquer tipo de alteração que julgassem necessária. Terminadas essas negociações os depoentes assinaram a Carta de Cessão de Direitos, nos permitindo o uso e a publicação da textualização de sua entrevista com os nomes reais de cada um.

Assim, foram os encantos por detrás da cortina dessa pesquisa, uma aproximação que envolveu vários ritmos, uma concentração cheia de sentimentos, e dos mais variados possíveis, se entrelaçam a memória e a história...

Ainda estão gravados na minha mente, todos nossos momentos...

CAPÍTULO 3

UM ENSAIO COM MIL PORTAS DE ENTRADAS: uma trilha para uma das portas

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal pergunta! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mal gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este – é o meu caminho, – onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho na verdade, não existe!

(NIETZSCHE, 2013, p. 66)

Olhar para as textualizações (narrativas constituídas por meio das entrevistas) em conjunto e individualmente, ao mesmo e em diferentes tempos, produzi-las em parceria com diferentes pessoas, de diferentes lugares, com diferentes histórias é um árduo processo: longo, tortuoso, atento, artesanal (GARNICA, 2014). Pretendemos analisar e interpretar cada narrativa em sua completude única; nas relações que o pesquisador detecta entre eles; nas possíveis brechas e fissuras por entre os resíduos das falas, que ao serem interpretadas, ganham novos significados atribuídos pelo pesquisador; estes, provocam a abertura de novos pensares e, então, nos possibilitam elaborar um conjunto de textos, interrelacionados, que, conectados a esta trama,

culminam em uma análise narrativa de narrativas propostas neste trabalho. “Esses conjuntos de relações, contudo, não são imanentes aos próprios eventos, existem apenas na mente do historiador que reflete sobre eles” (WHITE, 2014, p. 111). Existindo na mente do pesquisador, que atribui sentidos a partir de leituras, de vivências e reflexões, um conjunto de relações é, então, criado e inventado intencionando pensar, de novas formas, problemas antigos.

Deste assunto trataremos aqui, buscamos estabelecer um diálogo com autores que nos têm ajudado a dizer aquilo que pretendemos dizer, que funcionam como suporte teórico, mas além disso, são interlocutores que nos possibilitam avançar nas discussões, fazer inserções e teorizações.

Nas linhas que seguem procuramos, assim, expor alguns conceitos e compreensões sobre o que temos assumido quando dizemos em uma análise por meio das narrativas que constituímos. Tomamos o conhecimento, a história, assim como as narrativas, não como espelhos e imagens fiéis deste mundo, “mas como chaves que nos abrem portas para possíveis mundos” (NAKAMURA, 2017, p. 391).

Temos mobilizado as narrativas em nossas pesquisas entendendo-as tanto como formas de expressão quanto como método de exploração para a produção de significados. Buscamos, com as narrativas, explorar diversos olhares sobre situações históricas e, a partir delas, ampliar os significados sobre elas (CURY, SOUZA, SILVA, 2014).

Para tanto, buscamos um respaldo na análise de singularidades proposta por Martins-Salandim (2012), e vamos discorrer sobre nossos entendimentos sobre tal análise e, ainda, um aporte nos ideais de White (2014), para podermos lançar nossa análise. As considerações que abordam esse capítulo, nos permitem elaborar outros capítulos que discorreram sobre uma interpretação por meio da análise de singularidades e, posteriormente, uma análise narrativa de narrativas. Um exercício com tramas narrativas de alguns depoimentos produzidos e cuidados pelos parâmetros da História Oral, nos dando a conhecer possibilidades, estruturas e percepções dizíveis e indizíveis, uma fonte inesgotável de motivações neste movimento de rememorar e se constroem, se reconstroem e brota de todos e de toda parte.

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

tentamos uma aproximação a partir de um estudo literário ao qual nos debruçamos sobre o tema, uma aventura de cruzar, ainda que cautelosamente, portões das singularidades, desenrolando os fios que nos foram possíveis desenrolar.

Para o desenvolvimento de uma possível análise para esta pesquisa, buscamos na análise de singularidades, proposta por Martins-Salandim (2012), nosso respaldo e inspiração, uma vez que, consideramos as vozes que nos contaram sobre as situações vivenciadas no Grupo Escolar, tal análise nos dá suporte para realçar as singularidades de cada depoente, e por meio dessa, podemos evidenciar e registrar concepções sobre a escola aqui tematizada. 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 a partir de uma entrevista. Neste sentido, “buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242).

Esse método de análise, segundo Martins-Salandim (2012), pode ser considerado um potencial instrumento de interpretação. Nesse sentido, tal potencialidade nos pareceu significativa, visto que observamos que a análise de singularidades poderia possibilitar uma interpretação sobre as narrativas produzidas, e ainda, conservando o máximo possível o aporte singular de cada depoente.

Exercitar a análise de singularidades nos pareceu interessante, pois assim como Tizzo (2019), “ainda que minha intenção não fosse detectar tendências que subsidiariam a análise, comumente o trabalho com as singularidades me levou a tratar de temáticas que saltaram aos olhos quando me norteiei pela questão da pesquisa” (p. 383). Este modo de se posicionar frente à análise dos dados, configura um caminho em potencial da metodologia qualitativa de pesquisa, as singularidades nos sensibilizam, não as generalizações (TIZZO, 2019).

Refletindo sobre os vestígios disparados pelas singularidades das narrativas dos depoentes, onde são apontados os temas que foram manifestados no conjunto de narrativas coletadas, neste sentido, uma análise com esses parâmetros, intenciona a produção de um texto realçando as singularidades, e não as padronizando. Ressaltamos que nesse processo, passamos a tecer compreensões, sobre temáticas que se sobressaíram nas narrativas, a modo de saber: “formação de professores”, “construção de uma escola rural”, “concepções sobre a educação rural”, “cenário sócio histórico”.

Nesse sentido, as compreensões que elaboramos por meio da análise de

singularidades segundo Martins-Salandim (2012) e Tizzo (2019), são o que nossos depoentes disseram na direção de tais temáticas, mas também sobre outros temas problematizados no momento de entrevista. Nesse momento buscamos realçar as singularidades e não as homogeneizar.

Nesse exercício nos mantivemos atentos ao que Martins-Salandim (2012) indica em sua pesquisa, que uma análise de singularidades não pode e nem deve ser redizeres sintéticos dos depoentes, mas uma tentativa de atribuição de sentidos a modos próprios. Assim, optamos por uma análise onde “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. 18).

Esta análise, de certo modo, nos vem auxiliar na interlocução dos dados, aqui salientamos que a análise dos dados constituídos nesta pesquisa não se deu na premissa de serem autossuficientes, já que as marcas que identificamos nas narrativas dos depoentes, tiveram potencial para constituir um vestígio, que nos possibilitassem formular uma compreensão do movimento de constituição das escolas primárias rurais, no norte paranaense, em específico, os movimentos do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes.

Com isso consideramos que a nossa análise de singularidades não se configura como única ou determinante. Reiteramos que a intenção desse trabalho se apresenta em potência para as problematizações aqui apresentadas sobre os movimentos do Grupo Escolar, sejam, refletidas, repensadas e transcendidas para outras pesquisas.

Buscamos não impor crenças, modos ou dizer qual caminho ser seguido para a elaboração de uma compreensão, buscamos ampliar os dizeres dos depoentes, não fizemos uma interpretação do que o depoente quis dizer, procuramos ampliar no sentido do que se pode ser produzido através do que foi dito. Em vistas de tais considerações, nesta pesquisa, salientamos que apresentamos uma análise dos movimentos de constituição dessa modalidade escolar, por meio de uma análise de singularidades segundo Martins-Salandim (2012) que teve como propósito realçar as diferenças e as singularidades dos depoentes, alinhado a elaboração de uma narrativa usando as ideias expostas por White (2014).

Numa viagem que conecta as misturas de tempo e espaço escolar, que de acordo com Escolano (1998, p. 26), “operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos”,

buscamos interpretar discursos. Neste exercício, não buscamos disparar um narrativa puramente descritiva, mobilizadora, reduzida ou sistematizada. Buscamos elaborar uma narrativa inspirados em White (2014), "uma narrativa não é só uma reprodução dos acontecimentos nela relatados, mas também um complexo de símbolos que nos fornece direções para encontrar um ícone da estrutura desses acontecimentos em nossa tradição literária" (WHITE, 2014, p. 105).

Um caminhar inicial sobre as expressões da época em que funcionaram os Grupos Escolares nos conduziram a algumas direções e nos ajudaram a construir uma narrativa, nas linhas que seguem há uma intenção de (re)constituir a traços da "vida", procuramos elaborar um registro histórico plausível por meio de uma narrativa sobre o Grupo Escolar, procuramos instigar, injetar cor, pintar uma imagem que nos permitisse olhar as margens e centros, aproveitando tudo que acreditávamos poder criar sentidos, "uma sensibilidade que tem estado ausente em nosso meio de pesquisa" (GARNICA, 2015, p.12).

Então, teceremos nossa análise, focando as entrevistas e seus entornos considerando, sobretudo, suas singularidades, não deixando de lado, no entanto, as similaridades nas narrativas. Salientamos que as compreensões podem ser múltiplas dependendo do olhar segundo o qual os dados produzidos são analisados, que encontramos fragmentos multifacetados que se reconfiguram a cada olhar, a cada vez que buscamos apreendê-la. As memórias são tecidas em tramas plausíveis a cada narrador, cada pesquisador volta-se a um tipo de indício e método na procura por interpretações, informações, vestígios e é esse processo de busca que permite um tipo de construção entre as tantas possíveis. Isto sempre traz um novo, um frescor, o inusitado, sempre há interpretações possíveis carregadas de (im)possibilidades, assim sob perspectivas variadas podemos compreender os movimentos de constituição desta escola.

Não existe no passado uma realidade para se desvelar, mas sim, um sentido que é inventado pelos historiadores. Essa invenção surge, em grande parte, pela maneira como os historiadores escrevem a história, pois esta escrita não é um meio pelo qual se relata a pesquisa histórica, ela está imbuída de valores históricos e ideológicos que modificam a própria pesquisa. A história não cria o mundo real – ele existe como matéria, - ela apenas apropria-se dele e lhe dá todo significado (CURY, 2011, p. 157).

Esses discursos cheios de significados (as narrativas), segundo o historiador Hayden White (2014), sempre foram e continua sendo o modo predominante da escrita

da história. White, ainda traz à cena Jacques Barzun para afirmar que tem razão ao apontar que a história “só pode ser lida, mas ela só pode ser lida se for escrita antes de poder se lida, que a teoria literária tem importância, não apenas para a historiografia, mas também e especialmente para a filosofia da história” (WHITE, 2014, p. 24). Assim esses discursos formam uma trama textual pela qual temos acesso a um passado.

Com relação ao estilo de apresentar e enredar a escrita dessa narrativa, White (2014) argumenta que não há fundamento epistemológico determinado para a escolha de uma perspectiva histórica, sendo mais importante os fundamentos estéticos e morais, pois não há como julgar se uma história é mais realista do que a outra. E afirma: “enredar eventos reais como uma estória dos tipos específicos (ou como uma mistura de estórias dos tipos específicos) é operar tropicamente desses eventos” (WHITE, 2014, p. 30).

As narrativas orais coletadas são registros que oferecem a nós pesquisadores elementos de uma história, os acontecimentos, as vivências, o contexto são “convertidos” em uma história, pelo realce de uns, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante, em suma, por todos os meios que se pode encontrar na composição de um enredo. O importante é que a maioria das sequências históricas pode ser contadas de inúmeras maneiras diferentes, de modo a possibilitar interpretações, porém configurada de maneira poética ou outro modo, é uma questão aberta.

O *modo como* uma determinada situação histórica deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto de acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido particular. Trata-se essencialmente de uma operação literária, vale dizer, criadora de ficção. E chamá-la assim não deprecia de forma alguma o *status* das narrativas históricas como fornecedoras de um tipo de conhecimento. Pois não só as estruturas de enredo pré-genéricas, mediante as quais os conjuntos de eventos se podem constituir em estórias de um tipo particular, são limitadas em número, como Frye e outros críticos arquetípicos sugerem: como também na codificação dos eventos em função de tais estruturas de enredo é uma das maneiras de que a cultura dispõe para tornar inteligíveis tanto o passado pessoal quanto o passado público (WHITE, 2014, p. 102, grifos do autor).

Assim podemos conferir o sentido a um conjunto de acontecimentos de muitas formas diferentes. O pesquisador no processo de estudar um dado complexo de eventos começa a perceber uma possível forma para a história que tais eventos podem configurar. O leitor da sua narrativa, ao acompanhá-la, vai, pouco a pouco,

compreendendo que a história que lê é de um tipo ou de outro: romance, poesia, sátira, ou o que quer que seja. Depois de perceber a classe ou o tipo a que pertence, a essa altura, ele não apenas acompanhou com êxito a história, ela captou o seu ponto principal, entendeu-a.

Por isso sendo a história um discurso verbal narrativo em forma ficcional, White (2014) utiliza de uma tática para as críticas que serão levantadas com relação a um discurso histórico voltado a esses aspectos, a tática para contornar a situação,

[...] funciona desta maneira: quando os cientistas sociais lhe criticam a amenidade do método, a imperfeição dos sistemas de metáforas ou a ambiguidade das pressuposições sociológicas e psicológicas, o historiador responde que a história jamais reivindicou o *status* de ciência pura, que ela depende de métodos intuitivos quanto analíticos e que os juízos históricos não deveriam, portanto, ser avaliados a partir dos modelos críticos que só podem ser aplicados com propriedade às disciplinas matemáticas e experimentais (WHITE, 2014, p. 39, grifo do autor).

O autor ainda é mais direto ao colocar que “a história é um tipo de arte”, as narrativas históricas, segundo ele, são manifestações verbais ficcionárias, cujo conteúdo são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em seu comum com os seus equivalentes na literatura, do que com os seus correspondentes nas ciências (WHITE, 2014, p. 39).

A meu ver, a história enquanto disciplina vai mal atualmente porque perdeu de vista as suas origens na imaginação literária. No empenho de *parecer* científica e objetiva, ela reprimiu e negou a si própria sua maior fonte de vigor e renovação. Ao fazer a historiografia recuar uma vez mais até a sua íntima conexão com a sua base literária, não devemos estar apenas nos resguardando contra distorções *simplesmente* ideológicas; devemos fazê-lo no intuito de chegar àquela “teoria” da história sem a qual não se pode de maneira alguma considerá-la “disciplina” (WHITE, 2014, p. 116, grifos do autor).

“Todas as histórias são ficções” (WHITE, 2014, p. 30), para o autor o que significa que elas só podem ser verdadeiras num sentido metafórico e no sentido em que uma figura de linguagem pode ser verdadeira. Para White, o que distingue os relatos históricos dos ficcionais são, em essência, os conteúdos, mais do que a sua forma de apresentá-los, pois o conteúdo dos relatos históricos são acontecimentos reais, coisas que realmente ocorreram e não acontecimentos imaginários inventados pelo narrador.

Nos trabalhos que se valem da História Oral, diferentes perspectivas, diferentes vivências e modos de perceber o mundo, baseados na memória se apresentam como fontes (talvez as principais, como no nosso caso). Os sinais, os rastros, devem ser

procurados em um terreno não sedimentado, movente e plural. Para se tentar ler e interpretar alteridades dá-se conta de que o pesquisador compõe suas narrativas.

A análise narrativa pode desempenhar o papel de construir os significados das experiências dos narradores (depoentes), mediante a busca de elementos unificados e coletivos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação investigada. Deste modo, a narrativa de análise não produz, portanto, informação nova sobre o passado, já que a posse da informação sobre o passado, tanto nova como velha, é uma pré-condição da composição de tal discurso. Tampouco se pode dizer que ela fornece novo conhecimento sobre o passado, na medida em que o conhecimento é concebido com um produto de um determinado método de investigação. Segundo White, o que a narrativa produz,

[...] são *interpretações* de seja qual for a informação ou o conhecimento do passado de que o historiador dispõe. Essas interpretações podem assumir numerosas formas, estendendo-se da simples crônica ou lista de fatos até “filosofias da história” altamente abstratas, mas o que todas elas têm em comum é seu tratamento de um modo narrativo de representação como fundamental para que se perceba seus referentes como fenômenos distintivamente “históricos”. Adaptando uma frase famosa de Croce aos nossos objetivos, podemos dizer que onde não há narrativa, não existe discurso distintivamente histórico (WHITE, 2014, p. 25, grifo do autor).

Assim, a narrativa é intencional. Em resumo, a narrativa não deve ser considerada como um caso dos trabalhos de nossas mentes com um esforço para conhecer a realidade ou descrevê-la, ou ainda, desvendar o passado, mas antes como um modo de usar a linguagem para dizer mais do que literalmente se diz e revelar algumas coisas sobre o mundo ao preço de esconder outras tantas. Por esse fato que nos autoriza a classificar a narrativa como interpretação, mais do que como uma explicação ou descrição, e, sobretudo, como uma escolha de escrita que, em vez de apaziguar nossa vontade de saber, nos estimula a cada vez mais pesquisar, cada vez mais discursar, cada vez mais escrever (WHITE, 2014).

“Por fim, as interpretações produzidas pela narrativa é o que dá aquilo que de outra forma permanecia apenas uma série de eventos acontecidos cronologicamente ordenados” (WHITE, 2014, p. 43). Deste modo, segundo Gay (1978, p. 267 apud, CURY, 2011, p. 158) “a ordem em si, não é o historiador que faz: ele a encontra. Uma atividade tão controversa como a demarcação de um período histórico não é uma construção, e sim uma descoberta. A ordem e o período estão lá”. Segundo esse autor o estilo ajuda a sustentar e a definir a natureza da substância estudada e isso naturalmente

conduz o pesquisador a voltar-se para as questões que a considera mais crítica. O pesquisador não escolhe o tom narrativo, ele, aos poucos, o compõe.

Na análise narrativa de narrativas o pesquisador deve explicar cada episódio que está tratando, deve incorporar as práticas nas narrativas de seus representantes que “são os precursores da historiografia moderna: o historiador deve, portanto, promover o encontro dos fios históricos com os pequenos detalhes da vida cotidiana” (CURY; SOUZA; SILVA, 2014, p. 916). A tentativa proposta aqui, é face às várias versões apresentadas, trabalhar cada uma delas, já que são sempre lacunares, assim sendo, podemos vislumbrar uma compreensão a partir daquilo que chamamos de uma análise possível a partir de narrativas.

No caso de uma análise narrativa de narrativas, como é o nosso caso, a ênfase está em considerá-las como únicas e o produto desta análise aparece como uma nova narrativa, a explicitação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não uma busca de elementos comuns, mas no destaque do que é singular e que, em suma, não aspira à generalização. Na análise narrativa de narrativas, o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e de alteridade, supondo que, mediante esse procedimento, estaria desvelando o modo autêntico da vida individual. (CURY; SOUZA; SILVA, 2014).

As narrativas oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se inicia quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada com o autor do texto, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, que, por sua vez, retorna ao início do processo (CURY, 2011).

A análise narrativa de narrativas trata-se, portanto, de um movimento de buscar, de perseguir pistas e rastros, juntando peças e tomando suas incertezas em relação à história que escreve como ponto de partida para iniciar e, cada vez mais, aprofundar uma investigação na qual devem estar tanto quanto explícitas as intercambiantes relações que tecem o contexto temporal e geográfico, portanto, é um contexto entendido como lugar de possibilidades historicamente determinadas.

As ações e subversões possíveis de serem mapeadas nesse exercício analítico são, certamente, potencialidades de um movimento que não

busca pela generalização, mas reconhece e respeita as diversas marcas de individualidade do pesquisador, do professor, daquele que se constitui na narração frente a um outro (CURY:SOUZA:SILVA, 2014, p. 919).

“E enunciação, seja num modo predominante científico, ou com os outros modos de enunciação que possam ser empregados para falar, seja lá do que for, não nos desvia das questões mais sérias com as quais deveríamos preocupar” (WHITE, 2014, p. 35). Pois afinal, não importa se um pesquisador escolheu escrever num estilo épico ou em introduzir falas em suas narrações, na visão de White, os únicos requisitos para os historiadores são que eles descubram a verdade, apresentem novos fatos e ofereçam novas interpretações dos fatos.

Mas suas histórias têm de ser histórias verdadeiras. Apenas a verdade dos fatos e, presumivelmente, a plausibilidade das interpretações contam; a forma linguística e o modo genérico como elas são apresentadas, a dicção e a retórica do discurso, não têm a menor importância (WHITE, 2014, p. 32).

Buscamos criar uma narrativa integrando uma interlocução entre vários elementos, a níveis individual e coletivo, de inserir uma determinada realidade a se abrir aos encontros, e por meio desses encontros, produzir um campo, um mundo de intensidades, atribuindo sentidos.

Isto acontece especialmente em relação à noção de que o conto contado pelo historiador narrativo é uma estória “verdadeira” e não “inventada”. “Verdadeira” é entendida aqui conforme ao “que realmente aconteceu” enquanto o “que realmente aconteceu” é considerado como tendo sido uma forma de vida humana, individual ou coletiva, com o contorno e a estrutura de uma estória. Ao sugerir que uma estória só pode ser uma construção de linguagem e um fato do discurso, parece minar a legitimidade das pretensões à verdade do modo tradicional do discurso histórico, a narrativa (WHITE, 2014, p. 35).

Manifestação de linguagem de uma experiência de temporalidade e distintivamente humana. Para nós a narrativa não é a distorção daquela realidade que é nos dada em percepção nem a manifestação quando queremos escrever um romance ou peças, e sim o aparecimento na forma discursiva de uma das possibilidades do uso da linguagem. Assim, a narrativa é um universo cultural. Algumas ficções são enunciadas num modo narrativo, porém não significa que todas as narrativas sejam ficções. Significa que as narrativas literárias são figurações linguísticas (WHITE, 2014).

Uma representação histórica pode ser enunciada no modo de uma narrativa porque a natureza tropológica da linguagem abre essa

possibilidade. Por conseguinte, é absurdo supor que, *porque* um discurso histórico é enunciado no modo de uma narrativa, ele tem de ser mítico, ficcional, substancialmente imaginário, ou de alguma maneira “não-realista” naquilo que ele nos diz sobre o mundo. Supor isso é ceder a um tipo de pensamento que resulta na crença mágica contagiosa ou na cultura por associação. Se o mito, a ficção literária e a historiografia tradicional utilizam o modo narrativo de discurso, é porque todos eles são formas de uso da linguagem. Isto em si não nos diz nada sobre a sua verdade – e menos ainda sobre seu “realismo”, na medida em que essa noção é sempre culturalmente determinada e varia de cultura para cultura. De qualquer forma, será que alguém acredita seriamente que o mito e a ficção literária não se refiram ao mundo real, *não* digam verdades sobre ele e *não* forneçam um conhecimento útil a seu respeito? (WHITE, 2014, p. 41, grifos do autor).

Acreditamos que nossa proposta, neste ensaio, abre inúmeras portas para a criação de resistências e tensões, nossa intenção não é exercitar o uso de formas simples como propulsoras na análise das narrativas orais. Talvez seja interessante reiterar a proposta deste nosso ensaio, a intenção é tão somente exercitar uma possibilidade, a saber, aquele de, a partir de algumas criações literárias, conduzir uma análise das narrativas (no nosso caso algumas narrativas orais que nos foram possíveis e interessantes produzir). É um ensaio. Um ensaio de possibilidades que não pretende ser exaustivo e generalizante. Este é um ensaio com mil portas de entradas.

Não encontrarão caminhos fina, teórica e definitivamente calçados. Não encontrarão a menos que o hábito tornado quase vício insista em insinuar-se – o bizarro aparato que o academicismo insiste em reproduzir para que seus seguidores só encontrem o caminho seguro, a fortaleza inabalável e a candura da aceitação que vem, benevolente, da identificação (GARNICA, 2008, p. 86 – 87).

Aventar a possibilidade desse exercício é uma tentativa de aproximar a arte da pretensa cientificidade da História Oral, que permite investigar o itinerário que vai da linguagem para a literatura. Analisar as narrativas implica, em algum momento, observar os fatos da língua e partir de uma narrativa, seja ela enunciada sobre a estrutura que for, procurarmos por sua racionalidade, pelo modo como as narrativas produzem a realidade.

Aventuro-me a responder que NÃO é possível mudar as estruturas sociais sem mudar a narrativa. Benjamin nos dizia (e estava errado!) que o narrador estava em extinção, que as experiências deixavam de ser comunicáveis... Isso é uma forma de ver as coisas, que toma como referencial algo fixo: uma forma de narrar é melhor, correta, propícia a trocar experiências etc. ao se atribuir valor a uma forma de narrar, também atribuímos valor a certas formas como, por exemplo, optamos por narrar-sabedoria em detrimento do narrar-informação tendo, como suposto de fundo que sabedoria é MELHOR que informação. Eu

defendo que as formas de narrar mudam. Poderia até caracterizar as formas mais antigas como sendo globais, e as mais recentes como sendo locais, ou as mais antigas como sendo centradas, e as mais recentes como sendo a-centradas... e defenderia mais que isso: defendo que NARRAR é uma das maneiras importantes que temos – na nossa sociedade HOJE, e de um modo muito diferente em outras épocas – de nos constituir. E, um detalhe a mais: não há uma medida comum que capte TUDO, mas sempre poderemos medir a diagonal do quadrado pelo seu lado, com a aproximação que desejarmos. Para mim, o grande exercício do trabalho com os depoimentos, as narrativas, as transcrições e as transcrições, é o exercício de tornar explícitas (ou, de outra forma – menos racional – SENSÍVEIS) essas aproximações, tanto as que desejamos, quanto aquelas das quais nem nos damos conta e entregamos à análise dos leitores (VIANNA, 2006, p.13 apud GARNICA, 2007, p. 64-65, ênfases em maiúsculas do autor).

Sob luzes diferentes podemos elaborar uma análise narrativa de narrativas, como uma estrutura simbólica e configurá-las conforme o pesquisador encontre meios de apresentar essa história. Salientamos que tais narrativas não reproduzem os eventos que descreve, ela nos diz a direção que devemos pensar acerca dos acontecimentos, a narrativa não imagina as coisas que indica, ela traz à mente imagens das coisas que indica e fornece diretrizes sobre essas coisas que indica. Elas conseguem dar sentido a um conjunto de acontecimentos passados, nos lançam a constituir interpretações sob o passado.

Ouvir o mundo e não questionar os limites da zona de estabilidade criada à nossa volta é negligenciar as possibilidades criativas da suspeição; negar-se a ouvir o mundo, tentando fixar definitivamente pressupostos que nos são mais cómodos (ainda que sejamos alertados sobre possíveis perturbações na superfície aparentemente calma de nossa zona de estabilidade) é preconceito (GARNICA, 2008, p. 88).

Tais considerações sobre as narrativas nos motivam e nos municiam para enfrentarmos, aqui, a constituição de uma narrativa específica aquela que torna explícita uma versão sobre a constituição do Grupo Escolar Usina Bandeirantes localizado no estado do Paraná. Há diversas entonações possíveis, muitos cuidados a serem tomadas, muitas portas a serem abertas, distintos espaços e desejos a serem auscultados. E há o mistério, sempre presente, que ronda os caminhos pelos quais nossa tentativa poderá nos levar.

O tom pode ser diferente do convencional, mas as potencialidades que poderiam florescer sobre a terra desenhada pelas memórias, cada uma no seu próprio tempo e ambientes, elas florescem e tornarão a florescer quando seu tempo chegar.

CAPÍTULO 4

VOZES, CORES ... FREQUÊNCIAS, SINAIS

*“ – Não sou um impostor. Não estou louco. Rogo-lhe que não julgue até depois de ouvir-me. O major deve ter-lhe dito que sou, ou era, médico militar. A história cabe em poucas palavras. Começa no Oriente, ao alvorecer, em um hospital de sangue. A data precisa não importa. Em suas últimas palavras, um soldado raso, Adam Clay, que havia sido atingido por duas descargas de fuzil, ofereceu-me, pouco antes do fim, a preciosa memória. A agonia e a febre são inventivas; aceitei a oferta sem dar-lhe crédito. Além disso, depois de uma ação de guerra, nada é muito estranho. Mal teve tempo de explicar-me as singulares condições do presente. O possuidor tem de oferecê-lo em voz alta e o outro, de aceitá-lo. Aquele que o oferece perde-o para sempre. O nome do soldado e a cena patética da entrega pareceram-me literários, no mau sentido da palavra. Um pouco intimidado, perguntei-lhe:
– O senhor, agora, tem a memória de Shakespeare?
Thorpe respondeu:
– Tenho, ainda, duas memórias. A minha pessoal e a daquele Shakespeare que parcialmente sou. Ou melhor, duas memórias me têm. Há uma zona em que se confundem. Há um rosto de mulher que não sei a que século atribuir. /.../”*

(A memória de Shakespeare, Hermann Soergel, apud SOUZA, 2011, p.8)

Neste capítulo, convivem várias memórias, eis as vozes que narram, contam, desfiam. Assim tecemos nossa história, aqui estão os sujeitos que nos cederam suas vozes, suas memórias, suas vivências. Não nos limitamos em ler livros célebres do período, por considerar que “... muitas obras menos conhecidas (...), mas que por serem redigidas com pouca arte, talvez melhor ainda revelem os verdadeiros instintos da época” (TOCQUEVILLE, 1989, p. 43). Assim as vozes, cada uma com seu timbre, sua

tônica, suas tremuras, pausas, graves, de autores pouco conhecidos constituíram-se como as fontes dessa pesquisa.

Entrar nas casas das pessoas não é uma tarefa fácil, ainda mais quando o tempo de “amizade” é de apenas algumas horas ou minutos. Sempre estive consciente de estar entrando nas casas dos nossos narradores, já havia feito isso outras vezes, na época da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso. Talvez eu soubesse um modo de como proceder, mas ainda cometi “clássicos erros”, uma televisão ligada ao fundo, alguém da família falando alto, outros andando pela casa, acredito que é muito difícil lidar com isso, por um lado tive medo de ser intrusa demais, ao pedir um silêncio absoluto, porque nada poderia atrapalhar a entrevista que ali aconteceria, mas por outro lado, sentia que todos esses “intrusos” faziam parte da experiência e fornecia informações sobre o contexto e as relações (PORTELLI, 2016).

Professores. Alunos. Permitiram-nos redigir essa história, mas eles que nos deram o ritmo, as cores, as palavras, e poder comunicá-las ao mesmo tempo o si-próprio e o outro é tão interessante quanto conviver com perspectivas várias que são e não são o que se é, mas se torna o que somos. Suas vozes aqui ecoam, ganham destaque. Reproduzem. Estrondam. Ressoam. Assim essa história segue um caminho, onde o chão é desenhado pela memória, um mosaico, um conjunto, um acervo que é especial, história e memória, disposta num arranjo que está associada a uma disposição do olhar que constituímos e elaboramos na condição de organizadores.

As narrativas aqui apresentadas não seguem uma ordem cronológica, porque não buscamos padronizar o tempo, também não segue uma ordem de data de realização das entrevistas, as narrativas estão apresentadas de uma maneira livre, solta, sem padronização. Aqui as narrativas são importantes pelas sensações que elas transmitem, umas fazem vibrar, outras silenciar, umas causam espanto, outras mais admiração. Assim, nessa mistura e aleatoriamente, construímos nossa ordem de apresentação das narrativas, que retrata com linhas, curvas, cores e manchas, um mosaico, o nosso!

Suas narrativas, seus protagonismos, são caracterizados pelo movimento peculiar à arte de contar. As histórias dos nossos personagens e suas palavras tecem um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos. Projetando imagens de uma escola do meio rural, lançam-nos sob seus sonhos de uma educação rural, traços de uma cultura escolar, contornos entre a poeira da estrada e os caminhos da história da educação rural.

Enfim, não sabemos se esta história tem uma moral, mas a História Oral nos ambiciona em deixar alguma marca no mundo. Ela não termina quando o gravador é desligado, quando o documento é depositado ou o livro é publicado. Ela começa a viver naquele dia (PORTELLI, 2016, p. 45).

Vozes que estampam um chão, um lugar, uma escola. Num campo assim, de várias memórias, registradas em vários textos, inscreve-se essa história.

EM SINTONIA COM AS IRMÃS CASTANHO...

*Viu-se conversando com ela,
escondendo com segura o maravilhamento
de enfim poder falar sobre coisas
que realmente importavam;
e logo com uma moça!
Conversavam também sobre livros,
mal podiam esconder a urgência que tinham
de pôr em dia tudo em que nunca antes haviam falado.*

(LISPECTOR, 1998, p. 43)



(Foto tirada no dia da entrevista)

Nome: Terezinha Jacira Castanho de Lima, 76 anos (à esquerda).

Nome: Aparecida Cristina Castanho, 77 anos (à direita).

Vínculo com o Grupo Escolar: Professoras.

Entrevista realizada no dia 02 de julho de 2019.

Terezinha: O Grupo Escolar foi à primeira escola que começamos a lecionar, havíamos acabado de nos formar. Minha formação era o Magistério, naquele tempo chamava Escola Normal, eu fiz aqui em Bandeirantes mesmo. Tudo começou em 10 de março de 1961, quando entramos pela primeira vez numa sala de aula. Que nervosismo! (risos). Eu trabalhei pouco tempo no Grupo Escolar, fiquei até dezembro de 1964, como precisava de uma professora para lecionar no supletivo noturno numa escola da cidade, eu acabei trocando, e parei de lecionar no Grupo.

Aparecida: Eu também comecei a lecionar em 1961, entramos juntas, e fiquei até meados de 1963. Eu sou formada em Magistério, fiz esse curso na cidade de Ourinhos²⁴, no Colégio Interno, era um colégio de freira.

Terezinha: Como nós entramos para dar aula? Ah! Nós fomos à prefeitura e pedimos um emprego!

Aparecida: Foi assim... Nós fomos à prefeitura pedir emprego! Escondido do nosso pai, porque naquela época nosso pai não aceitava que nós mulheres trabalhássemos. Fui eu e minha irmã, chegamos lá na prefeitura conversamos com um moço, ele disse: Poxa! Vocês estão com sorte, a Dona Ruth, veio aqui hoje cedo e pediu algumas professoras, amanhã mesmo vocês já podem começar, vão dar aulas no Grupo Escolar da Usina. Saímos todas felizes! Mais tarde, meu pai descobriu que fomos à prefeitura pedir emprego (risos). Nossa Senhora da Aparecida! Meu pai ficou muito bravo, ele ficou louco da vida com a gente! Não queria que nós fossemos trabalhar, aí nós falamos que já havíamos dado nossa palavra, e que não podíamos deixar a Dona Ruth na mão. Falamos para ele deixar irmos à primeira semana, até arrumar outras professoras, aí ele concordou. Fomos... Fomos uma semana, passamos para duas, três,... E ficamos por lá. (risos)

Terezinha: Naquele tempo, o Grupo ofertava de 1^a a 4^a séries, eu dava aula para a 2^a série! Eu trabalhava de manhã pela prefeitura com a 2^a série, e à noite com a alfabetização de adultos, eram os funcionários que trabalhavam na Usina, eu dava aulas

²⁴ Ourinhos é um município do estado de São Paulo, dista a 373 km de São Paulo (capital do estado de São Paulo) e 64 km do município de Bandeirantes-PR.

para eles, à noite era a Usina que pagava meu salário. Então eu trabalhava em dois períodos.

Aparecida: Eu atuava no Grupo Escolar de manhã, eu dava aula para a 4ª série, e à noite eu lecionava na cidade na Escola Normal Regional que equivalia ao Ginásio. Nós morávamos na cidade e íamos dar aulas lá no Grupo Escolar. Íamos de Juliona, que era um ônibus bem velho, depois mudou, passamos a ir de perua. A usina que mandava nos buscar. O duro era quando quebrava o ônibus, aí vinham de caminhão nos buscar, aqueles caminhões de puxar cana-de-açúcar da roça, nós íamos de caminhão! Na cabine do caminhão lotava de professoras, seis ... sete professoras tudo uma no colo da outra, passamos por tudo isso! A estrada era de terra, uma poeira... Não tinha asfalto, era na poeira mesmo!

Terezinha: Como nós nunca havíamos lecionado antes e no Grupo foi a primeira vez, no começo dava um frio na barriga, mas o Grupo Escolar era perfeito para se trabalhar!

Aparecida: Quando nós começamos a lecionar tínhamos muitas dúvidas com relação aos conteúdos, por incrível que pareça, minha mãe que não terminou a 4ª série e meu pai a 1ª série do primário, eles que nos ajudavam, eles ensinavam a gente, tiravam nossas dúvidas! Então quando nós estávamos em casa planejando nossas aulas e surgia alguma dúvida com relação ao conteúdo para ensinar, nossos pais que nos ajudavam. Mas, foi tudo bem, Nossa! Tínhamos muito apoio da Dona Ruth!

Terezinha: A Dona Ruth era uma ótima diretora! Eu nunca vi uma diretora que fizesse uma escola funcionar tão bem, como ela fazia. Tudo funcionava perfeitamente! Ela dirigiu aquele Grupo Escolar com muita maestria, ela era muito enérgica. Não tem como não falar do Grupo Escolar, sem lembrar na Dona Ruth, ela foi uma pessoa muito marcante para todos nós. Ela era atuante, a primeira que chegava e a última que ia embora. Exigente, sim, mas, uma capacidade... muito dedicada!

Aparecida: O Grupo Escolar surgiu..., porque o seu Luiz Meneghel... ele era dono de uma Usina de açúcar e álcool, eles tinham muitos funcionários que viviam ali nos arredores da Usina, nas colônias, e essa Usina ficava um pouco distante da cidade, então para poder alfabetizar os filhos dos colonos e até mesmo os próprios colonos, ele fundou o Grupo Escolar Usina Bandeirantes. Era um ótimo Grupo Escolar! O Grupo era muito bem arrumado, muito bem limpo, uma limpeza maravilhosa! Não via uma marca

naquele chão, era um chão vermelho! Alunos educados, obedientes que respeitavam, nossa! A Dona Ruth, ela quem levava à frente do Grupo, ela era mão de ferro, fantástica. Ela apoiava tanto nós, os professores, como os alunos. Ajudava! Os alunos que não possuíam uma condição de comprar os materiais ou o uniforme, ela ajudava, ela era excelente! Uma vez um inspetor de ensino foi visitar o Grupo Escolar, fazer as vistorias que fazia em todas as escolas. Eu lembro, ele comentou que outros inspetores falavam muito bem do Grupo, que ali havia obediência, que as regras funcionavam. Ele disse: Esse Grupo Escolar é uma escola modelo para a região!

Terezinha: O Grupo era [construção] de tijolos, tinha por volta de oito salas ao todo e dessas quatro eram salas de aula, tinha uma biblioteca, bem simples, humilde, mas tinha uma biblioteca. O chão era de vermelhão encerado, limpo, limpo, que você se olhava no chão. Escola um brilho, limpa! Havia uma passadeira no chão, os alunos tinham que entrar em fila, eles não podia pisar fora da passadeira. Era uma obediência! Os alunos eram uma beleza, educados ao extremo. Havia muitos alunos naquele tempo, as salas eram lotadas, tinha uns 35...40 alunos por turma. Porque nessa época havia muitas colônias, que eram as casas dos trabalhadores da Usina, essas casas de madeiras, ficavam em volta da escola. O Grupo ficava bem no centro. Então havia muitas crianças, as crianças que estudavam viviam todos lá. Tinha uma professora para cada sala de aula, e duas professoras substitutas, para o caso de alguma professora faltar, porque os alunos não podiam perder aulas. Não tinha esse monte de professores para tudo, para cada disciplina, a gente fazia de tudo na sala! Mas, nós não exercíamos outras funções, éramos os professores.

Aparecida: Nós dávamos todas as disciplinas. Todas! Naquele tempo eram todas, diferente de hoje.

Terezinha: Para dar as aulas nós tínhamos o básico! Um giz e um quadro! Era isso! Nada de tecnologias, metodologias diferentes, nada! Mas o quadro e o giz eram uma grande tecnologia de época, era perfeito para nós! A escola não oferecia mais nada, às vezes, nós fazíamos uns cartazes com os alunos, para a aula ficar diferente, mas isso éramos nós que fazíamos por conta mesmo. A escola oferecia o material para os alunos, que era a cartilha, dava essa assistência. Mas, não era a escola que tinha que se responsabilizar com os materiais diferenciados, como material para fazer cartaz, eram os professores. A escola dava o giz e o quadro, o resto ficava por nossa conta. Então,

nós fazíamos os cartazes espontaneamente, trabalhos manuais para as datas comemorativas faziam tudo isso junto aos alunos.

Aparecida: Nós também utilizamos muito, todos os dias, o livro didático, a cartilha, esse material era adotado pela escola. Todos aprendiam muito bem! Nossa como a gente escrevia naquele quadro! Os alunos copiavam tudo em seus cadernos, uma letra, as letras deles eram magníficas.

Terezinha: Caligrafia! Todos faziam muita caligrafia. Olha as letras de hoje, sem comparações, você não consegue nem ler o que os alunos escrevem. Havia as provas bimestrais, as provas eram critério do professor, mas, era obrigatório aplicar uma prova por mês. A nota para passar era 6.0. Eu sempre aplicava prova surpresa, para ver se os alunos estavam aprendendo mesmo. Naquele tempo pode-se dizer que não havia reprovações, era muito pouca, quando acontecia. Os alunos estudavam mesmo, mesmo! E sabiam, sabiam! A Dona Ruth exigia!

Aparecida: Naquele tempo os alunos não perdiam as aulas, não faltavam não. Se um aluno faltasse a Dona Ruth ia lá à casa dele, para saber o motivo, ela cobrava dos pais também, tirou nota baixa ela ia na casa dos pais, os pais também tinham medo dela (risos). Nós tínhamos uniformes, era saia ou um vestido, era isso que tínhamos que usar! Todas elegantes (risos). Já os alunos, a maioria não tinha uniforme, até mesmo pelas condições.

Terezinha: Nós não tínhamos formação de professoras, era só o Magistério mesmo, e pronto. Não tinha cursos, não tinha nada, nada!

Aparecida: No Grupo Escolar havia muita rotina, regras e exigências. A gente, todos os dias, cantava o Hino Nacional.

Terezinha: Dentro da sala de aula, nós tínhamos que rezar.

Aparecida: Todos os dias, chegávamos ao Grupo Escolar, tocava o sinal, antes de entrar na sala de aula formava as filas de cada turma no pátio, e entrava uma turma por vez, não era aquele “bolo” de alunos, correndo sem disciplina, era tudo certinho! Um de cada vez, uma obediência fora do comum!

Terezinha: No Grupo Escolar havia muitas regras! Tanto para os alunos quanto para os professores.

Aparecida: Uma delas era em questão do horário. Horário de entrada e saída. Tudo perfeito!

Terezinha: Regra para pegar a merenda. Não podia repetir! A merenda era muito boa por sinal, os alunos eram bem tratados. A maior dificuldade para dar aulas no Grupo Escolar, era o transporte, principalmente quando chovia. Quando faltava a condução, que ia todo mundo junto dentro da cabine de um caminhão, mas isso não era motivo para nós faltarmos, ninguém faltava, não podia faltar! A gente ia feliz! Verdade!

Aparecida: Nós íamos numa boa, quando não era a poeira era o barro (risos).

Terezinha: Era tão gostoso! Muito gostoso mesmo! Eu senti quando vim embora!

Aparecida: Tudo era bom, muito bom, deve ser porque a gente gostava de tudo. Aquele Grupo Escolar era uma escola modelo!

EM SINTONIA COM DULCINÉIA...

*Vocês que fazem parte dessa massa,
que passa nos projetos do futuro.
É duro tanto ter que caminhar,
E dar muito mais do que receber
[...] O povo foge da ignorância,
apesar de viver tão perto dela.
E sonham com melhores tempos idos
[...] Êh, ô, ô vida de gado. Povo marcado êh, povo feliz.*

(Admirável gado novo, de: ZÉ RAMALHO).



(Foto tirada no dia da entrevista)

Nome: Dulcinéia Cristina Zanardo Metring, 57 anos.

Vínculo com o Grupo Escolar: Ex-aluna.

Entrevista realizada em 06 de maio de 2019.

Eu sou a Dulcinéia, estudei no Grupo Escolar Usina Bandeirantes na época de 1967 até 1971. Eu estudei todo o primário, estudei da 1ª a 4ª séries. Eu entrei na escola com 5 anos! Naquela época, nós morávamos no sítio, no bairro Sussego²⁵, esse sítio ficava um pouco distante da Usina. Meus pais tinham um vínculo com a Usina, eles sempre trabalharam com a plantação de cana-de-açúcar. Todas as manhãs eu ia para a escola, às vezes, eu ia a pé, às vezes, de trator, isso quando meu pai liberava o trator para meu irmão, aí ele nos levava.

Aquele Grupo Escolar era um lugar bem agradável! No Grupo havia um pátio todo calçado, eu lembro certinho! Era um Grupo muito bonito! O chão dos corredores era de pisos vermelhos extremamente brilhosos, limpo, limpo e limpo! Bem no meio desses corredores tinha uma passarela e nós só podíamos pisar nessa passarela, E todos nós obedecíamos! Para sair da sala de aula, não importa para o que, tínhamos que formar a fila, tudo passando só pela passarela. Naquela época já havia energia elétrica e água encanada, não tinha ventilador nas salas, naquele tempo nós nem lembrávamos que existia calor!

No Grupo Escolar tinha 4 salas de aulas. Tinha a sala dos professores, a sala da diretora. Na sala da 1ª série as carteiras eram individuais, depois na sala da 2ª série e da 3ª série, eram carteiras duplas, sentavam dois alunos em cada carteira, e na 4ª série eram carteiras individuais, eram aquelas carteiras fixas. As salas de aulas eram bem grandes!

O material escolar daquele tempo, não tinha nada de especial, era um material bem simples, era o essencial para ir à escola. O material era básico! Livros, cadernos, lápis, borracha. Na época de alfabetização utilizamos a cartinha “Caminho Suave”, depois durante as outras séries utilizamos alguns livros, normalmente era meu pai que os comprava. Caso acabasse algum material, como lápis, por exemplo, a Dona Ruth pegava com muito carinho os alunos, e levava até a sala dela, aí ela dava um lapisinho e ela dizia: “agora você pede para o papai comprar”, eu me recordo muito bem disso!

25 Bairro Sussego é um bairro localizado na zona rural do município de Bandeirantes-PR e dista a 5km da zona urbana.

A diretora do Grupo Escolar era a Dona Ruth, ela era muito exigente! Dona Ruth era muito enérgica com quem era mal educado. Não posso reclamar dela, ela era muito bacana comigo! Tenho boas lembranças dela, a Dona Ruth cuidava muito bem do Grupo Escolar, a vida dela era aquele Grupo Escolar!

Naquele tempo não existiam professoras diferenciadas, era uma professora para cada turma, uma professora dava todas as disciplinas. As professoras, que eu me lembro, é a Dona Luzia, que me deu aula na primeira série, depois a Dona Nathalia, eu tive aula com ela dois anos, e, por último, a Dona Takiko. Era um ensino bem tradicional e simples! Nós sentávamos na carteira e a professora passava tudo no quadro, depois a professora explicava o conteúdo. Se alguém tivesse alguma dúvida era só perguntar, mas, eu nunca tive problema com relação à aprendizagem.

Os conteúdos que nos ensinavam eram bem básicos. Em matemática ensinavam as contas, a tabuada. Era isso! Muita leitura! Não havia nenhuma atividade prática agrícola, como o cultivo de uma horta ou um pomar, não tinha essas coisas, era tudo muito básico mesmo! Também não se abordava nada sobre a Usina de açúcar, como eram industrializadas, não tinha essas coisas.

Esse fato é muito interessante, é que quando nós éramos crianças, o portão de entrada da Usina ficava sempre aberto, e podíamos entrar e sair quando quiséssemos. Então, a gente entrava, subíamos nas esteiras do açúcar, nós comíamos o açúcar direto da bica. Entrávamos e saíamos à hora que bem queríamos, era assim que nós conhecíamos a Usina, nós entrávamos e íamos olhando tudo, passeando.

Com relação à merenda, como eu estudava de manhã, o lanche era bem básico, não tinha nada diferenciado, havia uma merendeira que cozinhava, às vezes, tinha uma sopinha, às vezes, era aveia, às vezes, nós mesmos que levávamos nosso lanche.

Agora, se existia uma coisa naquele Grupo Escolar, eram as regras! E nós com toda certeza as cumpríamos todas, porque, era exigida uma disciplina bem grande! Na hora de cantar o Hino Nacional realmente tínhamos que cantar! Tinha a postura correta, não podia mexer na fila, poderia passar um mosquito na sua frente e você tinha que deixar o mosquito porque não podia erguer a mão, era muito rigoroso!

Havia castigos para as crianças mal educadas, se respondia a professora, brigava, ou não fizesse as tarefas, ficava de castigo. O castigo para quem fizesse alguma arte era

ficar em pé atrás da porta, na minha época não tinha que ficar de joelhos no milho e também não tinha a palmatória. Mas tinha o castigo, às vezes, a professora deixava sem tomar lanche, às vezes, sem sair da sala de aula, mas, o que se mais aplicava era de ficar em pé atrás da porta. Naquela época todas as crianças eram tratadas do mesmo jeito, não é como agora que os alunos têm distúrbios e cada um é tratado diferente. No Grupo escolar não tinha diferenciação era tudo com muito rigor. Nós tínhamos que obedecer e estudar, esse era o nosso único direito, estudar e obedecer!

Os momentos mais marcantes do Grupo Escolar eram os desfiles e as formaturas, porque, naquele tempo as famílias levavam tudo muito a sério. As mães tinham um capricho para arrumar adequadamente os filhos, se vestiam para as ocasiões com muito respeito, não só os alunos, mas, a família toda! Na minha família sempre foi dessa forma, tudo isso deixou muita saudade!

As figuras marcantes do Grupo Escolar, em primeiro lugar foram a Dona Ruth, que foi a diretora do Grupo Escolar por muitos anos, sempre foi ela até sua morte. Ela foi uma pessoa que tenho uma extrema gratidão, as professoras da época, até hoje quando encontro elas me reconhecem.

Aquele Grupo Escolar chamava muita a atenção, porque era da nossa comunidade! Foi construído para nós! Era uma escola modelo! Pena que hoje não funciona mais.

EM SINTONIA COM HESTUCO...

"O mundo que nos formou morre antes de nós. Quando nos tornarmos velhos, nossas referências de mundo já caducaram. Alguém com 90 anos ouviu Carmem Miranda na infância. Com quem conversa sobre isso numa festa apenas com pessoas mais jovens?"

(GRACILIANO RAMOS, 1998, p. 43)



(Foto tirada no dia da entrevista)

Nome: Hestuco Kawasaky, 77 anos.

Vinculo com o Grupo Escolar: Professora.

Entrevista realizada em 05 de agosto de 2019.

Eu comecei a lecionar no Grupo Escolar em 1961. Foi assim: em 1960, eu estava no último ano do Magistério, que naquele tempo chamava Escola Normal Secundária, faltava bem pouco para eu terminar esse curso e foi quando eu encontrei com a Dona Diva, que era a diretora do Grupo Escolar da Usina. Ela me perguntou: “Hestuco, onde você vai trabalhar?” Eu disse que não sabia, onde tivesse um serviço como professora eu trabalharia. Aí ela falou assim: “Então, você vai trabalhar no Grupo junto comigo!” A Dona Diva estava procurando professoras formadas e eu estava quase me formando, então, para mim foi ótimo! A Dona Diva me disse que quando as aulas começassem, em 1961, era pra eu ir procurar-lá.

Chegaram os dias de começar as aulas e eu fui lá no Grupo Escolar, me apresentei tudo certinho. Era um dia de distribuição de turmas, a Dona Diva me deu a 1ª série. Na hora eu fiquei toda arrepiada! Porque não era fácil dar aulas para a 1ª série, tinha que alfabetizar as crianças e eu nunca havia dado aulas antes, e eu sempre ouvia das professoras que dar aula na 1ª série era terrível. Mas como não podia escolher nada, encarei! Mas, não tive problema não. Neste ano que eu entrei no Grupo Escolar, passado uns dias, a Dona Diva passou a direção do Grupo para a Dona Ruth.

Nesse primeiro ano que trabalhei no Grupo Escolar, quem pagava o meu salário era a usina, porque eu fui contratada de repente e até sair minha portaria pela Prefeitura, foi a usina que foi fazendo o meu pagamento. Inclusive a Usina pagava muitos funcionários da escola, algumas professoras e merendeiras.

Eu trabalhei no Grupo Escolar alguns anos, fiquei até 1965, porque tive que sair, contra minha vontade! Foi assim: A Dona Ruth veio conversar comigo que a chefe da Inspeção Regional havia me chamado para trabalhar como inspetora pedagógica, fazendo visitas nas escolas. Na hora eu não queria, não queria sair da escola, porque eu lecionava para a 3ª série e estava no meio do ano. “Onde já se viu uma professora abandonar à sala de aula no meio do ano?” Não existia isso, não podia! Naquele tempo um professor não podia abandonar uma sala de aula, deixar os alunos no meio do ano. Eu não podia abandonar meus alunos! Mas a Dona Ruth disse que era ordem superior e que eu não podia escolher. Eu tive que ir, meio contra o meu gosto! Então, eu fui trabalhar na inspeção em 1965, foi por isso que eu saí do Grupo Escolar. Contra minha vontade!

O Grupo Escolar foi construído, porque na Usina de açúcar e álcool havia muitos funcionários com suas famílias, então o dono da Usina construiu o Grupo Escolar para ajudar na educação das crianças, porque era muito difícil trazer as crianças para estudar na cidade. O objetivo foi criar o Grupo para atender todas as crianças que moravam ali na Usina. O Grupo Escolar ficava bem próximo das colônias que eram as casas dos moradores, que eram funcionários da Usina, em volta do Grupo ficavam as casas, então tinha a escola, e as casas das colônias eram tudo casas iguais, até chegar à escola, mais pra baixo, tinha o Grupo, a linha do trem e a Usina de açúcar.

Dar aulas em escola rural era meio complicado. Quando eu fiz meu curso de Magistério, que era o Curso Normal, as professoras que nos davam as aulas sempre comentavam sobre as escolas rurais, das precariedades que elas tinham como era difícil lecionar. Falavam que eram escolas de madeiras, com classes mistas, multisseriadas, que os professores tinham que lecionar para todas as turmas juntas, de 1ª à 4ª série tudo junto. Diziam que formava uma fila de cada série, era assim que nossas professoras do magistério nos falavam.

Então quando eu fiquei sabendo que eu ia dar aulas no Grupo, eu tinha esse medo (risos). Mas quando eu cheguei lá era bem diferente, tinha uma sala de aula para cada turma, vários funcionários e muitas crianças. No Grupo, era tudo bem organizado, certinho, um sistema de ensino diferente, por turma não tinha muitos alunos, por volta de uns 40 (risos).

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

O prédio do Grupo Escolar era muito bom, para a época era muito bom! Era um prédio comprido, tinha um pátio grande com chão feito de tijolos, havia um espaço para os alunos brincarem. As salas de aulas eram bem arrumadas, tudo muito limpo, um corredor de vermelhão. A sala de aula era bem simples se for pensar hoje, porém para aquela época era um luxo! Era composta por uma lousa, as carteiras dos alunos, uma

mesa para as professoras e um armário. Havia bastante salas, o Grupo funcionava de manhã e à tarde para atender todas as crianças. A Dona Ruth era muito enérgica na limpeza, colocava uma passadeira nesse corredor, eu me lembro bem! Ela dizia que não podia pisar fora da passadeira, e os alunos obedeciam!

As crianças vinham todas dos arredores da Usina, havia umas casinhas, todas iguais, ao redor da escola, eram as casas dos moradores, vinha muita criança, vinham de sítios mais próximos, até os filhos do dono da Usina estudavam no Grupo. Os alunos eram bons, disciplinados, obedientes, tinham muito receio, crianças de zonas rurais não são iguais às crianças da cidade, os da cidade são mais vivos, mais ativos, os alunos do Grupo eram mais humildes, bons alunos.

Para lecionar no Grupo Escolar, usávamos de um ensino tradicional. Mas não era aquele ensino tradicional, tradicional, que o povo comentava que os professores usavam palmatória nos alunos, no Grupo não tinha isso, era uns castigos simples, como ficar atrás da porta para os alunos que não eram obedientes. Mas também não era um ensino moderno como o ensino de agora. Os alunos que estudavam no Grupo eram crianças de zona rural, crianças bem pobres, que os pais eram cortadores de cana-de-açúcar, que trabalhavam na Usina, as crianças não tinham muito material didático. Naquela época, em 1961, não havia muito material didático, era o básico do básico, lápis, um caderno, borracha, era isso! O Grupo Escolar fornecia as cartilhas e os livros para os alunos.

Eu usava muito o quadro, utilizava mapas, antigamente usávamos muito os mapas para ensinar. Nós não tínhamos muito recurso, muito material didático, como hoje em dia, hoje o material didático é tudo certo, completo. Naquela época, tudo era bem simples, era o mínimo mesmo, agora os mapas nós os usávamos e o quadro negro nem se fala, era o único recurso que tínhamos. Eu lecionava todas as disciplinas, matemática, português eram as essenciais, focávamos muitos nelas, depois trabalhávamos com a geografia, ciências e a história, mas nosso enfoque era ler-contar-escrever, naquela época uma pessoa era alfabetizada se soubesse isso.

Para ensinar matemática, nós tínhamos recurso didático, outras disciplinas já eram mais difíceis para ter recursos, mas em matemática tínhamos. Nós usávamos os recursos que encontrávamos, tinha que ser criativo, usávamos palitos de sorvete, grãos de milho, nós não tínhamos um material didático bem desenvolvido, bonito de se ver,

então nosso material era esse, de acordo com a época nosso material didático para ensinar matemática era o que nós achávamos pelo caminho da escola, os grãos de milho, às vezes, pedras.

Eu me lembro bem, ensinava a tabuada e as contas básicas, se fosse uma operação de soma, por exemplo: $3 + 2$, eu colocava três grãos de milho, depois mais dois grãos de milho, então contávamos o total, juntos! A sala toda parecia um coral (risos). As crianças gostavam de manusear os grãos, era algo diferente para elas. Com os palitos de sorvete funcionava assim também, era um material palpável muito bom e interessante para os alunos aprenderem. Era o que tínhamos, não tínhamos muita coisa, na verdade naquele tempo ensinar era uma arte!

Trabalhávamos muito a leitura, muito mesmo. Fazíamos assim: escrevíamos um texto na lousa, a leitura se fazia por fila, para trabalhar junto à leitura a concentração dos alunos, eles não liam o texto completo, cada um fazia a leitura de uma frase, um trecho, e quando eu falava “seguinte” o outro tinha que continuar a leitura, então os alunos tinham que prestar atenção, porque eles tinham que dar sequência ao texto, era uma maneira de fazer com que todos prestassem atenção.

Eu dava muita caligrafia para os alunos porque eles tinham uma letra muito feia, eu sempre fui chata com relação à letra dos meus alunos, então, eu os mandava fazerem muita caligrafia²⁶. Com as letras deles, eu falava: “Gente, nós escrevemos para alguém ler e esse tipo de letra, ninguém vai conseguir ler!” Eu era uma boa alfabetizadora! Eu dava a caligrafia, por exemplo, escrevia no caderno de um por um, era um ensino bem rústico, colocava uma frase, “O Brasil é nosso país”, aí eles copiavam umas dez vezes essa frase, bem caprichado, então eu usava muito o caderno de caligrafia, me considero uma boa alfabetizadora!

Uma coisa que eu fiz que me ajudou muito, com relação às dificuldades dos alunos. Na época, nós professoras, que morávamos na cidade, íamos trabalhar no Grupo de ônibus ou perua, que a Usina mandava vir nos buscar e quando acabava a aula nos trazia de volta. Então, no período da tarde, eu escolhia algumas crianças, as que apresentavam muitas dificuldades nas aulas, e eu as trazia para minha casa, e dava para

26 Uma técnica de escrever à mão, em que era proposto aos alunos movimentos repetitivos e sincronizados com a intenção de que eles melhorassem a apresentação estética das letras manuscritas.

eles uma aula particular, não ganhava nada a mais. Eu tinha uma lousa pequena, de madeira, eu colocava na copa da minha casa e eu trabalhava essas crianças na recuperação deles, porque elas tinham muitas dificuldades, isso me ajudou muito! Porque só na escola não dava conta para eles aprender, essas crianças precisavam de uma atenção maior e os pais não podiam fazer isso, porque a maioria era analfabeta. Eu fiz esse trabalho por todos os anos que eu trabalhei no Grupo!

Naquela época não havia muita reprovação de alunos, porque a gente batalhava para que os alunos não reprovassem (risos), era um ensino bom, forte, disciplinado, a gente batalhava naqueles alunos com dificuldades e com problemas de aprender, todos eram tratados da mesma maneira.

O que mais tinha no Grupo Escolar eram regras, pra tudo tinha regra, para entrar na sala de aula, para sair, para andar no corredor, porque não podia pisar fora da passadeira, regra com relação ao horário, regra para ficar no pátio e regra para a limpeza. A rotina do Grupo era de manhã, quando tocava o sinal, as crianças tinham que formar a fila, cada um na fila da sua série, do menor para o maior, uma fila bem reta, tudo isso para cantarmos o hino nacional, depois disso, íamos para a sala de aula tudo em fila, sem correr, todos muito bem disciplinados, tinha que entrar na sala de aula em fila, era um sinal de respeito e ordem.

Dona Ruth era bastante enérgica, ela era muito boa, ajudava muito os alunos e nós professores, ela controlava a disciplina, a educação, a falta de obediência e bagunça, não tinha isso, era muito bem controlado pela diretora. A diretora sempre acompanhava tudo, tinha umas reuniões, onde nós professores tínhamos que expor as dificuldades e os problemas, o que estava sendo ensinado na sala de aula, tínhamos que mostrar tudo isso para a diretora.

Naquela época tinha bastante professores, zeladoras, merendeiras, poucas professoras moravam na Usina, acho que só a Idalina Zanardo e outra, que eu não me lembro do nome, apenas elas que moravam ali no bairro. A maioria dos professores morava na cidade.

Naquele tempo não havia cursos de formação de professores, semana pedagógica não havia nada disso. O que tinha mesmo era o Magistério, cursava esse curso e depois que entrava numa sala de aula não havia nenhuma capacitação para os

professores. Naquele tempo havia duas classes de professores, os que eram formados pela Escola Normal Regional e os que eram formados pela Escola Normal Secundária. Eu fiz a Escola Normal Secundária! A Escola Normal Regional oferecia uma instrução mais simples, quem tivesse um ensino primário podia entrar nessa escola e fazer o Magistério. Na Escola Normal Secundária era pra quem já possuía o curso ginasial.

A experiência que eu adquiri com aquelas crianças, foi muito boa! Porque hoje em dia, está muito difícil dar aulas com relação à disciplina dos alunos. Antes, não tínhamos esse problema, nossos alunos eram humildes, eram alunos que você falava eles atendiam, ouviam, uns alunos educados.

Nossa como eu tenho saudades! Quando eu tive que deixar a escola, me doeu muito! Deixar meus alunos, alunos que eu trazia na minha casa para ensiná-los, que eu consegui ajudar aqueles mais atrasados, que precisavam de mais horas de estudo. Por mim não teria largado, de jeito nenhum.

Nós nos apegávamos com as crianças, era muito bom! No final você via seu trabalho, o desenvolvimento dos alunos. Eu era bem exigente! Pelo o que o aluno apresenta no final do ano você consegue ter uma visão do trabalho. Entrar numa sala de aula com crianças que não sabiam pegar no lápis, pegava de um lado de outro, porque eles não tinham noção, e de repente eles ali escrevendo o nome... não tem melhor sensação. Considero-me uma boa alfabetizadora!

EM SINTONIA COM IDALINA ...

[...]verteu ela umas lágrimas, que enxugou sem explicar, e que nenhum dos presentes /.../ entendeu absolutamente; eu, que estava atrás da porta, não as entendi mais que eles. Bem examinadas, apesar da distância, vê-se que eram saudades prévias, a mágoa da separação...

(MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 32)



(Foto tirada no dia da entrevista)

Nome: Idalina Aparecida Negrizole Zanardo, 89 anos

Vínculo com o Grupo Escolar: Professora

Entrevista realizada no dia 14 de maio de 2019.

Eu comecei a dar aulas no Grupo Escolar em 1958 e por lá lecionei por longos 20 anos. Trabalhei até 1978 na escola. Eu me aposentei no Grupo. Eu trabalhava no período da tarde, das 13h às 17h, fui professora de 1ª série porque eu era professora alfabetizadora. A turma de alunos que eu dava aulas era formada pelos alunos que apresentavam maiores dificuldades em aprender a ler, a contar e a escrever, a diretora Ruth, pegava esses alunos que tinham reprovado e então formava a minha turma e eu alfabetizava essas crianças.

Antes de eu trabalhar no Grupo Escolar, eu já havia lecionado em outra escola rural, eu comecei a trabalhar nessa outra escola em 1946 e foi a primeira escola que trabalhei. Na época, eu morava no sítio do bairro Yara²⁷, meu pai trabalhava numa fazenda, o dono dessa fazenda, seu Domingos, falou para meu pai: “vou construir uma escola para sua filha ensinar o povo daqui”. O seu Domingos construiu a escola para eu trabalhar, para eu ensinar aquele povo daquela região, a maioria era sitiante, empregados da fazenda dele, tinha muitas crianças.

Então, ele construiu a escola, a casa da escola era de madeira, ele construiu as carteiras, tudo de madeira, construiu o quadro (que era enorme). Na escola havia uma única sala de aula, os alunos estudavam todos juntos, não importava a idade. Eu saía pelos sítios, casa por casa, avisando as crianças que ia ter uma escola, a nossa escola! Tive muitos alunos, tive alunos que entraram pela primeira vez na escola com 17 anos, eles eram mais velhos que eu! Eu cuidava de tudo da escola. Com a ajuda das crianças, todo sábado, eu cuidava da limpeza da escola. Nós fazíamos a vassoura de mato para varrer, as meninas lavavam a sala de aula, limpávamos as carteiras, e os meninos carpavam o quintal da escola, o quintal era de terra, não era calçado. Era bem cuidado! Essa foi minha primeira escola, eu sempre dei aula no sítio!

Eu me lembro bem, nessa escola não tinha a visita da inspetora lá, às vezes eu tinha que vir para a cidade trazer o livro para eles verem. Depois de um tempo é que colocaram uma inspetora para visitar a minha escola. A inspetora adorou a minha escola

27 Bairro Yara está localizado no município de Bandeirantes – PR, dista a 10 km da zona urbana.

e por isso eu ganhei muitos prêmios. A escola chamava Escola Municipal Domingos Ragalmuto²⁸.

Depois de trabalhar 12 anos nessa escola, eu fui para o Grupo Escolar, trabalhei no Grupo Escolar por 20 anos, comecei a lecionar em 1958. Eu trabalhei como professora 32 anos, depois me aposentei. A diretora do Grupo Escolar não queria que eu me aposentasse, então eu fiquei trabalhando um pouco mais.

Eu não me formei professora, não fiz Magistério, não fiz faculdade, não fiz nada disso, eu estudei até a 5ª série, normal. Eu fui nomeada pela Prefeitura como professora primária, não tinha concurso, não tinha nada, naquele tempo faltava professora. Eu era uma boa alfabetizadora!

Eu não morava perto do Grupo Escolar, era longe, tinha uma estrada longa, cheia de poeira, grossa de poeira. Eu morava numa colônia, eu ia a pé ou, às vezes, de bicicleta trabalhar. Dia de chuva eu levava um sapato na mão, limpo, porque aquele sapato que você ia ficava cheio de barro. Ao meio dia eu ia para o Grupo Escolar, as aulas eram de segunda à sexta-feira.

O fundador do Grupo Escolar era o dono da usina de açúcar, seu Luiz Meneghel, ele quem construiu o Grupo Escolar, ele tinha um apelido “O pai dos pobres”, porque ele ajudava a todos. Ele construiu a escola para os filhos dos empregados dele estudar, porque naquele tempo a usina tinha muitos empregados, tinha inúmeras colônias, as colônias são as casas dos empregados e como ficava longe da cidade, e naquele tempo tudo muito difícil, o Luiz Meneghel construiu uma escola para que os filhos dos empregados aprendessem. Antigamente se aprendesse a ler, a escrever, a contar e fazer as quatro operações já era uma pessoa alfabetizada.

O Grupo Escolar era do lado da usina, do ladinho, dava pra ver as fumaças da chaminé saindo, aquele carvão preto que caía, essa era nossa paisagem. O Grupo Escolar era feito de tijolos, tinha um pátio todo calçado, cercado por um muro baixo, e um portão de ferro, tinha um corredor comprido, nesse corredor tinha uma passadeira no chão, para nós pisarmos, eram 4 salas de aulas, ensinávamos de 1ª a 4ª série, as classes eram grandes, espaçosas, tínhamos uma cozinha pequena, havia banheiro. No Grupo

28 Escola Municipal Domingos Ragalmuto, localizava-se no Bairro Yara.

tinha água encanada e energia elétrica, era tudo certinho. O Grupo Escolar era uma escola linda! Era assim! Aquela escola foi um exemplo aqui de Bandeirantes, era um modelo!

As salas de aulas eram grandes, com carteiras, um quadro negro, um armário para guardar material escolar, os cadernos e os livros dos alunos, bem na frente ao centro ficava a mesa da professora, era uma mesa bem grande. Era assim, um luxo! Linda e maravilhosa! Não tínhamos biblioteca, tínhamos lá uma pequena prateleira com alguns livros. Para os alunos a biblioteca era o livro deles, cada aluno tinha sua cartilha.

No Grupo Escolar as coisas já eram bem melhores, era tudo sofisticado, tinha uma sala de aula para cada série, no total eram 4 salas de aula, um pátio grande todo calçado de tijolo, não tinha terra, era todo ladrilhado, tinha várias pessoas trabalhando: a diretora, as faxineiras, a inspetora, eu só dava as aulas mesmo, também as classes todas arrumadinhas, o Grupo Escolar foi muito bom! Era muito bonito! Mas bonito mesmo! Todo ano nós pintávamos o Grupo, ele era cor de rosa, não era tinta de lata, era pintado com cal, então nós fazíamos o cal numa vasilha grande, colocávamos a tinta cor de rosa para dar uma cor, então era assim! Tem coisas que eu não me recordo muito bem, mas a maioria eu não esqueci!

No Grupo Escolar, nós professoras, ensinávamos aos alunos a lerem, a escreverem, a contarem e a fazerem as quatro operações básicas: soma, divisão, multiplicação e subtração, era isso que nós ensinávamos! Eu dava aula para a 1ª série, eu tinha 42 alunos, às vezes, tinha ano que havia mais crianças, nunca menos (risos)! Eu ensinava português, matemática, geografia e história, eu ensinava tudo isso!

Naquela época não tinha nenhum recurso para ensinar, tínhamos a cartilha, o caderno e o quadro negro, era só isso! Os materiais escolares eram bem escassos, a secretaria mandava um pouco para o Grupo, mas não dava para ajudar muitas crianças, então acabava que os pais compravam o material.

Eu preparava as aulas em casa, eu tinha um livro e no outro dia eu dava essa aula que preparei um dia antes. Como eu era professora alfabetizadora e como era 1ª série, os alunos estavam aprendendo a ler e a escrever, então eu fazia assim: ensinava a lição da cartilha no quadro negro, nós líamos bastante vezes o que estava escrito no quadro,

muitas vezes, para aprender! Como cada aluno tinha sua cartilha depois eu tomava a lição da cartilha, um por um, para ver se havia aprendido.

As tarefas que eu dava em sala de aula eram assim, como nós professoras queríamos ensinar a ler e a escrever, por exemplo, eu ensinava a família do “B”, aí eu pedia para as crianças trazerem, no outro dia, dez palavras que começassem com “B”, e era assim para o alfabeto todo, assim que eu ensinava. Se o aluno errava uma palavra, escrevia errado, eu ia lá escrevia no caderno dele a palavra correta e ele tinha que copiar dez vezes essa palavra para aprender, hoje isso é visto como castigo, mas naquele tempo era uma aprendizagem, a criança aprendia mesmo. Mandava lição de casa todos os dias, eram 4 horas de trabalho, mas trabalho mesmo, as professoras trabalhavam muito!

As tarefas de casa nós corrigíamos todo dia, tínhamos que corrigir uma por uma, as lições da cartilha tinha que passar tudo no quadro, eu escrevia de letra de mão e letra de forma, das duas maneiras, ensinava eles no quadro, depois sentava na minha mesa e chamava um por um para tomar a lição da cartilha.

O meu maior desafio de dar aula, como eu pegava os alunos que tinham muita dificuldade para aprender, esse era o maior desafio, tinha que ter muita paciência. Mas quando chegava no final do ano, eu via todos eles lendo, juntando as sílabas, contando, eu me sentia muito realizada! Eu amava dar aula! Eu nasci para ser professora! Tudo era muito bom! Chegavam às férias, passava alguns dias, eu sentia tanta saudade do Grupo Escolar, porque os alunos eram meus filhos, eles eram muito comportados. Naquele tempo a professora era vista como algo muito superior. Era respeitada!

Nossa comunidade era muito grande, tinha tantas casas, as crianças iam para a escola a pé, todo mundo andava a pé, as crianças não faltavam na escola. Quando algum aluno faltava a diretora ia até à casa do aluno, saber o motivo que ele faltou, se não estivesse doente, ela pegava a criança e trazia para a escola.

Nós professoras tínhamos uniformes, eu me lembro! Era um vestido, as professoras sempre usavam vestido, era um vestido xadrez de preto, não podíamos ir para a escola sem esse uniforme, se não a diretora ficava brava! Foi uma época de obediência, as pessoas tinham obediência. Os alunos também tinham uniformes que antigamente era saia azul marinho e camiseta branca, para as meninas, e para os meninos um calção azul e camiseta branca, esse era o uniforme do Grupo. Mas o

uniforme dos alunos não era muito obrigatório, porque antigamente os pais tinham muita dificuldade em comprar roupas, calçados, então a grande maioria das crianças não ia de uniforme, os tênis que eles usavam eram bem baratinhos, às vezes, iam descalços para a escola.

No Grupo Escolar havia muita regra, tinha regra para tudo e para todos! Era o uniforme das professoras, era regra dos alunos sempre entrar e sair da sala de aula em fila, caminhar somente em cima da passadeira, não podia pisar fora da passadeira porque o chão era um brilho! O Grupo Escolar tinha uma passadeira para nós passar, a diretora era muito enérgica e os alunos não podiam passar fora dessa passadeira, entravam todos com a mãozinha para frente encostada na barriga, se pisassem fora da passadeira levava um “pito”. Na hora da merenda também tudo bem obediente. Os alunos respeitavam, se eles quisessem ir ao banheiro tinham que pedir, para entrar na sala de aula tinham que pedir licença, para apontar o lápis também, eles ficavam sentados, comportados!

Tínhamos uma rotina. Antes de entrar em sala nós cantávamos o Hino Nacional, o hino da bandeira, todos os dias cantavam no pátio da escola, os alunos em fila reta, era tudo lindo e maravilhoso! Quando terminávamos de cantar é que íamos para a sala de aula, tudo em fila, um atrás do outro, sem correr ou gritar.

Na hora do recreio tocava um sininho, fazíamos fila e saíamos. Uma sala de cada vez, bem comportados, cada um pegava seu prato, sua comida, não tínhamos mesa para os alunos sentarem e comer. Eles pegavam a comida pela janela da cozinha, mas cada um se acomodava no cantinho como dava, tinha duas merendeira que faziam a comida para as crianças.

A avaliação das crianças era no fim do ano, a diretora era quem aplicava o exame, não éramos nós professoras. A reprovação dos alunos eram grande, tinha alunos que ficava 3 anos na 1ª série, porque para passar para a 2ª série as crianças tinham que saber dividir e multiplicar até 9, saber ler e saber resolver problemas. Nós tínhamos um livro só de problemas, era um livro pequeno. Nesse livro tinha 100 problemas, então as crianças resolviam esses 100 problemas durante o ano todo. Então, para os alunos passarem para a 2ª série eles tinham que saber, senão ficava na 1ª série.

Havia uma inspetora que visitava o Grupo Escolar, ela ficava na cidade, na secretaria, e ela fazia visitas nas escolas a cada 15 dias. Ela era muito exigente, toda vez que ela chegava ao Grupo ela olhava o diário de classe, o livro da diretora. Ela não precisava olhar a higiene dos alunos, porque as mães não mandavam as crianças sujas para a escola, as roupas sempre limpas, podia ser roupa velha, mas sempre limpas.

No Grupo tinha merendeira, diretora, faxineira, não tinha secretaria, tínhamos nós professores, um para cada série. Nós professores éramos responsáveis em dar as aulas, ensinar! Nós professores tínhamos uma sala de reuniões, todo dia chegávamos um pouco mais cedo para sentar e conversar. Minha grande amiga, colega de trabalho e irmã (lágrimas) Idalina, ela era minha xará, essa professora era muito especial para mim. Que saudade!

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

Nós fazíamos muitas festas no Grupo: festa junina, teatros, sempre, sempre! Os teatrinhos eram sobre a história do lobo mal, chapeuzinho vermelho, essas histórias, os alunos representavam. O teatro era para todos os alunos e a família, acontecia no sábado à noite. Nós montávamos um palco muito bonito, enfeitávamos o pátio da escola, o pátio era grande e era ali que aconteciam nossas festas. 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!

Os pais dos alunos estavam sempre presentes, não tinha reunião de pais. Quando o aluno se comportava mal, a diretora ia até a casa do aluno conversar com os pais ou, às vezes, convidava os pais para irem até a escola. Essa diretora foi uma grande mulher!

Na época de matrícula de crianças no Grupo, nós professoras saíamos avisando nas casas que as matrículas estavam abertas. Um fato interessante era que quando os

pais iam matricular seus filhos eles pediam para a diretora colocar os filhos deles na sala da Professora Idalina (risos), eu tenho orgulho disso!

Ser professora naquela época era ser muito respeitada. Eu era a Dona Idalina, (lágrimas), eu não era formada como professora, não fiz Magistério, não fiz faculdade, mas olha... eu fui uma boa professora! Uma professora que alfabetizava as crianças. Eu fui muito respeitada como professora, pelo que eu fiz pelas minhas crianças, meus alunos para mim eram meus filhos.

Um momento marcante, que ficou na história, foi quando eu engravidei. Naquela época, professora não podia engravidar, a diretora não queria que as professoras saíssem, porque não tinha outra para colocar no lugar, e quando eu engravidei a diretora ficou muito brava, me chamou a atenção, professora não podia engravidar, então eu trabalhei até um dia antes de ganhar.

Tenho tanta saudade (lágrimas) tenho saudade dos meus alunos, da diretora Ruth, das minhas amigas professoras (lágrimas).... aquela escola me fez muito bem!

Eu tenho recordação dos meus alunos, nunca me cansei de ser professora! Eu voltaria ser professora se eu pudesse! Mas foi um tempo muito bom, que eu sinto saudades! Eu tenho saudade de muita coisa, eu tenho saudade da diretora, de todos. Eu não esqueço a Dona Idalina Correia, minha grande amiga (lágrimas).

EM SINTONIA COM MARIA ELISABETH...

Do lado de fora, a terra estende-se vazia até o horizonte, abre-se o céu onde correm as nuvens. Nas formas que o acaso e o vento dão às nuvens, o homem se propõe a reconhecer figuras: veleir, mão, elefante...

(ÍTALO CALVINO, 2014, p. 67)



Nome: Maria Elisabeth Corder Kajiwara, 70 anos.

Vínculo com o Grupo Escolar: Professora e aluna.

Entrevista realizada em 25 de julho de 2019.

Comecei a minha profissão de professora no Grupo Escolar Usina Bandeirantes. Foi a primeira escola que eu lecionei. A Usina é minha terra natal, foi onde nasci, cresci e passei um tempo da minha vida. Meu pai trabalhou mais de 50 anos na Usina, para a família Meneghel. Eu estudei no Grupo Escolar, lá eu fiz o ensino primário, de 1ª a 4ª séries, e depois de tudo isso, voltei para a Usina para ser professora do Grupo Escolar.

Além de ser professora do Grupo Escolar eu também fui aluna. Eu estudei lá em 1955, fiz todo o primário, era muito gostoso estudar no Grupo! No Grupo Escolar eu aprendi muita coisa, além dos conteúdos de alfabetização aprendíamos a ter respeito e obedecer. As professoras eram espetaculares! Foi muito gratificante!

Minha formação é magistério, eu fiz na escola normal, era assim que falava naquela época. Quando me formei eu fui chamada pela prefeitura para dar aulas no Grupo Escolar Usina Bandeirantes. Comecei a lecionar no ensino primário, de 1ª a 4ª séries, e foram nove anos de dedicação para essa escola. Tenho boas recordações!

Quando comecei a lecionar no Grupo Escolar eu morava na cidade, a maior dificuldade de dar aulas no Grupo era o transporte. A “Usina” que vinha buscar as professoras na cidade, nós tínhamos um ponto, todas se reuniam nesse ponto. O transporte era a Juliona, um ônibus bem grande. Às vezes, não tinha o ônibus, porque quebrava ou acontecia algum imprevisto, então, vinham os caminhões de puxar cana-de-açúcar. Nós tínhamos que subir nesses caminhões, às vezes, não tinha nada, aí tínhamos que ir a pé mesmo. Porém, ser professora naquela época era uma grande realização.

O Grupo Escolar era muito bom! Uma limpeza impecável, as salas de aulas eram tudo com muita ordem, a Diretora exigia muita ordem. Um Grupo Escolar com muita ordem e respeito. Uma escola modelo!

Os alunos que frequentavam o Grupo Escolar eram todos da roça, moravam aos arredores da Usina, eram pessoas bem humildes, a maioria dos alunos ajudava os pais na lavoura, trabalhava duro na roça e ia para escola. Muitos não tinham quase nada, nem os materiais escolares. Muitos alunos iam com o que tinham para a escola, naquela época ninguém ficava tirando sarro um do outro porque não tinha os materiais.

Alguns alunos as mães faziam uma bolsa para carregar os materiais escolares de saco de açúcar, colocava ali dentro o caderno, o lápis, pronto! Já podia ir para a escola.

Como eu trabalhava com a alfabetização, eu dava aula para a 1ª ou 2ª série, os alunos que chegavam ao primeiro ano do Grupo Escolar, eles tinham as mãos bem duras, mal conseguiam pegar no lápis, não tinham uma coordenação motora, então, eu tinha que trabalhar muito isso com eles, ensinar a pegar no lápis, pegar na mão deles e ajudar a fazer as letrinhas, porque no final do ano os alunos tinham que estar sabendo escrever. Era uma satisfação, para mim uma recompensa bem grande, quando eu via meus alunos saindo dali lendo e escrevendo! Porque naquela época quem sabia ler e escrever não precisava de mais nada! Era uma pessoa alfabetizada!

Os alunos... gente! Os alunos eles eram outro nível, naquela época sim, havia respeito com o professor! Era um respeito bem grande, uma obediência fora do comum, todos obedeciam!

A Dona Ruth Rensi era a diretora do Grupo Escolar, uma excelente diretora, porque ela tinha uma rigidez com a educação dos alunos, todos os alunos tinham medo dela! Mas ela era muito boa, ela que fazia aquele Grupo Escolar funcionar. Os alunos tinham um respeito muito grande por ela, ela não precisava ficar gritando com ninguém, era ela aparecer na porta da sala, ou no pátio na hora do recreio, pronto! Os alunos ficavam tudo quietos, acabava a conversa, era notório que a Dona Ruth estava por perto.

Era muito bom trabalhar no Grupo Escolar! Já lecionei em outras escolas, mas nunca tive em uma escola que predominasse o respeito dos alunos com o professor, como tinha naquele Grupo Escolar.

As salas de aulas eram muito boas, tudo bem simples, mas eram muito boas! Tinha as carteiras, tudo direitinho, o quadro e um armário, tudo dentro da época. Não tinha nada de tecnológico! As nossas tecnologias eram o giz e o quadro (risos). Então os nossos grandes materiais de apoio eram esses, tudo que sabiam escrevíamos no quadro, tudo! O material didático era apenas a cartilha mesmo, planejávamos as aulas em cima da cartilha, mas era tudo dentro dessa sala de aula da época que tudo acontecia, nesse espaço que dávamos nosso show (risos).

O método que nós utilizávamos para lecionarmos as aulas no Grupo Escolar era o que tinha na época, o quadro e o giz, usávamos muito a cartilha “Caminho Suave”, nós alfabetizávamos os alunos com essa cartilha. A cartilha tinha várias figuras, cada letra do alfabeto tinha uma figura para representar, o que ajudava muito os alunos a

decorar o alfabeto, os alunos aprendiam muito bem! Os livros que nós usávamos vinham do Governo, muitos tinham que ser comprados pelos pais dos alunos, os que não tinham condições de comprar, nós emprestavamos e depois eles devolviam. Naquela época era uma professora por sala de aula, nós dávamos aulas de todas as matérias englobadas. Claro que com um foco maior na leitura, na escrita e na matemática.

Havia as provas, cada bimestre aplicávamos algumas provas, tinha as provas mensais que eram obrigatórias, todo mês tínhamos que aplicar uma avaliação para os alunos. Tinha as provas de leitura, nessas provas a Diretora também participava, era ela quem tomava a leitura dos alunos. Os alunos não faltavam, eles gostavam de ir para o Grupo Escolar, tínhamos muitos alunos, e ainda, naquela época não havia reprova, os alunos eram dedicados, eles estudavam de verdade!

Nós professoras tínhamos uniforme, nós tínhamos que usar vestido ou saia, a Dona Ruth não aceitava as professoras usarem calças, não podíamos! Era vestido ou saia. Ela era muito rígida quanto a isso.

No Grupo Escolar tudo era muito bem cumprido, a rotina, todo dia de manhã cantávamos o Hino Nacional, tínhamos que cumprir todos os horários estabelecidos. Com relação às regras do Grupo Escolar, era mais disciplina, não regra, era disciplina! Todos os alunos eram muito bem disciplinados, obedientes. Inclusive todas as manhãs nós fazíamos a fila no pátio da escola, cantávamos o Hino Nacional. Depois, íamos para a sala de aula, nos corredores tinha uma passadeira, os alunos se equilibravam em cima dessa passadeira, porque não podia pisar fora dela. Rezávamos na sala de aula, para ter uma boa manhã de estudo. Saíamos para o lanche com muita ordem.

Tenho boas lembranças! O Grupo Escolar era de pessoas simples, humildes, com alunos educados, nós professores éramos vistos como os heróis deles! O que mais me marcou foi a parte da educação! Sinto saudades!

Essa minha experiência no Grupo Escolar como professora que me fez continuar a minha profissão, porque no Grupo Escolar pude ver como o ato de alfabetizar uma criança é gratificador, eles chegavam não sabendo nada, e saíam de lá, lendo, todos muito bem alfabetizados! Foi muito boa essa época!

Foi uma pena o Grupo Escolar ter fechado as portas, aquele Grupo era um símbolo de uma boa educação, um modelo! Uma grande perda para a educação!

EM SINTONIA COM SIDNEY E WALDEMI...

*É de sonho e de pó
O destino de um só
Feito eu perdido em pensamentos
Sobre o meu cavalo
É de laço e de nó
De gibeira o giló
Dessa vida, cumprida a sol*

(Romaria, de: RENATO TEIXEIRA)



(Foto tirada no dia da entrevista)

Nome: Sidney da Cunha Ormeneze, 55 anos (à esquerda).

Nome: Waldemi Medeiros da Silva, 56 anos (à direita).

Vinculo com o Grupo Escolar: Ex-Alunos

Entrevista realizada no dia 23 de maio de 2019.

Sidney: Eu entrei no Grupo Escolar com 6 anos foi em 1970, estudei até a 3ª série.

Waldemi: Eu comecei a estudar com 6 anos também, foi no ano de 1969, eu estudava de manhã, estudei do “prézinho” à 4ª série. Era só esse estudo que tinha naquela época no Grupo Escolar.

Sidney: Antes de eu entrar na 1ª série eu fiz o “prézinho”. A professora era a Dona Ida, eu estava com 6 anos, o “prézinho” não tinha uma sala de aula, as aulas eram no pátio do Grupo, colocava um monte de cadeirinhas, não tinha as carteiras, apenas as cadeiras para nós sentarmos, o quadro ficava pendurado na parede e a Dona Ida lecionava as aulas e ficava ensinando a fazer desenhos e a pintar.

Waldemi Naquele tempo não havia meio de transporte escolar lá, nós íamos a pé, uns os pais levavam, outros iam sozinhos ou com os irmãos mais velhos.

Sidney: O Grupo Escolar ficava no meio da colônia, as casas ficavam em volta da escola. As professoras eram a prefeitura que pagava, as zeladoras e as merendeiras eram a Usina que pagava, era um convênio entre a prefeitura e a Usina.

Waldemi: O Grupo Escolar tinha 4 salas de aula, um pátio que na hora do recreio nós brincávamos, tinha uma cozinha separada, os banheiros. Do outro lado da escola tinha um gramado verde, que era nossa área de lazer. Nesse gramado nós brincávamos. O Grupo era cercado de muro com um portão bem na frente, esse portão ficava trancado por cadeado. A escola era muito boa, bem prendada, era tudo muito limpo, o chão brilhava. Em frente à escola passavam aqueles caminhões de cana, subia aquela poeira, mas na escola nunca achava uma poeira, era muito limpo! As salas de aulas eram bem grandes, tinha as carteiras, um quadro negro, o apagador e a mesa da professora.

Sidney: Ao lado do Grupo Escolar tinha uma escada e do lado ficava o mastro da bandeira, era ali que cantávamos o Hino Nacional e hasteávamos a bandeira. Naquele tempo as aulas eram boas, naquele espaço tinha uma educação, os alunos não faziam bagunça!

Waldemi: Antigamente as professoras davam aulas por amor, se um aluno não estivesse entendendo a matéria ela chamava a mãe para conversar. Tinha reprova se não sabia reprovava. As aulas não eram severas, mas era uma aula bem enérgica. Geralmente quando era aula normal a professora passava tudo no quadro manuscrito, nós tínhamos que copiar tudo no caderno, nas aulas de português, às vezes, quando era ditado, citar verbo ou decorar os verbos era tudo oral, não passava no quadro. A professora falava

uma frase, por exemplo: “José foi à cidade comprar arroz”, aí ela perguntava: “Qual o tempo está à frase: presente, passado ou futuro?” E assim nós íamos respondendo e aprendendo.

Sidney: As crianças eram muito bem alfabetizadas!

Waldemi: As aulas de antigamente era tudo na raça, quem possuía aquele ensino de 1ª a 4ª séries era a mesma coisa que ter feito uma faculdade. Naquele tempo, nosso material escolar era um lápis, uma borracha e um caderninho, colocava esse material dentro da bolsa. Nossa bolsa era feita de saco de açúcar e íamos para a escola. O livro e a cartilha nossos pais não compravam, a escola fornecia e precisava ter um cuidado, uma limpeza com a cartilha e o livro, porque de um ano passava para o outro, então não podia estragar, nem riscar. Eu lembro, a cartilha chamava “Caminho Suave”. Na escola tínhamos um caderno de caligrafia, todos tinham uma letra espetacular, bonita! Como eu possuo deficiência nas mãos, quando minha mãe foi me matricular no Grupo, a diretora, Dona Ruth, falou para minha mãe que não era possível eu estudar no Grupo, que eu precisava de uma escola especial e no Grupo não tinha recursos. Mas a assistente social, que fazia visitas nas casas, falou que eu tinha que ir para a escola. Essa assistente social que me ensinou a pegar no lápis para escrever, então eu fui para o Grupo, eu precisei me virar, as crianças escreviam com a mão e eu com o braço, esse foi o jeito que eu encontrei para poder aprender a escrever.

Sidney: Não havia uniforme. A própria roupa do corpo ia estudar, era coisa simples: um shorts, uma camiseta e um chinelo.

Waldemi: Uniforme era a roupa que usávamos no dia-a-dia mesmo, um shorts feito de saco de açúcar, minha mãe, para enfeitar um pouco, colocava um suspensório feito de elásticos no shorts (risos), mas era tudo bem limpo, não podia ir para a escola sujo, a Dona Ruth fazia voltar embora. Quando nós chegávamos à escola, batia o sino para fazer a fila no pátio para cantar o hino nacional, depois a Dona Ruth inspecionava nossa roupa, nossa higiene, se estivesse alguma coisa irregular ela mandava voltar embora.

Sidney: A diretora, todos os dias, ia sala por sala contar os alunos e ver quem estava faltando, ela marcava o nome de quem faltou e ia à casa do aluno saber o motivo do aluno ter faltado. Se não estivesse doente, a diretora levava a criança para escola, ela pegava na mão e levava para o Grupo Escolar.

Waldemi: Naquela época nossos pais eram obrigados a justificar quando não íamos para o Grupo Escolar.

Sidney: Às vezes mandava um bilhete escrito, mandava alguma criança entregar para a diretora, agora se não justificasse a diretora aparecia na casa para buscar o aluno. A Dona Ruth foi uma boa diretora!

Waldemi: Naquela época ensinava matemática, português e ciências eram isso, contar, escrever e ler era isso que tínhamos que saber.

Sidney: No Grupo havia uma rotina, todo dia antes de entrar na sala de aula, batia o sino, a Dona Ruth saía no pátio e dava um grito. Nesse momento nós já sabíamos que tínhamos que formar a fila, uma fila reta, alinhada, não podia ficar torta. Então, cantávamos o Hino Nacional, hasteávamos a bandeira, a Dona Ruth fazia a vistoria de higiene nos alunos e depois entrávamos para a sala de aula, essa era a rotina.

Waldemi: Uma coisa que havia no Grupo eram as regras. Meu Deus do céu!

Sidney: Hora de sair para o recreio, tocava o sino, nós tínhamos que sair todos em fila, sala por sala, para entrar na sala de aula, fila, tudo fila, e ainda, no corredor havia uma passadeira no chão de uns 80 centímetros de largura, nós passávamos em cima dessa passadeira, um por um, não podia pisar fora, se pisasse fora voltava para o final da fila, o chão desse corredor brilhava.

Waldemi: Havia regra para tudo! Para pegar merenda, não podia repetir antes de todos já ter pegado. Para brincar havia regra, no Grupo tinha um pátio bem grande, a regra era: menina brinca com menina, menino brinca com menino, não podia brincar juntos. Então o pátio era separado por uma faixa no chão, de um lado meninas, do outro os meninos, quem ultrapassasse a faixa ficavam de castigo, as professoras ficavam igual sargentos olhando. Havia bastante castigos no Grupo Escolar. Naquele tempo se fazíamos algumas coisas fora das regras da escola, ficávamos de castigo: ajoelhar no milho, ficar sem recreio, ficar na escola fazendo dever depois que todos iam embora, ficávamos na sala de aula, quando fazíamos algo de errado tinha um castigo de escrever. A Dona Ruth escrevia no quadro “Eu não devo fazer isso” ou “Eu não devo falar isso”, tínhamos que copiar essa frase 100 vezes no caderno. Os castigos eram esses. Mas o ensino era muito bom!

Sidney: A diretora Dona Ruth era severa, quando ela chamava nosso nome chegava a arrepiar, só de ver ela nós tremíamos, nós obedecíamos, nós obedecíamos mais ela do que nossos pais.

Waldemi: As provas eram assim, nas provas de matemática era fazer as contas de dividir, somar, multiplicar; nas provas de português era conjugar verbos.

Sidney: As provas eram feitas em papel almaço, não tinha aquelas máquinas de impressão, era tudo escrito à mão, a professora passava no quadro, tínhamos que copiar as perguntas para depois resolver.

Waldemi: Havia prova oral, mas era na sala da diretora. A Dona Ruth que aplicava, a primeira coisa que perguntava era a tabuada.

Sidney: Havia prova de leitura, a professora colocava um texto no quadro, mandava um aluno começar a leitura, do nada ela pedia para outro continuar, tinha que prestar muita atenção. No Grupo Escolar fazia muitas festas, festa junina, nos dançávamos quadrilha (risos). Chegava fim do ano os melhores alunos ganhavam prêmios, coisa simples sabe, mas quem ganhava ficava numa felicidade.

Sidney: Cada sala de aula fazia uma apresentação, tudo bem arrumado, era uma coisa linda!

Waldemi: A figura marcante do Grupo escolar é a Dona Ruth, ela contribuiu para nossa educação!

Sidney: Sem dúvidas é a Dona Ruth, para todas as pessoas daquele Grupo ela era uma segunda mãe, havia um respeito muito grande por ela. No Grupo Escolar éramos uma família! (lágrimas).

Waldemi: Na nossa infância, nós não tínhamos nada, não tínhamos nada, tínhamos o Grupo Escolar, ali era nosso lugar, fazíamos de tudo e aprendíamos de tudo.

Sidney: Nós tínhamos que ir para o Grupo Escolar e estudar!

Waldemi: Aquele espaço era nosso. Uma maior felicidade!

Sidney: Eu tenho saudades! A saudade vai matando até hoje! (lágrimas). Aquele Grupo Escolar foi para nós o maior cenário do mundo. Aprendíamos de tudo lá.

Waldemi: As maiores partes da nossa infância viveram ali no Grupo Escolar. Naquele espaço aprendemos um caminho de vida, aprendemos a ser humano, o que aprendíamos em casa no Grupo era acrescentado com muita sabedoria.

CAPÍTULO 5

EM SINTONIA COM... O NARRADO, O OUVIDO E O ESCUTADO NAS NARRATIVAS

[...] o singular não é o oposto do plural, nem mesmo uma parte de um todo: trata-se de uma produção de conhecimento que não se refere à busca de fatos reveladores de uma identidade, mas de um traço que, sempre provisório, delinea uma identidade fugidia, lacônica e de formas não antecipáveis.

(FERNANDES, 2014, p. 76).

Tratamos de olhar para as diversas formas de manifestações, para as diversas práticas e modos pelos quais podemos produzir uma história do Grupo Escolar, a partir dos relatos de experiências expressos em uma narrativa. Sob os diversos discursos sobre os quais nos debruçamos surgiram nuances. Nosso desejo é de construção de uma narrativa plausível, assim, narramos com pés fixos no presente e com olhos voltados ao passado, numa tentativa singular e única de compreender e interpretar a história desse Grupo Escolar, no que tange à sua constituição, idealização e a seus aspectos únicos e coletivos. Enfim, buscamos produzir um documento que registra versões e representações sobre o que foi, como foi, o que deixou de ser e o que potencialmente pode vir a ser, tanto do ponto de vista individual como na perspectiva social. Neste mergulhar, descobrimos variados elos e significâncias, vários sentidos relevantes que nos foram possíveis pela memória coletiva e individual. Memórias que se desenvolveram a partir de laços de convivência escolar, que acrescenta, unifica, diferencia, assim salvamos as lembranças, como? Escrevendo sobre elas, fixando seus traços.

As memórias presentes nessa pesquisa fazem um cruzamento importante entre o particular e o global, entre o indivíduo e o coletivo, e ainda, constituiu fundamentos referindo às culturas, inserem-se possibilidades múltiplas de registros do passado, elaboração de representações, por fim, a memória é o nosso ponto de partida para

navegar no processo de constituição desta escola. São as vozes que adquirem pela costura de fragmentos das lembranças, tecidos de dimensões sociais que funcionam como âncoras no decorrer do processo narrativo. Destacamos que nossa busca por elementos que nos pareçam importantes em cada narrativa, individualmente e coletivamente, nos abrirá um espaço, rastros e ramificações para a constituição de uma narrativa segundo as ideias de White (2014).

É o reconhecimento da ação humana na (re)construção da temporalidade da própria história. É uma grande façanha que consiste na busca incessante de se conhecer o passado. Um passado, uma escola, uma zona rural... Mas o passado é amplo, diversificado, inexpugnável em todas as dimensões. Tende a ser quase irreconhecível na sua integridade. O presente faz com que o passado tenda a ser visualizado como nuvens em constante mutação e movimento. Como constelações de estrelas, às vezes encobertas, outras vezes mais visíveis.

Em cada narrativa, o conjunto retratado representa todas as classes, recriando, por fim, a própria escola, o sentido de ser aluno, de ser professor e todos os valores vinculados ao Grupo Escolar representado (à disciplina, à hierarquia, à padronização e o respeito...). Assim, as vivências escolares – como podemos constatar disponibilizadas nesta pesquisa – privilegiam o plano geral, as tomadas amplas, o plano de conjunto e a composição em profundidade.

De tudo o que escutamos, percebemos uma série de liturgias que indicam determinados rituais intrínsecos à escolarização que permeavam o cotidiano do Grupo Escolar, e hoje se manifestam como pregnancies 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 falas estão permeadas pelas lembranças e perspectivas do presente e do futuro, daquilo que o depoente acredita e almeja, como aspectos essenciais de ensino e de aprendizagem ao posicionarem-se, como faz Dúlcineia, em sua narrativa reconstituindo seu universo cultural que lhe era peculiar, em relação ao descrever como era o modo de ensino na época, e a proposta educacional de ensino do Grupo Escolar, composto por um ensino tradicional, tais aspectos ainda permeiam as memórias dos professores.

Dulcinéia, em sua narrativa promove uma viagem ao passado, revelando características do ensino e de aprendizagem, nos ressalta que o ensino era muito simples, que as aulas eram transcritas em quadro e salienta que este era o único recurso disponível da época. Disciplinas mais teóricas eram expostas pelo método decorativo, como a matemática, via-de-regra, a tabuada. As salas de aula apresentavam carteiras diferentes em cada seriação, oscilando entre carteiras fixas, duplas e individuais, as carteiras davam outro sentido para aqueles espaços restritos, mas amplo em possibilidades, uma flexibilidade que se manifestava em um movimento impossível nas salas com carteiras fixas, matricialmente enfileirados, os alunos deveriam olhar o professor em sua cátedra.

Sobre o currículo do Grupo Escolar, Dulcinéia nos relata que os conteúdos ensinados na época eram mais simples, que não incluía qualquer tipo de atividades além das disciplinas básicas, visto que, naquele tempo, as escolas eram sustentadas na tríade ler-contar-escrever, porém Dulcinéia ressalta que o ensino era bem puxado, havia uma cobrança e os alunos apresentavam muito respeito pelos professores. Eis que encontramos a proposta didático-pedagógica descrita nos Relatórios do Estado do Paraná, centrada no ensino que recorria ao domínio da leitura, e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade.

Por meio do relato de Dulcinéia, ainda nos é possível ter uma visão sobre a estrutura física do Grupo Escolar, uma visão particular dela, sob esse espaço educacional, salienta a higiene e a limpeza do prédio escolar, assim como era exigido como parte importante da disciplina e seriedade por parte dos alunos. A figura da Diretora Ruth é estabelecida como uma pessoa enérgica, enfatizada a cobrança sobre os alunos. Ainda sobre a diretora, nas falas de Dulcinéia é possível perceber o medo e o respeito que os alunos tinham por ela.

Outro fator na fala de Dulcinéia é sobre seu material escolar, compreendemos que naquela época os materiais utilizados pelos alunos se caracterizavam como básicos, necessários para se aprender e desenvolver as atividades em sala de aula. Cadernos, lápis, borracha, com estas deveriam escrever as tarefas, redações, trabalhos escolares, provas, exames e, sobretudo, copiar nos muitos cadernos toda a extensa matéria que os professores escreviam no quadro, recurso predominante utilizado por eles, embora não dispensassem a cartilha didática.

Entre as atividades do Grupo Escolar estava presente a rotina escolar e cívica. Uma relevância com relação às regras sobressai na narrativa, enfatizando as regras

exigidas da época existente no Grupo Escolar, que pode até nos dar a impressão de que naquela época tudo funcionava perfeitamente. Descritas por Dulcinéia, regras definidas em seu depoimento: regras para cantar o hino, regras para entrar e sair da sala de aula, regras de onde pode pisar e não pode pisar. As regras eram inúmeras, mas, segundo o depoimento, elas funcionavam posto de terem sido criadas pela equipe escolar. Os castigos também compõem as particularidades rememoriadas por Dulcinéia. Em sua narrativa, ela afirma que, os castigos serviam como parte disciplinar das crianças, visto que, eram recorridos na medida em que os alunos fossem mal educados ao ponto de: conversas paralelas, desobediência ao professor, não fazer as tarefas, implicavam punições atribuídas nas conformidades dos atos praticados.

Ainda sobre os castigos Dulcinéia traz à cena, que não se tratava mais de palmatórias ou da vara de marmelo para bater nas pernas de alunos, mas de colocar os alunos indisciplinados em situações desconfortáveis, contudo, isso não significou a abolição dos castigos corporais, tais como ficar de pé no canto da sala. Os castigos eram entendidos como parte do trabalho pedagógico, de modo que os pais não questionavam, ao contrário, reforçavam-nos em casa. Sendo assim, as infrações das regras expostas podiam acarretar, por parte da diretora, advertência, suspensão, mas, sobretudo, podia acarretar longos sermões e severos castigos por parte dos pais, especialmente se eles fossem chamados para uma reunião com a diretora. Por fim, Dulcinéia, salienta em sua narrativa, que os alunos tinham o único direito de estudar e obedecer. Sobre os castigos que eram inseridos nas escolas, como parte de punição àqueles que descumpriam as regras expostas.

As regras expostas na fala de Dulcinéia na rotina escolar se destacam como rigorosas regras de disciplinas, cujo cumprimento era diariamente fiscalizado: fora da sala de aula, pela diretora e dentro da sala, pelos professores. Apresentam-nos um campo composto de castigos, de advertências e de medos, regras eram necessárias em todas as aulas e atividades desenvolvidas dentro da escola, havia um comprometimento, uma liberdade consciente, entre o que se podia fazer e realizar dentro do espaço escolar.

É notório, ainda, na narrativa de Dulcinéia, a forma de tratamento que os alunos utilizavam para se dirigirem ou para se referirem aos professores e à diretora (talvez possa ser uma particularidade dela ou ainda uma exigência da época) era “dona” uma formalidade, um respeito que é nítido na fala até hoje.

Dulcinéia ainda enfatiza as outras ocasiões que aconteciam no Grupo Escolar, tais como: os desfiles, as formaturas e ainda momentos em que a comunidade se reunia

na escola para assistir as apresentações de teatro com a participação dos escolares, por isso a escola também era um espaço social. Nos desfiles e formaturas, ela salienta que havia toda uma preparação, com o maior cuidado para que apresentassem o melhor desempenho, tudo com muito respeito. Em seus dizeres, ainda, encontramos traços únicos de uma escola do meio rural, visto que, podemos compreender a visão dos alunos e da comunidade em relação ao Grupo Escolar, colocavam como centros das atividades culturais do bairro e como tal era um verdadeiro espaço de sociabilidade.

Ainda conseguimos perceber por meio da narrativa dos ex-alunos Sidney e Waldemi que esse modelo escolar de escola pública buscava oferecer condições para todos os alunos, mesmo que as condições fossem as mínimas possíveis, visto que a escola atendia os alunos dos mais variados contextos sociais, eles nos contam que os alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo recebiam todo material escolar.

O uniforme escolar, assunto que presenteia a narrativa de Sidney e Waldemi, é apresentado como não obrigatório, o motivo que dispara a “falta” do uniforme, se aplicava à grande preocupação da direção da escola sobre as condições dos pais dos alunos, seu uso não era obrigatório para entrar na escola e assistir às aulas. Não havia cobrança dos professores e da direção sobre o uniforme, entretanto, era necessário que a roupa estivesse limpa, um zelar pelos hábitos de higiene era constantemente uma condição dentro da escola, caso contrário, o aluno não poderia assistir às aulas. Ressaltam que a diretora inspecionava as roupas, todos os dias antes de irem para a sala de aula, caso encontrasse alguma irregularidade, ela mandava os alunos embora para casa. Os depoentes descrevem, ainda, como era a roupa que eles iam para a escola naquela época: um shorts, uma camiseta e um chinelo. Consideramos que a direção escolar procurava a inserção de todas as crianças na escola e o uniforme poderia ser uma “despesa” para os pais, o que podia dificultar a permanência de seus filhos na escola.

O exercício da rememoração faz emergir do esquecimento memórias relacionadas às professoras. Nas falas de Waldemi e Sidney, tal como de Dulcinéia, eles elencam os nomes de suas professoras. Os ex-alunos, como sujeitos escolarizados, passaram um tempo importante de sua infância dentro do Grupo Escolar. Se para os docentes pode ser difícil identificar antigos alunos, isto tende a não ocorrer quando são os estudantes que evocam seus professores, talvez seja pelo fato de aquele que ministra aulas tem muitos alunos e estes, ao longo da vida escolar, passaram por alguns professores. É nesta perspectiva que os entrevistados descreveram detalhadamente suas

antigas mestras. Em um ambiente feminizado, ninguém recorda de homens professores na escola, nem mesmo a figura da diretora era masculina.

No intervalo, no momento em que tocava o sino, os alunos saíam formando uma fila. A fiscalização também estava presente na hora do lanche e sobressai nos dizeres dos alunos. A circulação pelas dependências do pátio escolar, a fim de garantir que não invadissem espaços proibidos, visto que, na hora do lanche havia a regra: menina brinca com menina e menino brinca com menino, sendo assim, havia uma divisão no pátio e, então, os alunos não podiam ultrapassar certas divisões e todo cuidado era necessário neste momento, a diretora controlava a circulação dos alunos nesses espaços e de acordo com as regras postas.

Na narrativa de Sidney e Waldemi podemos ter uma noção da visão dos alunos referente ao sistema de avaliação do aproveitamento escolar, um sistema de avaliação segundo eles, muito rigoroso. Havia muitas tarefas, eles afirmam seus medos neste processo e esclarecem a existência das provas orais, que eram aplicadas pela diretora. Em outras disciplinas, como matemática, as provas se resumiam às operações aritméticas e à tabuada, haviam provas de leitura, provas de português e exame final e se não obtivessem a média mínima para a aprovação, reprovava. Os pais sempre ficavam cientes dos resultados de avaliação, assim como das demais ocorrências disciplinares, a participação dos pais nesse processo educacional da época era muito relevante, afinal, os professores e a equipe pedagógica sempre eram muito respeitados. Apesar da rígida disciplina que os professores exigiam nas atividades e nas provas que envolviam os alunos, os ex-alunos afirmam que naquela época o ensino era bom, que quem possuía uma escolarização de 1ª a 4ª série era uma pessoa alfabetizada, era o mesmo que, pensando nos dias atuais, se tivesse uma graduação.

Uma particularidade exposta na fala de Waldemi nos faz refletir quanto à acessibilidade das escolas naquele tempo, no sentido de a escola estar preparada para receber um aluno com alguma necessidade especial, fato que ao procurar uma educação Waldemi se deparou com uma escola que não oferecia nenhum recurso para sua deficiência nas mãos. Diante disso, Waldemi não pode entrar na escola, primeiramente ele precisou aprender a manipular um lápis para depois voltar para a escola. Neste momento, conseguimos atribuir uma visão das escolas naquele tempo, pensava-se uma escola onde não ofereciam recursos para os alunos com necessidades especiais, talvez pelo falta de escassez de recursos, de profissionais, ou, ainda, o descaso com essa população.

As relações entre professores e alunos seguiam as normas sociais convencionadas, isto é, elas refletiam as relações exigentes entre pais e filhos, muito respeito. A presença de procedimentos autoritários nas relações alunos e professores dentro do Grupo Escolar ressaltam nas narrativas dos alunos, a regra comum era a obediência e os limites, muito bem definidos, transcendem para o sentimento de medo, pois os professores e a equipe pedagógica desfrutavam do respeito e da admiração não só dos alunos, mas de toda a comunidade, que apoiava as propostas oriundas da escola. Portanto, não se colocavam dimensões de autoritarismo.

As memórias contam que a experiência educacional desenvolvida no Grupo Escolar constituía-se como um modelo para esses alunos, assim nos dizeres voltados a essa escola sempre evocaram: uma escola modelo. Assim surgem-nos algumas indagações: uma escola modelo de quê ou para quê? Regras, castigos? Obediência? Modelo de educação? Faz pensar no processo civilizador como constituinte do conceito de escola moderna emergente no século XX. Esses rituais instituem processos de civilidade, com vistas a produzir a autorregulação dos sujeitos discentes.

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

O que se ensinou e se aprendeu na escola rural parece ter ficado como um mito de qualidade (de boa qualidade) na memória daqueles que vivenciaram o ensino no campo, principalmente como alunos, inviabilizando, para esses estudantes, a possibilidade de um posicionamento mais crítico quanto ao papel desempenhado pela escola na perda da identidade do homem rural. Mesmo diante dessas várias dificuldades e lacunas, percebemos nas falas dos alunos que os alunos rurais que continuaram seus estudos avaliam sua formação como adequada. Na visão desses alunos do Grupo Escolar a classificação de uma educação de qualidade entra de maneira descompassada com o que aborda a literatura, visto que a literatura atribuem para a escola rural um ensino destoante, devido pela falta de fiscalização, caracterizavam o desenvolvimento do ensino como fraco e que, muitas vezes, as escolas não funcionavam literalmente.

Enquanto uns plantam e comercializam, outros constroem estradas e ferrovias, outros, ainda, contribuem para um projeto de formação escolar e cultural. As narrativas

das professoras que vivenciaram o Grupo Escolar nos permitem evidenciar as estratégias pelas quais essas professoras rurais aprenderam a arte de ensinar, compreender uma trajetória de formação e atuação que abarca inúmeros aspectos dos componentes da vida docente da época. Seus relatos deixam bem marcadas as diferenças de formação, até então leigos ou com formação muito distante da pretendida, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que lecionariam ou até mesmo já lecionavam.

As representações das professoras são reveladas nas suas narrativas. São depoimentos nos quais elas contam como foi o seu processo de alfabetização e de formação, falam também acerca dos alunos que frequentaram suas turmas e da estrutura física do lugar em que atuaram. Essas narrativas trazem as marcas do coletivo social que as envolvem. Sendo assim, 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 dos saberes escolares, mas também aos serviços e às práticas que a escola 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, elas direcionaram a trajetória escolar dos filhos dos trabalhadores rurais buscando dar-lhes uma aproximação à tradicional escola. Essas professoras também “plantaram” naquelas terras novas condições de vida.

As professoras que atuavam no Grupo Escolar têm formações diferenciadas e suas narrativas permitem perceber isso com clareza. Algumas eram formadas em Escolas Normais e nenhum tratamento específico — relativo aos hábitos, às experiências, aos alunos da zona rural — lhes era facultado durante essa formação.

Como é ressaltado nas narrativas das Irmãs Castanho e Maria Elisabeth, elas possuíam formação de magistério realizado na Escola Normal. Hestuco, tinha formação de magistério na Escola Normal Secundária. Já a professora Idalina, não possuía nenhum tipo de formação, ela possuía apenas um estudo de 1ª à 5ª séries. Ainda sobre a formação das professoras, se faz jus ao que a literatura nos apresenta: a maioria das professoras eram leigas.

Das professoras que ouvimos Hestuco, as Irmãs Castanho e Maria Elisabeth, todas elas iniciaram suas carreiras docentes no Grupo Escolar. Para ingressar na carreira docente, percebemos diante as narrativas, que não havia nenhum processo de seleção

para professoras, como salienta a Idalina em sua narrativa, não havia nenhum concurso, algumas dessas professoras receberam convite da diretor da escola para começar a lecionar no Grupo Escolar e iniciaram a docência no Grupo Escolar, como é o caso da Hestuco e Maria Elisabeth. As professoras contratados para integrar a equipe, eram, em geral, muito jovens e recém-formadas. Talvez, seja pelo fato de que havia uma escassez de professoras na época.

Uma particularidade da professora Idalina que surge em sua narrativa é ter lecionado em outra escola rural, diferentemente das outras professoras que ouvimos, todas elas iniciaram sua docência no Grupo Escolar. Idalina nos conta sobre como era lecionar em sua primeira escola, tal modalidade de ensino de escola isolada, onde suas instalações físicas apresentavam-se de madeira, com uma única sala de aula, com algumas carteiras rústicas, foi neste cenário educacional que a professora Idalina trabalhou por doze anos, depois deu continuidade em sua carreira no Grupo Escolar. Idalina, ainda salienta que toda sua experiência como professora se deu em escolas rurais.

Por meio da narrativa da professora Idalina podemos perceber a diferenciação do Grupo Escolar com relação às escolas isoladas que também compunham as escolas rurais. Por meio desta, podemos fazer uma comparação das condições de trabalho vivenciadas por ela. Sua particularidade no aspecto docência nos traz os traços da nova arquitetura e ainda a inovação pedagógica apresentadas no Grupo Escolar.

A narrativa constituída a partir da entrevista com a professora Idalina é marcada por sua busca em incorporar atividades diferenciadas que possibilitassem aos alunos um melhor aproveitamento dos conteúdos nela tratados. É com marcante saudosismo que a professora descreve seus passos na carreira docente, trabalhando na Educação Rural e analisa, inclusive de maneira positiva, todo seu trabalho. Com riqueza nos detalhes, Idalina descreveu a estrutura do Grupo Escolar, contudo, apesar dos entraves enfrentados pela maioria dos alunos que refletia nas professoras, sobretudo as limitações de natureza financeira, por meio do relato da professora ficou claro que uma coisa era certa: todas as crianças gostavam da escola e sacralizavam o ensino e a professora.

Na narrativa de Idalina, de modo geral, podemos ver de forma positiva o que ela observa das implementações da política educacional brasileira e, sobretudo, no estado do Paraná, no que diz respeito às modalidades e expansões das escolas rurais, visto que Idalina relata que no começo de sua carreira como professora, ela iniciou a docência numa escola isolada rural. Ela fala das condições e das formas, que são características

particulares de organização no trabalho nessas escolas: de madeira, oferecendo um ensino multisseriado, a única responsável pela escola, de como ela encontrava seus alunos, os processos de busca por matrícula escolar, as condições de instalação da escola, características essas abordadas na literatura dessa modalidade escolar. De acordo com Faria Filho e Vidal (2000) as escolas isoladas rurais eram carentes de aparato escolar, marcadas por ser a escola de um só professor, apresentando suas instalações de madeira, contendo uma única sala de aula.

Sua narrativa permite-nos compreender um pouco sobre as transformações no ensino primário. Idalina, ao comparar as condições de trabalho e infra-estrutura da escola isolada para o Grupo Escolar, apresenta as reformulações sofridas ao longo dos anos nas escolas rurais. Por meio de sua narrativa encontramos os tópicos que possibilitam uma análise, além de permitirem os compassos e descompassos que a literatura apresenta. Por meio de sua narrativa percebemos: as 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. Idalina relata que as mudanças foram positivas, que comparado com a escola isolada o Grupo Escolar apresentava um ensino melhor, uma evolução, no Grupo Escolar havia mais professores, havia uma sala para cada série, o papel do professor era o de lecionar, havia uma organização pedagógica. Idalina salienta que o Grupo Escolar era uma escola moderna, assim como encontramos na literatura que trata sobre a organização dos Grupos Escolares e abordam sua constituição como uma promessa de superação das escolas isoladas.

Tais características apontadas na narrativa de Idalina entrecruzam com o que apontam algumas pesquisas, a implantação dos Grupos Escolares foi uma renovação no sistema de ensino primário, apresentavam melhores condições de trabalho para os professores, com suas instalações melhoradas, o ensino era seriado, várias salas de aula e vários professores. Para ela, os Grupos Escolares constituem uma nova ordem escolar e possibilitou que as professoras exercessem melhor sua função educativa no meio social.

Destaca-se na narrativa das irmãs Castanho a imperiosa finalidade moralizadora, cívica e civilizadora da educação presente no Grupo Escolar. Atos como cantar o Hino Nacional era algo extremamente rotineiro na escola. As crenças católicas também eram tidas como uma exigência e, então, antes de começar as aulas, diariamente, sempre rezavam.

A narrativa da professora Hestuco nos presentia com a valorização social do professor naquela época, enfatiza o respeito que recebiam dos alunos, toda essa valorização vinha da importância dada à educação, que propiciou uma representação sobre a profissão docente nas quais o professor era visto como o responsável pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Hestuco, ainda relata sobre às regras que compunha a educação no Grupo Escolar, às regras, sob a visão de Hestuco, eram: para entrar na sala de aula, sempre em filas bem organizadas; para andar pelo corredor, uma das inúmeras regras era sempre pisar em cima da passarela; regras quanto aos horários, deviam sempre cumprir os horários estabelecidos. Destacamos, na narrativa da professora Hestuco, o intenso entusiasmo dela por possibilitar abordagens alternativas dos conteúdos ministrados por ela. De maneira categórica, Hestuco afirma que na época ela levava seus alunos para sua casa, para ensiná-los, para que sua turma conseguisse acompanhar suas aulas.

Na narrativa de Idalina, encontramos traços de como surgiu a escola e as intervenções realizada na época. O surgimento da escola se deu por meio da iniciativa do dono da usina, dada a distância que se encontravam os colonos e seus filhos da cidade. Tal característica permite uma articulação predominante das escolas rurais do Paraná: a importância do papel dos fazendeiros na permanência das escolas rurais.

Aliadas a essa formação lacunar devem ser consideradas as dificuldades naturais enfrentadas por essas professoras. Algumas delas, habituadas à vida urbana — ainda que em cidades pequenas — conviviam com as dificuldades de locomoção e de falta de materiais didáticos. Como na narrativa das irmãs Castanho, elas falam que a única dificuldade encontrada por elas para lecionar no Grupo Escolar, estava relacionada ao transporte. Para a professora Maria Elisabeth, que havia estudado em escola rural, essa dinâmica não era tão estranha, como parece ter sido para outros. Uma das inúmeras dificuldades apontadas pelo o que encontramos na literatura está vinculada ao acesso das professoras à escola, uma dificuldade retratada pela falta de transporte, o que exigia que os professores residissem próximos ou até mesmo nas escolas. Pelo relato das professoras encontramos sobressaído o mesmo empecilho, porém não atribuído à falta de transporte, mas pela dificuldade e contratempos encontrados para se deslocarem.

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

Na narrativa de Hestuco, ela nos deixa claro que não queria deixar o Grupo, mas que foi obrigada. Idalina morava aos arredores do Grupo e foi uma professora pioneira, assim ela mesma se define, aquela escola a deixou marcas, assim como ela deixou nos alunos que passaram pelos bancos escolares daquele Grupo.

O Grupo Escolar sob os olhos de Idalina, nos permite criar em nossos pensamentos uma arquitetura escolar rica, em sua narrativa sobre o cenário da sala de aula na qual trabalhava, Idalina apresenta traços e reconstrói uma sala de aula como “linda e maravilhosa”, neste momento é perceptível como a escola é representativa na vida de Idalina. Ela, enfatiza, ainda, em vários momentos de sua narrativa, que era uma professora alfabetizadora, uma boa alfabetizadora. Aqui nos surgem alguns questionamentos: o que era uma boa alfabetizadora? Desenvolver as práticas de leituras e de escritas? Talvez possamos compreender que ser uma boa alfabetizadora, para ela, se encaixa nas condições que ela mesma aponta: que naquela época se uma pessoa aprendesse a ler, a escrever, a contar e fazer as quatro operações correspondia como uma pessoa alfabetizada. Uma boa educadora seria, então, quem ensinava essa lista com segura excelência.

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 Idalina, quando a mesma nos relata como eram suas aulas e como ensinava os alunos.

Nos dizeres da Professora Idalina, ela explicava como procedia para ensinar seus alunos, e o que os ensinava, suas metodologias e seus recursos que ela buscava encontrar para possibilitar uma boa alfabetização aos seus alunos. Por meio de suas falas, notamos que a professora não contava com recursos, orientações ou auxílios para atuar nas precárias condições da escola rural. Sobre os recursos que utilizava em suas aulas é possível perceber que tais recursos eram o que se encontrava aos arredores da escola, assim a professora criava uma atmosfera de prazer e interesse para os alunos.

A formação dos professores que ensinavam matemática nas escolas primárias era bastante lacunar, mas os conteúdos a serem ensinados eram bastante variados, embora nem sempre fossem cumpridos plenamente. Havia muita ênfase em relação ao sistema decimal — praticamente restrito à contagem —, às quatro operações fundamentais, à “resolução de problemas” (na verdade “problemas de aplicação”), e às tabuadas do dois à do nove, decoradas.

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 leituras, provas 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, assim nos mostram as particularidades da narrativa das irmãs Castanho.

A narrativa da Professora Idalina 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 Idalina conta-nos como era a rotina do dia a dia na escola, ressaltando que os alunos já eram acostumados à disciplina exigida na época.

Quanto aos professores e respectivas disciplinas que ministravam, naquela época cada professora lecionava todas as disciplinas básicas, um sistema de ensino que atribuía uma professora por turma, onde a mesma deveria ensinar todos os conceitos de matemática, português, escrita, entre outros.

Maria Elisabeth lembra que o deslocamento pela escola em direção ao interior do prédio se dava em filas 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? Na narrativa de Hestuco, nos proporciona como ela conduzia com seus alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula. Hestuco fazia uma seleção dos seus alunos e dava aulas para eles em sua própria casa, no horário do contra-turno escolar, atividade esta que ela encontra para que sua turma de alunos conseguisse acompanhar os conteúdos escolares com os demais colegas, e ainda, minimizar as reprovações dos alunos.

Além dessas dificuldades, a extrema vigilância dos inspetores de ensino (que, restringindo-se a uma posição de controle técnico, aplicavam as provas finais aos alunos e faziam visitas surpresa para verificação dos diários de classe) e a falta de apoio pedagógico eram suportadas visando a uma posição futura num Grupo Escolar.

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.

CAPÍTULO 6

EM MEIO À FULIGEM E AO PÓ DO GIZ, UM POVO, UMA USINA, UMA ESCOLA: UMA NARRATIVA

O tom de afirmativa vai surgir, mas atente-se “a verdade não está em um ou outro lugar /.../ se uma verdade existe, ela se dá na multiplicidade de versões que um fato, estória ou pessoa podem fazer ecoar. A ficção é este jogo”

(LISPECTOR, 1998, p. 97)

Não há uma análise, mas várias análises: há (im)possibilidades.

(GARNICA, 2014, p. 23)

Esta narrativa, constituída a partir de e considerando várias outras narrativas, possui um teor que nos permite elaborar significados a partir dos acontecimentos tanto mencionados como omitidos, a partir das emoções envolvidas nas ações da comunicação de identidades de personagens, comunidade e instituição.

Então sigo narrando... Porque nesta interlocução exercitaremos a curiosidade, a pronúncia, a partilha, a exposição. Enfim, aqui será um meio para a promoção de encontros que produzam sentidos. Neste cenário a narrativa pode ser a experiência que nos permite a ruptura de certas verdades cristalizadas. Aqui, a narrativa não se limita a meros adornos de linguagem, ou meras expressões de uma subjetividade, mas possui a potência de (re)descrever uma realidade. São “fluxos que arrastam cada um desses corpos [sujeitos] para outros lugares inéditos: um devir [...] são verdadeiras correntes de desterritorialização” (ROLNIK, 2011, p. 57).

Até aqui, a história poderia se enquadrar no padrão de muitas narrativas picarescas. Se Mark Twain a tivesse contado, ela acabaria soando como as aventuras do duque e do rei em Huckleberry Finn. Se tivesse saído da pena de Voltaire, teria se transformado numa série de insultos – apóstata, lacaio, ladrão, gigolô, vigarista – encadeados em parselhas rimadas, como em “Le pauvre diable”. Mas na versão de Rousseau a história tem um caráter poético e estranho. É um idílio da inocência perdida. E possui uma dimensão social que escapou à

atenção da maioria dos estudiosos (DARNTON, 2005, p. 128-129 apud NAKAMURA, 2017, p. 246).

Esta narrativa é apenas uma das muitas formas de relatar, contar, compor uma construção ficcional que se alimenta de poderosos saltos imaginativos configurados sob a visão de quem presenciou esta escola. Graças a eles, transcendemos qualquer fronteira: quem comanda a narração não é a voz, é o ouvido.

Como nas primeiras palavras que compõem essa história: “Como contar essa história”? Bom, podemos pensar que o início desta história poderia se dar com um “era uma vez”. Há em nossa cultura, um fascínio por essa expressão e ela exerce sobre nós um remontanço ao passado, aos contos e às narrativas orais. O movimento que aqui elaboramos, busca explicitar um passado e ainda querendo dizer sobre um passado numa forma narrativa. Parece que tudo conspira para começarmos desta forma, mas não!

Essa história não começa com um “era uma vez”, que num passe de mágica nos transporta, eu e você, para uma terra, um lugar muito distante, cheio de encanto, num tempo sem tempo, com personagens fabulosos e estranhos. Um mergulhar ao fundo do encantamento.

As terras (nem tão encantadas e nem tão distantes) em que se passam esta história são do Estado do Paraná, mais precisamente, do norte do estado do Paraná, no município de Bandeirantes. Num tempo, medido pelos minúsculos grãos de areia que escoam vagorosamente pela pequena fissura, silenciosamente as areias do tempo corre, escorre, faz com que os dias passem sem ser perceptível. Um passado contado e revivido pelas vozes que nos contaram fatos, que fizeram florescer a história por onde a poeira já fazia morada, se escondia, se silenciava. Escondidos sob as marcas temporais, as memórias, as lembranças, estavam esperando a chance de despertar e este movimento de pesquisa ecoou feito um lampejo, como a brisa, o fertilizante necessário para que brotassem daquele chão, as histórias, pela arte de lembrar.

Terras conhecidas como terra vermelha, terra roxa, que fizeram surgir plantações de cana de açúcar e que, surgiu uma usina de açúcar bem ali. Neste momento a porta se abriu, a população foi surgindo numa multidão e se instalaram, veio gente de todo lado, construindo suas casas de madeira, simples e modestas, casas, casinhas, casarão... o tamanho era insignificante, lá cabiam todos e isso era dignificante, inúmeras delas,

espalhadas pela extensão dessas terras, talvez, podemos dizer que essas eram, também, terras da esperança.

Um povo que trilhou na procura de versos livres, a evolução, aprendendo o tempo de plantar e de colher, num tempo que o tempo escorre, num tempo de 1947.

Neste tempo bem demarcado, de vida dura, a data foi um convite para todos ver bem de perto. Em 1947, sobre essa terra se estendia um tapete da educação, uma escola: o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, entre a poeira e a fumaça, entre a usina e a estrada, entre as casas e as passagens, dividindo nesse espaço a extensão de todos os quintais. Assim nasceu para aquele povo uma possibilidade de acesso à educação.

Nessa terra o dia começava cedo, pela janela os olhos enxergavam a beleza do mundo: era possível ver a fuligem que o vento assoprava e levemente descia até o solo. Toda janela era algum tipo de saída, de um olhar era possível percorrer, ao longe algumas colinas, um horizonte tão distante refletia nas pupilas a luz de uma educação. Construções que nasciam de madeira aqui, construções de madeira acolá, assim se desenhava uma colônia sem muitos traços e contornos, sem muita cor escolhida, a grande magia estava no fim da estrada de poeira, essas são as mesmas terras que mantinham todos ali, não era bom e não era mau, era a vida que se vivia, tanta coisa se podia ver por debaixo da janela, que até parecia um portal, que fazia logo de manhã o trabalhador, a família, a moçada e as meninas sonharem.

Poderíamos falar de quantas pedras eram feitas as estradas, da circunferência dos jardins, de quais lâminas de zinco ou telhas de barro eram recobertos os tetos, mas seria o mesmo que não dizer nada. A escola não era feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés de quem acordava cedo; o fio esticado do lampião à balaústra em frente e os caminhos que se percorriam; a inclinação de um canal que escoava a água das chuvas aos passos de quem caminhava; os rastros de quem ensinava, ao filho que sentava na carteira.

Agora contaremos o que a escola tinha de extraordinário: situava-se em um terreno seco, ao centro das casas de madeiras com teto de telhas que giram em torno de si como um novelo, ao lado de uma usina cinza de pedras, desdobrando roldanas, soltando fumaça, construções de diferentes alturas, ligadas por uma estrada de poeira, ergueu-se com linhas e curvas arquitetônicas o prédio escolar. Eis o que se contava a respeito de sua fundação: homens e mulheres que trabalhavam nas terras, cortando cana,

das mais diferentes raças, tinham um sonho, sonhavam numa escola para seus filhos, assim o dono da usina decidiu construir uma escola como a do sonho.

Não se sabe qual mandamento induziu os fundadores a dar essa forma à escola, mas o que se sabe, com certeza, é que quando se pede seja a quem seja, que descreva sua vida escolar nessa escola, este sempre imagina a escola no meio das casinhas, talvez uma escola diferente, desfraldando estandartes e rastros, mas sempre construída a partir dessa combinação de elementos do espaço.

Pela estrada passavam todos e passava tudo, passavam os “boias-frias”, passavam as clientelas, passavam as crianças, entre idas e vindas... estrada de poeira, eram aquelas que os levavam para o trabalho todas as manhãs, era a mesma estrada de terra vermelha que guardava no final a esperança florida, a escola. Por esse caminho, sob o ar livre, de longe vinha a menina com suas vestes, roupas limpas, sem uniforme. Nessa escola em que o uniforme não marcava presença pelas condições que se encontravam a comunidade, o importante era essa escola ser acessível a todos. Assim faziam esse percurso, traziam em suas mãos o caderno, o lápis e a borracha. Por esse caminho vinha João, vinha Maria, vinha..., vinham todas aquelas crianças devagar surgindo pela curva da estrada.

Lá estava a escola, com os elementos tradicionais, capazes de vincular as novas gerações, num povo em formação, a sua terra, a sua gente e os seus antepassados. Não é menos verdade que o único meio de cultivar a personalidade é enraizá-la na tradição. O ambiente da escola, em que das linhas arquitetônicas à moldura dos jardins, da paisagem envolvente à decoração interior, tudo possa servir às sugestões de ordem e da harmonia e contribuir para despertar e desenvolver, na idade mais acessível, o sentido da beleza e da arte.

Ditas essas palavras abriu-se a porta e, ao entrar, o que viu causou espanto. Era uma escola com coordenadas espaciais e temporais, os olhos das crianças se encantavam com tudo. Seus olhos eram preenchidos com as formas da escola. Encantava-se, também, quem via o rosto dos alunos. Tinham o prazer de observar quantos traços diferentes entre si atravessavam a escola: traços retos sobre as pilastras, curvas sobre o quadro de giz, traços cobertos uns pelos outros, curvas sobrepostas, quantas variedades de formas de janelas apresentavam-se diante a escola, retangulares, quadradas, com meias-luas. Quantas espécies de pavimento cobriam o chão: de pedregulhos, de tijolos, de lajotas, de vermelho a vermelhão. Em todos os pontos, a escola oferecia surpresas para os olhos: um conjunto de vasos ao final do corredor, uma

passadeira estendida pelo chão vermelho, salas de aulas com inúmeras carteiras de madeira. Na porta da escola, via-se as professoras, o olhar percorria as paredes, o corredor, como se fossem páginas escritas, que continha, que escondia. Feliz era aquele que todos os dias tinha a escola que ensinava saberes ao alcance dos olhos e nunca acabava de ver as coisas que ela continha.

Para entender essa escola é preciso esquecer quase tudo que se sabe. Porque esquecer é se livrar dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós e que nos levam a crer que as coisas têm que ser do jeito como são.

Salas de aulas bem poucas, dentro havia algumas carteiras, um quadro de giz e, bem à frente, a mesa da professora, ao fundo um armário, crianças separadas em grupos chamados “séries”, um chão vermelho, um corredor bem limpo ao meio uma passadeira, corredor este não tão comprido levava para a porta de entrada, do lado de fora um pátio, depois se tem as extensões de todos os quintais. Lembre-se que era preciso esquecer quase tudo que sabe sobre escola de hoje para se entender essa aqui. Então, nos arriscamos a dizer que sob a visão daqueles que vivenciaram esse Grupo Escolar, a escola era um luxo!

Ah! A passadeira, sempre a passadeira, é passagem, é regra, é a passadeira! Sem muito charme, mas na escola que ensinava saberes, ela ganhava um lugar de destaque. Ganha destaque, também, nas memórias. Frequentavam-se, passeavam-se, juntos ou isolados, deslizavam-se seus passos bem calculados, sobre a passadeira, nada de pisar fora. Aí, de pisar fora! Jamais, não podia pisar fora da passadeira, e todos obedeciam... é passagem, é regra, é a passadeira! E regras nessa escola são sempre obedecidas. Aos olhos de outros alunos, a passadeira era vista como sinônimo de limpeza. Limpeza, palavra que caracterizava muito essa escola, era possível notar desde o chão vermelho até a luz que iluminava, a limpeza também fazia morada nessa escola que ensinava saberes, em meio à fuligem, em meio à poeira. É passagem, é regra e também limpeza! Atravessavam a passadeira com passos equilibrados, chegavam à sala de aula, antes das professoras começarem a ensinar os novos saberes, havia o momento de rezar. Todos em pé. Postura. Sem brincadeiras, era um momento de agradecer.

O pátio escolar, com um chão recoberto por tijolos que nos dias luminosos uma sombra refletia as folhagens, não havia nada de diferente, um espaço sem muito encanto para as crianças brincarem, nesse espaço contemplavam fascinados a Bandeira Nacional hasteada em seu mastro. Cantavam o Hino Nacional, esticavam o fio pendurado, subiam a bandeira, todos enfileirados, permaneciam assim até a “dos filhos deste solo és mãe

gentil, pátria amada, Brasil”! Muito bem delimitado, todos os dias antes das aulas começarem nessa escola que ensinava saberes, os alunos sabiam que esse ritual era necessário. Ao verem enfileirados não se distinguia qual é um qual é outro, todos bem comportados nessa vida rotineira sempre o mesmo itinerário: formavam a fila no pátio, cantavam o Hino Nacional e hasteavam a bandeira, depois, seguiam para a sala de aula tudo organizado um de cada vez, cuidado! Não pisem foram da passadeira! Todo dia se inicia e se guia pela passadeira, pelo hino e pela prece.

Por longo tempo, a escola foi um espaço em que os percursos eram traçados entre pontos suspensos no vazio, o caminho mais desejado para alcançar novos horizontes, os passos seguiam não o que se encontrava fora do alcance dos olhos, mas dentro, se entre eles continuava a parecerem mais alegres era porque uma certa hora do dia recebiam uma luz como daqueles lustres que ganham destaque na sala de estar.

A escola era um “modelo” de educação, era assim que todos viam aquela escola. Espaço que recebia durante as manhãs e as tardes todas as crianças que residiam em seu entorno. O soar do sino avisava que estava na hora de começar a aula, todos já sabiam que tinham que ir para a fila. Era assim que iniciava mais um dia de aula em que a gurizada aprendia novas lições na escola. Passadeira, hino, prece, badalar do sino, fila! Aprendiam números, contas, ler e escrever, a lição da vida, num tempo com tempo, a educação fez moradia e refletia a luz que procuravam. Nesse espaço localizado bem no centro das casinhas de madeira, as crianças se aproximavam, estudavam com o que tinham, não importava o que diziam, era tudo assim, na simplicidade de um povo.

Chegando à sala de aula aquela criança já sabia que naquele espaço não se permitia brincadeiras dissociadas do contexto escolar, já estavam cientes, seja pelos pais ou pelos confidentes, que a hora de estudar era sagrada, nada de incidente, era permitido apenas estudar e obedecer. No espaço escolar, na sala de aula, nada muito sofisticado, se ensinava o básico, o essencial: ler, contar e escrever. E a obedecer!

Nas salas as professoras ensinavam saberes. Ah! As professoras, quem são elas? De onde vinham? Na luta diária pela felicidade, no cotidiano para quem ainda não sabe, em manhãs de cinzas, em tardes de sol e em noites sem estrela, lá vinham elas, dentro de ônibus ou penduradas num caminhão, elas também travaram grandes batalhas neste movimento de educação.

Assim chegavam à escola, todos os dias as professoras com sua autonomia cultivavam o misterioso processo de ensino e de aprendizagem, folheavam e ensinavam

folhear as cartilhas e os livros, desfiavam o que podiam usando o giz no quadro, letras, sílabas, palavras... números, contas, tabuada, era assim que elas alfabetizavam.

Uma série de relatos, antigas observadoras e não existe razão para crer que sejam inverídicos – professoras que atribuíram ao Grupo Escolar um constante sortimento de qualidades, quando comparando, claro, às escolas da cidade. Professoras que iam e vinham diariamente que até se tornou habitual e os defeitos e as dificuldades de ensinar na escola rural, perderam a excelência num ajuste de virtudes. Captaram uma imagem sólida e compacta da escola e o resultado foi o seguinte: era melhor trabalhar nessa escola do que uma escola da cidade. Assim, para as professoras que ali passaram, em certas horas, em certas estradas, surgiu a suspeita de que ali havia algo de inconfundível, de raro, talvez até magnífico; sentiram o desejo de descobrirem o que era, por isso sempre enfatizavam que lecionavam numa escola em que não só crescia em função do nome e se deram conta da escola que cresciam sobre o solo.

Tocava um sino. Terminava o tempo da aula. As professoras saíam. Os alunos iam embora. Outros entravam. Começava uma nova aula. Novos saberes eram ensinados. Como as professoras ensinavam? Adentravam em rotinas de letras, números e muita leitura, o que se ensinava transformava aquelas crianças em pessoas alfabetizadas. Quem ali chegava da porta podia ouvir a professora tomando leitura, logo ao lado se ouvia a boa e velha tabuada, assim eram os saberes ensinados nessa escola. Separados por grupos, cada grupo aprendendo uma nova lição.

Saberes ministrados em tempos definidos, um após o outro, seja português ou matemática, sem recursos metodológicos apropriados e assim ia inventando ferramentas e técnicas, à medida que se defrontava com a necessidade surgia um cartaz, algumas sementes, recursos poucos evidentes, lecionar era uma arte. Para que os alunos apreendessem tudo que se achava era utilizado, ensinar matemática com sementes, com grãos ou com qualquer outra plantação que se encontrava pelo chão, era uma tecnologia da época, números, contas de adição e subtração, a matemática ensinada dessa maneira era, para eles, uma inovação.

Provas. Reprovas. Aprovação. Nessa escola a ordem era estudar, com as provas marcadas os alunos revisam seus cadernos, tudo era levado muito a sério. Chegou a prova de leitura, em suas carteiras prestavam a atenção, tudo bem sincronizado, começava a prova, no quadro, o texto para a leitura coletiva e individual, a professora que organizava: começava com um, terminava em outro. A diretora também aplicava provas, havia a prova oral: aluno por aluno, um de cada vez, seguia até a sala da

diretora, chegavam suando frio de nervoso, hora da prova! A diretora analisava a leitura, tomava a tabuada, perguntava sobre tudo, assim que a criança era cobrada e avaliada. Para alcançarem a aprovação todos corriam atrás, estudavam, decoravam, aprendiam, era assim que funcionava e no final se tinham os resultados: aprovado, aprovada... Pode-se dizer que nessa escola não havia tanta reprovação. Na escola que ensinava saberes havia muita educação. Havia a passadeira, o hino, a prece, o badalar do sino, a fila, as provas, a aprovação e reprovação.

Além dos saberes as professoras deixavam uma lição social: todos partilhavam de um mesmo espaço, de um mesmo mundo. Pequenos ou grandes eram companheiros numa mesma aventura. Todos ajudavam. Não havia competição. Havia cooperação. Ao ritmo de cada um a escola funcionava bem, o que se ensinava ao caipira lhe dava uma alegria, trocava o cabo do facão para pegar num lápis.

Nessa escola havia disciplina, concentração, alegria e eficiência. Tudo muito bem controlado, pela diretora. “Olha! A diretora”! A primeira que chegava e a última que ia embora. Com seu jeito enérgico, bem respeitada, não dava mole para a criançada, ela era quem controlava tudo, bem delimitado, regras e deveres, nessa escola que se ensinava saberes. Feito o maestro que controla a sinfonia, essa diretora coordenava e controlava a disciplina, a educação, a falta de obediência e a bagunça, tocava a escola ao seu ritmo. Reconhecida pelas professoras, a diretora, sempre auxiliava e dava todo o apoio necessário para tudo e para todas, foi uma figura muito marcante para quem passou pela escola, seja para aluno ou para professora, ela deixou um legado de boa conduta, dedicou a sua profissão sem dar espaço para controversas. Assim podemos chegar à conclusão que bastava percorrer pela escola para ver o respeito que havia pela diretora, em toda sua extensão, dentro ou fora, a figura da diretora. Não é possível ouvir sobre essa escola, sem ouvir sobre a diretora.

Saberes e nessa escola havia deveres, havia castigos e muita obediência, as crianças não desrespeitavam, sabiam o que podiam e o que não podiam fazer. Ao saírem de suas casas os pais já desfiava um rosário de sermões, nada de brigar ou desobedecer a professora. Desobedecer era palavra tão ouvida pela molecada, que o medo fazia morada, o respeito acima de tudo, nessa escola que ensinava saberes, os alunos eram educados, também para obedecer.

Para a comunidade a criação da escola foi o maior acontecimento, assim desenvolviam um espaço cultural na escola, que tinha como meta alargar os horizontes da infância, sendo um lugar especial onde a música, o desenho, os trabalhos manuais, a

dança e o teatro fossem privilegiados. Momentos que reuniam todos: alunos, pais e comunidade, todos participavam! Chegou o dia de desfilar, todos bem preparados, família reunida, que responsabilidade! Era um momento muito esperado, roupas em dia, cabelos arrumados e um traje todo especial, meninas com suas saias bem engomadas e meninos com suas vestes formais.

Mas a escola não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das estradas, nas grades da janela, nas paredes do corredor, nas rachaduras do quadro de giz, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, grifos, entalhes, esfoladuras.

Essa escola que ensinava saberes, onde o caipira fez morada, desenvolveu um papel que enriqueceu quem pode ouvir sobre ela, muitas histórias e memórias essa escola deixou para quem ali passou, seja aluno ou professor, cada um guardou algo que marcou.

Quem a viu uma vez nunca mais conseguiu esquecer, como uma escola memorável uma imagem extraordinária nas recordações. A escola que ensinava saberes deixou sua propriedade permanecida na memória ponto por ponto, na sucessão das estradas de poeira e das casas de madeiras ao longo da fumaça, das portas e janelas das casas, demonstrando toda sua particular beleza ou raridade.

O seu segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que sucedem como uma partitura musical da qual não se pode modificar ou deslocar nenhuma nota. Quem passou por seus bancos escolares, à noite, quando não consegue dormir, imagina caminhar pela estrada de poeira e recorda a sequência em que se sucedem, as casas de madeira, a porta de entrada, o chão vermelho, a passadeira, a travessa que leva ao pátio, o mastro com a bandeira, as salas de aulas, o quadro rabiscado, a usina de pedras cinzas soltando fumaça. Essa escola não se elimina da cabeça, é como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar: nomes ilustres, virtudes, números, datas de batalhas, partes do discurso. Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes que sirva de evocação da memória.

Aqui nesta narrativa você foi convidado a visitar a escola como se estivesse observando uns velhos cartões-postais ilustrados que mostram como esta foi: a colônia se encontra idêntica, mas com umas casas soltando uns pregos, outras faltando algumas tábuas, outras já desmoronaram. A janela ainda é a mesma, mas ninguém sonha por debaixo dela, a estrada de poeira o asfalto levou, dois caminhões no lugar das pessoas

caminhando, a fumaça saindo da chaminé da usina continua a mesma. Ainda no centro das casinhas de madeira e do lado da usina se encontra a escola que ensinava saberes, porém não tão movimentada como antes, as pessoas que iam e viam, hoje dão lugar a alguns matos que crescem e escondem as paredes. Só agora reconhecemos a magnificência e a prosperidade da escola que ensinava saberes e ela pode ser apreciada através dos velhos cartões-postais, enquanto antes, não se via absolutamente nada de gracioso, que mediante o que se tornou pode-se recordar com saudades daquilo que foi.

Às vezes, os nomes dos habitantes permanecem iguais e o sotaque das vozes, e até mesmo os traços dos rostos. Agora a escola que ensinava saberes se tornou um museu: os habitantes, os alunos e as professoras a visitam por meio das memórias, correspondem aos seus desejos, contemplam-na imaginando, percorrendo por cada lembrança e deslizando pela espiral das vivências em forma de caracol.

Em 1977, o Grupo Escolar se desbota, apagam-se os florões, os traços e as curvas perdem seus contornos. A escola que ensinava saberes definhou-se, desfez-se. Acabou o Grupo Escolar, seus costumes, suas ideologias de ensino, sede lugar a outra escola e outros valores... Não há mais o Hino Nacional e o hastear da bandeira, não há mais a prece, o badalar do sino silenciou-se e não dispara mais a formação da fila. Não há fila, não há regras, não há castigos, não há obediência, nem provas, nem a diretora! Perderam-se os documentos oficiais, mas há memórias, há histórias que não se perderam quando se fecharam as portas e as janelas do Grupo. A escola continuou, o Grupo continuou nas memórias. Continuou a passadeira. Ah, a passadeira... que passa, que leva, que continua viva em memória e suas distintas funções sempre permanecerão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Agora que possuo o segredo, poderia enunciá-lo de cem modos diferentes e até contraditórios. Não sei muito bem como lhe dizer que o segredo é precioso e que agora a ciência, nossa ciência, parece-me simples frivolidade. Acrescentou ao fim de uma pausa: – O segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos que a ele me conduziram. Esses caminhos devem ser trilhados.

(BORGES, 2000, p. 20-21)

Finalizo²⁹ esse texto porque em algum momento isso precisaria ser feito, afinal a vida pede passagem para que outros afetos possam me povoar. Entretanto, como aprendi ao longo dos últimos anos de envolvimento com os afazeres da História Oral, conservo uma perspectiva de que uma dissertação nessa linha de pesquisa não termina quando o gravador é desligado, quando o documento é depositado, quando o mestrado é defendido. Na verdade, parafraseando Portelli (2016, p. 45) “eu digo que ela começa a viver naquele dia”. Mas também decidi que nesse último texto, eu revisitaria algumas perguntas e trataria também de questões que, embora tivessem surgido durante os estudos, não tinham sido registradas formalmente.

Fundamentalmente, busquei organizar e sistematizar o conjunto das linhas, regimes e curvas de modo que minhas perguntas, meus questionamentos e as relações que provisoriamente consegui aqui estabelecer, servissem para provocar outras e novas perguntas, questionamentos e relações. Neste sentido, não estabeleci uma verdade para que meus interlocutores a tomassem como ponto de partida para a compreensão de meu trabalho, pois compreendo que a leitura não tem sua consistência balizada em uma reconstrução de um sentido verdadeiro moralmente estabelecido.

Deste modo, os textos apresentados nesta pesquisa colocam-se diante a possibilidade de infinitas leituras e compreensões, pois os significados a serem produzidos são inúmeros e a leitura é uma arte. Assim as compreensões que minha

29 Neste momento passamos a usar a primeira pessoa do singular, visto que, essas considerações dizem mais da experiência da pesquisadora.

pesquisa em Educação Matemática traz, me ajudou entrever algumas potencialidades de diferentes mobilizações de narrativas nas diversas frentes sob as variadas perspectivas.

Os Grupos Escolares Rurais.

Esta pesquisa teve como objetivo principal registrar indícios de uma experiência educacional de um Brasil de anos atrás. Muitos discursos e práticas reverberam no presente. Questionamos-nos sobre essas histórias, seus desfechos e consequências. Uma experiência na qual, segundo nossa leitura, ficam claras balizas educacionais que a fizeram erguer-se, manter-se suportando diversas crises e, por fim, sucumbir. Dentre essas balizas destacamos a intenção declarada de formular-se e reformular-se em processo; mas também destacamos os descompassos que encontramos nessa pesquisa: o que aborda a literatura sobre as escolas rurais do Paraná, especialmente a modalidade de Grupo Escolar, com o que as narrativas constituídas nos evidenciaram, e assim, reflete em como esse trabalho com narrativas nos lançaram e recriaram elementos que a revisão de literatura apresentada não trazia, e diante disso, enfatizamos as potencialidades de como as narrativas e suas análises contribuem para ampliarem essa literatura já disponível.

A literatura especializada em Educação e em História da Educação (Capítulo 1) guarda um silêncio atordoante e injustificado quanto a algumas consolidações de escolas e as reais intenções por detrás das constituições das escolas rurais em grandes fazendas, tais como a escola pesquisada aqui, porém as narrativas nos permitem compreender pontos e nos abarca indagações referentes a essa literatura, as narrativas deixam bem marcadas as diferenças de formação das escolas, surgem como instrumentos privilegiados e nos possibilitaram evidenciar processos e contornos que permitem, mantêm e reproduzem as denúncias que elas abordam, os desvios e a marginalização negligenciando uma pluralidade de aspectos que, segundo cremos, é essencial para se compreender, mais ampla e globalmente, certas práticas educacionais das escolas rurais.

Uma vez que visamos perceber como a História da Educação Escolar tem sido negligenciada uma diversidade de temas, com o que pende o pêndulo sempre em favor do ponto de vista clássico que toma a exceção por regra. Talvez as narrativas desse estudo na órbita da Educação Matemática, propriamente dita, esses elementos dissonantes que se pretendeu aqui abordar – os processos tortuosos pelos quais passaram os professores, as intenções por detrás das constituições das escolas rurais,

ficassem tão escamoteados e diluídos que, como ocorre nos tratamentos históricos usuais, pareciam sem importância.

O mundo rural comporta hierarquias nem sempre aparentes a olhos nus, mas que quando escolhemos nossos óculos teóricos podemos ver. Levantam-se, apoderam-se de novas armas, é preciso continuar “inventando” Grupos Escolares Rurais e continuar, sempre, problematizando essas invenções. É em seu processo de desenvolvimento que a História Oral amplia seu foco.

Não encontramos documentos que digam dos (re)sentimentos que emergiram de fatos e situações e que, talvez, durem até hoje. Daí uma das potencialidades da História Oral: não buscamos uma “veracidade” nas narrativas, interessam-nos os efeitos destas narrativas e sua potencialidade de instaurar novos discursos e novas formas de ação.

Nessa empreita, em que me vi envolta no processo de elaboração dessa pesquisa, lançando mão de um processo sobre a mobilização de narrativas, entendi que para compreender os processos aos quais empreendi esforços em me envolver, não poderia ser alcançado se o propósito limita-se em um único ponto de vista, foi necessário multiplicar as perspectivas, aumentando os ângulos de visão, passando a utilizar formas de olhar permeadas de afetos advindos da relação que estabeleci com o contexto da pesquisa. Para isso, foi significativo exercitar um movimento capaz de instaurar a calma, e deste modo me envolver em uma operação de aprender a ver.

Os modos de mobilizações de narrativas que apresento, reitero, devem ser vistos como disparadores de perspectivas, para que cada leitor diante de seus propósitos possa transformar e, quiçá transcender com suas próprias sequências envolvendo processos de reconstituições de instituições escolares rurais, ou quem sabe, diante de outros processos. Vale sempre a pena lembrar que o planejamento de uma proposta é uma investida que exige criatividade.

Entendo que o processo de mobilização de narrativas de professores e alunos presentes nessa pesquisa, desvendou mundos sobre o Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, a construção narrativa, disparada tanto por aspectos interiores quanto exteriores à própria construção, isto é, interiormente constituímos realidades por meio de nossas memórias, sentimentos, afetos, subjetividades; mas, uma parte muito significativa constitui da exterioridade. A proposta é também empoderar as instituições escolares, não tratá-las como instituições escolares únicas e, ainda, constituir e divulgar um modelo de educação, à medida que interroguei e me lancei em minhas criações,

busquei por versões possíveis e tentei mostrar, por meio desse passado, o quão diferentes já fomos e o quanto diferentes podemos ser.

Percorrer essa escola do Paraná, por meio das narrativas, é, de certo modo, auscultar a própria vida do Brasil. Conhecer os aspectos temporais constituiu uma mudança profunda no meu conhecimento histórico que se desdobrou configurando novas formas e, ainda, deixando novas possibilidades de investigação, de interpretação, já que as instituições escolares sempre podem nos dizer o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos: por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais.

A estruturação e a forma de realizar as análises das narrativas produzidas por meio de História Oral, como relatado nessa pesquisa, foi desenvolvida por meio de duas análises; a análise de singularidades segundo os pressupostos de Martins-Salandim (2012) e uma análise narrativa de narrativas segundo as ideias de White (2014). A apresentação dessas análises se deu separadamente, isto é, em textos distintos.

A análise de singularidades destaca-se a configuração de um texto analítico, após leituras das textualizações com apontamentos de tendências por singularidades de cada narrador (depoente), não para comparar as narrativas, mas para apreender o cenário multifacetado por elas constituídas. Em Martins-Salandim (2012) produzir uma análise de singularidades ressignificou cada uma das narrativas foi analisada individualmente, buscando detectar tanto suas peculiaridades quanto as informações que cada uma delas dava sobre o tema que a autora propôs compreender.

Esse olhar ao fluxo de cada narrativa, suas singularidades e, a partir daí, estruturar o texto analítico, não nos deu uma abertura de realiza-lá como uma narrativa, houve uma dificuldade em estabelecer parâmetros entre esses dois tipos de análise, as limitações encontradas foram que na perspectiva de Martins-Salandim (2012) 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 a partir de uma entrevista. Neste sentido, “buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242). Diante disso, a história narrativa não consegue pulsar, o tom narrativo não estabelece uma conexão, ao ser lançado a análise de singularidades por essa autora os “procedimentos” se ingessam e são truncados as análises acadêmicas formais. Reintero,

que essa pesquisa me deu a oportunidade de pensar, em trabalhos futuros, de desenvolver esses dois tipos de análise junto.

Percebi a experiência do Grupo Escolar não como uma experiência educacional esquecida a ser salva, reproduzida, reaplicada, procurei entender o Grupo Escolar não como uma mera iniciativa educacional diferenciada, criada num determinado tempo e cenário, mas como uma trama de eventos e elementos que tornaram possível essa iniciativa. Sempre haverá pontos de vista a serem contemplados, outros ângulos de visão, sempre será possível criar outras versões deste Grupo Escolar.

Finalizo essa dissertação pensando como a mobilização de narrativas em processos de reconstituição de identidade escolar, espalham histórias nem sempre inocentes e são capazes de carregar mensagens implícitas, camufladas, podem incitar a possibilidade de se criarem novos mundos, outras realidades. Assim, penso a mobilização de narrativas como uma possibilidade de trabalho que tem potência de fazer vibrar, de criar um ambiente cheio das sensações, de produção de vida, de construção e reconstrução de histórias. No fim, fica minha expectativa de ter contribuído de algum modo com a valorização do trabalho com narrativas nos processos das instituições escolares rurais e por fim reitero minha disposição em continuar essa conversa em outras oportunidades.

“UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS”

“

A cena gravada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. Os personagens retratados envelhecem e morrem, os cenários se modificam, se transfiguram e também desaparecem. O mesmo ocorre com os autores fotógrafos e seus equipamentos. De todo o processo, somente a fotografia sobrevive...
(Kossoy, 2005, p. 43)

As fotos brincam com a escala do mundo
Susan Sontag

A fotografia, como um tipo de imagem, vem participando como fonte, da construção de narrativas históricas mais recentes. Para encerrarmos esta pesquisa escolhemos trazer algumas fotografias do Grupo Escolar, cedidas por nossos colaboradores. Quando muito, essas imagens participam dos nossos estudos como ilustrações, sem uma trama de fundo a guiar sua utilização ou análise. Os procedimentos para a interpretação de fotografias, entretanto, são já tema familiar à História da

Educação. Este nosso ensaio talvez seja um dos esforços em Educação Matemática quanto à análise de fotografia (embora aqui não iremos realizar uma análise dessas fotografias, porém reiteramos nossos desejo de possíveis implicações futuras) e, então, é um esforço por dominar um modo de produção que defenderemos como profícuo à nossa área. Escolhemos finalizar com elas e não trazê-las ao meio do texto buscando não desenvolver apenas uma ilustração do Grupo Escolar, mas trazendo como potencialidades e possibilidade de novas fontes para estudos historiográficos.

Optamos por deixá-las aparecer nesse momento da pesquisa, com o intuito de não revelar alguns traços e composições desse Grupo Escolar durante o envolvimento com as narrativas constituídas nos momentos de entrevistas, ou ainda, durante o que foi exposto com nossa narrativa de narrativas, porque nosso interesse foi de deixar o leitor desse trabalho livre para criarem e inventarem Grupos Escolares Rurais, constituindo-se em algo novo, gerado num processo de fusão criativa, advindo de interlocuções várias, conforme realizavam a leitura dessa pesquisa. Apresentado essas fotografias nesse momento da pesquisa revelará com muita clareza uma gama de configurações nas quais, aos olhos já buscou enxergar por meio de todo texto.



A fachada escolar representada nessa fotografia é do ano de 2012, último ano de funcionamento da Escola Usina Bandeirantes. Apresenta ainda alguns traços do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes.

Fotografia 1: Prédio Escolar.

Fonte: Cedida por Dúlcinea Zanardo

Formatura da 4ª série do Grupo Escolar, ano de 1963.



Fotografia 2: Formatura Escolar.
Fonte: Cedida por Dúlcineia Zanardo.



O desfile escolar era realizado pelas ruas da cidade, ano de 1967. Os desfiles eram um momento muito respeitado pelos alunos e suas famílias.

Fotografia 3: Desfile Escolar.
Fonte: Cedida por Dúlcineia Zanardo.



Era no pátio do Grupo Escolar que aconteciam os momentos de Primeira Comunhão, ano de 1967. Não sabemos se as aulas sobre religião eram ministradas na escola, porém as missas eram realizadas na escola.

Fotografia 4: Primeira Comunhão.
Fonte: Cedida por Dúlcineia Zanardo.



Fotografia 5: Formatura Escolar.
Fonte: Cedida por Dúlcineia Zanardo.

As formaturas que aconteciam no Grupo Escolar sempre eram levadas muito a sério. Nesses momentos, os alunos se vestiam adequadamente, os familiares estavam sempre presentes, era um momento muito importante para todos.

No intervalo das aulas no Grupo Escolar sempre era disponibilizado alguma merenda para os alunos. Sempre com muita ordem e enfileirados os alunos pegavam a merenda na cozinha, ano de 1968.



Fotografia 6: Alunos na fila da merenda escolar.
Fonte: Cedida por Dúlcineia Zanardo.



Turma de alunos da 3ª série, ano de 1964. O grupo de personagens em frente a porta de entrada do Grupo Escolar caracteriza uma disposição e apresenta o coletivo em seu ambiente. Fotos desse estilo compunha o cenário escolar.

Fotografia 7: Turma da 3ª série.

Fonte: Cedida por Dúlcinea Zanardo.

Professoras do Grupo Escolar do ano de 1962. Estão entre as professoras, Hestuco Kawasaky, Terezinha Castanho, Idalina Zanardo, entre outras que não foram identificadas.



Fotografia 8: Professoras do Grupo Escolar.

Fonte: Cedida por Hestuco Kawasaky.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **A feira dos livros: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920 -1950)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história**. Bauru: Edusc, 2007.

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. v. 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

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.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. 7ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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.

BORGES, J. L. O Etnógrafo. In: BORGES, J. L. Obras completas de Jorge Luis Borges, v. 2. **O elogio da sombra**. São Paulo: Globo, 2000, p. 20-21.

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

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Lisboa: Editorial Teorema, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Editora: Vozes, 1994.

CURY, F. G.; SOUZA, L. A.; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Revista Bolema**, Rio Claro –SP, v. 28, n. 49, p. 910-925, ago.2014.

CURY, F. G. De narrativas e análises de narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n.1, p. 143- 164, Abril 2013.

CURY, F. G. **Uma História da formação de Professores de matemática e das Instituições formadoras do estado do Tocantins**. (Tese – Doutorado) Universidade Estadual Paulista – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro –SP. 2011. 290f.

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

ESCOLANO, A. (1998). Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto.

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.

FERREIRA, A. R. C.; GOMES, M. L. M. Ensino de Matemática no EJA: Betim (MG), década de 1990. **Revista Zetetiké**, SP, v.26, n3, p. 1-20 set./dez. 2018, AOP.

FERNANDES, F. S **A Quinta História: composições da Educação Matemática como área de pesquisa**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

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

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. 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. *Ceci n'est pas un article*¹: impressões fragmentadas sobre a Arte e Educação Matemática. **Zetetiké**, Revista de Educação Matemática, Campinas – SP, FE-UNICAMP; FEUFF. v. 23, n. 43, jan/jun. p. 11-32, 2015.

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

GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: um estudo de um livro de visitas (1928- 1948). **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n. 114, p. 69-86, jan./mar., 2011.

GARNICA, A.V.M. **A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática.** São Paulo: Editora Unesp, 2008. 213 p.

GARNICA, A.V.M. Quase memórias: redizes sobre a relação entre História e Educação Matemática. **Histemat**, Online, ano 4, n.1, p.39 -58, 2018.

GARNICA, A.V.M.; SOUZA, L. A. D. **Elementos de História da Educação Matemática**, Coleção PROPG Digital (UNESP). 2012.

GAY, P. **O estilo na História: Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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.

GONZALES, K. G.; GARNICA, A.V. M. Explorando o conceito de ideologia: uma tentativa de aproximação entre Hermenêutica de Profundidade e História Oral. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvados, v.04, n.10, p. 141-160, jan./abr. 2019.

LARROSA, J. **Nietzsche e a educação.** Tradução de S. G. da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiências.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 175 p.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Roco, 2008.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Roco, 1998.

LISPECTOR, C. **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Rocco, 1964.

LOPES, R. M. G. **Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam Matemática.** 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2016.

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

MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais: um estudo no oeste paulista.** Relatório (Iniciação Científica) - FAPESP/ Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960.** 2012. 379 f. Tese (Doutorado em

Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Técnicas e Agrícolas e Educação Matemática:** histórias, práticas e Marginalidade. 2007. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2007.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e Padronização:** um estudo sobre o setor litoral da Universidade Federal do Paraná. 2016. 458f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2016.

NAKAMURA, M. E. F. P. **Ginásios vocacionais:** estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960. 2017. 626f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2017.

NAKAMURA, M. E. F. P.; GARNICA, A. V. M. A História oral e alguns percursos metodológicos para compreender aspectos de uma experiência educacional paulista: Os Vocacionais. In: **Anais** p. 1 - 14. 2018.

NIETZSCHE, F. W. **Assim Falava Zaratustra.** Tradução: A. C. Braga. São Paulo: Escala, 2013.

PINTO, T. P. Produção de histórias na educação matemática: um exercício com os Projetos Minerva mobilizando texto ficcional e fotografias compostas. **Perspectivas da Educação Matemática**, [s. l.], v.8, número temático, p. 862 - 881, 2015.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral.** Tradução de Fernando Luiz e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p. 19 – 35.

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

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Revista Projeto História**, São Paulo, n.15, p. 13 - 49, 1997.

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.

QUINTANA, M. **O aprendiz de feiticeiro.** São Paulo: Globo, 2005. (Col. Mario Quintana).

ROLNICK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2014. 248 p.

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. de. **História Oral na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes). 206 p.

SARAMAGO, J. **A viagem do elefante**. Companhia das letras, 1951.

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.

SILVA, C. S. **Escolas rurais como espaços formativos**: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2018.

SILVA, H. da.; SANTOS, J. R. V. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, C. L. et al (Org.)N. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática – 20 anos de história**. 1. ed. São Paulo: Midiograf, 2012, p. 110 - 128.

SOUZA, G. S. **Memórias da primeira década de funcionamento da Casa Escolar Lourenço Ormenezze**: uma narrativa. Trabalho de Conclusão de Curso- Licenciatura em Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 89f. 2017.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 420f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2011.

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.

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) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2019.

TOCQUEVILLE, A. **O antigo regime e a revolução**. Trad.: Yvonne Jean. São Paulo: Hucitec, 1989.

VIANNA, C. R. Sem título. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 67- 85.

WAIBEL, Leo. H. As zonas pioneiras do Brasil. **Revista Brasileira Geografia**. Rio de Janeiro, out/dez. 1955.

WHITE, H. **Trópicos do Discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura 2.ed. 1reimpr. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 2014 (Ensaio de Cultura;6)

APÊNDICES

ROTEIRO PARA OS PROFESSORES

- Período no qual atuou no grupo escolar;
- Como você começou dar aulas no grupo?
- Qual era sua formação na época?
- Você morava na zona rural ou urbana? Como ia para a escola?
- Atuava em outras escolas?
- Já havia lecionado em uma escola rural antes? Se não, como foi essa primeira experiência?
- Exercia outras funções ?
- Como era a escola, como era a sala de aula?
- Como eram os alunos, o corpo docente e administrativo, secretarias responsáveis;
- Quais disciplinas você lecionava?
- Havia outras professoras que trabalhavam com você? Lembra de alguma?
- Como desenvolvia sua disciplina?
- Quais recursos metodológicos eram disponíveis na época?
- Utilizava cartilha, livro didático, metodologia de ensino?
- De onde vinham os materiais escolares, os livros, as cartilhas?
- Ensinau alguma prática agrícola? Havia algum ensino voltado aos ensinamentos da Indústria de açúcar?
- Sobre a avaliação
- Formação de professores..
- Havia alguma rotina no grupo?
- Figuras marcantes do grupo (colegas , professores),
- Havia alguma exigência do fundador do Grupo?
- O fundador acompanhava o andamento do grupo?
- Dificuldades/ desafios
- Momento marcante...
- Uma saudade...

ROTEIRO PARA OS ALUNOS

- Em que época estudou no grupo? Quantos anos você estudou lá?
- Até que série você estudou no Grupo?
- Como você ia para a escola?
- Como era o Grupo Escolar? Descreva com todos os detalhes que conseguir lembrar...
- Havia uniforme?
- Em qual período você estudava? Tinha outras atividades quando não estava na escola?
- Seus pais tinham algum vínculo com a Usina?
- Quem eram suas professoras?
- Como eram as aulas de matemática? Lembra da professora?
- Você se recorda e consegue me descrever como era o ensino na época?
- Você se recorda e consegue me descrever como era o material escolar?
- Você se recorda e consegue me descrever quais conteúdos eram ensinados?
- Quando você estudava já havia o curso Ginásial?
- Havia alguma atividade de rotina na escola?
- Havia regras do Grupo?
- Havia a prática de castigo?
- Havia alguma disciplina de práticas agrícolas? (horta, pomar)
- Aprendiam algum conteúdo sobre a indústria de açúcar?
- Enquanto aluna(o), você chegou a visitar a usina, em passeio da escola?
- Figuras marcantes
- Momento Difícil
- Momento marcante
- Uma saudade
- Um diferencial do grupo naquela época

CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 21 de agosto de 2019.

Eu, **Terezinha Jacira Castanho de Lima**, portadora do RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 02 de julho de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Terezinha Jacira Castanho de Lima

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 27 de agosto de 2019.

Eu, **Hestuco Kawasaky**, portadora do RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 05 de agosto de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Hestuco Kawasaky ✓

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 19 de agosto de 2019.

Eu, **Dulcinéia Cristina Zanardo Metring**, portadora do RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 06 de maio de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Dulcinéia Cristina Zanardo Metring

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 26 de agosto de 2019.

Eu, **Maria Elisabeth Corder Kajiwara**, portadora do RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 25 de julho de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Gracielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Maria Elisabeth Corder Kajiwara

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 27 de agosto de 2019.

Eu, **Sidney da Cunha Ormeneze**, portador do RG
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de
imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 23 de maio de 2019,
transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la
para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal
do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites
de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para
ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

 **Sidney da Cunha Ormeneze**

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 21 de agosto de 2019.

Eu, **Aparecida Cristina Castanho**, portadora do RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 02 de julho de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procopio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Aparecia Cristina Castanho

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 27 de agosto de 2019.

Eu, **Idalina Aparecida Negrizole Zanardo**, portadora do RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 14 de maio de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Idalina Aparecida Negrizole Zanardo

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Bandeirantes – PR, 27 de agosto de 2019.

Eu, **Waldemi Medeiros da Silva**, portador do RG _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem e da textualização da minha entrevista, gravada em 23 de maio de 2019, transcrita, textualizada e autorizada para que Grasielly dos Santos de Souza possa usá-la para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, multicampi Londrina/Cornélio Procópio, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

 **Waldemi Medeiros da Silva**