

## Escola rural paulista da metade do século XX: sobre subversões necessárias

**Maria Ednéia Martins-Salandim**

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*

**Resumo:** Neste artigo apresentamos a escola rural paulista das cercanias dos anos 1960 como um exemplo de subversão necessária para sua existência e sobrevivência, dadas as condições nas quais foram implantadas. Embora implantada com estrutura e proposta equivalente à de outras escolas de ensino primário da época – com carteiras, lousa, séries, programa de conteúdos por séries, provas, aprovação ou reprovação etc - nas zonas rurais paulista, neste período, via de regra, prevaleceu o modelo de escola isolada, subordinada a um grupo escolar urbano, com classes multiseriadas contemplando duas ou três turmas e professores acumulando atividades administrativas, residindo na ou próximo à escola. Frente a estas adversidades, algumas próprias da escola rural e outras de toda escola isolada, a escola rural não surge como uma proposta de escola insubordinada ou subversiva, mas precisa subverter para que se efetive como uma política de expansão e oferecimento de ensino primários em zonas rurais. Tais percepções nos foram possíveis, principalmente, a partir de narrativas de experiências de professores, estudantes e outros profissionais que vivenciaram estas escolas.

**Palavras-chave:** Escola primária. Educação rural. História da Educação Matemática.

### INTRODUÇÃO

Este artigo surge como reflexões que temos realizado a partir de pesquisas que vimos realizando a respeito da educação de populações que vivem em zonas rurais, no campo. Mais particularmente estudamos a formação e atuação de professores que ensinam matemática em escolas rurais<sup>4</sup> paulistas nas cercanias da década de 1960 no interior paulista.

A escola rural paulista, deste período, é por nós percebida como um exemplo de subversão<sup>5</sup> necessária (e mesmo esperada) para sua existência e sobrevivência, dadas as condições nas quais foi implantada. Ainda que implantada com estrutura e proposta equivalente à de outras escolas de ensino primário da época – com carteiras, lousa, séries, programa de conteúdos por séries, provas, aprovação ou reprovação etc - nas zonas rurais paulista, neste período, via de regras, prevaleceu o modelo de escola isolada<sup>6</sup>, subordinadas a

---

<sup>4</sup> A legislação e literatura mais atual tem se referido a esta modalidade como educação no campo, para o campo ou do campo e, para a qual, tem sido propostas e efetivadas políticas públicas de formação em licenciaturas específicas para professores.

<sup>5</sup> O conceito de subversão que aqui mobilizamos é inspirado em Certeau (1994).

<sup>6</sup> De acordo com o Anuário Paulista de Educação de 1968 pela Lei número 3.303 de 1955 são consideradas escolas isoladas se atendem 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais ou 30 criança em sedes de distritos ou zona rural, dentro de uma área de 2 quilômetros de raio – são tanto urbanas quanto rurais. Sua manutenção ocorria caso a frequência não fosse inferior a 24 durante o ano, em três meses consecutivos ou em três visitas do inspetor. (MARTINS, 2003).

um grupo escolar<sup>7</sup> urbano, com classes multisseriadas contemplando duas ou três turmas e professores acumulando atividades administrativas, residindo na ou próximo às escolas. Frente a estas adversidades, algumas próprias da escola rural e outras de toda escola isolada, a escola rural não surge como uma proposta de escola insubordinada ou subversiva, mas precisa subverter para que ela se efetive como uma política de expansão e oferecimento de ensino primários em zonas rurais. As subversões que aqui destacamos – muitas outras poderiam ser aqui elencadas – dizem respeito mais diretamente de seu cotidiano de atuação como professor que ensinava Matemática em salas de aulas em escolas rurais.

### **A ESCOLA RURAL: subversões necessárias**

Ainda que não seja adequado dizer que houve apenas um modelo de escola rural paulista nas cercanias da década de 1960, podemos dizer que existiram escolas tais como descrevemos aqui – tais como as percebemos a partir, especialmente, de narrativas constituídas valendo-se da metodologia da História Oral, de professores, alunos e outros profissionais que vivenciaram a escola rural, disponíveis em Martins (2003) e em Fernandes (2014). Estas escolas nos fazem pensar sobre subversões necessárias para sua própria existência e sobrevivência.

A criação de escolas de ensino primário no Estado de São Paulo (e em outros estados brasileiros) é muito anterior à década de 1960.

Desde a Primeira República, governantes do Estado de São Paulo dedicaram-se à criação de escolas públicas primárias na zona rural do estado, no entanto a expansão do ensino no campo foi muito lenta nesse período. Somente a partir dos anos 30 do século XX é que se intensificou a expansão do ensino primário na zona rural paulista. (MORAES, 2014, p. 15)

As iniciativas de criação de escolas rurais primárias seguiram modelos de escolas urbanas, que neste período já era o dos Grupos Escolares (ainda que existissem escolas isoladas também em zonas urbanas). Os Grupos Escolares, no Estado de São Paulo, estavam todos instalados em cidades no ano de 1930 e só foram instalados em zonas rurais a partir de outras iniciativas de escola primária rural, vinculadas ao ensino tipicamente rural, que ocorreram no período de 1930 ao final dos anos 1960. Estas iniciativas também previam a

---

<sup>7</sup> Os grupos escolares foram instituições de ensino de primeiras letras, tipicamente urbanos, criados no Brasil no século XIX e extintas em meados da década de 1970. (GARNICA, SOUZA, 2013)

criação de outras escolas como as Granjas Escolares e Escolas Típicas Rurais - como parte de um ideário de Ruralismo Pedagógico que visava a fixação do homem no campo.

Contudo, além das escolas isoladas de ensino comum localizadas no campo, o Estado mantinha o que era denominado, à época, de “Ensino Típico Rural”, ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias – as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais. (MORAES, 2014, p. 15)

Estas eram escolas voltadas para formação geral e àquela relacionada a técnicas agrícolas e estavam subordinadas à Assistência Técnica do Ensino Rural que era subordinada ao Diretor Geral do Departamento de Educação (MORAES, 2014) e não constituem nosso foco aqui – o qual está nas escolas primárias rurais de ensino comum (para diferenciar do ensino típico rural).

A escola isolada rural primária, assim como as escolas isoladas urbanas, funcionava sob à gestão de um diretor de um grupo escolar (urbano). Era composta por um prédio, muitas vezes cedido por algum proprietário de terra de um do bairro rural – fazendeiro ou sitiante - em geral era uma casa com alguns poucos cômodos, de madeira ou alvenaria. Ali eram colocadas carteiras enfileiradas, sendo que quando a sala era multisseriada – o que ocorria na maioria dos casos - cada grupo de fileira era destinada para uma série conforme a quantidade de alunos em cada série. Na parede da sala era fixado uma lousa (quadro). E para esta escola era designado um professor, muitas vezes, em início de carreira. Este professor, quando a escola era muito distante da cidade, residia no bairro no qual lecionava – no prédio da própria escola ou na casa de algum morador do bairro. Os meios de transportes usados para acessar estas escolas eram cavalos, charretes, caminhão de leite ou mesmo a pé, carros ou jardineiras.

Caracterizada desta forma, a escola rural primária pode ser percebida como próxima ao que se tinha de outras escolas isoladas primárias à época. Nossa intenção é trazer elementos das narrativas daqueles que vivenciaram estas escolas e tematizar aspectos de subversão em suas práticas e ações cotidianas para que estas escolas existissem e sobrevivessem. Estes enfrentamentos a questões mais estruturais afetavam diretamente as ações pedagógicas pensadas ou adotadas pelos professores.

O ingresso do professor primário na carreira docente se dava, em geral, em escolas rurais. No entanto, a zona rural pode ser vista como uma terra de passagem (MARTINS, 2003) uma vez que o desejo de se transferir para escolas urbanas ou mesmo para outras escolas rurais de mais fácil acesso era constante entre os professores:

Por muitos anos, lecionei em escola rural direto, mas a intenção do professor da zona rural era sair e ir para a zona urbana. Eu fiquei bastante tempo, fiquei além do que imaginei, porque fui tão de repente. O diretor chamava e vai... Fiquei muitos anos. Mas foi opção, não reclamei. Eu gostava. Tem os pontos positivos e os pontos negativos. (Professora Deusa Maria Trindade Morales) (MARTINS, 2003, p. 159)

Estas escolhas dos professores tornavam esta escola uma escola sempre em recomeço, um espaço que contava pouco com a experiência do professor seja na docência seja com questões próprias das zonas rurais. A descontinuidade é um aspecto de subversão da escola rural em relação a uma certa estabilidade da escola que sempre conta com alguns professores mais experientes que, via de regra, orientam e encaminham os menos experientes. Não há, para a escola rural, outra opção a não ser assumir esta sua característica de descontinuidade – os professores buscam esta progressão, maiores facilidades e menos desgastes.

A questão do acesso é uma primeira barreira para permanência do professor na escola rural, seja pela dificuldade de usar algum meio de transporte (chuvas, longas distâncias, vias não pavimentadas) ou mesmo pela inexistência deles, que o leva a um novo enfrentamento: residir na zona rural, buscar por uma residência – seja na própria escola, seja como pensionista ou convidado em alguma casa próxima à escola.

[Em] algumas escolas em que não havia núcleo perto, a professora ficava morando na própria fazenda. Geralmente o fazendeiro dava um lugar para ela morar, morava com o administrador. A vida do professor naquela época era difícil! Complicado! [...] (Joaquim Elíseo Mendes, professor)

Como era distante de Jacanga uns 90 km, tinha que morar lá. Foi o único lugar onde tive que morar enquanto lecionei na zona rural. /.../ Mas era um negócio bem precário, uma casa muito pobrezinha essa que me deu pensão: sem forro, tinha um boteco na frente...os ratos andavam... Um dia choveu tanto que dormi de guarda-chuva aberto. Não tinha porta, aquelas cortinas de fita, aquilo me dava uma má impressão, “e se entra alguém aqui?”. /.../ O chuveiro ainda era daqueles de subir, colocava água lá dentro. O banheiro era para fora da casa, coletivo. Meu Deus, aquele sofrimento! /.../ Foi um tempo bem difícil, mas foi uma escola boa. (Luiza Maria Caldas de Sousa Constantino Pedro, professora)

Enfrentada a questão do transporte ou da residência, o professor passa a ocupar este lugar destinado para a escola na zona rural. As narrativas de professores trazem à tona tanto aspectos estruturais destas escolas quanto como estes lugares se tornam seus espaços de atuação – como lidavam com questões que se apresentavam em seus cotidianos.

Nas classes escolas rurais tinham muitos alunos, porque naquele tempo, as Escolas de Emergência funcionavam com três graus: sempre 1ª, 2ª e 3ª série juntas. /.../ Tinha que se virar ali, dividia a lousa... /.../ Embora fossem três classes, três graus numa mesma classe, a gente dividia as fileiras dos alunos.

/.../ O máximo era 30 alunos nas três séries juntas. /.../ só podia ter 3 séries na mesma sala, não podia ter 4, porque também seria demais! Nas escolas onde tinha mais alunos eles abriam duas classes. /.../ Mas precisava ter alunos. Se tivesse 36, 40 alunos, abriam duas: uma para 1ª e 2ª séries, e uma para 3ª e 4ª séries. /.../. Uma professora dava aula para 1ª e 2ª série e outra dava para 3ª e 4ª série. Mas a maioria das escolas era de 1ª a 3ª série. (Professora Ana Rosa Pereira) (MARTINS, 2003, p. 147-148)

Porque, como a gente dava aula para 1ª, 2ª e 3ª séries, ou então 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, você precisava de uma lousa para uma série e outra lousa para outra série; você tinha que passar muita coisa para eles não ficarem sem fazer nada, certo? /.../ Muitas atividades comuns, tipo: 1ª e 2ª séries já era mais difícil, mas a parte de Estudos Sociais, de História e Geografia, Ciências, Artes, isso aí era tudo junto, isso já dava aula para todo mundo, mas na hora de fazer a avaliação, era mais profundo para as séries mais avançadas. Agora, Português e Matemática, na 3ª série e 4ª série, eu dava junto, podia ser a mesma coisa, porque era a mesma matéria, só que mais profundo na 4ª série, mas era a mesma coisa. Então esses alunos da 3ª série eram privilegiados, porque quando eles faziam a 4ª série, eles eram excelentes alunos, porque já tinham visto, eles eram bem adiantados. (Professora Maria Cecília Soccio Monteiro) (FERNANDES, 2014, p.165-166)

Assim, efetiva, ingressei no município de Cosmorama, Escola Mista da Fazenda Carrilho, lá lecionava para 2ª e 3ª séries, tudo na mesma sala. Porque a professora anterior, que ao mesmo tempo dava aula comigo, ela preferia pegar 1ª e 4ª séries, porque os alunos da 4ª série ajudavam a tomar leitura das crianças da 1ª série, essas coisas, sabe. Então, eu dava aula para a 2ª e a 3ª séries. Eu dei aula lá em 1968 e 1969. (Professora Maria Cecília Soccio Monteiro) (FERNANDES, 2014, p.162)

É, só que não podia matricular. Sabe, quando eu trabalhei aqui no Coqueiral, não podia, na matrícula, constar primeiro, segundo, terceiro e quarto na matrícula, mas você trabalhava. Tinha um aluno que, quando eu trabalhei aqui na escolinha do Teodorico, registrado na matrícula tinha primeiro, segundo e terceiro. Foi o ano do Luiz Homero, mas tinha um aluno ou dois de quarta série, que eles estavam matriculados em Ecatu, (mas) como não tinham como ir, eu trabalhava com eles aí, dei a frequência deles, tudo, era tudo por Ecatu. (Professora Irma Rosa da Silveira Viana) (FERNANDES, 2014, p. 202-203)

Devido a infraestrutura da escola ser insuficiente para atender à demanda dos alunos da zona rural gerava a necessidade de adaptações de várias naturezas, não só em relação à ocupação do espaço: a distribuição das séries por fileiras, a divisão da lousa para atender a todas as séries, a realização de atividades comuns a mais de uma série ou mesmo do mesmo programa de conteúdos tanto na 3ª quanto na 4ª série, o uso de alunos mais habilidosos em relação a algum conteúdo ou tarefa como auxiliar de outros menos habilidosos ou de séries anteriores, junção de turmas – quando possível - por proximidade de séries (1ª com 2ª série e 3ª e 4ª séries) ou por possibilidade de uma mais avançada auxiliar a turma mais inicial (1ª e 4ª séries), atender demanda pela 4ª série que a escola não oferecia e que o aluno não podia

frequentar em escola distante, classes mistas. São várias as subversões relativas a um modelo de escola primária, a dos Grupos Escolares – que dispunha, dentre outras coisas, de um professor para cada turma. Estas subversões eram necessárias (e mesmo esperadas) para que a escola funcionasse.

Decorrente destas subversões devido à organização do espaço da escola – e por ser este limitado, insuficiente – podemos destacar outra característica da escola rural: o professor não é o centro. E esta não é uma opção do ponto de vista de uma posição teórica, mas uma ação, dentre várias, para que a escola possa sobreviver. Ainda que o modo como o professor ensina e propõe atividades não seja diferenciado – coloca matéria e atividades na lousa – o modo como isso é conduzido e enfrentado pelos alunos e professor é que é diferente. A escola rural precisa assumir mais esta característica: não há tempo e nem espaço para que um professor se preocupe com questões referentes a uma série. Há outra descontinuidade dentro da sala de aula.

Assumida a necessidade de atuar como professor com diferentes séries na mesma sala e valendo-se de diferentes ações para organizar o espaço, o professor ensinava seguindo, via de regra, um programa de conteúdos distribuído pelo Estado. Muitos professores já sabiam deste rol de conteúdos quando de sua formação no curso Normal e o recebiam quando da visita do inspetor ou nas reuniões com o diretor que ocorriam na sede da escola urbana.

Não tinha diferença entre o ensino rural e o urbano. A gente recebia uma programação tanto na cidade como na zona rural. O conteúdo era o mesmo. No jeito de trabalhar sempre tem que ter umas diferenças. /.../ Na área de Português (no início era Linguagem e depois mudou para Língua Portuguesa), quando ia fazer uma dissertação, fazia de acordo com a zona rural: tipo de plantação, diversão de zona rural. Tem que sempre mudar. Na cidade vai mandar a criança descrever alguma coisa: um parque, um cinema, uma praça da cidade... Na zona rural não tem como mandar falar sobre o parque. Vai falar sobre a plantação, a criação do gado, o leite por exemplo, passeio que é diferente (naquele tempo tinha os bailinhos da roça, as festinhas de sítio). (Professora Ana Rosa Pereira) (MARTINS, 2003, p. 148-149)

/.../ a gente tinha um livro que a gente comprava na livraria que era o que era para dar; vinha englobado todas as séries, aquilo lá que você tinha que desenvolver durante o ano, só que eu esqueci o nome /.../. A gente se formava e o professor já falava: vocês precisam comprar esse livro. (Professora Maria Cecília Soccio Monteiro) (FERNANDES, 2014, p. 167)

Tinha o programa fundamental do 1º ano, fundamental do 2º ano e programa fundamental do 3º ano e do 4º ano. Eram livros, guias para o professor. Eram os guias orientadores de como deveria dar Matemática, como deveria dar Língua Portuguesa (que era Linguagem), como deveria dar Geografia, deveria dar História /.../. Os pontos que o professor deveria

tocar, os passos... (Professor Joaquim Elíseo Mendes) (MARTINS, 2003, p.198)

Em relação ao Programa de conteúdos as narrativas revelam que os professores o assumia. Ele era um guia para as provas finais às quais os alunos eram submetidos e ao mesmo tempo os auxiliava na distribuição dos conteúdos por séries, uma vez que tinham que estar atentos aos diferentes conteúdos ao mesmo tempo. Com as turmas divididas, as estratégias adotadas e os conteúdos definidos, os professores narram diferentes percepções em relação às dinâmicas que precisavam configurar.

Ficava uma professora para a 1ª série e a outra para a 2ª e a 3ª. Fiquei uma vez só com a 1ª e uma vez só com a 2ª e 3ª, onde era, mais ou menos, possível trabalhar os conteúdos. (Professora Edite Pereira de Castro) (MARTINS, 2003, p.168)

Não era muito fácil trabalhar com as três séries. /.../ Tem que ter um pouco de jogo de cintura. O que eu não tinha muito na época, porque estava iniciando. Enquanto eu ajudava uma turma, a outra ficava fazendo uma outra atividade, por exemplo, uma cópia, fazendo uns probleminhas, umas continhas...Era diversificado o conteúdo que trabalhava nas séries diferentes, porque não dava a mesma Língua Portuguesa na 1ª série, principalmente no começo, vão estar vendo as sílabas e essas coisas não são nem para 2ª e nem para a 3ª série. /.../ Mas não tinha outra alternativa, tinha que ficar ali mesmo: um professor com 3 séries. (Professora Elza Mesquita da Costa) (MARTINS, 2003, p.175)

Foi fácil trabalhar em classe multisseriada, eu sempre achei fácil, exige muito método, muito jeito e ocupa o dia do professor. /.../ Para que todos dominassem a matéria, para que fossem bem alfabetizados, eu dividia o 1º ano em três grupos: sessão A, B e C. Enquanto a sessão A estivesse na lousa, as outras sessões estariam em aula indireta, que é uma cópia, um treinamento daquilo que já viram. Enquanto as sessões do 1º ano iam à lousa, o 2º ano e 3º ano, ficavam com problemas. /.../ A gente tinha um livrinho naquela época com mil problemas, e ia dando de 4 em 4. Começava com esses probleminhas, explicava um e o aluno resolvia. (Professora Jacyra Falco Salles) (MARTINS, 2003, p.168)

Por exemplo, chamava o 1º ano na frente para começar a alfabetização pela lousa, enquanto isso já tinha passado trabalho, atividades para os alunos do 2º e do 3º anos. /.../ Depois que terminava essa aula, dava leitura na lousa, tomava leitura na cartilha, dava ditado... Planejava atividades para ter tempo de dar tudo isso. /.../ Eu não trabalhei, mas fui inspetor de escola. /.../ Por exemplo, no 3º ano a professora ia dizer que dava para fazer poucas atividades durante o período de 4 horas. Mas, depois que corrigiu os problemas, dava uma aula de leitura, leitura oral aqui, dava probleminha lá para o 1º ano e dava atividade de responder questionário de conhecimentos gerais para o 2º ano. (Professor Joaquim Elíseo Mendes) (MARTINS, 2003, p.195)

O cumprimento deste planejamento do professor era fiscalizado pelo inspetor de ensino quando se suas visitas à escola. Além de acompanhar os planejamentos do professor (Diário ou Semanário), o inspetor fazia perguntas aos alunos referentes aos conteúdos além de preparar ou aplicar as provas finais.

O inspetor escolar visitava a escola, de vez em quando, para ver se estava sendo cumprida a programação. Também comparava o Programa com o Diário e o Semanário...E tinha que estar mais ou menos batendo. Não é que tinha problema, mas na época, não havia a flexibilidade de atualmente. Hoje, por exemplo, joga-se o conteúdo mais para frente. Existia isso também na época, só que era mais rígido. Tinha que cumprir esse Programa! (Professora Antonia Vieira Portes Bentivenha) (MARTINS, 2003, p.155)

Era o próprio inspetor que fazia as questões da prova. Porque a gente sabia o assunto, tinha um programa de ensino. Era aquela matéria que tinha que ser desenvolvida durante o ano. Todos os professores tinham o mesmo programa de ensino. Esse programa já era feito pelo próprio Estado. Vinha um programa do Estado. A gente tinha aquela programação e, dentro dessa programação, o inspetor ia a todas aquelas escolas rurais e aplicava essa prova. Tinha que cumprir esse conteúdo para que as crianças pudessem fazer a prova. E eles iam até bem. Mas, para eles, a visita do inspetor era coisa do outro mundo! Eles tinham medo. Mas até que em vista, eles iam bem na prova. Iam bem. (Professora Ana Rosa Pereira) (MARTINS, 2003, p. 151)

Tanto na escola rural quanto na urbana fazíamos Diário e Semanário. As duas coisas: o que seria dado na semana e no dia. O inspetor chegava para visitar a escola, a primeira coisa que via era o Livro de Chamada para verificar o comparecimento dos alunos. Depois passava visto no Diário e no Semanário. /.../ Ele olhava os cadernos dos alunos, conversava com eles, fazia perguntas sobre a matéria e orientava o professor. (Professora Edite Pereira de Castro) (MARTINS, 2003, p. 171)

Quando o inspetor chegava é como se fosse um salvador! Ele perguntava, falava que estava com dificuldade nisso, e o supervisor orientava. A atuação dele foi muito importante, o que não é hoje. Hoje também não se justificaria um supervisor de ensino dar aula modelo, pois existem especialistas. Tem o professor de Matemática que vai orientar nas especialidades...E naquele tempo não tinha. O inspetor tinha que saber um pouquinho de tudo, tinha que ser criativo, para compensar as ausências. (Professor Joaquim Elíseo Mendes) (MARTINS, 2003, p. 199)

Neste cenário do cotidiano de escolas rurais que estamos constituindo a presença ou a visita do inspetor de ensino pode ser percebida como o “olho” do Estado. Ao mesmo tempo em que a ausência e mesmo o descaso do Estado é percebida nas escolas rurais, ele se faz ali presente, mais fortemente, quando das visitas do inspetor. Estas visitas angustiavam muitos professores e alunos uma vez que era quando o inspetor verificava o andamento da escola e o



cumprimento dos programas de ensino – por vezes checava os registros do professor fazendo perguntas relativas ao conteúdo diretamente aos alunos.

E tinha o exame final, com o inspetor. E o medo do inspetor! A professora falava: “ele vai passar tal coisa” E cadê que a gente ia lembrar? [...]. Passava com nota baixa: 60, 65. [...] Em dia de exame, o inspetor mandava o aluno na lousa, porque a prova não era só escrita no caderninho. Tinha que ir lá na lousa resolver. De repente, o inspetor falava: “tal problema, tal fulano vai lá, vai lá na lousa e faz lá na lousa”. Citava um nome. Eu nunca fui mandado. Sorte! (Aluno Ovídio Pereira Martins) (MARTINS, 2003, p. 246)

É, a gente dosava, e ele fazia visita, ele olhava o caderno da criança, ele olhava o caderno de prova, ele olhava... chamava a criança na lousa para fazer uma avaliação. Eu lembro que na época, isso foi em agosto, ele foi lá e falou, lá na Barra Mansa, falou assim: “agosto a professora já deve ter trabalhado com o metro”. Aí foi, chamou uma menina, ele chamava, sabe: “quem é da terceira série?” eles levantaram a mão, aí ele falou: “vem você!”. Ainda bem que ela acertou. Falei: “ai, meu Deus!” eu tinha começado metro naquela semana, não estava bem fixado, se ele chamasse outro aluno teria errado, é que deu sorte que ele chamou assim a “mais viva”, aí ela acertou. (Professora Irma Rosa da Silveira Viana) (FERNANDES, 2014, p. 203-204)

Nestas visitas do inspetor a ênfase da fiscalização estava no cumprimento do Programa de conteúdo, na presença de alunos e professor, mas, a julgar pelas narrativas, não se atentava para outras adversidades enfrentadas e que, se não subvertidos, fariam a escola perecer. Criadas, pelo professor, as condições (mínimas) para o funcionamento da escola as fiscalizações passam a ser sobre as ações do professor neste cenário, desviando-o destas questões que foram subvertidas – este cenário de condições desiguais passa a ser percebido, é naturalizado, como que oferecendo as mesmas oportunidades de educação para as populações rurais.

## **PALAVRAS FINAIS**

A escola rural é pouco visível na literatura em História da Educação (Matemática) e um de nossas intenções é inserir esta temática nos debates deste campo. Optamos por trazer esta temática, para esta mesa, a partir de narrativas de professores e alunos que tratam do cotidiano destas escolas dos meados do século XX no estado de São Paulo e que estão disponíveis em pesquisas já publicadas. Nestas narrativas percebemos muitos elementos de subversão a uma ideia do que seja escola primária deste período – cujo modelo no estado de São Paulo era o grupo escolar.

As escolas instaladas nas zonas rurais surgem para dar satisfação do poder público quanto ao oferecimento e expansão do ensino primário para as populações rurais, que à época

era em número maior que a urbana. Ainda ela seja criada dentro de uma estrutura existente – cujo modelo nos anos 1960 era o grupo escolar - a própria legislação da época, devido às condições da zona rural, prevê sua existência na forma de escola isolada. No entanto, mesmo para sua instalação muitos aspectos são subvertidos: em geral ela é oferecida até a 3ª série – o que caracteriza uma descontinuidade; como ela é, muitas vezes, de difícil acesso, o professor tende a não permanecer – o que caracteriza outra descontinuidade; como o professor atua em mais de uma série concomitantemente, mesmo seguindo um programa de conteúdo, ele não é centro na sala de aula; e, dentro deste cenário de descontinuidades o Estado para não ficar invisível, vigia através das visitas do inspetor, atua à distância. Mas é uma vigilância sobre as atividades desenvolvidas pelos professores neste cenário com condições desiguais como se as oportunidades ali oferecidas fossem iguais às oferecidas nas escolas urbanas.

As reflexões aqui apresentadas têm o sentido de pensarmos, no campo da História da Educação Matemática, como a liberdade de ação e escolhas de professores que ensinam matemática e alunos que aprendem elementos desta disciplina é possível em instituições – como a escola – que são parte da estrutural social, política e econômica na qual vivemos. É também um convite para que continuemos a pensar e pesquisar sobre o cotidiano das escolas a partir das narrativas daqueles que o constitui.

## REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. A **invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERNANDES, L. de F. B. **Cenários do Ensino de Matemática em Escolas Rurais da Cidade de Tanabi**, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L.A. de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Coleção Cultura Acadêmica - Editora UNESP, 2013. p.17-48.
- MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural**: um estudo no oeste paulista. Relatório de Iniciação Científica, Unesp/Bauru, 2003.
- MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.