



OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NO MEIO RURAL: um estudo em história oral e educação matemática

**THE SENSES AND MEANINGS OF TEACHING IN THE RURAL ENVIRONMENT:
a study in oral history and mathematics education**

Grasielly dos Santos de Souza¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6932-3754>

Mirian Maria Andrade²

 ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5004-6320>

RESUMO

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado, que potencializou o uso de narrativas, produzidas de acordo com os parâmetros da História Oral, para tecer compreensões sobre uma proposta educacional rural, os Grupos Escolares Rurais, uma experiência educacional pública do Estado do Paraná, instituído por volta de 1940. Nosso objetivo, nesse texto, é revisar as narrativas das professoras em busca de compreender como as práticas docentes são desveladas e se constituem como modos de narrar, fazer e formar-se na profissão docente, evidenciando uma narrativa sobre os sentidos e significados da docência no meio rural, entre as décadas de 40 e 70 do século XX, no auge dos debates sobre a institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no norte do estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação de Professores. História da Educação Matemática. Educação Rural. História Oral.

ABSTRACT

This article is an offshoot of a master's research, which leveraged the use of narratives, produced according to the parameters of Oral History, to weave understandings about a rural educational proposal, the Rural School Groups, a public educational experience in the State of Paraná, established around 1940. Our objective, in this text, is to review the narratives of the teachers in order to understand how the teaching practices are unveiled and constitute themselves as ways of narrating, doing and training in the teaching profession, evidencing a narrative about the senses and meanings of teaching in rural areas, between the 40s and 70s of the 20th century, at the height of the debates on the institutionalization and expansion of rural primary schools in the north of the state of Paraná.

Keywords/Palabras clave: Teacher training. History of Mathematics Education. Rural Education. Oral History.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Bauru. São Paulo. Brasil. Endereço para correspondência: Rua Geraldo Bernadelli, 52, Vila Moretti, Bandeirantes, Paraná, Brasil, CEP: 86.360-000. E-mail: grasiellysantossouza@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Rio Claro). Professora associada do Departamento de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, e docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) na mesma instituição, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Sete de Setembro, 3165, Damat – Bloco F, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 80230-901. E-mail: andrade.mirian@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros, 2008, p. 34).

A leitura de Manoel de Barros, conhecido como o poeta das infâncias, das miudezas, das coisas sem importância, colocou-nos a pensar em como iniciaríamos a narrativa sobre os sentidos e significados ³da docência no meio rural, entre as décadas de 40 e 70 do século XX, no auge dos debates sobre a institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no norte do estado do Paraná. Neste momento, decidimos escrever sobre os caminhos para encontrar as veredas pelas quais professoras rurais atravessaram para ensinar no meio rural, mais especificamente, numa modalidade de escola rural: Os Grupos Escolares.

E, para a continuidade da escrita, o poeta ajudou-nos a encontrar o caminho: se a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, as reminiscências de professores que vivenciaram cotidianamente as experiências no magistério rural poder-nos-iam oferecer vestígios dos sentidos e significados que foram impressos em suas trajetórias de atuação e que produziram encantamento ao nosso olhar.

Para a produção das narrativas, na nossa pesquisa de mestrado intitulada como “Da Fuligem à Edificação do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes: narrativas que contam história(s)”, e conseqüentemente, este artigo, mobilizamos a metodologia História Oral e, como afirma Garnica (2014), pesquisar em História Oral implica trazer à cena as narrativas, suas potencialidades e suas formas.

Talvez fosse mais correto afirmar que o pano de fundo para nossas práticas de pesquisa são as narrativas (não a História Oral) e que, sendo possível compor essas narrativas de modos distintos, a História Oral tem sido, dentre as tantas possibilidades, o modo mais frequente mobilizado (Garnica, 2014, p. 57)

³ Neste texto entendemos que sentidos e significados são construídos pelos indivíduos. Aqui entendemos que os significados estão relacionados ao trabalho docente, são as formações dinâmicas que se transformaram no movimento de ser professora, são formados ao longo da história docente; os sentidos são os fatos que despertam a consciência, o sentido é dado por cada pessoa de acordo com suas vivências individuais. O sentido das palavras é resultante e resultado do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular ao longo da sua trajetória de vida. São construções subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de prazer e desprazer, entre outros. O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir do significado, que é social.

Salientamos que, neste artigo, apresentamos algumas reflexões que extrapolam os resultados da pesquisa de mestrado em que foram produzidas as narrativas orais das professoras que tiveram suas experiências docentes num Grupo Escolar. A intenção deste texto é olhar novamente para as narrativas orais dessas professoras e apresentar os aspectos de modo a discutir os significados e sentidos impressos nas memórias aplicadas no cotidiano das professoras, que exerceram a docência no meio rural.

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 (Nakamura & Garnica, 2018, p. 4).

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 (2016, 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”.

Nesse sentido, procuramos tecer uma peça, a partir dos fatos que compõem a dimensão interna do trabalho escolar retratado por mestras, mediante às relações que estabeleceram com as comunidades rurais, de seus sujeitos e dos objetos da vida escolar. O diálogo com o passado se constitui na memória dos trajetos percorridos, dos conteúdos ensinados, das práticas pedagógicas desenvolvidas, enfim, da cultura escolar no meio rural.

Sendo assim, o artigo apresenta como propósitos: estudar as instituições escolares rurais e a formação e atuação de seus mestres no norte do estado do Paraná; identificar a trama de sentidos e significados que estiveram presentes nas trajetórias de professoras rurais para ensinar a infância; refletir, a partir das questões anteriores, sobre as necessidades de continuidade da pesquisa acerca da escola e do magistério no meio rural.

1- EXPANSÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NO ESTADO DO PARANÁ: da Escola Isolada aos Grupos Escolares

No norte do estado do Paraná⁴ os primeiros debates sobre as escolas rurais surgiram no início do século XX, devido à colonização que acontecia, isto é, a vinda de migrantes de várias partes do Brasil a procura de um pedaço de terra, para cultivar o café. A euforia provocada pela expansão da cafeicultura no norte do Estado do Paraná engendrou sonhos e riquezas que estimulavam diferentes grupos sociais a se fixarem na região. Entretanto, podemos falar na formação de um sistema escolar rural somente a partir de 1930 (Souza, 2019).

No Paraná, havia reivindicações por escolas primárias na zona rural, a exemplo de todo o Brasil, fruto do auge do “ruralismo pedagógico⁵” 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).

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

A primeira modalidade de escolas rurais que surgiu no Norte do estado do Paraná foi a Escola Isolada ou Casa Escolar, “como uma tentativa de resolver os problemas sobre a escola no campo, com características próprias e uma estrutura com muita precariedade” (Souza, 2019, p. 25). 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:

4 [...] 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).

⁵ 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 norteia 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).

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.

Uma educação rural que era caracterizada pelos baixos 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.

Contudo, somente por volta do período de 1940-1941 surgiram as 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 de 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 evolução⁶ 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).

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

⁶ 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.

estabelecimentos favoreceu o surgimento de outra categoria de profissional, trazendo à tona a necessidade de coordenação de atividades: cria-se a figura do diretor⁷.

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.

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).*

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico e nosso entendimento sobre as fontes orais utilizadas na pesquisa. Nossa opção por uma investigação fundamentada na

⁷ 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).

constituição de versões orais forneceu caminhos para a (re)construção de histórias e, ainda, os fios que possibilitaram a tessitura desta história, que retoma e evidencia as tramas vividas na docência rural.

A História Oral em Educação Matemática, que temos estudado e mobilizado em nossas pesquisas, é uma metodologia multifacetada cujo elemento essencial são as memórias de atores sociais muitas vezes negligenciados pelos documentos oficiais. Essa metodologia ressalta a importância da oralidade, do vivenciado, da vida das pessoas, para compreender um fenômeno que deseja focar e nos possibilita, então, criar “outro texto na procissão de textos possíveis, sem a pretensão de uma significação singular” (Garnica, 2010, p. 46).

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).

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 *criadas* 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).

Nesse horizonte, mobilizamos a História Oral para realizar entrevistas com nosso grupo de professoras⁸ que lecionaram no Grupo Escolar Rural. Deste modo, buscamos reconstruir e compreender os sentidos e significados da docência no meio rural, entre as décadas de 40 e 70 do século XX no norte do Estado do Paraná, tais professoras entrevistadas relataram sobre suas vivências no Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes, localizado no município de Bandeirantes. Nessa perspectiva, a História Oral constitui-se como uma metodologia que os sujeitos constroem várias versões sobre determinados fatos e acontecimentos (no nosso caso, voltam-se sobre suas vivências docentes no Grupo Escolar Rural). Assim, entendemos a História Oral como:

Nosso entendimento é que metodologia de pesquisa não é uma mera elaboração de algoritmos ou procedimentos e sim, um recurso efetivado ao mesmo tempo em que pesquisas específicas são desenvolvidas com esse recurso. Para nós, metodologia é ação, caminho, fluxo, construção.

⁸ As entrevistas foram realizadas, no ano de 2019, com cinco professoras que lecionaram no Grupo Escolar, para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Elas lecionaram nessa escola em períodos que variam entre 5 e 20 anos.

Assim, o tema e as fontes vão exigindo um ou outro tratamento específico, e no decorrer de cada pesquisa estudamos a validade e viabilidade da mobilização da História Oral, assim como suas vantagens e desvantagens (Martins-Salandim & Silva, 2020, p. 7).

A mobilização da História Oral, como metodologia para a constituição de fontes orais, parte de depoimentos, e é necessário seguir alguns procedimentos teóricos que auxiliam no desenvolvimento da pesquisa e vêm sendo discutidos entre pesquisadores que têm debatido a História Oral e se utilizado dela em pesquisa, no viés da Educação Matemática. E, mesmo que não sejam aplicados de forma estática, seguindo um mesmo padrão, tais procedimentos estão presentes desde a temática a ser desenvolvida, a escolha dos narradores, a elaboração do roteiro, a realização das entrevistas, a transcrição, a textualização (narrativas) e a análise.

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.

A partir desses pressupostos, consideramos a entrevista um dos modos de registro. A entrevista e a sua posterior transcrição e textualização constroem uma história, e não simplesmente a resgatam ou a retratam. Não intencionamos trazer de volta um passado, mas reencená-lo a partir de outra ou nova interpretação, outra ou nova leitura dos dados a que tivemos acesso. As entrevistas em História Oral não são conduzidas só pelo pesquisador e seu roteiro, pois elas se configuram também pelo entrevistado, cujas experiências, modo de narrar e singularidades interferem no momento da entrevista.

O modo como procuramos conduzir as entrevistas com os colaboradores e, posteriormente, a relação que buscamos 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 para mostrar-se aberto e responder com ânimo às 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).

De posse dos áudios das entrevistas, inicia-se o processo de transcrição das entrevistas gravadas, que segundo Vianna (2014, p. 75), “é o nome que damos à transformação do registro sonoro em texto fiel”.

Dando continuidade aos procedimentos com as entrevistas, realizamos a textualização. Organizamos e ajustamos as entrevistas para que sua leitura seja mais fluente: há uma limpeza de excessos e repetições, buscando, entretanto, manter a especificidade de cada uma, com o compromisso de não transformar o registro em algo artificialmente objetivo e racional.

Essa “operação com o texto” que consiste na textualização pode, portanto, constituir a parte mais significativa da “análise” do trabalho de pesquisa. A textualização pode ser quase “linear”,

mantendo a sequência de raciocínio da “fala” da pessoa entrevistada, ou pode resultar num planejamento feito pelo autor do texto, planejamento condicionado pelas intenções de elaboração da pesquisa. Seja como for, a textualização deverá caracterizar a marca de autoria do texto, que certamente não é um texto produzido pela pessoa que concedeu a entrevista e, sim, pela que fez a textualização (Vianna, 2014, p. 79).

Esse texto passa pela leitura do entrevistado, com o intuito de que ele o reconheça como uma leitura plausível do que foi dito e faça as intervenções que julgar necessárias, como, por exemplo, acrescentar ou ocultar informações ou corrigir equívocos. Por fim, se estiver de acordo com a narrativa elaborada, o entrevistado autoriza, por meio de uma carta de cessão de direitos⁹, a utilização do material para fins acadêmicos.

As narrativas que produzimos por meio da História Oral nos possibilitam gerar 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).

As narrativas foram analisadas por meio da análise de singularidades,¹⁰ e cada uma das narrativas foi analisada individualmente, buscando detectar suas peculiaridades; as informações que cada uma delas nos dava sobre o tema que nos propusemos compreender; e o modo como eram narradas. Essa organização, segundo entendemos, permite a exposição e os significados e sentidos da docência no meio rural, a partir de um jogo pautado na busca pela interlocução entre pontos, linhas e regiões de conexões entre as narrativas e no interior delas, segundo um olhar que transmuta, um olhar carregado de teorias, de experiências e vozes que autorizam o pesquisador a dizer desse jeito, nesse momento, o que julga plausível e pertinente dizer.

3- TRILHAS, TRAJETOS E TRAVESSIAS: os sentidos da docência rural

E, como um pingo de sol no couro de um lagarto, foi nesta altura do percurso que a atuação de professoras rurais ganhou relevância tal que não pode ser medida a não ser pelo

⁹ As textualizações, juntamente às cartas de cessão de cada depoente dessa pesquisa, encontram-se disponíveis em Souza (2019).

¹⁰ Na análise de singularidades, proposta por Martins-Salandim (2012), 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 delas, evidenciamos e registramos 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).

encantamento que suas trajetórias produziram e produzem nos pesquisadores e narradores de suas trilhas. Trilhas que passamos a percorrer com vocês leitores.

Diante disso, podemos nos perguntar: O que conhecemos sobre as trajetórias de atuação de professoras e professores rurais no Brasil? A argumentação nos desloca a uma obra de Cinthia Marcelle exposta na 29ª Bienal da Arte Contemporânea de São Paulo, em 2010, intitulada “*Sobre este mesmo mundo*”: um quadro negro de oito metros de comprimento, um dos materiais mais simples da escola é mostrado, escrito e apagado n-vezes, e ao chão, montanhas de giz acumuladas. Assim, a artista nos faz questionar o tempo do saber e seus resíduos, representados pelo pó do giz e seus resquícios no quadro negro que logo serão esquecidos e levados a poeira.

A artista ressignifica objetos cotidianos, os iluminando com outros olhares. O quê, um simples giz branco de quadro negro, presente na grande maioria das escolas, pode nos dizer além do óbvio? Poderíamos atribuir novos significados a outros objetos comuns de uma escola? Que outros olhares inesperados podem ser lançados à própria escola e seus habitantes?

Sob esta tônica, trago “trechos desfiados de narrativa”, como descreve Bosi (2003, p. 18), que “são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”.

Conforme Gonçalves (2009), o desenvolvimento profissional docente não está voltado, unicamente, ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo. Para analisá-lo é necessário pensar sobre as condições que envolvem a atuação de um docente, sendo assim importante compreender as condições sociais, econômicas e históricas que envolve toda essa trama. Ele salienta que a carreira docente se configura como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que “compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente” (Gonçalves, 2009, p. 24).

Isso nos leva a ponderar que não é possível falar sobre uma composição de sentido único, mas que, pela diversidade das peças, evidencia-se a beleza como numa colcha de retalhos. Assim, é possível falar dessa diversidade por intermédio da dimensão dos sentidos impressos nas memórias docentes no meio rural, mediante o olhar de uma história vista de baixo, cuja importância é mais profunda do que propiciar inovação aos historiadores.

As histórias 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 os sentidos e significados da docência nas escolas rurais no período estudado.

Muitos chegaram ao meio rural como professores leigos e, durante sua atuação profissional, realizaram suas formações e (auto) formações, esclarecem Serra e Barreto (2020). Outros chegaram com formações variadas, decorrentes de seus lugares de atuação, nos espaços singulares que o meio rural ocupou pelo estado do Paraná. Acerca desta questão, as autoras problematizam sobre a significativa diferença entre o que foi debatido e normalizado acerca da formação do professor rural e o que, de fato, foi concretizado, à medida que muitos dos professores, formados por meio dos dispositivos legais, não desenvolveram suas atividades profissionais no campo para o qual se dirigiram os “[...] professores não formados (leigos). Estes, por sua vez, valeram-se de vários modos de educar, para dar conta do ofício para o qual foram contratados e evidenciam, de fato, como foram (auto)formados” (Serra; Barreto, 2020, p. 297).

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.

No conjunto dos aspectos culturais destaca-se nas narrativas orais no nosso grupo de professoras entrevistadas, que realizaram curso específico para atuar na docência, ou seja, o Curso Normal Regional, Curso Normal Secundário; bem como professora que atuou sem ter formação específica para o magistério. As realidades não são homogêneas, outras formas de acesso à profissão foram inventadas e/ou constituídas por cada sujeito. Em algumas realidades, a formalidade de realização de um curso, a apresentação de documentos e certificados para setores específicos de educação, como em secretarias municipais e/ou estaduais conferiam meios de viabilizar a contratação e nomeação dos professores. Em outras, exames de suficiência, realização de provas, testes e até mesmo a indicação para o cargo de professor se evidenciam no conjunto das narrativas das professoras. Uma professora, assim se refere a formação dela: “Eu não me formei professora, não fiz Magistério, não fiz faculdade, não fiz nada disso, eu estudei até a 5ª série. Eu fui nomeada pela Prefeitura como professora primária, não tinha concurso, não tinha nada, naquele tempo faltava professora” (Souza, 2019, p. 93).

Como já argumentamos anteriormente, projetar as práticas se relaciona, antes de tudo,

às experiências e expectativas como os projetos de vida de cada uma, das oportunidades e do percurso feito diante das adversidades. As memórias das etapas de formação, sejam elas para aquelas docentes que tenham realizado o curso primário, ou para aquelas que tenham feito o curso Normal Regional ou Secundário, demonstram que a relação com a formação inicial foi indispensável à preparação de suas aulas, para organizar o que sabiam e o que precisariam que os seus alunos aprendessem. Como relembra uma das professoras: “Quando comecei a lecionar tinha muitas dúvidas com relação aos conteúdos. Então, quando estava em casa planejando minhas aulas e surgia alguma dúvida com relação ao conteúdo para ensinar, minha irmã que me ajudava” (Souza, 2019, p. 78).

Vamos aos traços deixados nos relatos que são como crônicas do cotidiano e que não se encontram em nenhum livro de história. Crônicas que iniciam pelos caminhos percorridos para se chegar à escola, muitas vezes em estradas de terras, que, em dias de chuva, ficavam intransitáveis. Uma professora relata: “Íamos de Juliona, que era um ônibus bem velho...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!” (Souza, 2019, p. 87).

Nesse caso, percebemos como era o caminho para as professoras que moravam na zona urbana e precisavam se deslocar diariamente para a escola. Havia, também, a professora que morava na zona rural, em sua narrativa ela descreve como era o percurso até a escola:

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 (Souza, 2019, p. 95).

O discurso presente nas narrativas de que muitos sacrifícios foram necessários para atuar em escolas rurais não está ligado apenas ao ideal de “levar” o conhecimento aos estudantes. O sacrifício era necessário por ser a escola rural – via-de-regra – o início natural da carreira docente (ou um início do último estágio da formação anterior à docência, porque o professor via a carreira se iniciando, realmente, com a efetivação da docência na zona urbana). A zona rural serve, nesse sentido, a aspirações individuais de desenvolvimento profissional, configurando-se como uma terra de passagem.

A atuação docente estava centrada em um contexto, um campo de ação onde os professores exercem distintos papéis no grupo social em que interagem. Além disso, as distintas dimensões da ação docente representam, o jogo de forças, como sinaliza Certeau (2011), em que inventam, constituem e improvisam práticas a partir de modos e usos da cultura, de uma concepção de escolarização, de um jeito próprio de fazer no meio rural.

O excerto da narrativa de uma professora apresenta os princípios metodológicos que o orientam no desenvolvimento da sua prática docente em contextos rurais, enfatizando como são articulados os momentos de planejamento pedagógico com o coletivo de professores e como este desencadeia as ações e procedimentos a serem utilizados no dia a dia da classe multisseriada.

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 (Souza, 2019, p. 74).

A estrutura de trabalho enunciada na dimensão da cultura escolar indicava poucos recursos materiais e acentuam o uso do quadro, da presença do giz, do livro e da cópia como recorrentes, mesmo que isso não se traduza em uma forma de generalizar a ação docente. As artes de lecionar registram particularidades como a invenção cotidiana da prática docente em sala de aula, que enriquece o discurso e que identificamos na literatura sobre a temática.

Com a narrativa, podemos notar o seu embasamento nos princípios que direcionam a sua prática, percebendo a sua participação ativa nos processos de planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas, que são construídas a partir de discussões e reflexões sobre as necessidades da sua classe e/ou desejos de professores e professoras em realizarem atividades que promovam o envolvimento social, objetivando o protagonismo de todos (alunos) os envolvidos na construção do conhecimento como possibilidade de intervir nas suas próprias realidades de vida.

De modo geral, as memórias são recorrentes, quanto à responsabilidade e a “missão”, que à docência comprometia cada professor. A alfabetização foi o aspecto mais importante nesse sentido.

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.

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! (Souza, 2019, p. 92).

A necessidade dos planejamentos das aulas era indispensável para que fosse possível atender os objetivos de cada turma. As narrativas endossam que essa prática ajuda a constituir

a identidade docente, uma vez que é a partir do planejamento que se organizam os ritos e a atuação docente. É por ele que são postas em funcionamento as regras que normalizam a cultura escolar. Com ele se estabelecem sequências de instrução, conduzem-se objetivos e se acrescentam esquemas de avaliação. Os objetos mais comuns, quadro, giz, cartilhas e lápis, de acordo com Souza (2013), consagraram-se nas escolas rurais, atrelados ao uso de cartilhas sob a influência da pedagogia moderna.

Essas formas para saber, utilizadas pelos professores na “invenção” de uma maneira para alfabetizar, que não estavam nos livros, também não estavam nas orientações de ensino dos inspetores, esse jeito se revelou apenas no exercício do fazer, aqui rememorado. Contudo, a troca de experiências, a conversa informal, que acontecia entre esses professores, nas visitas informais de final de semana, ou no encontro de “comadres” constituiu-se em patrimônio diversificado de conhecimentos que se compartilhou.

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.

Sob os olhos de umas das professoras, nos permite criar em nossos pensamentos uma arquitetura escolar rica, em sua narrativa sobre o cenário da sala de aula na qual trabalhava, uma professora apresenta traços e reconstrói uma sala de aula como sendo “linda e maravilhosa”. Neste momento é perceptível como a escola é representativa na vida dessa professora. 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.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a ênfase nos depoimentos sobre a relação entre alunos e professoras, caracterizada pela respeitabilidade à hierarquia, ao saber

pretensamente representado por elas. As professoras relembram, com certo orgulho, os resultados do trabalho que desenvolviam com as crianças.

As narrativas, das professoras, nos presenteiam com a valorização social do professor naquela época, enfatizam o respeito que recebiam dos alunos e deixam ver que toda essa valorização vinha da importância dada à educação e da representação sobre a profissão docente, pois 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.

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, no tempo dedicado às crianças e no fornecimento de alimentação, pela merenda escolar. Essas professoras também “plantaram”, naquelas terras, novas condições de vida.

Olhar para os significados e sentidos na docência no meio rural como um fazer existir, além da sua função ou dissolução é um movimento que consiste em parar para pensar. Se, conforme Larrosa (2016), a experiência requer um gesto de interrupção, esses movimentos, talvez possam ser encarados como espaços de possibilidade.

O fio da montagem é valioso, e seria preciso segui-lo. Na época da informação “sem fim” do arquivo para-humano da cultura, talvez escola seja o espaço para aprender a cortar, a deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso. Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano. O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (Larrosa, 2017, p. 109).

ABRINDO NOVOS ESPAÇOS....

E, ao interrogar novamente o passado da escola primária no Brasil, partimos do entendimento de que essa historiografia tem retirado das sombras a escola do meio rural, suas professoras e professores, alunas e alunos, modelos e modalidades de instituições escolares e sua cultura material escolar, com uma infinidade de singularidades e nuances, algumas já captadas pelo olhar investigativo dos pesquisadores, outras ainda em curso de serem encontradas nos indícios, vestígios e reminiscências.

Os sentidos constituídos pelas memórias docentes precisam integrar-se aos sentidos das tematizações e daquilo que foi pensado e normatizado. Mostrando que há sempre a história que

se pensa e a história que se concretiza, uma dinâmica carregada de sentidos singulares e coletivos. Precisamos incorporar essa ótica à história da educação rural nesse Brasil tão diverso. Entender o que ocorre entre o prescrito e o praticado no âmbito da cultura escolar.

Olhar para o lugar que essas mestras e mestres ocuparam no mundo rural e, a partir daí, refletir sobre o que fizeram naquele lugar que ocupavam e o que sentiam e discerniam sobre o que era melhor para seus alunos e para o convívio com a comunidade rural é reconhecer como essas professoras e professores tornaram-se mestras e mestres ao longo de um percurso. É produzir continuidade e encantamentos!

Ao concluir, compartilhamos a aspiração de que a temática deixe de ser retratada como um tema periférico e reiteramos a necessidade da continuidade das pesquisas sobre as escolas rurais, seus mestres e mestras, alunos e alunas, pautada na linha de pensamento iniciada nesta narrativa, pela qual se tentou demonstrar o quanto “o pingo de sol no couro do lagarto” tem sido para nós pesquisadores e pesquisadoras das escolas rurais e seus mestres “mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar”.

REFERÊNCIAS

- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê.
- Calazans, M. J. C. (1993). 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.
- Certeau, M. (2011). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro.
- Faria Filho, L. M. de; Vidal, D. G. (2000) Os Tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº.14.
- Lourenço Filho, M. B. (1940). Alguns aspectos da educação primária. *Revista Brasileira de Estatística*, 4, 649-664.
- Garnica, A. V. M. (2010). Analisando Imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. *Boletim de Educação Matemática*, 23(35), 75-100.
- Garnica, A. V. M. (2014). Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In A. V. M. Garnica (Org.), *Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil* (pp. 39-66). Curitiba: Appris.
- Garnica, A.V. M. (2008). *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática* (213 pp.). São Paulo: Editora UNESP.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, p. 23-36.
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Larrosa, J. (Org.). (2017). *Elogio da escola* (Fernando Coelho, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, R. M. G. (2016). *Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam Matemática* (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, Brasil.
- Martins-Salandim, M. E.; Silva, K. A. (2020) Entre Facas e Motosserras: problematizando práticas de pesquisa com História Oral. *Ciência & Educação*, v. 26, p. 1-15.
- Martins-Salandim, M. E. (2012). *A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960* (Tese de Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro-SP, Brasil.
- Nakamura, M. E. F. P., & Garnica, A. V. M. (2018). A História oral e alguns percursos metodológicos para compreender aspectos de uma experiência educacional paulista: Os Vocacionais. In *Anais do XIV Encontro Nacional de História Oral* (pp. 1-14). Campinas.
- Pryjma, M. F. (1999). *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.
- Portelli, A. (1997). Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Revista Projeto História*, 15, 13-49.
- Portelli, A. (2016). *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz.
- Ruckstadter, F. M. M.; Ruckstadter, V. C. M. (2015). 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.
- Serra, A. E.; Barreto, R. A. D. N. (2020). Sobre a formação de professores rurais no Brasil (1940-1970): o que as memórias revelam. In: Chaloba, R. F. de S.; Celeste Filho, M.; Mesquita, I. M. *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 399-438.
- Schelbauer, A. R. (2014, maio/agosto). Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). *Revista História Educacional*, 18(43), 71-91.
- Souza, G. S. *Da fuligem à edificação do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes: narrativas que contam história(s)*. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.
- Souza, R. F. de. (2014). Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 101-152.
- Souza, R. F. de (1998). *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP.
- Souza, R. F. de (2013). Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 49, p. 103-120.
- Vianna, C. R. (2014). Sem título. In: Garnica, A. V. M. (Org.), *Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil* (pp. 67-85). Curitiba: Appris.