



Estranhando uma escola: Orlando, contribuições para a História da Educação Matemática Brasileira

Strange School: Orlando, contributions to the History of Brazilian Mathematics Education

*Reinaldo Donizete de Oliveira*¹

*Maria Ednéia Martins-Salandim*²

Resumo

O objetivo desse artigo é apresentar ideias sobre o desenvolvimento de uma tese de doutorado, cujo interesse é, ao escrever uma história de uma escola rural do Estado de São Paulo, tecer compreensões sobre a educação rural neste Estado ao longo dos últimos 50 anos, enfatizando o modo como professores de matemática praticam a escola nesse período. A Escola Estadual Orlando Quagliato, fundada em 1965 como grupo escolar, dentro de uma usina de cana de açúcar, em uma fazenda no município de Ourinhos-SP, é uma das poucas escolas rurais ainda existentes no Estado. Para tanto, mobilizaremos a metodologia da História Oral para a constituição de narrativas, a partir de entrevistas com professores, alunos, funcionários, gestores e pessoas da comunidade envolvidas com essa escola. Também estamos consultando e estudando documentos relativos a essa escola e que estão arquivadas e disponíveis tanto na Diretoria de Ensino, quanto na própria escola. Justificamos essa pesquisa no campo da História Educação Matemática por ser um espaço no qual professores de Matemática também atuam.

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

Introdução

A pesquisa de doutorado que estamos desenvolvendo visa tecer

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Bauru. Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba. Email: reinaldotrovao@hotmail.com.

² Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Bauru. Email: maria.edneia@unesp.br.

compreensões sobre a educação rural no Estado de São Paulo, nas cercanias dos últimos 50 anos, a partir da escrita de uma história de uma escola rural específica (a Escola Estadual Orlando Quagliato). A escrita dessa história dar-se-á junto e a partir da constituição de narrativas com pessoas que tiveram ou têm envolvimento com essa escola. Essas narrativas serão constituídas a partir de situações de entrevistas de História Oral. Além disso, estamos sistematizando informações relativas à Escola Estadual Orlando Quagliato, disponíveis nos acervos tanto da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos quanto dessa escola. Uma revisão de literatura sobre políticas relativas à educação rural em nível nacional, estadual e municipal, ao longo dos últimos 50 anos, também está em curso. Inserimos essa nossa pesquisa no campo da História da Educação Matemática brasileira, uma vez que as escolas rurais, e essa escola em particular, são espaços de atuação de professores que ensinam matemática. As escolas rurais também são parte do sistema educacional brasileiro, mas esses espaços ainda têm sido pouco explorados nesse campo de pesquisa. Nessa pesquisa temos tomado como base os trabalhos de Martins (2003), Martins-Salandim (2007), Fernandes (2014) e Silva (2018), que claramente se inserem no campo da História da Educação Matemática ao tematizarem, do ponto de vista histórico, cenários da educação em espaços rurais.

Nossa proposta de pesquisa aproxima-se e insere-se em quatro, dentre as oito, linhas de pesquisa do grupo de pesquisa Grupos História Oral e Educação Matemática (Ghoem): i) Escolas Reunidas, Escolas Isoladas: Educação e Educação Matemática em Grupos Escolares; ii) História da Educação Matemática; iii) História Oral e Educação Matemática e iv) Projeto - Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil.

Orlando, que escola é essa?

A partir dos primeiros contatos com documentos escritos relativos à escola que estamos tomando como mote para problematizarmos questões da educação rural paulista, destacamos que ela foi criada em 1965 como um grupo escolar. Essa escola agrupou, em único prédio, escolas isoladas que funcionavam em diferentes colônias da fazenda de propriedade da família Quagliato.

Mas, o que desnaturalizar desse dado inicial? Os grupos escolares foram criados, inicialmente no Estado de São Paulo, a partir de 1890, pela necessidade de uma organização escolar no início da Nova República. Esses grupos escolares foram criados no Estado de São Paulo, a partir da reunião de escolas isoladas próximas umas das outras. Dentre as principais características dos grupos escolares temos a existência de várias salas em um mesmo prédio, classificação dos alunos por nível de conhecimento, sendo separados por séries e classes, sendo um professor atuando em cada sala, o estabelecimento de horários, a fragmentação do currículo, a seriação, a supervisão de um diretor, a introdução de um sistema de avaliação e a distribuição do trabalho docente. O tempo escolar passou a ser o tempo do calendário, com ensino primário em quatro anos, com avaliações e práticas escolares executadas ainda hoje, em nossas escolas. Eram escolas tipicamente urbanas, com um modelo de organização parecido com o de alguns países da Europa e também norte americano do século XIX (Saviani, 2004). Os grupos escolares reuniam em um mesmo prédio várias escolas isoladas - escolas que, em geral, ofereciam as três primeiras séries do Ensino Primário, com salas

Quarto Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática

multisseriadas e atendidas por um único professor. Mas as escolas isoladas no espaço rural continuaram a existir (Martins, 2003).

Assim nos indagamos se apenas esse grupo escolar foi instalado em zona rural no estado de São Paulo?

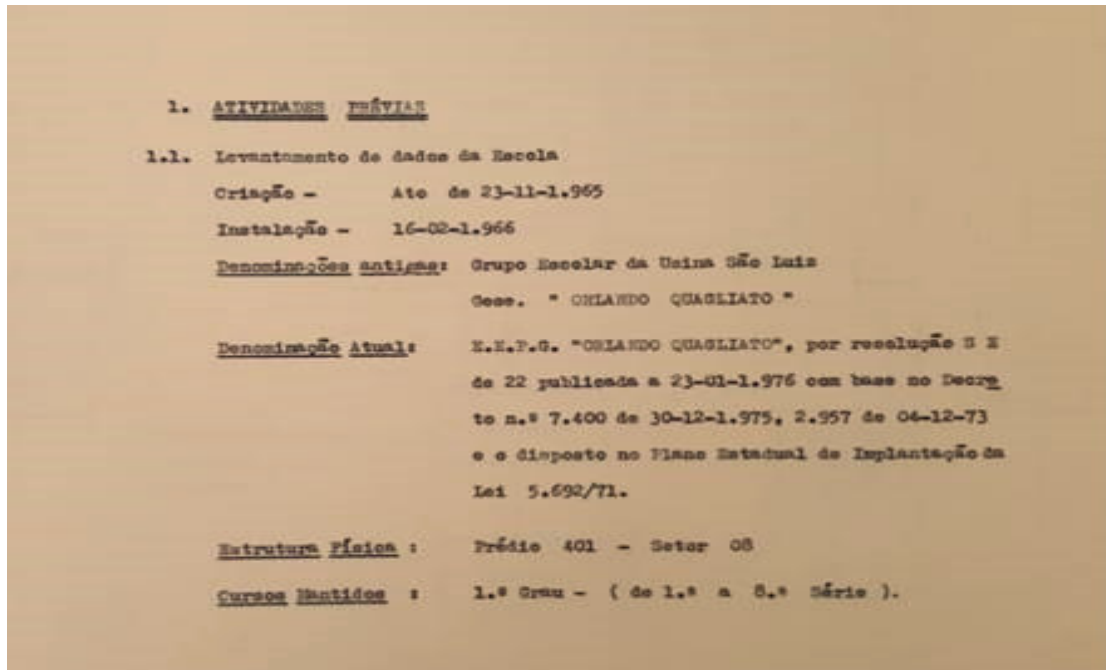


Figura 1: Documento relativo à criação da escola
Fonte: acervo da escola

O prédio da escola Orlando Quagliato foi construído dentro do complexo da usina São Luiz, situada na Fazenda Santa Maria, distante 20 quilômetros da cidade de Ourinhos, aglutinando escolas isoladas da região. Pesquisamos nos documentos da escola como se deu o início das atividades escolares: quais os níveis de ensino eram oferecidos no início; quantos funcionários e alunos; quantas salas de aula funcionaram; procuramos verificar também se existiam atividades fora da sala de aula como projetos ligados ao esporte, a atividades agrícolas, dentre outras. Essa escola permanece em funcionamento até o presente momento (ano de 2018), oferecendo, com variações ao longo desses 50 anos, diferentes níveis e modalidades de ensino como Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente atende aproximadamente 150 alunos (mas já chegou a ter aproximadamente 800).



Figura 2: Foto do prédio da Escola Estadual Orlando Quagliato
Fonte: arquivo pessoal do autor

A partir de alguns estudos realizados no grupo de estudos do Ghoem e em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática da UNESP - Bauru, fomos percebendo e nos sensibilizando para não idealizarmos o que seria uma escola rural: uma escola isolada, muitas vezes construída com madeira ou aproveitando alguma casa disponibilizada para tal finalidade; com salas multisseriadas nas quais o professor e alunos eram responsáveis pela manutenção da escola, como limpeza, alimentação ou organização física; às vezes construídas pela população que vivia ao redor, sem ajuda ou apoio das forças governantes; o que era ensinado nas escolas rurais (isoladas) era similar ao ensinado em escolas urbanas, com alguma ou nenhuma regionalização; o professor vinha dos centros urbanos e permanecia por pouco tempo – como afirmou Martins (2003), ao tratar de escolas rurais paulista da década de 1960, era uma escola de passagem. Ainda hoje, os professores da Escola Estadual Orlando Quagliato são sazonais, alguns permanecem ali em um curto período de tempo e outros por mais de vinte anos, mesmo morando na zona urbana.

As escolas rurais são apresentadas com diferentes características, dependendo do local onde estavam instaladas e do apoio que recebiam da comunidade. Muitos prédios eram de madeira, constituídos por apenas uma sala, sem a existência (ou com existência precária) de sanitários, cozinha e pátio. /.../ Em alguns casos (ainda que configurando uma exceção) a zona rural chega a ter grupos escolares com um professor para cada turma, com presença de diretora, cozinha para preparo da merenda, pátio e sanitários. (Garnica e Martins, 2006, p. 6).

A escola Orlando, ainda que escola rural, não está em um espaço distante de centro urbano e está dentro do complexo de uma usina de cana de açúcar. Essa escola não era isolada, era um grupo escolar. Mas, ao mesmo tempo, carrega algumas dessas marcas que tínhamos identificado como de uma escola rural.

Apenas essas observações já nos ajudaram a estranhar essa escola e a pensar sobre o que é uma escola rural.

As ideias iniciais que tivemos se alteram ao percorrermos e problematizarmos a escola que buscamos pesquisar e que sobrevive por mais de 50 anos no espaço rural. Começamos a perceber a importância de estarmos sensíveis às permanências e mudanças dela ao longo desse período e que ela está imersa em outros movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Percebemos a importância de estarmos atento ao homem rural, ora percebido como pobre, marginal, bastante retratado em novelas e na literatura, ora como ingênuo e romântico, ora como contestador (como não lembrar o emblemático Jeca Tatu e sua luta?). Faz-se necessário estarmos atento ao território rural ora percebido como um espaço de conflitos sociais (como não destacar os movimentos rurais, do líder seringueiro Chico Mendes assassinado em 1988 ou dos muitos trabalhadores rurais assassinados recentemente no Pará e no Mato Grosso e em tantos outros lugares?³). Ao mesmo tempo, somos atravessados por um outro rural atrelado ao poder econômico e político (como não se atentar às grandes propriedades, às negociações de governos com deputados da bancada ruralista e com o poder da agroindústria, muito difundido pela Rede Globo de Televisão com a campanha comercial “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil”. Aos poucos, vamos reconstituindo a ideia do que é o rural, do que é o campo no Brasil. Assim, vamos percebendo esse espaço em sua dinâmica, seus conflitos, suas desigualdades acentuadas, como destacado também em Silva (2018).

Mas, é possível tematizar 50 anos de uma escola e da educação rural em uma pesquisa de doutorado?

Buscando por possibilidades de sensibilização e inspiração para elaboração desta história a partir da Literatura (e acolhendo sugestões do Professor Antonio Vicente Marafioti Garnica), mobilizamos ideias do livro Orlando⁴, de Virginia Woolf, publicado em 1928, no qual o personagem principal tem seus 37 anos de vida relatados em aproximadamente 300 anos de história. A realização dessa leitura vem ao encontro da ideia de como pensar e constituir modos de conduzir esta pesquisa que toma uma escola como mote para compreender o espaço rural paulista com suas propostas educacionais a partir dos anos 1960.

Em nossos estudos já podemos observar que a discussão sobre a escola na zona rural não é tão recente. Mas, na prática, o que tem mudado? O que tem permanecido na educação em escolas rurais?

³ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/chacina-no-para-deixa-10-trabalhadores-rurais-mortos>.

⁴ Nascido no seio de uma família rica na Inglaterra, Orlando acorda com um corpo feminino durante uma viagem à Turquia. Como é dotado de imortalidade, sua trajetória então atravessa mais de três séculos, ultrapassando as fronteiras físicas e emocionais entre os gêneros masculino e feminino. Suas ambiguidades, temores, esperanças e reflexões - tudo é observado com inteligência e sensibilidade nesta narrativa.

“Tratar do ensino nos municípios rurais é ocupar-se da instrução da maior parte dos brasileiros que é exatamente a menos aquinhoadada nos benefícios que proporciona ao país este grande instrumento de civilização dos povos.” (Moacyr, 1939, p.15). Assim inicia o parecer remetido por João Barbalho Uchôa Cavalcanti⁵, inspetor geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco (1874-1889), à Mesa do “I Congresso da Instrução”⁶, no Rio de Janeiro, em 1883, antes da sua dissolução. Por muitos anos a população rural foi esquecida e marginalizada pelas políticas públicas, mesmo quando essa população era quantitativamente maior que a urbana. E, como é essa dinâmica ao longo dos 50 anos que tematizamos? Essas são questões que vão surgindo em nossa trajetória.

No artigo apresentado por Daniela da Souza Rosa e Maria Raquel Caetano intitulado “Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas”, publicado na Revista Científica Colóquio da Faculdades Integradas de Taquara-RS (Rosa, Caetano, 2008), podemos constatar que, até às primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, principalmente no espaço rural, sendo que o Estado brasileiro não mostrou empenho na implementação de um sistema educacional que viesse ao encontro das necessidades dos sujeitos do campo. O Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola rural deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Isso nos revela que o campo foi um espaço programado para atender as demandas de uma sociedade urbano-industrial e não um espaço para atender diretamente a população do campo e suas necessidades. Tal situação fez com que a população do campo fosse privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, o que contribuiu para o aceleramento do processo de êxodo rural. A partir dos anos de 1990, esse quadro começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais intensificam as pressões para a construção de políticas públicas para a população do campo. Com a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), a educação escolar no campo ganha no campo político e de direito um novo fôlego, uma nova configuração.

⁵ João Barbalho foi eleito deputado à constituinte de 1891, sucedeu a Benjamim Constant no Ministério da Instrução, e ainda, atuou como ministro do Supremo Tribunal Federal. Mais tarde escreveu os clássicos “Comentários à constituição” (Moacyr, 1939, p.15).

⁶ O congresso não chegou a se realizar. Alguns dias antes da abertura oficial (1º de junho de 1883) o ministro do Império conselheiro Pedro Leão Veloso – que o convocara no ano anterior – foi substituído por Francisco Antunes Maciel, representante da Província do Rio Grande do Sul. O recém-empossado novo Ministro considerou inoportuna a realização do evento devido à insuficiência de recursos financeiros e suspendeu sua realização. O jornalista alemão, radicado no Rio Grande do Sul, Carl Von Koseritz, que acompanhou os preparativos para a realização do congresso definia como: “[...] “descabida demagogia” o gesto infeliz do Ministro, novo vaidoso e inexperiente, que frustrou a realização da primeira discussão importante de âmbito nacional, dos problemas educacionais.” (Koseritz, 1941 apud Collichio, 1987, p.8-9).

A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão. As Diretrizes resultam da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais. (Rosa e Caetano, 2008, p.2).

A partir do ano 2000 percebemos iniciativas, de âmbito nacional, voltadas para a educação no campo (não mais tratada como educação rural). É parte de nossa pesquisa ampliar e aprofundar leituras a respeito desta temática, sendo que já tivemos acesso a referências específicas, como: Ghedini (2017); Wanderer (2016); Arroyo, Caldart e Molina (2005); Barbosa (2014); Melo (2011).

Ao longo de leituras e reflexões para a constituição de nossa pesquisa nos deparamos com dois aspectos importantes e que certamente serão problematizados neste estudo: i) existência de grupos escolares em espaços rurais paulistas, uma vez que a literatura tem nos mostrado ser esse um modelo de escola predominantemente urbano e ii) a sobrevivência e resistência dessa escola rural, ao longo de mais de 50 anos, período no qual ocorreu uma drástica redução dessas escolas no Estado de São Paulo. A partir destes dois destaques, muitas questões têm surgido: Outros grupos escolares foram criados em zona rural? Como e por que esse grupo escolar foi criado? Por que esta escola tem conseguido sobreviver em espaço rural, quando essas são tão raras nesse Estado? Houve iniciativa explícita do Estado para redução da quantidade dessas escolas? Quais tem sido as ações e políticas de governos do Estado de São Paulo em relação à educação voltadas a populações rurais? Esse Estado tem aderido às políticas nacionais atuais de formação de professores para o campo? Como é o cenário rural no qual está o complexo da usina de cana de açúcar? Que interferências a agroindústria tem na manutenção ou extinção de escolas rurais? Quem tem sido os alunos e professores dessa escola específica, ao longo destes mais de 50 anos de existência? Particularmente, como professores de Matemática têm atuado e percebido esse espaço em que atuam ou atuaram?

Assim, ao constituirmos uma história dessa escola, temos como objetivo tecer compreensões sobre a educação rural no Estado de São Paulo nas cercanias dos últimos 50 anos. Dentre várias nuances já configuradas nos deparamos com a seguinte questão: quais fontes nos ajudariam a problematizar nosso tema de pesquisa?

Mas, então, como proceder para problematizar essa escola e a educação rural?

Poderíamos nos ampararmos somente em fontes escritas, em documentos construídos ao longo da história da escola, que podem ser acessados no arquivo da própria escola ou na diretoria de ensino responsável pela mesma. Teríamos uma história. Mas, nessa pesquisa, queremos também ouvir e registrar o que narram pessoas que transitaram por esse território, que guardam para si acontecimentos,

situações, memórias que não foram registradas em documento algum, mas que ocorreram na escola e que fazem parte da trama que foi sendo construída ali com o passar dos anos. Se queremos problematizar essa escola, é fundamental para nossa pesquisa que façamos perguntas às pessoas que a vem vivenciando e que busquemos outras fontes que nos forneçam pistas sobre a escola Orlando.

Provocaremos essas memórias e escreveremos sobre elas a partir de nossa ótica, constituindo um conjunto de eventos apresentados pelos documentos e pelos depoentes, eventos esses que são indícios do que ali se passou. Assim, assumiremos o referencial teórico-metodológico da História Oral para constituição de fontes orais para essa pesquisa, com a realização de entrevistas com pessoas que vêm vivenciando esta escola. Além disso, faremos consultas e sistematizações de informações presentes em documentos disponíveis nos acervos tanto da Diretoria de Ensino quanto da escola. Destacamos que a constituição destas fontes é nosso aporte metodológico, mas também um de nossos objetivos específicos, uma vez que intencionamos constituir estas fontes históricas.

Dentre nossos procedimentos realizaremos entrevistas com professores (alguns de matemática), alunos, diretores e pessoas da comunidade envolvidas com a escola. Já iniciamos contatos com possíveis depoentes (colaboradores) que vêm vivenciando esta escola, para realizarmos entrevistas: já tivemos informações de nomes de pessoas que estudaram nesta escola e de professores e diretores que lá atuaram em diferentes períodos, além do senhor Caetano (colono da Fazenda Santa Maria), hoje com aproximadamente 100 anos de idade e que participou ativamente da construção do prédio dessa escola. Iniciamos as entrevistas com uma professora⁷, que nos apresentou o Orlando de 1998 a 2006. Ela relata sobre a participação ativa dos empresários na escola (inclusive dos que estudaram ali), dos projetos sociais, do Ensino Supletivo para pais, da importância de se ensinar o conhecimento científico para a emancipação do homem do campo. Por fim, temos acesso aos arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos e do prédio da escola instalado na usina São Luiz, que possuem documentos relativos a essa escola e já nos foi acenada a possibilidade de podermos consultar todos esses documentos.

A produção das narrativas é um dos passos iniciais para uma operação historiográfica, e uma operação historiográfica é um complexo que se inicia com a criação de fontes, estejam os materiais já disponibilizados ou não; é sempre um processo de criação. As entrevistas gravadas passarão por um processo inicial chamado transcrição, constituindo o primeiro registro escrito dos depoimentos orais, sendo o pesquisador o mais fiel possível aos diálogos entre pesquisador e pesquisado. Os depoimentos transcritos passarão pelo processo de textualização, sendo textos em coautoria entre o pesquisador e o entrevistado (ou de autoria do pesquisador com o consentimento do entrevistado). Aos colaboradores serão pedidas cartas de cessão (aprovação) para tornar público os registros (Cury, 2011).

Em relação às análises, como é peculiar em pesquisas qualitativas, ainda não temos um referencial específico, ainda que os debates e discussões do próprio Ghoem e de pesquisadores de diferentes áreas sobre análise de narrativas estejam

⁷ Seu nome será aqui omitido, uma vez que ainda estamos em fase de negociação da carta de cessão de direitos sobre a entrevista.

em nossos horizontes.

Essa pesquisa está ancorada nas narrativas constituídas por meio da História Oral como metodologia. Considerar esta vertente – a da História Oral – implica, além da legitimação da coleta e análise de dados biográficos e narrativos enunciados por indivíduos particulares, a criação de uma identidade ao contarmos nossas próprias histórias e reconhecermos a nós mesmos nessas narrativas. A História Oral busca novas questões a serem debatidas especificamente nessa área, como memória e passado, fontes/documentos históricos e fatos que possibilite um novo olhar sobre o ocorrido, através do vivido pelo entrevistado, e/ou análise de fontes ou documentos a partir das experiências vividas no presente. E ainda, narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens (Souza, Cury e Silva, 2014). Esse contar, é importante ressaltar, se dá sempre em direção a alguém. Desse modo, a narração prevê um posicionamento frente ao outro. Independentemente de serem essas histórias verdadeiras ou falsas, tanto a ficção quanto a história verificável nos permitem uma identidade (Ricoeur apud Larrosa, 2005, p. 41).

Fica claro o poder e a importância de mobilização das narrativas no campo da História da Educação Matemática. Para Fernandes (2014), em muitas vezes, investigações nesse campo têm sustentado a ideia de que é possível, por meio de uma leitura cuidadosa das narrativas, a determinação de quem é o professor de Matemática, de como atua esse professor, da Matemática por ele ensinada, das práticas pedagógicas que adota nessa ou naquela condição de trabalho; de quem é o pesquisador em Educação Matemática, do que faz o educador matemático e, em última instância, do que é fazer Educação Matemática. Todo o cenário e condições existentes dentro e ao redor da sala de aula se faz extremamente importante para a prática docente do professor de matemática.

Declarada essa intenção e essa perspectiva historiográfica da pesquisa, trazemos nossas compreensões em relação à História. Em algumas leituras e discussões realizadas no Ghoem, nos amparamos em Bloch (2001) ao discutirmos sobre os acontecimentos históricos que não falam por si, e sobre o papel do pesquisador: interrogar fontes, dados, documentos, na busca de responder suas inquietações. Entende-se, na interseção dessas reflexões, que o pesquisador é constituído ao longo de suas vivências, sendo que se reconhece, como parte do seu trabalho, a subjetividade, uma vez que não há neutralidade e muito menos exatidão no conhecimento histórico, que é “uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa. Com Bloch (2001), Garnica e Souza (2012) e com o grupo de pesquisa Ghoem assumimos a perspectiva que a História é o estudo dos homens, vivendo em comunidade, no tempo. A História não é o estudo do passado e sim problematização de questões do presente a partir de vestígios do passado, atentos que devemos estar às mudanças e permanências relativas ao que estudamos – no nosso caso, a própria constituição da escola que dar-se-á em um processo de estranhamento, do que permanece e muda o tempo todo na escola Orlando Quagliato. Afinal, o que é essa escola rural? O que é uma escola rural? O que é uma escola do campo? Para o campo? No campo? Como estas diferentes nomenclaturas podem traduzir, ou não, diferentes intenções relativas à educação de pessoas vinculados ao mundo rural? Que território rural é este da Usina? Quais as relações de poder que levaram essa escola para dentro de uma fazenda e a modelaram como tal? Como o espaço rural tem sido vivenciado ao longo destes 50

anos: como espaço de lutas, embates e interesses? Como professores de Matemática que têm atuado nesses espaços têm sido formados? Como era o currículo praticado nessa escola?

Essa nossa pesquisa é mais uma dentre várias vinculadas à linha de pesquisa do Ghoem, Projeto - Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil, um projeto de amplo que tem contribuído para que possamos ampliar e aprofundar compreensões do como vêm se dando, no Brasil, a formação e a atuação de professores (de Matemática ou que ensinam Matemática). De acordo com Gomes (2014), ao tratar de diferentes contribuições do Grupo, escalas diferentes permitem uma mudança do nível de informação em função do nível de organização, e que não são opostas, pois obedecem uma noção de proporcionalidade. O território se modifica se modificarmos as lentes que o observam, a mudança de escala implica em aumento ou diminuição de detalhes que podem ser fundamentais para um determinado estudo. Enxergar o acontecido na escola, do ponto de vista de quem por ali passou, é tão importante quanto entender o movimento das pessoas que chegaram ou saíram da zona rural, ou que se movimentaram dentro dela levados por políticas públicas, movimentos sociais, processos econômicos e culturais. É nessa perspectiva que elaboramos esta proposta de pesquisa e a estamos desenvolvendo: tomar uma escola rural como ponto de partida, para podermos compreender, a partir das perspectivas daqueles que a vivenciaram ao longo desses 50 anos, como a educação rural ou para o campo tem sido proposta, oferecida, articulada e subvertida no Estado de São Paulo.

Referências

- Arroyo, M. G.; Caldart, R. S. & Molina, M. C. (2005). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, L. N. S. C.(2014). Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro.
- Bloch, M. (2001). Apologia da História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>.
- Brasil.(2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, MEC/SECAD.
- Collichio. T. A. F. (1987). Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da freguesia da Gloria. Revista da Faculdade de Educação, V. 13, n. 2, p. 5-14.
- Cury, F.G. (2011). Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras de estado de Tocantins. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro.

- Cury, F.G.; Souza, L.A. & Silva, H. da (2014). Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 910-925.
- Fernandes, L. de F.B. (2014). Cenários do ensino de matemática em escolas rurais da cidade de Tanabi, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- Fernandes, F.S.(2014). A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Garnica, A.V.M & Souza, L. A. (2012). *Elementos de História da Educação Matemática*. Editora Unesp, São Paulo.
- Garnica, A. V. M. & Martins, M.E. (2006). Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: um olhar histórico. *Zetetike*, UNICAMP. Campinas, v. 14, n. 25, p. 29-64.
- Ghedini, C.M. (2017). A produção da educação do campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial.
- Gomes, M.L.M. (2014). Formação e atuação de professores de matemática, testemunhos e mapas. In: Garnica, A.V.M (Org.). *Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Larrosa, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: Barbosa, J. R. L. L. (Org.). (2005). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP. P. 19-24.
- Martins, M.E. (2003). Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais da região de Bauru (SP). 260f. Relatório (Iniciação Científica). Fapesp/Departamento de Matemática, Unesp, Bauru.
- Martins-Salandim, M. E. (2007). *Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e Marginalidade*. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Unesp, Rio Claro.
- Melo, S.N. (2011). Educação no Campo e Educação Rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro.
- Moacyr, P. (1939). A instrução rural e o Império. *Revista do Professor*, São Paulo, n. 22, p. 15-17.
- Rosa, D.S. & Caetano, M.R. (2008). Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Colóquio – *Revista Científica da FACCAT*. Taquara. Vol. 6, No (1-2).
- Saviani, D. (2004). O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: Saviani, D.; Almeida, J. S. de; Souza, R. F. de & Valdermarin, V. T. (Orgs). *O legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, C.S. da. (2018). Escolas rurais como espaços formativos: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista.

Wanderer, F. (2016). Educação Matemática em escolas multisseriadas do campo. *Acta Scientiae*, Canoas, v.18, n.2, p.335-351.

Sessão Coordenada 16

Moisés Gonçalves Siqueira Filho

OS RUDIMENTOS DE MATEMÁTICA NO ENSINO INDUSTRIAL DE EMERGÊNCIA BRASILEIRO

Jeremias Stein Rodrigues, David Antonio da Costa

AS RELAÇÕES DO CONTEXTO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA EM UM CURSO TÉCNICO NA CIDADE DE NOVO HAMBURGO/RS (1967 – 1983).

Fernando Luis Rosso, Arno Bayer

A MATEMÁTICA NO ENSINO DE 2º GRAU: CONTINUIDADE DO SECUNDÁRIO?

Aquino Gomes - retirado