

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA MARA BEZ BATTI

**ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO: MEMÓRIAS DA CULTURA E
PRÁTICA ESCOLARES - LAURO MÜLLER/SC (1960-1970)**

CRICIÚMA

2022

CLAUDIA MARA BEZ BATTI

**ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO: MEMÓRIAS DA CULTURA E
PRÁTICA ESCOLARES - LAURO MÜLLER/SC (1960-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof.^a Dr.^a Giani Rabelo

CRICIÚMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B574e Bez Batti, Claudia Mara.

Escola isolada Rio Capivaras Alto :
memórias da cultura e prática escolares -
Lauro Müller/SC (1960-1970) / Claudia Mara
Bez Batti. - 2022.

123 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Giani Rabelo.

1. Escola isolada - Lauro Müller (SC). 2.
Escola Municipal Rio Capivaras Alto (Lauro
Müller, SC). 3. Educação rural. 4. Educação -
História. 5. Escola isolada - Aspectos
sociais. 6. Escolas rurais. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.91734

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

CLÁUDIA MARA BEZ BATTI

**ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO: MEMÓRIAS DA
CULTURA E PRÁTICA ESCOLARES - LAURO MÜLLER/SC
(1960-1970)**

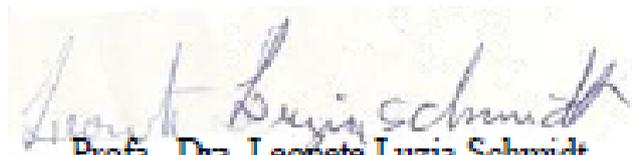
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Giani Rabelo
(Orientadora - UNESC)

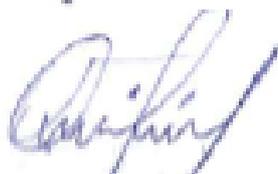


Profa. Dra. Leoniete Luzia Schmidt
(Membro - UNISUL)



Profa. Dra. Michele Gonçalves
Cardoso (Membro - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Suplente - UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Cláudia Mara Bez Batti
Mestranda

Dedico este estudo a todos os/as docentes, em especial àqueles que trabalharam e continuam

trabalhando nas escolas localizadas nas áreas rurais, e que muitas vezes sem recursos e sem o apoio do poder público fazem a diferença na vida de seus alunos/as.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos recebidas diante de todas as adversidades da vida. Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Maria, que embora tenham tido pouco estudo, sempre lutaram para que seus filhos tivessem acesso à educação. Aos meus irmãos e sobrinhos/as, que sempre estiveram do meu lado em todos os momentos da minha vida.

A minha Orientadora professora Dra. Giani Rabelo, que aceitou o desafio de me orientar na construção desta dissertação, o que nem sempre foi tarefa fácil. Minha gratidão e reconhecimento especial por sua disponibilidade, seriedade e apoio durante a trajetória da pesquisa e escrita. Muito obrigada!

Meus agradecimentos também às professoras e aos alunos/as da Escola Isolada Rio Capivaras Alto que fizeram parte desta pesquisa compartilhando experiências e conhecimentos. Aos colegas do mestrado, em especial minha grande amiga Simony, que esteve do meu lado desde o início, compartilhando comigo anseios, dúvidas e alegrias. E um agradecimento muito especial a minha prima Sabrina, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, me auxiliando e me incentivando. Muito obrigada!

Aos professores da banca de qualificação e defesa, que leram a minha dissertação e trouxeram ricas contribuições para o debate, com novos olhares. À Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sua equipe de professores, especialmente à funcionária Vanessa, que sempre com muita prestatividade e cordialidade atendeu às minhas solicitações.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram direta ou indiretamente para a minha pesquisa e que, apesar de não terem seus nomes aqui citados, foram muito importantes neste caminhar. Muito obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.”

Martin Luther King Jr.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Escola Municipal Rio Capivaras Alto, antiga Escola Isolada (EI), que é atualmente a única escola multisseriada ativa na cidade de Lauro Müller, interior de Santa Catarina. Tem como objetivo principal compreender que memórias da cultura escolar são evocadas por professoras e alunos/as da antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto na década de 1970. Para tanto, subdivide-se em objetivos específicos, quais sejam: compreender a emergência da Escola Isolada Rio Capivaras Alto no município de Lauro Müller levando em consideração o cenário educacional brasileiro e catarinense; entender o papel social das EI Rio Capivaras Alto e a promoção dos eventos escolares na comunidade; e analisar o ingresso e permanência de professoras e alunos/as nas antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto, bem como identificar as metodologias de ensino praticadas neste período. Para responder a essas problematizações, utilizei como metodologias a pesquisa documental e a História Oral, por meio de entrevistas semiestruturadas com 2 professoras que lecionaram na EI Rio Capivaras Alto nos anos 1970, e 3 alunos/as que estudaram nesta mesma época. Para compreender o período histórico utilizado como recorte para a presente pesquisa, apresento um breve panorama sobre a cidade de Lauro Müller, seu surgimento, bem como da comunidade de Rio Capivaras Alto, em um contexto de colonização italiana e a posterior necessidade do surgimento de uma escola, que veio a se tornar a atual Escola Municipal Rio Capivaras Alto. Em seguida, apresento os sujeitos da pesquisa e trago suas memórias sobre os eventos escolares, importantes espaços de sociabilidade e integração entre a comunidade de Rio Capivaras Alto. Também abordo as metodologias utilizadas em sala de aula, bem como o caminho percorrido pelas professoras para seu ingresso e permanência em sala de aula e as oportunidades lhes dadas para trabalhar na EI. Conclui-se pela importância do reconhecimento da história da Escola Municipal Rio Capivaras Alto, no sentido de reconhecer a trajetória das professoras e alunos apesar de todas as dificuldades, sendo a escola um espaço de sociabilidade importante para a comunidade.

Palavras-chave: História da educação. Escolas isoladas. Memórias.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the Rio Capivaras Alto Municipal School, former Isolated School (IS), which is currently the only active mixed grade school in the city of Lauro Müller, in the interior of Santa Catarina. This study's main objective is to understand which memories of school culture are evoked by former teachers and former students of the former Rio Capivaras Alto Isolated School in the 1970s. To this end, the dissertation is subdivided into specific objectives, namely: understanding the emergence of the Rio Capivaras Alto Isolated School in the municipality of Lauro Müller, taking into account the educational scenario in Brazil and the state of Santa Catarina; understand the social role of the IS Rio Capivaras Alto and the promotion of school events in the community; and to analyze the admission and permanence of former teachers and former students in the former Rio Capivaras Alto Isolated School, as well as to identify the teaching methodologies practiced in this period. To answer these questions, I used documentary research and Oral History as methodologies, through semi-structured interviews with 2 former teachers who taught at IS Rio Capivaras Alto between the 1970s, and 3 former students who studied at the same time. In order to understand the historical period used as a background for this research, I present a brief overview of the city of Lauro Müller, its emergence, as well as the community of Rio Capivaras Alto, in a context of Italian colonization and the subsequent need for the emergence of a school, which became the current Rio Capivaras Alto Municipal School. Then, I present the research subjects and bring their memories about school events, important spaces of sociability and integration between the community of Rio Capivaras Alto. I also discuss the methodologies used in the classroom, as well as the path taken by former teachers for their admission and permanence in school and the opportunities given to them to work in IS. This dissertation concludes the importance of recognizing the history of the Rio Capivaras Alto Municipal School, in the sense of recognizing the trajectory of former teachers and former students despite all the difficulties, with the school being an important sociability space for the community.

Keywords: History of education. Isolated schools. Memoirs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A localização de Lauro Müller em relação a Santa Catarina e o Brasil	39
Figura 2 - Castelo Henrique Lage, um dos cartões postais de Lauro Müller.	40
Figura 3 - Enchente em Lauro Müller em 1974	43
Figura 4 - Capivara	49
Figura 5 - Uma fotografia da última família de indígenas em Orleans.	51
Figura 6 - Casa construída em 1930 por Rodolfo Mazon, localizada na comunidade de Rio Capivaras Alto (1990).....	51
Figura 7 - Igreja São Salvador - Rio Capivaras Alto (2017).....	52
Figura 8 - Atas de visita realizada pelo inspetor na Escola Isolada Rio Capivaras Alto (18/08/1942).....	57
Figura 9 - Atas de visita realizada pelo inspetor na Escola Isolada Rio Capivaras Alto (28/09/1944).....	59
Figura 10 - Escola Municipal Rio Capivaras Alto (1991).....	60
Figura 11 - Escola Municipal Rio Capivaras Alto (2022).....	61
Figura 12 - Professora Dione (201-?)	66
Figura 13 - Comemoração de 7 de setembro no centro de Lauro Müller nos anos 1960.....	74
Figura 14 - Professora Olívia Becker Mariot em uma homenagem para as crianças em 1953.	76
Figura 15 - Festa escolar realizada em outubro de 1969 na comunidade de Rio Capivaras Alto.	78
Figura 16 - Atas de Reunião do Círculo de Pais e Mestres da Escola Isolada Estadual de Rio Capivaras Alto (08/07/1965)	81
Figura 17 - Atas da Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Isolada Rio Capivaras Alto (18/09/1977)	83
Figura 18 - Histórico escolar da Professora Dione no Curso Normal (1974)	87
Figura 19 - Histórico escolar da Professora Dione no Curso Normal (1974)	88
Figura 20 – Fotografia para o convite de formatura da professora Dione (1974).....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DAS ESCOLAS ÉTNICAS À IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS NO SUL DE SANTA CATARINA: A EMERGÊNCIA DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO	31
2.1 A CHEGADA DOS PRIMEIROS IMIGRANTES NO SUL DE SANTA CATARINA E AS ESCOLAS ÉTNICAS	31
2.2 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS	36
2.3 O MUNICÍPIO DE LAURO MÜLLER: UMA BREVE APRESENTAÇÃO	39
2.4 A EDUCAÇÃO EM LAURO MÜLLER: DAS ESCOLAS IMPROVISADAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS	43
2.5 A COMUNIDADE DE RIO CAPIVARAS ALTO	48
2.6 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RIO CAPIVARAS ALTO.....	53
3 TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DOCENTES E DISCENTES E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO NOS ANOS DE 1960 E 1970.....	63
3.1 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	63
3.2 OS EVENTOS ESCOLARES E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA ISOLADA: LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS	69
3.2.1 As associações escolares na EI Rio Capivaras Alto.....	79
4 A DOCÊNCIA NA EI RIO CAPIVARAS ALTO E A CULTURA ESCOLAR	84
4.1 SOBRE O INGRESSO E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	84
4.2 A MODALIDADE MULTISSERIADA ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS METODOLÓGICOS.....	91
4.3 SER ALUNO NA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO	96
4.3.1 A arquitetura escolar.....	99
4.3.2 O uniforme escolar	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE(S)	115
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM ALUNOS/AS DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO	116
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM PROFESSORAS DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO	119

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	122
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC.....	122
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE	122
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	122
SOB O TÍTULO ESCOLA ISOLADA NO SUL DE SANTA CATARINA: CULTURAS ESCOLARES E MEMÓRIAS ACERCA DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO (LAURO MULLER-SC- DÉCADAS DE 1960 A 1980) O ESTUDO, QUE CULMINARÁ NA ELABORAÇÃO DE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, TEM POR OBJETIVO COMPREENDER QUE MEMÓRIAS DAS CULTURAS ESCOLARES SÃO EVOCADAS POR PROFESSORAS E ALUNOS/AS DA ANTIGA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO NO CONTEXTO BRASILEIRO DA DITADURA CIVIL MILITAR E NA TRANSIÇÃO PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS (1960-1980).....	122
OS DADOS E RESULTADOS INDIVIDUAIS DA PESQUISA ESTARÃO SEMPRE SOB SIGILO ÉTICO, NÃO SENDO MENCIONADOS OS NOMES DOS/AS PARTICIPANTES EM NENHUMA EXPRESSÃO ORAL OU TRABALHO ESCRITO QUE VENHA A SER PUBLICADO, A NÃO SER QUE O/A AUTOR/A DO DEPOIMENTO MANIFESTE EXPRESSAMENTE SEU DESEJO DE SER IDENTIFICADO/A. A PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA NÃO OFERECE RISCO OU PREJUÍZO À PESSOA ENTREVISTADA.....	122
OS/AS PESQUISADORES/AS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA SÃO A PROFESSORA DRA. GIANI RABELO, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, ORIENTADORA, E A MESTRANDA CLAUDIA MARA BEZ BATTI, DO REFERIDO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO. AMBOS SE COMPROMETEM A ESCLARECER DEVIDA E ADEQUADAMENTE QUALQUER DÚVIDA OU NECESSIDADE DE INFORMAÇÕES QUE O/A PARTICIPANTE VENHA A TER NO MOMENTO DA PESQUISA OU POSTERIORMENTE, ATRAVÉS DO TELEFONE (48) 34312594 – RECEPÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	122
APÓS TER SIDO DEVIDAMENTE INFORMADO/A DE TODOS OS ASPECTOS DA PESQUISA E TER ESCLARECIDO TODAS AS MINHAS DÚVIDAS, EU _____, IDENTIDADE N°.	
_____ DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CONCEDO OS	

DIREITOS DE MINHA PARTICIPAÇÃO E DEPOIMENTOS PARA A PESQUISA REALIZADA NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC), JUNTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTITULADA ESCOLA ISOLADA NO SUL DE SANTA CATARINA: CULTURAS ESCOLARES E MEMÓRIAS ACERCA DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO (LAURO MULLER-SC- DÉCADAS DE 1960 A 1980) DESENVOLVIDA PELO MESTRANDA CLAUDIA MARA BEZ BATTI, SOB ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. GIANI RABELO, PARA QUE SEJAM USADOS INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZO E CITAÇÕES, A PARTIR DA PRESENTE DATA. DA MESMA FORMA, AUTORIZO A SUA CONSULTA E O USO DAS REFERÊNCIAS EM OUTRAS PESQUISAS E PUBLICAÇÕES FICANDO VINCULADO O CONTROLE DAS INFORMAÇÕES A CARGO DESSES PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESC.	122
() SOLICITO QUE SEJA RESGUARDADA MINHA IDENTIFICAÇÃO _____	123
() DESEJO QUE A AUTORIA DE MEUS DEPOIMENTOS SEJA REFERIDA _____	123
ABDICANDO DIREITOS AUTORAIS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO A PRESENTE DECLARAÇÃO,	123
LAURO MULLER, ____ / ____ DE 2021.	123
_____	123
PARTICIPANTE DA PESQUISA	123
_____	123
PESQUISADOR	123

1 INTRODUÇÃO

No estado de Santa Catarina, as escolas isoladas chegaram a representar 90% das unidades escolares na década de 1950. Na cidade de Lauro Müller não foi diferente. Entretanto, atualmente, das 27 escolas isoladas implantadas no município há apenas uma em funcionamento, na localidade de Rio Capivaras Alto, denominada Escola Municipal Rio Capivaras Alto. Diante disso, entendemos que esta investigação tem uma relevância no campo da história e historiografia da educação do sul catarinense, uma vez que buscará dar visibilidade à sua trajetória com o intuito de compreender as especificidades e singularidades da cultura escolar deste tipo de instituição, a partir das memórias dos/as alunos/as e professores/as.

É humanamente impossível lembrar de todas as experiências vivenciadas por nós durante toda a nossa vida, e, neste sentido, selecionamos as que, de algum modo, se tornaram significativas para a nossa existência. Um dos desdobramentos é o enquadramento da memória, quando fazemos escolhas do que será lembrado e transmitido para o outro. Sobre isto, Pollak (1989, p. 11) afirma:

O trabalho de enquadramento de memória se alimenta do material oferecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.

A presente pesquisa tem por objetivo central compreender que memórias da cultura escolar são evocadas por professoras e alunos/as da antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto que atuaram e estudaram nas décadas de 1960 e 1970. Para tanto, os objetivos específicos delimitados foram: compreender a emergência da Escola Isolada Rio Capivaras Alto no município de Lauro Müller levando em consideração o cenário brasileiro e catarinense; entender o papel social das EI Rio Capivaras Alto e a promoção dos eventos escolares na comunidade; analisar o ingresso e permanência de professoras e alunos/as nas antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto, bem como identificar as metodologias de ensino praticadas neste período. Atualmente, tal escola ainda possui classes multisseriadas que abrigam em uma mesma sala alunos/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Luiz de Lorenzi Dinon, no projeto de extensão denominado História da Comunidade de Rio Capivaras Alto¹ (1991), a unidade escolar foi criada no início do século

¹ A Prefeitura Municipal de Lauro Müller, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolveu o projeto “Educação – Cidadania e Desenvolvimento” que tinha como principal objetivo o registro

XX como escola étnica italiana. Em 1930, a escola passou a pertencer ao poder público municipal com a denominação de Escola Mista Municipal Rio Capivaras Alto. Nesta década, os moradores se reuniram e construíram uma edificação própria para o funcionamento da escola. Em 1938, chega então a professora Olivia Becher Mariot, que ali lecionou durante 24 anos. Neste período a escola foi vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Santa Catarina. Durante os anos em que a professora Olivia lecionou, o prédio foi demolido e no lugar construíram outra escola com duas salas de aula. Em 1992, voltou a pertencer à rede municipal e assim está até os dias de hoje.

Dados de 2022 apontam que a Escola Municipal Rio Capivaras Alto conta com 26 alunos/as matriculados/as, sendo 14 no Ensino Fundamental e 12 na Educação Infantil, bem como possui uma professora no quadro efetivo, a Professora Daiane da Silva Redivo Mazon, responsável por lecionar com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental multisseriado, e a uma professora contratada, Angelina Viviane de Melo, com o Ensino Infantil, que atende crianças de 3 a 5 anos de idade. A escola conta ainda com Professores/as Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), para lecionar as disciplinas de Artes, Inglês e Educação Física, como informado pela professora Daiane.

Uma das principais características das escolas isoladas era a unidocência, onde o/a professor/a, além de ministrar todas as disciplinas do Curso Elementar em um sistema multisseriado, também cuidava dos registros administrativos, da merenda e da limpeza da unidade escolar. Na mesma sala havia alunos/as de diferentes idades e diferentes anos/séries e cabia aos/à professor/a ensiná-los/as simultaneamente.

Este tipo de estabelecimento de ensino foi reconhecido oficialmente por meio do Decreto-Lei nº 8.529, publicado em 2 de janeiro de 1946, que trata da Lei Orgânica do Ensino Primário², no qual a designação de Escola Isolada (EI) acontecia ao possuir “uma só turma de alunos, entregue a um só docente”. No referido decreto foram nomeados os demais tipos de

da história vivida pelas comunidades do município. Cada comunidade “reviveu” sua história por meio de pesquisas, reuniões, debates, entrevistas com os moradores, estudos; encerrando o projeto com um encontro festivo que possibilitou o encontro de antigos e atuais moradores das comunidades. O trabalho contou com a participação dos professores das comunidades, evidenciando a importância deste profissional no desenvolvimento da localidade bem como o apoio logístico, financeiro, estratégico e de transporte por parte da Prefeitura Municipal de Lauro Müller e do Departamento de Apoio à Extensão- DAEX da UFSC, tendo como coordenador Luiz de Lorenzi Dinon.

² Na gestão do ministro da Educação e Saúde Pública (MESP), Gustavo Capanema, foram criadas as leis orgânicas do ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema, que tinha como principal objetivo modernizar a educação, suprimindo assim as necessidades de reestruturação do sistema de ensino brasileiro. Segundo Saviani (2007), as reformas do ensino foram sendo implantadas parcialmente e por meio de oito decretos-leis, dentre eles o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário, em que ficam claras as finalidades do ensino primário.

estabelecimentos de ensino primário (BRASIL, 1946):

- I. Escola isolada (E.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.
- II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.
- III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.
- IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

Tal lei também determinava a estrutura do Curso Primário Elementar, o qual as Escolas Isoladas poderiam fornecer, sendo os seguintes conteúdos programáticos: Leitura e linguagem oral e escrita, Iniciação Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico, e Educação Física.

Entretanto, a emergência da E.I é mais antiga que o referido decreto-lei. Antes do período de Getúlio Vargas na presidência, no qual aconteceram diversas reformas educacionais durante a década de 1930 e início da década de 1940, os estados tinham autonomia para criar e organizar seus sistemas educacionais. Em Santa Catarina, na década de 1910, o professor Orestes Guimarães foi contratado para reorganizar o ensino primário do estado, fazendo uma padronização de conteúdos e hegemonização dos grupos de alunos, a fim de que estes grupos estivessem em um mesmo nível de desenvolvimento escolar (SOUZA, 1998), a partir da Lei da Reforma do Ensino Primário de Santa Catarina.

Após alguns anos vigorando no Estado, as proposições advindas da reforma educacional de 1910 foram alteradas e os "textos normativos foram avaliados e reestruturados, ganhando formato bem mais elaborado" (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 121). Assim, a Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913, autorizou o poder executivo a rever os regulamentos da instrução pública vigentes no Estado, sendo o Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914, responsável pela instituição do novo programa de ensino dos grupos escolares.

Na lei de 1913, constavam para os 1º e 2º anos das Escolas Isoladas as matérias de Leitura, Linguagem, Caligrafia, Aritmética e Geografia. No 3º ano, foram adicionadas as disciplinas de Ginástica, Canto, Trabalho, História, e Educação Cívica e Moral. Essa mudança visava uma maior qualidade de ensino, mas também esbarrou no civismo, com a presença da Educação Cívica e Moral, trabalhada desde essa época.

Como já afirmado anteriormente, a Escola Isolada tem uma longa história, pois se pode dizer que foi o primeiro e para muitos o único tipo de instituição escolar acessível para

os/as moradores/as da zona rural. Segundo Ângela Beirith (2009, p. 165):

Outro motivo para explicar não só a sobrevivência, mas a expansão do ensino primário por meio de Escolas Isoladas em Santa Catarina teria sido o desmantelamento de centenas de escolas de imigrantes pela campanha de nacionalização do Estado Novo e a consequente necessidade de suprir o ensino para essas populações com a criação de novas escolas. Dados extraídos por Fiori (1991) de um relatório de Elpídio Barbosa contabilizam, em 1940, 1.095 Escolas Isoladas no Estado; em 1950 já estavam em funcionamento 1.698 unidades escolares desse tipo. Significa que entre os anos de 1940 e 1950, com a campanha nacionalista de Getúlio Vargas em pleno vapor, foram criadas, em média, por ano, 60 novas Escolas Isoladas.

Pode-se afirmar que essas escolas possuem vários precedentes, entre elas as escolas primárias do Império, conhecidas como Escolas de Primeiras Letras; escolas de imigrantes etc. A escola objeto desta pesquisa se enquadra na última opção, visto que surgiu da necessidade dos imigrantes italianos que viviam na comunidade na década de 1920.

A colonização do sul catarinense por parte de italianos no final do século XIX fez com que se estabelecessem comunidades sólidas e, conseqüentemente, escolas improvisadas onde se mantinha o idioma e as tradições étnicas. Com o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, inicia-se a campanha de nacionalização do ensino e a presença forte dos símbolos nacionais no ambiente escolar.

Com o alinhamento do país aos Aliados em 1942, declarando guerra ao Eixo (Alemanha, Itália e Japão), intensificou-se a restrição aos símbolos, idiomas e outros itens que remetiam a estes países.

Foram então tomadas medidas contra essas etnias imigrantes, tais como a proibição de falarem nos idiomas de origem, como no caso dos idiomas alemão e italiano, e com penalidades previstas no Código Penal. Em cidades como [...] Criciúma, Urussanga, Nova Veneza, Orleans e suas comunidades, com relação ao idioma italiano. Essas medidas tiveram reflexos extremamente negativos, pois caracterizava perseguição injusta a brasileiros descendentes, e não mais estrangeiros (ORBEM, 2005, p. 121)

Portanto, diante do contexto de nacionalização que incidiu diretamente no ensino empreendido no Estado Novo, houve a expansão das Escolas Isoladas. Estas tinham como característica básica reunir em torno de um/a único/a professor/a alunos/as de anos escolares diferentes. Pode-se inferir que essas escolas se constituíram como o maior órgão alfabetizador das comunidades rurais. Sendo assim, supõe-se que tinham grande relevância para as comunidades, pois no entorno destas unidades escolares organizavam-se outras instituições como igrejas, campos de futebol e salões de festas, sendo esta uma referência intelectual e o/a professor/a como figura central e modelo para a comunidade.

A característica típica na organização pedagógica das Escolas Isoladas é descrita pela multisseriação:

Multisseriação – refere-se à forma de organização do ensino fundamental, notadamente do meio rural promovido pela escola cujas turmas são compostas por alunos de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagens. Neste tipo de organização, apenas um professor trabalha com esses alunos na mesma sala de aula e no mesmo horário. A multisseriação é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que caracteriza como mais do que uma simples turma. Ela representa um tipo de escola peculiar, como a escola do meio rural que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação que se pretende trabalhar (MEDEIROS, 2010, p. 29)

Trabalhar em turmas multisseriadas era e ainda é um enorme desafio para professores/as, pois é uma grande responsabilidade exercer a docência com alunos/as de faixa etária e séries/anos diferentes todos na mesma sala de aula, porém este tipo de experiência proporciona grandes aprendizados como preconiza Molinari (2009, p.1):

[...] apesar de a diversidade estar presente em qualquer grupo, na escola rural ela chama muito mais a atenção por concentrar no mesmo espaço – e ao mesmo tempo – crianças de idades muito díspares, da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. E, geralmente, o professor não tem um auxiliar trabalhando com ele. A responsabilização da multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas sempre aparece no discurso dos professores. Eles veem nisso um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores – os que demandam mais atenção –, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir.

O interesse em estudar a trajetória da Escola Isolada Rio Capivaras Alto surgiu de minha experiência pessoal, pois nasci e passei minha juventude inserida em uma comunidade rural – Rio da Vaca, pertencente ao município de Lauro Müller –, na qual completei o Ensino Fundamental I em uma escola multisseriada. E, possuindo vínculos afetivos e familiares com docentes de escolas rurais durante esse período e crescendo em uma realidade onde se reconhecia a educação como algo de grande importância para a formação humana, tornei-me professora, licenciada em Letras – Português e Espanhol no ano de 2004. Mas, meu contato com a educação rural já teve início após concluir o curso de magistério, em 1999, ocasião em que lecionei na Escola Isolada na comunidade de Rio Oratório, no mesmo município.

Ciente do fechamento, entre a década de 1990 e 2000, dessas instituições de ensino no município de Lauro Müller – com exceção de uma, ainda operante, na comunidade Rio Capivaras Alto –, senti necessidade de abordar essa temática, pois está diretamente ligada não só a minha trajetória, mas também a de muitas pessoas que já vivenciaram essa experiência singular, não apenas como estudantes, mas também como docentes – é importante frisar que

muitos/as professores/as foram discentes nas mesmas escolas onde lecionam.

Uma das professoras que lecionou na Escola Isolada Rio Capivaras Alto e que foi também aluna é a senhora Dione Acordi Fontanella. Ela estudou entre os anos de 1962 a 1966 e foi professora a partir de 1976 até 2002. Na condição de professora, a senhora Dione teve como colega de trabalho na mesma escola, atuando com outra turma multisseriada, a professora senhora Maria do Carmo.

A professora Dione, em especial, vivenciou tanto quanto aluna como professora um período enigmático da história da educação brasileira. Entre os anos de 1960 e 1970, a educação brasileira passou por difíceis momentos.

O regime militar assumiu o controle político, econômico e social após o golpe de 1964 até 1985, impondo os mais brutais acontecimentos sob a forma de violência, censura, repressão, exílio, prisão e diversas outras formas de coerção da sociedade. O objetivo do Estado era criar um sistema que concretizasse seu monopólio intelectual sobre a massa populacional (PEREIRA, 2014, p. 2-3)

Uma das principais ações que demonstram o caráter totalitário do regime foram os Atos Institucionais (A.I.), decretos pelos quais os presidentes governaram – ignorando o Poder Legislativo, e em especial, o A.I. de número 5, que suspendeu diversas garantias constitucionais, promovendo censura, proibição de reuniões, fechamento de Assembleias Legislativas, entre outros. Na educação, um dos principais símbolos da atuação militar nesse âmbito foi a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica por meio do Decreto-Lei nº 869 de 1969 que atuava

[...] proporcionando a formação de comportamentos, quanto nas questões relacionadas à política e à economia. [...] Buscava-se convencer os estudantes de que os militares eram os únicos capazes de consolidar uma suposta forma de democracia, onde não havia espaço para contestação de qualquer natureza (NUNES; REZENDE, 2008, p. 3-4)

A dura repressão dos movimentos sociais, de militantes e de qualquer civil que ousasse criticar as decisões da cúpula militar eram características marcantes do final dos anos de 1960 e a década de 1970. Entretanto, nem a mais dura repressão imposta – que infelizmente fez diversas vítimas, estimadas oficialmente pela Comissão Nacional da Verdade em 434 pessoas – foi suficiente para conter totalmente as insurgências populares e sindicais no final dos anos de 1970, durante uma forte crise econômica e conseqüentemente política. A conseqüente desestabilização do país fez com que a elite acordasse com a “transição democrática” frente ao crescimento das insurgências sindicalistas.

Depois de 21 anos, sob o jugo dos generais, em 1985 é eleito Tancredo Neves, um civil, de forma indireta, contrariando o fervor popular pelas “Diretas Já”. Com o pedido popular pelo estabelecimento de uma nova Constituição, tendo em vista os diversos atrasos presenciados na Carta Magna vigente, outorgada durante o período militar, que diminuiu incentivos para educação pública e fomentou a censura de conteúdo, cria-se uma Assembleia Nacional Constituinte em 1987, que resultou na Constituição de 1988, chamada popularmente de “Constituição Cidadã”, visto que estabeleceu diversos direitos fundamentais e sociais, entre eles a educação como uma das prioridades do Estado Brasileiro.

Nos anos seguintes, durante a década de 1990³, diversas reformas foram feitas quanto a questão das escolas da zona rural na educação catarinense. Durante o governo Kleinubing (1991/94), foram desativadas as Coordenadorias Locais de Educação e repassadas mais de três mil escolas da rede estadual para a responsabilidade dos municípios, sendo que a maioria estava situada no meio rural (SANTA CATARINA, 1994). A Escola Isolada do Rio Capivaras Alto foi uma destas a ser municipalizada nesse período e teve sua denominação alterada para Escola Municipal Rio Capivaras Alto, e continuou a ser multisseriada.

Outra mudança quanto à educação rural foi o processo de nucleação. Com as reformas no ensino fundamental promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96, objetivando a implementação da municipalização e universalização do ensino básico e também com a aprovação da lei do FUNDEF (Lei 9.424/96) – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criada em 1996 e que designou que a transferência de recursos financeiros às escolas do ensino fundamental requer um patamar mínimo de vinte e um alunos por unidade escolar, optou-se pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas, através da nucleação, o que viabiliza a separação de alunos/as em classes de acordo com a idade, ideia defendida por alguns como uma forma de elevar a qualidade do ensino.

A nucleação escolar foi uma necessidade que teve, entre os principais fatores, melhorar a qualidade do ensino, atender exigências legais e viabilizar financeiramente a Secretaria de Educação. [...] E Santa Catarina, de forma gradativa, os municípios vêm se adaptando para atender às exigências legais, financeiras e de qualidade. A proposta para a região é transportar os alunos aos núcleos, com atendimento em turmas unisseriadas de 1ª à 4ª séries, com ensino voltado ao meio rural (FAGUNDES;

³ Na década de 1990, o Brasil passou por várias reformas educacionais, e podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). Dentre as mudanças propostas, tem-se as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

MARTINI, 2003, p. 107-108.)

Tal reforma fez com que muitas escolas fechassem de forma abrupta, obrigando estudantes a sair da comunidade para obter seus estudos em uma escola centralizada. Como a maioria dessas escolas não alcançava o número requerido pela Lei do FUNDEF, no caso de Santa Catarina, a resposta da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto – SED, atendendo ao plano de ação 95/98 do governo Paulo Afonso Evangelista Vieira, que foi governador do Estado de 1995 até 1998 pelo PMDB, foi realizar a nucleação-fechamento das mesmas.

Em decorrência do processo de nucleação das escolas, Lauro Müller que era e continua sendo um município rural, sofreu grande impacto, pois o mesmo conta com 28 comunidades, sendo a grande maioria localizada na zona rural. A escola, para essas comunidades, não era apenas um espaço de aprendizado, mas também um ponto de encontro da comunidade, pois além das aulas ministradas pelo/a professor/a, realizavam-se reuniões, festas, entre outras atividades.

Alguns pesquisadores/as, em nível de Santa Catarina, têm se dedicado aos estudos sobre as Escolas Multisseriadas Isoladas. Ao tomar como base o Repositório das principais Universidades catarinenses pude identificar poucos trabalhos circunscritos em Santa Catarina, a partir dos seguintes descritores “Escola Multisseriada em Santa Catarina” “Escolas Isoladas”, “Escola Isolada e memória docente”, Escola Isolada e memória discente”, e, por último, “Escola Isolada e Cultura Escolar”. Dentre os estudos encontrados, destaco a dissertação de mestrado de Siuzete Vandresen Baumann, com a pesquisa “Da Vida das Escolas Rurais Isoladas a uma Escola Isolada da Vida Rural: Aprendizagens do Processo de Nucleação em Santa Rosa de Lima”, defendida no ano de 2012, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A referida pesquisa procurou investigar o processo de nucleação das escolas isoladas do município de Santa Rosa de Lima- SC, discutindo sobre os possíveis impactos causados pelo fechamento das escolas para as comunidades rurais e para seus moradores, visto que para muitas comunidades rurais a escola tinha e continua tendo um papel fundamental na vida dos/as moradores/as.

Outra pesquisa encontrada foi a dissertação de mestrado de Ângela Beirith, intitulada “O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)”, defendida no ano de 2009, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Neste estudo, a pesquisadora procurou investigar o ensino da leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário ocorrida no Estado de Santa Catarina a partir de 1946, em

decorrência da adaptação do sistema de ensino estadual às Leis Orgânicas Federais.

Um outro estudo encontrado foi a dissertação de mestrado de Kamila Farias Pantel, com o título “Escola Rural Multisseriada: Espaço de Relações”, defendida no ano de 2011, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A autora procurou fazer uma reflexão acerca das experiências vividas nas escolas rurais multisseriadas, bem como do conhecimento de práticas e rotinas pedagógicas estabelecidas em uma escola rural multisseriada do sul do Brasil. A autora conclui que nas escolas que foram foco de sua pesquisa, a atuação abrangente e contextualizada das professoras confere às crianças uma experiência de ensino significativa, à medida que as envolve em todas as demandas da escola, possibilita um aprender e ensinar constituído por meio do protagonismo destas em relação a seus próprios processos de aprendizagem, resultando, frequentemente, em aquisição de autonomia e solidariedade, valores fundamentais à uma educação que se pretenda emancipadora.

A mesma busca foi realizada no Catálogo de Periódicos do Capes e foram encontradas poucas publicações relacionadas aos descritores acima citados. Dentre elas destaco 2 artigos: “Formação inicial na Pedagogia e o trabalho nas escolas multisseriadas no campo no Oeste de Santa Catarina- Brasil” de autoria de Ivo Dickmann e Jéssica Luana da Costa Folgiarini, publicada na Revista Formação Docente em 2019. No artigo os/as autores/as buscam compreender como o ensino multisseriado está inserido na formação inicial de graduadas em Pedagogia a partir de depoimentos de educadoras que narram sua trajetória como docentes no ensino multisseriado no campo. Outro artigo por mim selecionado foi “Ritos de passagens de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade”, de Elizeu Clementino de Souza, Nanci Rodrigues Orrico, Fabio Josué Souza Santos e Ana Sueli Teixeira de Pinho, publicado no Periódico Roteiro (Joaçaba). O texto objetiva discutir ritos de passagem de estudantes concluintes do 5º ano do Ensino Fundamental, que vão de classes multisseriadas em escolas rurais para as escolas da cidade, nas quais são obrigados a se matricular a fim de dar continuidade aos seus estudos.

Pesquisando no Repositório da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), encontrei o artigo de Ângela Beirith intitulado “As Escolas Isoladas de Florianópolis no Contexto da Regulamentação do Ensino Primário (1946-1956)” publicado na Revista Linhas (2009), abordando as Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário ocorrida no Estado de Santa Catarina a partir de 1946, que resultou de sua dissertação de mestrado, já mencionada.

Ao identificar que existem poucos estudos sobre as antigas Escolas Isoladas na

região do extremo sul de Santa Catarina, esta pesquisa parte da seguinte indagação: Que memórias das culturas escolares são evocadas por professoras e alunos/as da antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto no contexto brasileiro nas décadas de 1960 e 1970?

Importante lembrar que foram realizadas poucas ações no sentido de preservação e trabalho com as comunidades escolares localizadas no meio rural, e muitas escolas com um grande patrimônio histórico e cultural ainda vêm sendo fechadas, o que acarreta a transferência de alunos/as para o meio urbano, gerando diversos problemas. Um deles é a perda da identidade cultural dos habitantes do campo. Importante ressaltar que “[...] a presença de uma escola na comunidade, ainda que pequena, é uma referência socioantropológica, da união das pessoas. Ademais, em muitos casos, é a única presença concreta do Estado no contexto” (EDUCAÇÃO, 2018, p.41),

Essa pesquisa também pretende se atentar a estudar a história da instituição escolar por uma perspectiva dialética, como preceitua José Luís Sanfelice (2008), onde se deve ter cuidado para não se prender aos detalhes – ora tão atrativos – das escolas, e caindo assim no saudosismo, ou perder-se em tecnicismos e práticas escolares sem observar o todo. Como o autor afirma, fazer isto seria como tentar descobrir uma floresta, mas prender-se a somente um arbusto desta. Faz-se necessário, portanto, ver a escola como integrante de um sistema educacional, influenciada por contextos sociais, econômicos, políticos e sociais, para que assim então, isso possa auxiliar a ver a educação como um todo.

O mesmo acontece com a história das instituições escolares. Como um arbusto da “floresta” social, política, cultural e econômica, a história de cada instituição escolar pode ser escrita, narrada, apresentada em múltiplos e infinitos detalhes que são, muitas vezes, interessantíssimos e/ou curiosos. A pesquisa pode se deter aí, mas para uma opção metodológica dialética, não. Após o exaustivo levantamento e apresentação dos dados empíricos de um objeto singular – a instituição escolar – é ainda necessário explicitar suas múltiplas relações com o contexto. Repito: um contexto social, político, cultural e econômico, entre outros (SANFELICE, 2008, p. 15).

Para a realização desta investigação, além da compreensão do que venha a ser uma Escola Isolada/Multisseriada é preciso compreender o conceito de Cultura Escolar, que abrange as experiências vivenciadas e organizadas no espaço escolar e que fazem parte do trabalho de professores/as e alunos/as e de toda a comunidade, referindo-se também às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola.

Antonio Viñao-Frago (1996), quando discorre sobre o assunto, diz que não existe só uma cultura escolar, prefere se referir a elas no plural pois estas são “toda a vida escolar”,

ou seja podem existir alguns pontos que são mais relevantes que outros em uma escola, mas todos eles fazem parte da cultura escolar e acredita que cada instituição educativa tem a sua.

Além disso, pode-se perceber elementos da cultura escolar na arquitetura de seus prédios, no mobiliário escolar e no material didático usado por alunos/as e professores/as. Dominique Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Ao situar este estudo no campo da história das Instituições Escolares, sendo um campo de estudo no âmbito da História da Educação, as pesquisas sobre estas instituições nem sempre são fáceis, muitas vezes esbarram nas péssimas condições de preservação dos arquivos, fontes e acervos, Muitas vezes, fazer uma pesquisa tendo como base os documentos se torna um trabalho complicado. Na maioria das vezes, os documentos estão guardados no “arquivo morto” das escolas, que são na verdade um amontoado de papéis armazenados de maneira incorreta em uma pequena sala nas dependências das escolas.

Cabe às escolas e aos profissionais da educação um esforço conjunto para a preservação da memória institucional da escola pública. É evidente que nem todas as ações humanas ficarão registradas para a posteridade, pois a grande maioria acabou se perdendo no tempo e não podem mais ser recuperadas e contadas. De acordo com Lombardi (2004, p. 155-6), “[...] homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória.” (SILVA, 2009, p. 216)

João Carlos da Silva (2009) também afirma que para a investigação sobre as instituições escolares, são utilizadas as mais diversas fontes de pesquisa: livros de chamada e de atas, antigos cadernos, livros didáticos e cartilhas, bem como fotografias e outros objetos de uso cotidiano nas escolas. Porém, os/as historiadores/as consideram indispensável penetrar nesse mundo. Como evidenciam Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, p. 52):

Os historiadores têm considerado que é preciso também tentar penetrar no dia-a-dia da escola de outros tempos - os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor(a) aluno(a) e aluno(a) aluno(a), os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliações e de punições... Em muitos casos, essas pesquisas têm mostrado que a prática escolar é aquilo que menos sofre mudanças na História da Educação. Apesar das reformas propostas, dos pensamentos inovadores e das feições específicas que assume em cada sociedade e época em que se inscreve, a prática

escolar materializa alguns papéis que há muito têm sido previstos para sua ação e que ainda hoje persistem com força em seu funcionamento diário.

Com o intuito de “tentar penetrar no dia-a-dia da escola de outros tempos”, como indicam Lopes e Galvão (2001), este estudo é proposto no campo da história cultural, contrapondo-se à história oficial/positivista que valorizava a narrativa das classes dominantes e o pensamento elitista e racista que monopolizava a produção cultural do século XIX. Jules Michelet (1798-1874), historiador francês, autor de “História da França”, chama a atenção dos historiadores contemporâneos por identificar um agente sem rosto, o povo e as massas, como personagens da história. Segundo Margareth Rago (1999, p. 74), novas temáticas ganharam espaço, sujeitos que antes eram esquecidos, hoje ganharam visibilidade através da história cultural:

Das questões femininas e do gênero à masculinidade, da sexualidade às relações raciais, da história do público ao privado, da ciência à religiosidade e a magia, da cultura erudita à cultura popular e a mídia, da história social à história cultural, assistimos a uma crescente produção acadêmica, criativa, instigante e polêmica, nas últimas décadas (RAGO, 1999, p. 74).

Portanto, esta pesquisa vem também como forma de valorizar a história das pessoas que vivem nas comunidades rurais, pois como afirma Lopes e Galvão (2001), nas últimas quatro décadas iniciou-se um processo de valorização dos sujeitos “esquecidos” da História, como por exemplo as crianças, mulheres e as camadas populares.

O apagamento das escolas rurais do cenário da educação brasileira foi denunciado pela "Expedição catástrofe: por uma arqueologia da ignorância", criada em 2017, e que mapeou e criou ações para contar a histórias de algumas das escolas fechadas em Goiás, Bahia e Minas Gerais. Segundo o projeto, entre 2003 e 2013 foram fechadas 8 escolas públicas rurais por dia no país. As escolas vazias viraram ruínas que contam histórias ricas (EXPEDIÇÃO CATÁSTROFE: POR UMA ARQUEOLOGIA DA IGNORÂNCIA, 2022).

O mérito do resgate desses sujeitos esquecidos pode ser atribuído a História Cultural, que como Lopes e Galvão (2001, p. 39) afirmam, é uma abordagem da história que, unida com a antropologia, é focada nas tradições da cultura popular, valorizando e dando a ela um lugar de destaque na pesquisa, e que “tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados pouco nobres no interior da própria história da educação”.

Os acervos escolares são documentos importantes, pois contêm as fontes necessárias para a produção historiográfica da educação, como propõe Dermeval Saviani,

(2004. p. 33):

Considerando-se que as fontes são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento de uma preocupação internacional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilidade e preservação das múltiplas formas de fontes históricas da educação brasileira.

A pesquisa sobre “Escolas Isoladas/Multisseriadas” deve ser realizada nos mais diversos tipos de fontes, é imprescindível que haja um cruzamento destas para assim alcançar os objetivos propostos. Sobre este aspecto, Lopes e Galvão (2005, p. 93) acrescentam:

[...] um trabalho é mais rico e mais confiável quanto maior for o número e tipos de fontes a que se recorreu e com quanto maior rigor tenha sido exercido o trabalho de confronto entre elas. Quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se tem de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa. Cada fonte, cada documento, tem um valor relativo estabelecido a partir da possibilidade de coerência com os outros, conforme o trabalho a que é submetido, e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, sobre a metodologia e teoria da História.

Por isso, deve-se ter muita atenção às fontes, são elas que nos aproximam da realidade. São fundamentais para o/a historiador/a, sendo que na atualidade há uma tendência à diversificação das fontes, embora ainda prevaleçam as fontes escritas impressas de natureza oficial como os já tradicionais documentos textuais (registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais) como também quaisquer outros que possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade um dia vivida e que se apresenta como relevante para o presente do historiador (a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana) até fontes da cultura oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo historiador).

Caberá ao historiador ter o cuidado com as fontes e ter o entendimento de que sua tarefa é limitada, pois boa parte das fontes já se perderam e as que ficaram passaram por uma seleção. Lopes e Galvão (2001, p. 79) reafirmam esse pensamento:

Mas que material será esse? Servirá qualquer coisa e tudo? É certo que qualquer trabalho se impõe uma seleção, mas não sejamos ingênuos pensando que apenas aquele que o conduz opera a seleção. A seleção já foi feita tanto por aqueles que produziram o material, pelos que o conservaram ou que deixaram os rastros de uma destruição - intencional ou não -, por aqueles que o organizaram em acervos e pelo próprio tempo. Nesse sentido é que a história será sempre um “conhecimento mutilado”, pois só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber.

“O passado, nunca é demais repetir, é uma realidade inapreensível”.

Atentando-se às ressalvas quanto às fontes e suas utilizações, esta pesquisa teve como principal alicerce os depoimentos, com o uso da metodologia da história oral, pois houve o intuito de conhecer as memórias sobre as experiências de alunos/as e professoras da Escola Isolada Rio Capivaras Alto e, por meio delas, registrar parte da trajetória da educação rural de Lauro Müller. De acordo com Verena Alberti (2008, p. 164), “a história oral é hoje um caminho interessante para conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido às formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade”.

É através da história oral que podemos vivenciar as memórias dos diferentes sujeitos, nos levando a uma reflexão do passado e o entendimento do presente, pois esses sujeitos transmitem toda sua experiência vivida em determinadas épocas. Sobre a memória, Antônio Carlos Montenegro (1993, p. 60) afirma:

[...] O tempo da memória é o tempo da experiência de um período de vida, de atividade profissional, política, religiosa, cultural, afetiva que nos arrebatava e condicionava quase inteiramente, nos fazendo perceber e reconstruir a realidade de uma determinada maneira.

Ainda sobre a memória, Ecléa Bosi (1994 p. 55) anuncia:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

A História Oral é classificada no meio acadêmico como uma metodologia de pesquisa importante e que vem sendo muito utilizada pelos/as pesquisadores/as da atualidade. Conforme Alberti (2005, p.155):

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

Ao fazer uso da história oral enquanto metodologia, além da busca de vestígios encontrados sobre a existência da E.I. Rio Capivaras Alto, cabe ressaltar que o estudo foi desenvolvido em uma perspectiva qualitativa, tendo a história oral e a investigação documental como suporte metodológico. O recorte temporal definido para o estudo em questão teve como foco as décadas de 1960 e 1970. Tal escolha se deu em função das grandes mudanças que vinham ocorrendo na legislação educacional brasileira. Os anos de 1960 antecederam a importante reforma de 1º e 2º graus que foi aprovada em 1971 com a aprovação da lei 5.692.

Tal lei surgiu no contexto da ditadura civil-militar para consagrar as mudanças e adequações à mentalidade do governo, visando organizar e reestruturar o ensino de 1º e 2º graus, e assim formar um cidadão que se enquadra nos moldes propostos pelos militares. Segundo Santos (2018, p. 64):

A Lei 5.692/71 substituiu ou reformou a Lei 4.024/61, com o discurso de que a mudança na legislação educacional fazia-se uma necessidade para adequar a educação ao novo momento social que se desenhava com o Governo Militar. As propostas realizadas pelos militares na política e na economia do Brasil determinaram as mudanças na educação, adequando política-economia-educação numa mesma compreensão de mundo e visão de sociedade, que se fazia meramente tecnicista e a favor da mais radical face do capitalismo.

No contexto da educação do campo, Francielle de Camargo Ghellere (2014) destaca que a nova lei não trouxe planos orçamentários nem políticas direcionadas à educação do campo, mesmo sendo os moradores da zona rural dois terços da população brasileira. A lei, portanto, não trouxe direcionamentos direcionados para a educação do campo:

Em 1961, período politicamente tenso, próximo do golpe militar de 1964, foi sancionada a Lei 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o ensino, há no texto da Lei no Título XIII, intitulado “Disposições Gerais e Transitórias” o seguinte Artigo relacionado aos povos das zonas rurais:

“Art. 105 – Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).”

Em 1950 o Brasil possuía uma população de 51,9 milhões de habitantes, dos quais dois terços viviam no campo[35]. No entanto, mesmo o Brasil sendo um país agrário, a LDB não se referiu à educação voltada aos povos dos territórios rurais. **Na LDB 5692/71 houve uma estagnação da Educação do Campo [...]** (GHELLERE, 2014, n.p., grifo nosso)

Outro ponto da reforma foi a implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica, que desejava inculcar na sociedade brasileira valores almejados pelo governo militar, e todas as escolas tiveram a disciplina presente em seus currículos, inclusive as escolas isoladas. Esse processo também ocorreu na Escola Isolada Rio Capivaras Alto, onde seus professores/as

passariam a ministrar a disciplina para seus alunos/as, transmitindo a todos/as os valores cultivados à época. Esta disciplina estava embasada no Decreto lei nº 869, de 1969, em seu Art. 2º:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1989).

A ausência de uma abordagem direcionada em relação à educação do campo/isolada no âmbito nacional caracteriza um período cinzento em relação à legislação nacional educacional nos anos 1960 e 1970, sem direcionamentos metodológicos, e em que precisaram aplicar disciplinas de Moral e Cívica, embora não com o mesmo fervor exigido nas regiões urbanas. Além disso, trata-se de um período anterior às mudanças e reformas educacionais que advieram com a redemocratização do país, em que a EI Rio Capivaras Alto se tornou municipal, mais integrada à cidade, e em seguida, a única escola isolada do município.

Para iniciar a pesquisa com abordagem qualitativa, selecionei duas professoras: a Senhora Dione Acorde Fontanella que lecionou na escola entre os anos de 1976 a 2002, quando se aposentou e a senhora Maria do Carmo (nome fictício), que lecionou na escola no ano de 1975. Também foram envolvidos três alunos/as: o senhor Jesus Silvestre, que estudou na escola de Rio Capivaras Alto entre os anos 1960 a 1963, o senhor Romeu Citadin que estudou nos anos de 1968 a 1973, e a senhora Nair Coan Betta Citadin que estudou nos anos de 1975 e 1976.

A presente pesquisa se deu em meio a pandemia de COVID-19. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia devido à alta taxa de transmissão, e segundo a organização, “a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca” (OPAS, 2022).

Boa parte da população só tem os sintomas leves, mas dentre os que acabam desenvolvendo os casos mais graves podemos destacar os idosos, que são os integrantes-objeto

da pesquisa, e por isso a pesquisa teve que ser reduzida para um número menor de entrevistados, tendo duas professoras e somente três alunos/as. Com o passar dos meses, a vacinação contra o coronavírus foi evoluindo e atingiu um número considerável de brasileiros totalmente imunizados, mas a pandemia deixou diversas marcas no país, entre a perda de milhares de brasileiros e a mudança na vida cotidiana, que também afetou as pesquisas científicas, em uma constante readaptação.

Nesse sentido, iniciei a conversa com as professoras por telefone, e então decidimos iniciar a entrevista por escrito. Com o avanço da vacinação, marquei conversas presenciais com a professora Dione para esclarecermos alguns pontos. Com a professora Maria do Carmo⁴, toda a conversa ocorreu por telefone e a entrevista, por decisão da professora, por escrito.

O primeiro contato com os/as alunos/as foi realizado por telefone, e então definimos a data da entrevista que foi realizada na casa dos/as entrevistados/as. As entrevistas ocorreram seguindo todos os protocolos de segurança para a prevenção do coronavírus. Os roteiros das entrevistas estão anexados no Apêndice A e B, e o Termo de Consentimento Esclarecido no Apêndice C. As entrevistas foram gravadas usando o gravador do telefone celular e logo após transcritas e organizadas por eixo/temas, para que pudessem ser analisadas com maior precisão; foram também retirados os vícios de linguagem.

Como mencionado anteriormente, houve também a presença da pesquisa documental, que é, segundo Gil (2002, p.46) “fonte rica e estável de dados”, ou seja, uma importante fonte de dados que pode ajudar no desenvolvimento e conclusão da pesquisa. A presente pesquisa contou com um vasto levantamento documental na escola e com as professoras sujeitos da pesquisa, bem como o levantamento documental através de livros de atas, históricos escolares de alunos/as e fotografias na escola objeto da pesquisa e na Secretaria da Educação do município, onde pude analisar diversos documentos importantes para a realização da dissertação. Realizei uma pesquisa junto aos documentos sobre a escola e as demais escolas isoladas de Lauro Müller na Secretaria de Educação do Município de Lauro Müller, juntamente com fotografias e outros documentos, a partir do acervo pessoal de professores/as, alunos/as e moradores da comunidade de Rio Capivaras Alto, pois esses registros certamente carregam vestígios sobre as mudanças pedagógicas que atravessaram esta unidade escolar entre os anos de 1960 e 1970.

Esta dissertação está organizada em três seções. Na introdução, trago a problematização que deu causa à pesquisa, a metodologia utilizada e os objetivos, bem como

^{4 4} A professora Maria do Carmo optou por não ser identificada, portanto, foi criado um pseudônimo.

trago um pequeno histórico para justificar o tema escolhido. Na segunda seção, denominada “Das escolas étnicas à implantação das escolas isoladas no sul de Santa Catarina: a emergência da Escola Isolada Rio Capivaras Alto”, apresento uma breve explanação sobre as escolas étnicas e o processo de implantação das escolas isoladas, bem como a história do município de Lauro Müller e da comunidade que abriga a escola objeto de estudo desta pesquisa, apresentando o cotidiano da comunidade e o surgimento da escola. Na terceira seção denominada “Trajetórias e memórias docentes e discentes e o papel social da Ei Rio Capivaras Alto nos anos 1960 e 1970”, apresento as docentes e os/as alunos/as entrevistados/as, suas memórias e lembranças acerca do período estudado e sobre o papel social da escola, os eventos realizados, bem como as associações escolares. Na quarta seção intitulada “A docência na EI Rio Capivaras Alto e a Cultura Escolar”, abordo as condições para ingresso e permanência das docentes na Escola a partir de seus relatos, bem como apresento as metodologias de ensino utilizadas na escola, sob a ótica dos/as alunos/as e professoras; além disso, trago os elementos de cultura escolar presentes na escola, como a arquitetura e os uniformes escolares. Nas considerações finais, faço uma reflexão sobre os aprendizados que a pesquisa me trouxe, bem como reconheço a importância da escola isolada no meio rural, como meio de integração de toda uma comunidade, a partir dos relatos a mim confiados.

2 DAS ESCOLAS ÉTNICAS À IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS NO SUL DE SANTA CATARINA: A EMERGÊNCIA DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO

No final do século XIX, o Brasil recebeu um grande número de imigrantes europeus, que vinham em busca de melhores condições de vida. Santa Catarina era um de seus destinos, e o sul do estado recebeu um grande contingente de imigrantes italianos, que, incentivados pelo governo, procuraram se estabelecer nas colônias. Ao chegar, encontraram muitas dificuldades, entre elas a falta de escolas para seus filhos e filhas.

Sendo assim, procuro contextualizar o surgimento das escolas étnicas na região sul de Santa Catarina, que foram a solução encontrada pelos imigrantes para prover educação básica às crianças da comunidade. Nessas escolas, as aulas eram ministradas na língua italiana, cabendo aos pais a responsabilidade de encontrar o local para as aulas, contratar e pagar os/as professores/as.

Busco também analisar o início da nacionalização da educação, com o fechamento das escolas étnicas em Santa Catarina no contexto do Estado Novo (1930-1945) e o advento das escolas isoladas, que nas décadas de 1950 e 1960 correspondiam a quase 70% das escolas brasileiras, bem como contextualizar o processo de nucleação das escolas isoladas no final do século XX, em especial as do município de Lauro Müller, onde está localizada a Escola Isolada Rio Capivaras Alto, objeto da presente dissertação.

Para entender a criação da EI Rio Capivaras Alto, faz-se necessário apresentar um breve contexto histórico, político e econômico da cidade de Lauro Müller(SC) e da comunidade de Rio Capivaras Alto, para então abordar a emergência da escola em si, e sua presença em meio ao quadro das escolas isoladas que tiveram seu surgimento na mesma época (década de 1930) e que, diferente desta, tiveram seu fechamento com o processo de nucleação e/ou municipalização.

Abordarei aqui, também, a vida da comunidade, bem como seus antecedentes, o processo de colonização e a eventual necessidade da criação de uma escola. Aqui apresento algumas considerações preliminares acerca do funcionamento da instituição, como a visita de inspetores, o dia-a-dia escolar e da comunidade por meio de pesquisa documental.

2.1 A CHEGADA DOS PRIMEIROS IMIGRANTES NO SUL DE SANTA CATARINA E AS ESCOLAS ÉTNICAS

No final do século XIX, a Europa passava por grandes transformações e as condições de vida da população tornavam-se muito difíceis, fazendo muitos europeus buscarem um novo lugar para viver e construir seu futuro. A imigração era uma opção para aqueles que viam poucas possibilidades de sobrevivência em seus países de origem. O Brasil estimulava a vinda de imigrantes, pois além da preocupação com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, pretendiam resolver os problemas da mão de obra para as lavouras, principalmente de café.

A região Sul Catarinense, no final do século XIX, fazia parte das áreas destinadas à colonização e recebeu um grande número de imigrantes, principalmente italianos que vinham em busca de melhores condições de vida, pois o governo prometia diversos privilégios aos europeus, como auxílio financeiro, médico e outras gratuidades.

Foi então iniciada pelo governo imperial a distribuição de lotes com o objetivo de formar núcleos coloniais no sul de Santa Catarina, iniciando-se em 1877 com os primeiros imigrantes assentados na Colônia Azambuja. As condições de recepção de imigrantes eram definidas pelo Decreto Nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867:

Art. 28. Cada colonia terá um edificio especial, onde se recolhão provisoriamente os colonos recém-chegados até receberem seus respectivos lotes.

Art. 29. Durante os primeiros dez dias de estada, os colonos, que o reclamarem, serão sustentados á custa dos cofres da colonia, debitando-se-lhes a importancia do adiantamento para ser reembolsado na fórmula do art. 6º.

Art. 30. No dia em que o colono entrar na posse do seu lote lhe entregará o Director, como auxilio gratuito para primeiro estabelecimento, a quantia de 20\$000; e ao que fôr chefe de familia um donativo igual por pessoa maior de 10 annos e menor de 50.

Art. 31. Os colonos terão direito a receber na mesma occasião as sementes mais necessarias para as primeiras plantações destinadas ao seu sustento, e bem assim os Instrumentos agrarios de que precisarem; sendo o custo destes, bem como o da derrubada, casa provisoria, e de quaesquer adiantamentos, reunido ao preço das terras, para ser pago conjuntamente com este, e pela fórmula já declarada (BRASIL, 1867, n.p.).

A Colônia de Azambuja foi avaliada para analisar os erros e acertos ocorridos no “experimento” e, segundo Dall’Alba (2003), a má administração e os altos gastos não se repetiram na criação das colônias seguintes, como Criciúma e Urussanga⁵.

Também houve no Sul de Santa Catarina experiências de colonização com empresas privadas. Em 1882 foi fundada a colônia do Grão Pará, abrangendo os atuais municípios de Grão Pará, Orleans, Lauro Müller e parte dos municípios de Braço do Norte e

⁵ “No dia 26 de maio de 1878 chegou ao local onde hoje é Urussanga (nome derivado do tupi-guarani, que significa rio de águas frias), um grupo de imigrantes italianos que sonhavam em fazer riqueza na América [...] No começo, a comunidade era totalmente dependente de Azambuja, núcleo que já contava com estabelecimentos comerciais e com uma melhor estrutura” (RÁDIO CRICIÚMA, 2022).

São Ludgero. Segundo Dall’Alba (2003), esta colônia foi criada para ser um modelo e gerar lucros, o que na prática não se efetivou. A colônia teve origem no dote matrimonial da princesa Isabel, com base na Lei nº 1.904 de 17 de outubro de 1870, que dispunha o estabelecimento de um patrimônio em terras.

Ao chegarem no Brasil, vindos de vários países europeus, para instalar-se quase que essencialmente no meio rural, os imigrantes se depararam com um sistema escolar deficitário que contava com um alto índice de analfabetos e um quadro de omissão em relação à educação escolar, bem como um sistema educacional restrito a um pequeno grupo de privilegiados. Precisaram então transmitir conhecimentos básicos como escrita e alguma noção de matemática a seus filhos e filhas, embora nem todos os italianos possuíam escolas em sua terra natal, visto que vinham de lugares com diversas dificuldades econômicas.

A partir deste quadro, as primeiras escolas implantadas na região sul de Santa Catarina foram criadas nos primeiros tempos da colonização e elas eram particulares ou comunitárias. Kreutz (2010) afirma que o governo italiano estimulou os imigrantes a abrirem suas próprias escolas que no campo da história da educação serão denominadas como escolas étnicas.

Nas palavras de Boçoen (2017), as escolas étnicas tornaram-se a única opção diante da omissão do Estado brasileiro em relação ao ensino nas áreas rurais e, ao mesmo tempo, uma forma dos imigrantes manterem seus costumes e o modo de vida da pátria de origem, sendo criadas por grupos de diferentes nacionalidades espalhados pelo território brasileiro, o que resultou em uma grande diversidade. Ainda sobre esta configuração escolar Renk (2009, p. 18-19), acrescenta:

[...] as escolas étnicas tinham sua existência fora da esfera do Estado e não se constituíam em uma organização monolítica. Elas tinham uma organização própria que não era moldada pelas escolas públicas e nem pelas escolas dos países de origem. Apesar da sua quantidade, essas escolas não constituíam uma rede única ou homogênea de saberes transmitidos ou de sistematização das práticas pedagógicas. E foram incorporando as prescrições ditadas pelo Estado à medida que eram obrigadas pela legislação.

Nessas escolas, os pais além de construir ou ceder espaços para o funcionamento do estabelecimento (muitas vezes a própria casa, paióis ou galpões) pagavam o/a professor/a, e se não pertencesse a comunidade, forneciam hospedagem e alimentação em suas próprias casas. As famílias matriculavam seus/suas filhos/as e quando estes demonstravam já saber ler e escrever, mesmo que não tivessem completado a quarta série primária, eram retirados/as da escola. O argumento apresentado pelos pais, na maioria das vezes, era que a “ajuda” das

crianças era indispensável nos afazeres da “roça” (DINON, 1991).

Não existe dado exato do número de escolas étnicas existentes no Brasil. Dependendo das fontes pesquisadas encontramos diferenças em seus números, e, algumas vezes, bastante acentuadas. Mesmo existindo essa controvérsia, o Brasil chegou a ter em torno de 2.500 escolas étnicas em 1930 (KREUTZ, 2010).

Em relação às escolas étnicas italianas, segundo Kreutz (2010), as que recebiam mais apoio do governo italiano eram aquelas localizadas em regiões mais urbanas, estas recebiam apoio financeiro, doação de materiais escolares e incentivo dos cônsules, já as escolas que estavam localizadas no meio rural não recebiam tanta ajuda, e quando recebiam eram alguns poucos materiais didáticos. Com o pouco incentivo do governo italiano e o processo de nacionalização do ensino intensificado no Estado Novo (1937-1945), o controle das escolas étnicas rurais foi sendo transferido para a esfera municipal, ocorrendo assim o processo de municipalização dessas instituições.

Mas, o processo de nacionalização do ensino em Santa Catarina foi anterior à implantação do Estado Novo. De acordo com ScharDOSIM (2012), em 1910, Vidal Ramos assumiu o governo do estado e deu início a primeira campanha de nacionalização do ensino, tendo o professor paulista Orestes Guimarães como principal articulador. O programa desenvolvido por Orestes Guimarães (1911) fundamentou-se basicamente na criação de Grupos Escolares, aumentando o número de escolas públicas isoladas com fins de assimilar o grupo de imigrantes. No entanto, esta campanha atingiu em um primeiro momento apenas o meio urbano, pois encontrava dificuldades na zona rural, como os gastos e falta de professores/as.

Como já anunciado, com a implantação do Estado Novo a educação brasileira passou por um processo de nacionalização, com o objetivo de eliminar qualquer subversão aos ideais nacionalistas. A Constituição de 1934 declarou o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória. Silva (1980, p. 20) afirma que “a União e municípios foram obrigados a aplicar pelo menos 10 por cento de seu orçamento à educação, enquanto que estados e Distrito Federal deveriam investir no mínimo 20 por cento”. Neste período, Gustavo Capanema ocupou o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública (1934 a 1945), e embora outorgasse alguma importância ao ensino primário, compreendia que não cabia ao governo Federal inspecioná-lo, colocando sob responsabilidade dos governos estaduais a organização e coordenação o ensino primário, ficando a União responsável pelo auxílio financeiro, por meio dos Fundos Nacionais aos estados e ao Distrito Federal.

Em Santa Catarina houve uma grande adesão por parte do governo às reformas propostas, o que fica claro com o surgimento da Reforma Trindade, que tinha como medida

estimular a ação dos inspetores escolares em regiões colonizadas por imigrantes. Segundo Soligo (2008, p. 64):

O primeiro ato de nacionalização atingiu o sistema de ensino, visto que as escolas estrangeiras foram obrigadas a modificar currículos e dispensar professores que não ministrassem suas aulas em língua portuguesa; o uso da língua estrangeira foi proibido e escolas que se recusaram a cumprir a lei foram fechadas.

A nacionalização do ensino começou com o Decreto nº 406, de maio de 1938, que se dirigia diretamente às escolas étnicas.

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.(BRASIL, 1938, n.p.).

No entanto, o decreto mais importante talvez tenha sido o de nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que instruiu os responsáveis pela Educação.

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;

b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;

c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;

d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituíam bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;

e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;

f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.(BRASIL, 1939, n.p.)

O Estado, neste sentido, resolveu pelo fechamento das escolas étnicas e iniciar um processo para levar a educação até as áreas rurais, preocupado principalmente com o alto índice de analfabetos na zona rural, mas também com a falta de caráter nacionalista dos/as brasileiros/as, em especial os que viviam em comunidades de imigrantes, tendo em vista o contexto da Segunda Guerra Mundial e a posição do Brasil que era contrária ao Eixo

(Alemanha, Itália e Japão). Ávila (2013) aponta que no sul do Brasil, cerca de 500 escolas foram fechadas por não adotarem a língua nacional, entre elas, 223 em Santa Catarina.

Como afirma Nagle (1976), era preciso “abrasileirar o brasileiro”, ou seja, formar um caráter nacional do povo e a educação era primordial nessa tarefa, num esforço de diminuir o analfabetismo, imprimir uma identidade aos currículos escolares, tanto nas escolas do campo como na cidade. Para isto, seria necessário organizar as escolas rurais de acordo com os interesses sociais da região, preparando professores para atuarem na zona rural e a melhoria de suas condições de vida; acentuar o caráter nacionalista da educação nos núcleos de imigração, e uma rigorosa seleção dos professores para as escolas dessas regiões.

O processo de nacionalização teve peculiaridades regionais e de cada estado, e os diversos estados com escolas de imigrantes ainda tiveram legislação complementar específica para encaminhar a nacionalização do ensino (KREUTZ, 2010). Nesse contexto, portanto, as escolas étnicas do meio rural foram sendo transformadas em Escolas Isoladas, de forma que a cultura e idioma estrangeiros não faziam mais parte, ao menos institucionalmente, do ambiente escolar.

As escolas étnicas rurais foram privadas do professor. Diversos desses foram presos durante o processo de nacionalização, fazendo com que se desestruturasse a rede de organização das comunidades. No meio rural, toda a estrutura necessária para a viabilização de atividades econômico-sociais, artísticas e religiosas era assumida de forma comunitária, tendo sido o professor uma das lideranças mais expressivas nesses núcleos rurais (KREUTZ, 2010 p. 12).

Esse processo também ocorreu na comunidade de Rio Capivaras Alto, que possuía uma escola étnica italiana que, posteriormente, foi transformada pelo estado em Escola Isolada Rio Capivaras Alto, na década de 1940.

2.2 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS

Desde a metade da década de 1940 e durante a década de 1960, as Escolas Isoladas representavam a maior parte das unidades escolares, sendo predominante em todo o estado de Santa Catarina. Beirith (2009) afirma que, segundo dados do Censo de 1950 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nesta época a média da população rural no Estado de Santa Catarina era de 70%.

Em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa no ano de 1948 relativa ao exercício de 1947, o governador Aderbal Ramos da Silva expõe quadro sobre o ensino primário geral, demonstrando o estado de Santa Catarina possuía um total de 86

Grupos Escolares – 8 unidades na Capital e 78 no interior do Estado – e 1.593 Escolas Isoladas. O total de Escolas Isoladas no período correspondia, portanto, a praticamente 95% das unidades escolares de ensino primário no Estado (BEIRITH, 2009, p. 28)

Porém, a presença das Escolas Isoladas no meio rural tem um grande precedente. Segundo Maria Angélica Cardoso (2013, p. 203):

As escolas primárias do final do Império evoluíram para escolas preliminares que, junto com suas auxiliares – escolas intermédias e escolas provisórias – seriam responsáveis pela educação dos menores de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos de idade. Além dessas modalidades, havia também as escolas mistas, as ambulantes e as noturnas, estas responsáveis pela instrução dos adultos analfabetos. A partir de 1893, o mosaico ganhou novas peças: os grupos escolares e as escolas reunidas. A partir daí, a expressão escola isolada foi substituindo, gradativamente, as denominações escolas preliminares, escolas provisórias e escolas intermédias.

Ao longo da Primeira República, havia um discurso de que o homem do campo não precisava de uma formação educacional. Porém, no final da década de 1920, o descaso com a educação rural passa por uma reorganização e, visando o fortalecimento do nacionalismo, desenvolve-se a ideia do ensino rural que tinha como principal objetivo nacionalizar os moradores das áreas rurais e para isso era necessária uma grande transformação, em que a grade curricular deveria priorizar o ensino da língua portuguesa, história e geografia do país, e a disciplina de moral e cívica deveria fazer parte do dia a dia dos/as alunos/as. Este tipo de ensino rural que se pretendia implantar estava longe da realidade vivenciada pela população do campo e, para uma melhor compreensão, as atenções voltaram-se para o sul do Brasil, principalmente para as regiões colonizadas por imigrantes europeus, que mantinham suas tradições e culturas preservadas, principalmente na questão educacional, criando suas próprias escolas.

Esta preocupação com as escolas rurais esteve presente na Primeira Conferência Nacional de Educação de 1927 realizada em Curitiba, no estado do Paraná, e demonstra a preocupação com o ensino rural do país: era preciso uniformizar a educação em todo o país sem esquecer das diferenças existentes, valorizando a cultura de cada região. Lourenço Filho (1927, p. 247) faz algumas críticas ao currículo das escolas rurais, pois, segundo o autor, as escolas deveriam estabelecer diferenças quanto a formação de meninos e meninas que viviam no meio rural:

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalística da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, à missão que deverá cumprir. Qualquer trabalho de unificação deve tender a fixar os pontos característicos desses dois órgãos, essenciais na reorganização do ensino primário e diferenciados segundo seu objetivo próprio a adaptação às necessidades de cada zona de produção.

Virgínia Pereira da Silva Ávila (2013) afirma que Orestes Guimarães como Diretor da Instrução Pública catarinense, durante os anos de 1911 a 1918, foi bastante evocado na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário convocada pelo então governador Adolpho Konder, em 1927, sendo que programas de ensino destinados às escolas isoladas sofreram poucas alterações após a sua saída, e o acréscimo ficou por conta da introdução do ensino de agricultura. O curso primário permaneceu com três anos de duração e quatro horas de atividades escolares diárias.

Segundo Ávila, (2013), em 1939 o interventor federal no estado de Santa Catarina, Nereu Ramos, baixou o Decreto-Lei n.301 de 24 de fevereiro. Este decreto modificou as categorias das escolas públicas primárias catarinenses para as seguintes: complementar, grupos escolares, escolas isoladas, e cursos noturnos.

Onde não fosse possível a instalação de grupos escolares, por falta de prédio ou de número legal de alunos, seria instalada escolas isoladas. Essas escolas poderiam ser masculinas, femininas ou mistas. Quando masculinas, seriam, sempre que possível, regidas por professores; as femininas e mistas, por professoras ou professores. Quanto à localização de escolas isoladas era necessária a existência, em um raio de três quilômetros, de pelo menos 40 crianças em idade escolar, das quais 20, no mínimo, em idade obrigatória. [...] Não poderiam ser mantidas escolas com matrícula inferior a 25 alunos, dos quais 15, no mínimo, em idade obrigatória. Estudos recentes chamam a atenção para os artifícios utilizados por professores para burlar certos dispositivos de controle, para alterar dados, para preservar os postos de trabalho ou até mesmo para ganhar gratificações (ÁVILA, 2013, p.98)

A instalação de Escolas Isoladas e de Escolas Reunidas estava prevista para os locais onde não fosse possível instalar Grupos Escolares, em conformidade com a Lei de 1946, mas acabaram também sendo implementadas em zonas urbanas (BEIRITH, 2009).

De acordo com Beirith (2009, p, 161): “As Escolas Isoladas, instaladas nas zonas rurais e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de uma significativa parcela da população brasileira”. Essas escolas, em Santa Catarina, recebiam inicialmente a denominação de “escolas rurais”, passando a ser chamadas de “Escolas Isoladas” em meados da década de 1940 (ÁVILA, 2013).

Mesmo com tamanha importância para a educação catarinense, há poucos estudos sobre as Escolas Isoladas, mesmo sabendo que “[...] foi a Escola Isolada, multisseriada e unidocente, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária no Estado de Santa Catarina [...]”, como afirma Beirith (2009, p. 161).

A Escola Isolada Rio Capivaras Alto teve seu início como Escola Étnica, fruto da

necessidade dos/as moradores/as da comunidade, e após o presente decreto foi transformada em Escola Isolada, assumida pelo Governo Estadual. Na década de 1990, foi municipalizada, estando, portanto, sob responsabilidade do governo municipal de Lauro Müller. Antes de abordar a trajetória da escola, é importante também trazer alguns elementos e considerações sobre a história do município e da comunidade.

2.3 O MUNICÍPIO DE LAURO MÜLLER: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A comunidade de Rio Capivaras Alto é uma comunidade localizada a 17 quilômetros da sede do município de Lauro Müller, localizado no sul de Santa Catarina.

Figura 1 - A localização de Lauro Müller em relação a Santa Catarina e o Brasil



Fonte: Wikipédia (2021).

Lauro Müller está localizada ao Sul do Estado de Santa Catarina, ao norte da região carbonífera. Faz limites com os municípios de Orleans ao norte, Treviso ao Sul, Urussanga e Orleans a leste e Bom Jardim da Serra a Oeste. Ocupa um território de 270,51 km², com cerca de 11 km² de área urbana. Aproximadamente um terço do território municipal ocupa os contrafortes da Serra Geral, Serra do Rio do Rastro e Serra do Oratório. Segundo dados estimados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta com 15.380 habitantes em 2021 (Estatística, 2021).

Figura 2 - Castelo Henrique Lage, um dos cartões postais de Lauro Müller.⁶



Fonte: Ipatrimônio (2022).

As terras onde hoje está localizado o município de Lauro Müller, pertenceram ao dote dado à princesa Isabel em razão de seu casamento com Luís Filipe Maria Fernando Gastão de Orléans, o Conde d' Eu. Com a Lei n.1.217 de 7 de julho de 1864, estabeleceu-se a dotação que receberam as princesas filhas de D. Pedro II e seu “augusto consorte”, termo usado em reverência ao futuro marido da princesa. Neste mesmo ano, a Princesa Isabel assinou o contrato matrimonial com o Conde d' Eu. Nele se dispunha a fundação com terras devolutas do estado, de um patrimônio, a ser marcado pelo parlamento.

Em 1870, por meio do decreto nº 1.904, de 17 de outubro de 1870, ficou estabelecido:

Art. 1º Fica estabelecido para Sua Alteza Imperial a Senhora D. Izabel Christina e seu Augusto Esposo, nos termos do respectivo contracto matrimonial; um patrimonio em terras, constante de duas porções, cada uma de 49 leguas quadradas, sendo uma na Provincia de Santa Catharina e outra na de Sergipe, ou em qualquer outra Provincia do Imperio, se porventura nesta ultima não houver porção de terras sufficiente; podendo os lotes conter no minimo até 6 leguas quadradas (BRASIL, 1870, n.p.).

A descoberta de jazidas de carvão em Santa Catarina, mais precisamente na localidade de Barro Branco, atual distrito de Lauro Müller, chamou atenção do governo estadual que enviou uma comitiva para averiguar a descoberta. Os tropeiros que desciam a serra provenientes do planalto serrano tendo como destino a cidade de Laguna, tinham a localidade de Barro Branco como local de descanso para as tropas, e usavam as pedras encontradas para improvisar pequenos fogões, notando que muitas delas ardiam ao iniciar a combustão. A

⁶ O Castelo Henrique Lage, datado de 1919, é uma réplica de um castelo suíço construída por Henrique Lage para sua esposa Gabriella Besanzoni, cantora italiana de ópera. Tombado em 1998 pela Fundação Catarinense de Cultura, é um cartão postal da cidade de Lauro Müller, assim como é o Parque Lage do Rio de Janeiro, castelo construído também por Henrique Lage (IPATRIMÔNIO, 2022).

descoberta causou muito espanto e curiosidade na população, “tropicados e peonada ficam embasbacados vendo as pedras negras elevar-se em chamas e desfazer-se em cinzas” (DALL’ALBA, 2003, p. 17). O acontecimento virou notícia e chegou até a Corte, que logo percebeu que se tratava de carvão.

Visconde de Barbacena interessou-se pelo “ouro negro” e em 1861 adquiriu duas léguas de terras nas cabeceiras do rio Tubarão. Em 6 de janeiro de 1861 obteve permissão para organizar uma companhia e conseguiu o apoio dos ingleses que criaram duas companhias financiadoras, uma para exploração do carvão e outra para a construção de uma estrada de ferro. Em 1884, a primeira locomotiva percorria os 128 quilômetros de ferrovia que ligava a então localidade conhecida por Estação das Minas ao porto de Imbituba. No ano de 1905, a Estação de Minas passou a ser denominada Lauro Müller em homenagem ao então Ministro da Indústria, Viação e Obras Públicas, Lauro Severino Müller (DALL’ALLBA, 2003). Só então em 1913, Orleans se tornou um município.

Como resultado de um trabalho das lideranças locais os políticos de Tubarão, liderados pelo Deputado Acácio Moreira criaram o município pela Lei Estadual nº. 981 de 30 de agosto de 1913, ocorrendo a instalação a 20 de outubro desse ano Era composto dos distritos da Sede, Lauro Müller, Grão-Pará e Palmeiras com 1124 km² (ORLEANS, 2021, n.p.).

No ano de 1916, Henrique Lage iniciou a exploração de carvão na localidade de Barro Branco. A construção da estrada de ferro e a exploração do carvão motivaram a vinda de muitas famílias para a região, principalmente por descendentes de imigrantes italianos. Foi neste período que surgiram os primeiros mineiros e a colonização das zonas rurais por famílias que se deslocavam de cidades da região atraídas pela promessa de prosperidade, sendo que Lauro Müller conquistou o título de Pioneira na extração do Carvão Nacional por abrigar a primeira mina de carvão natural do Brasil, conhecida como a mina do Quilometro Um (DALL’ALLBA, 2003).

Nesta época de início de exploração do carvão, muitas vilas operárias foram criadas na região sul, e no território que hoje compreende Lauro Müller, podemos destacar as vilas operárias localizadas no distrito de Barro Branco e Guatá. Estas vilas eram compostas por trabalhadores e suas famílias que vinham em busca de um trabalho para o seu próprio sustento e o da família. Como afirma Giani Rabelo (2007, p. 16):

A partir de 1917, em meio a uma forte expansão das atividades carboníferas, inúmeras empresas foram constituídas e, junto a elas, várias vilas operárias. Diversas famílias migraram de cidades vizinhas juntando-se aos imigrantes europeus já fixados na região.

Estas vilas não tinham a mínima estrutura para receber os trabalhadores e suas famílias, muitas delas apresentavam péssimas estruturas físicas como cita Rabelo (2007, p. 60): “eram feitas com ripas de palmitos entrelaçadas e revestidas com barro” e não contavam com o mínimo básico para a higiene.

Com uma população mista entre a comunidade rural e os operários de carvão, emancipar o então distrito de Lauro Müller não foi tarefa fácil, como afirma Lopes (2008): foi necessário conquistar a maioria dos votos na Câmara de Vereadores de Orleans, e após a aprovação por cinco votos a favor e quatro contrários, foi preciso que os deputados estaduais também aprovassem essa divisão. Em 6 de dezembro de 1956 o então Presidente da Assembleia Legislativa, Deputado Paulo Konder Bornhausen, promulgou a lei nº 263, que criou o município de Lauro Müller.

A primeira batalha era, então, vencida. Lauro Müller fora fecundada; já existia nos papéis; mas para nascer, de fato, precisava ser instalada. Foi o então Governador Jorge Lacerda, pelo decreto nº 60 de 11 de janeiro de 1957, quem fixou a data de 20 de janeiro daquele ano, para a instalação do município de Lauro Müller. [...] A primeira eleição aconteceu no dia 12 de maio de 1957 e no dia 23 de junho foram empossados como prefeito, o senhor Flávio Righetto (LAURO MÜLLER, 2014, n.p.)

O nome escolhido para a cidade homenageia o político Lauro Severiano Müller, um dos mais influentes políticos de Santa Catarina para a história brasileira. Foi quatro vezes governador do estado, além de cargos no governo federal como Ministro das Relações Exteriores. Além disso, é considerado um republicano histórico, sendo o primeiro governador republicano de Santa Catarina (CATARINENSE, 1993).

Uma das memórias coletivas mais evocadas na cidade foi um desastre natural: na década de 1970, Lauro Müller passou por duas grandes catástrofes naturais: duas enchentes que devastaram o município e cidades da região. A primeira enchente ocorreu no ano de 1971, e a segunda, e mais devastadora, no ano de 1974, deixando prejuízos materiais e causando a morte de dezenas de moradores/as da região.

Em março de 1974, deu-se a maior enchente do município, varrendo as margens do Rio Tubarão da nascente do município de Lauro Müller até sua foz, em Tubarão. Deixando um rastro de destruição e, segundo relatos de moradores/as, os prejuízos foram incalculáveis, muitos perderam tudo: casas, lavouras, rebanho e as estradas e pontes foram totalmente destruídas.

Figura 3 - Enchente em Lauro Müller em 1974



Fonte: Sul in Foco (2015)

De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, Lauro Müller conta com uma população de aproximadamente 15.380 pessoas, e ainda mantém a maior parte das comunidades/bairros rurais em que estavam fundadas as escolas isoladas, sendo que o turismo rural tem sido muito fomentado na região, em razão da sua proximidade com a Serra do Rio do Rastro. A sua economia também se baseia na mineração, no comércio de madeira, e na agricultura familiar, que é a principal atividade econômica da comunidade de Rio Capivaras Alto.

2.4 A EDUCAÇÃO EM LAURO MÜLLER: DAS ESCOLAS IMPROVISADAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS

Na década de 1920, muitas comunidades do município já contavam com escolas improvisadas, que funcionavam nas casas dos próprios moradores e os professores/as eram pagos/as pelos pais dos/as alunos/as.

Em termos de Escolas Isoladas, Lauro Müller já contou com vários estabelecimentos, sendo que foram municipalizados no início da década de 1990, na gestão do prefeito Souvenir Dal Bó do Partido Progressista (PP). Até essa data pertenciam subordinadas ao poder público estadual de Santa Catarina. Em pesquisa junto a Secretaria Municipal de

Educação de Lauro Müller, foi possível elencar as 27 Escolas Isoladas presentes no município, entre elas a que ainda está em funcionamento, a Escola Municipal Rio Capivaras Alto.

Quadro 1 - Escolas Isoladas do Município de Lauro Müller

Denominação da Escola Isolada (EI)	Década de abertura	Ano de fechamento
Escola Isolada Rio da Vaca (Rio da Vaca)	1930	2001
Escola Isolada Rio Capivaras Baixo (Rio Capivaras Baixo)	1930	2001
Escola Isolada Rio Bonito (Rio Bonito)	1930	2001
EI Maria Lucia Cechinel dos Santos (Santa Rosa)	1930	2002
Escola Isolada Novo Palermo (Palermo)	1930	2003
EI Novo Horizonte (Novo Horizonte)	1930	2005
Escola Isolada Rio Amaral Gruta (Rio Amaral Gruta)	1930	2005
EI Quilômetro 107 (Quilômetro 107)	1930	2010
Escola Isolada Rio Capivaras Alto (Rio Capivaras Alto)	1930	Continua em Funcionamento
Escola Isolada Padre Clemente (Farroupilha)	1940	2001
EI Cabeceira do Rio Oratório (Rio Oratório)	1950	1999
Escola Isolada Rio Capivaras do Meio (Rio Capivaras do Meio)	1950	2001
Escola Isolada Rio do Rastro (Rio do Rastro)	1950	2001
EI Morro Preto (Morro Preto)	1950	2001
Escola Isolada Vargem Grande (Vargem Grande)	1950	2003
Escola Isolada Morro da Palha (Morro da Palha)	1950	2013
EI Hermina Paladini Ghisi (Lageado)	1960	1998
EI Leontina Lotti Croceta (Morro da Figueira)	1960	1999
Escola Isolada Quilômetro 10 (Rio Apertado)	1960	2001
Escola Isolada Rocinha I (Rocinha)	1960	2001
Escola Isolada Rio Amaral II (Rio Amaral)	1970	2001
EI Manoel Procópio Miranda (Guatá de Baixo)	1970	2002
Escola Isolada Rocinha II (Rocinha)	1970	2002
Escola Isolada Rio Amaral I (Rio Amaral)	1970	2003

Escola Isolada Rocinha Do Meio (Rocinha)	1970	2003
EI Mina Nova (Mina Nova)	1970	2012
Escola Isolada Quilômetro Um (Quilômetro Um)	1970	2016

Fonte: Adaptado a partir de documentos da Secretaria de Educação do Município de Lauro Müller.

Conforme ocorria o processo de nucleação, as Escolas Isoladas começaram a ser fechadas na década de 1990, e os/as alunos/as foram transferidos/as para as escolas mais próximas. Todas as outras 26 escolas foram fechadas até o fim da década de 2010, restando apenas a da comunidade de Rio Capivaras Alto, que é objeto de estudo da presente dissertação.

O processo de nucleação foi uma política predominante para as escolas em áreas rurais. A transformação das Escolas Isoladas em nucleadas, que agrupam várias unidades em uma única, pode acontecer no campo, onde se reúne diversos grupos em uma escola maior, ainda numa comunidade rural, ou também pode ocorrer nos centros urbanos, onde estudantes são transferidos para as escolas na cidade, como enfatiza Matos (2018, p. 9):

Em Santa Catarina, essa política de nucleação se intensifica juntamente com o processo de municipalização das escolas da zona rural ocorrido na década de 1990, e que visava melhorar a qualidade do ensino sem o aumento efetivo de investimentos.

Marrafon (2016, p. 49), conceitua a nucleação como:

Considera-se o nucleamento como a transformação de escolas em escolas-núcleos ou nucleadoras com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos de escolas rurais extintas (isoladas e multisseriadas/unidocentes), podendo ter localização em áreas rurais ou urbanas.

A autora ainda afirma que o processo se intensificou na década de 1990, tornando o Ensino Fundamental responsabilidade das prefeituras, por conta da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delegava tal responsabilidade aos municípios.

Como suplemento ao processo de descentralização cria-se por meio da Lei nº 9.424/1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) cuja política permitiu avançar rumo à municipalização da educação. A esse respeito, Castro e Duarte (2008, p.9) argumentam:

No que tange especificamente à gestão da política educacional, a CF de 1988 apontou para a municipalização do ensino fundamental e pré-escolar. Aos estados e à União caberiam, primordialmente, a responsabilidade sobre o ensino médio e superior, respectivamente. Como resultado desses preceitos constitucionais, observa-se nos anos 1990 um aumento do número de matrículas do ensino fundamental nos municípios, em contraposição a uma queda das matrículas nas redes estaduais e federal.

O processo de municipalização nos municípios catarinenses apresentou diversos impasses, principalmente em relação à educação da população rural. A municipalização e a nucleação das escolas rurais ocorreram de maneira diferente em cada município, em razão das especificidades.

Em Santa Catarina, o processo de Nucleação e de Municipalização causou o fechamento de centenas de escolas na zona rural nas últimas décadas. No município de Lauro Müller, isto também ocorreu, pois foram aproximadamente 15 escolas fechadas desde o ano de 1990. Matos (2018, p. 6) reafirma que:

Essa realidade vem ao encontro das políticas de nucleação implementadas nos municípios como forma de contenção de gastos públicos e por compreender que a mesma possibilita a elevação da qualidade da educação. No caso específico de Santa Catarina, a política de nucleação se realizou conjuntamente com a municipalização escolar.

O fechamento das escolas nas comunidades rurais acarretou grandes problemas, visto que as escolas traziam “vida à comunidade”, e com o fechamento as comunidades acabam se enfraquecendo. Isto pode ser comprovado no município de Lauro Müller, onde o que antes eram escolas “cheias de vida” hoje se resumem a edifícios abandonados, algumas servindo como igrejas ou moradias. As crianças destas comunidades encontram muitas dificuldades ao se deslocarem para uma escola que fica longe de suas casas.

Muitas vezes o ensino que recebem nestas escolas não valoriza a identidade dessas crianças, desvalorizando a vivência desses sujeitos. [...] A política de nucleação das escolas e a municipalização do ensino foram as principais causas de fechamento de escolas rurais, bem como a falta de políticas públicas para os sujeitos do campo que vem causando o “esvaziamento” do campo, e consequentemente elevou o número de escolas do campo fechadas (MATOS, 2018, p. 7).

No ano de 1995 o Prefeito Renê da Silva do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sancionou a Lei Nº 952/95 de 22 de junho de 1995, aprovada pela câmara de vereadores.

Art.º 1º - As Escolas Isoladas do Município de Lauro Müller-SC, passarão a denominar-se “Escolas Municipais” seguida de um nome de um membro da comunidade já falecido, escolhido pela própria comunidade, por relevantes serviços prestados.

A Escola Isolada Rio Capivaras Alto resistiu a este processo de nucleação, apesar da mudança de nomenclatura. No momento, como já mencionado, é denominada Escola Municipal Rio Capivaras Alto e está localizada na comunidade com o mesmo nome.

Lauro Müller, atualmente (2021/2), em termos educacionais, conta com 17 unidades escolares e 3.049 alunos/as matriculados, nas faixas etárias de 0 a 20 anos. Em pesquisa junto à Secretaria de Educação do município, foi possível construir um panorama do momento atual da educação na cidade.

Quadro 2 - Escolas Municipais de Lauro Müller/SC (2021)

Unidade Escolar	Nível de Ensino	Número de alunos/as	Modalidade
E.M.E.I Escolar Tia Laura	Creche/Pré escolar	69	Seriada
E.M.E.I Tia Marli	Creche/ Pré Escolar	186	Seriada
E.M. Rio Capivaras Alto	Pré Escolar/ 1º ao 5º ano	26	Multisseriada
Pré Escolar Branca de Neve	Pré Escolar	30	Seriada
Pré Escolar Criança Feliz	Creche/Pré Escolar	129	Seriada
Pré Escolar Pequeno Príncipe	Pré Escolar	17	Seriada
Pré Escolar Prof Irani Vargas	Creche/Pré Escolar	146	Seriada
Pré Escolar Reino Infantil	Creche/Pré Escolar	34	Seriada
Pré Escolar Sagrada Família	Creche/Pré Escolar	119	Seriada
E.M Hilário Pescador	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais	537	Seriada
E.M Júlio Serafim Gonçalves	Ensino Fundamental Anos Iniciais	82	Seriada
E.M Prof. Emília Mamede Soares	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais	232	Seriada
E.M Prof. José Heleodoro Barreto Júnior	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais	127	Seriada
E.M Ligia Chaves Cabral	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais	132	Seriada

Fonte: Adaptado a partir de documentos da Secretaria de Educação do Município de Lauro Müller.

Quadro 3 - Escolas Estaduais de Lauro Müller em 2021

Unidade Escolar	Nível de ensino	Número de alunos/as
E.E.F. Visconde de Taunay	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais	405
E.E.B. Walter Holthausen	Ensino Médio	403
E.E.B. Eng. Ernani Cotrin	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais/ Ensino Médio	375

Fonte: Adaptado a partir de documentos da Secretaria de Educação do Município de Lauro Müller.

A educação infantil e básica no município de Lauro Müller passou por diversas transformações nas últimas décadas, e o número de alunos/as aumentou consideravelmente. O município não possui escolas particulares a nível de educação básica – possuindo um polo de graduação semipresencial –, contando somente com escolas públicas, que dialogam com o direito fundamental à educação, sendo, para muitos, o único meio de acesso aos estudos. Essas escolas são um espaço para a formação crítica dos sujeitos, embora por muito tempo a única função considerada cabível a elas era repassar informações. Como afirma Paro (2007, p. 39):

[...] o que muitos estranham é que hoje a escola não deve mais se restringir à mera veiculação de informações a que ela se dedicava no passado. As chamadas “novas” funções da escola são necessárias e importantes não apenas porque os tempos mudaram, mas porque se supõe que a educação é formação do cidadão em sua integralidade, não apenas na dotação de informações.

Para entender as peculiaridades de cada escola, precisamos também conhecer a história das comunidades nas quais estão inseridas. Nesse sentido, trago a trajetória da comunidade de Rio Capivaras Alto, essencial para, depois, compreendermos parte da trajetória da EI Rio Capivaras Alto.

2.5 A COMUNIDADE DE RIO CAPIVARAS ALTO

Rio Capivaras Alto é uma comunidade rural, que tem na agricultura familiar sua principal fonte de renda. O nome Rio Capivaras se deve à existência do roedor chamado Capivara, Capivara, um animal mamífero que vive em grupos, considerados o maior roedor do mundo e nativos da América do Sul. Se alimentam de gramíneas e plantas aquáticas, e no momento não apresentam grandes riscos de entrar em extinção (EDUCAÇÃO, 2021).

Figura 4 - Capivara



Fonte: Mundo Educação (2021).

De acordo com Dinon (1991), os primeiros colonizadores a se fixarem na localidade de Rio Capivaras Alto chegaram em 1912. Os homens vinham primeiro, de municípios vizinhos, como Urussanga, e comunidades vizinhas do mesmo município (Orleans), como Rio Hipólito, Rio Laranjeiras, etc., geralmente em dupla, subindo o rio Capivaras e abrindo picadas feitas a facão. Quando chegavam nas suas terras, derrubavam um pedaço de mato e construía um primeiro rancho para morarem, ou abrigos em cima de árvores para se protegerem de animais e passarem a noite. Neste período, iam derrubando o mato que após queimado recebia as primeiras sementes. Com as roças feitas, voltavam para buscar suas famílias. A terra boa e a farta colheita atraíam cada vez mais os descendentes de italianos da região para a comunidade, porém os perigos os assolavam, principalmente o medo dos indígenas.

O sul de Santa Catarina era habitado pelo grupo indígena Xokleng. Eles eram nômades e ocupavam habitações feitas para pouco tempo de acampamento. Viviam nas florestas, de onde retiravam o que precisavam para o sustento do grupo.

Dinon (1991) afirma que, com a colonização da região sul de Santa Catarina, os indígenas foram sendo deslocados do litoral para os costões da serra. Ali eles viviam da caça e da pesca, abundante no sopé da serra. Eles foram se deslocando para os costões da serra para fugirem dos bugreiros⁷ que os perseguiam, pois a matança era a forma mais comum de se livrar dos indígenas que para eles representavam atraso, problemas, em um pensamento semelhante ao lema “índio bom era índio morto”.

Os colonizadores que moravam nas terras próximas das encostas da serra também tinham esse mesmo sentimento com relação aos indígenas. Terror, medo e ódio pela presença percebida pela fumaça que subia das matas e pelo “roubo” de milho que acontecia na roça. O desmatamento e a poluição das águas estavam levando a fome dos indígenas que não tinham

⁷ Bugreiros eram os ‘caçadores’ de bugres, como eram conhecidos os indígenas que habitavam a região, e que afugentavam ou matavam os indígenas que encontravam para garantir sua posse da terra e dizimando povos e culturas locais.

mais nada para comer, pois não tinham a noção europeia de propriedade, e para os indígenas o milho era fruto da natureza.

A presença indígena estava “colocando a causa da imigração em perigo” (DALL’ALBA, 2003, p. 172), do ponto de vista dos colonizadores, que não se importavam com a existência e resistência dos indígenas, apenas com o iminente prejuízo da Empresa de Terras e Colonização de Grão Pará, frente aos abandonos de terras pelos colonos. Para tentar resolver esta questão, a Empresa ofereceu “cinquenta mil réis para cada par de orelhas de bugre que lhe trouxessem” (DALL’ ALBA, 2003, p.172). Este valor era considerado muito alto para a época, o que levou a uma grande expedição de bugreiros que acabaram encontrando o acampamento e matando sem piedade centenas de indígenas. A ação da Empresa atingiu quase que totalmente o objetivo, visto o grande número de indígenas assassinados, sem nenhuma chance de defesa.

Já para os lados de Barro Branco é que encontraram o acampamento dos indígenas. A chacina foi tão grande, que encheram os dois recipientes de um bernal, de orelhas de bugres. Duzentos a trezentos indígenas, contam. Quantidade tão grande que assustou o chefe da Empresa. Para eximir-se da retribuição pactuada, assustou os caçadores com o castigo do governo, caso isso lhe viesse ao conhecimento. Deve ter dado 50 mil réis a cada um (DALL’ALBA, 2003, p.172).

Os indígenas que habitavam a região sul de Santa Catarina foram quase que totalmente exterminados pela ação dos bugreiros incentivados pela Empresa de Colonização. Segundo Dall’Alba (2003), nos anos 1900 os fazendeiros do Morro da Igreja começaram a perceber uma diminuição no número de cabeças de gado em suas propriedades e organizaram uma expedição que terminou com o massacre de 36 indígenas, entre eles velhos e crianças. Eram os últimos indígenas a serem exterminados, acreditavam. Na década de 1950, a população de Orleans descobriu que um casal com dois filhos havia sucumbido ao massacre, sendo que alguns moradores tentaram a comunicação com eles e os convidaram para morarem mais próximo da cidade, o que segundo relatos de antigos moradores da região, foi prontamente aceito pela família indígena. Muitos curiosos de cidades da região começaram a se deslocar para Orleans para ver de perto os últimos indígenas, que acabaram virando atração.

A notícia se espalhou como um raio e eletrizou toda a região. Começou uma procissão contínua: Colonos da redondeza, gente de Orleans, jornalistas, fotógrafos. No domingo eram caminhões e caminhões que chegavam de Criciúma, Tubarão e Laguna, até de Araranguá e do Sombrio. Todos vinham ver. Todos davam presentes e queriam levar algo de lembrança. Bugres verdadeiros em Orleans? Inacreditável! Até os jornais falaram (DALL` ALBA, 2003, p.182).

Figura 5 - Uma fotografia da última família de indígenas em Orleans.



Fonte: Dall'Alba (2003).

As comunidades italianas iam crescendo apesar do pesado passado que carregavam, o que também aconteceu com a comunidade de Rio Capivaras Alto. Casas de madeira iam sendo construídas para substituírem as primeiras, que eram construídas de barro.

Figura 6 - Casa construída em 1930 por Rodolfo Mazon, localizada na comunidade de Rio Capivaras Alto (1990)



Fonte: Dinon (1991).

As estradas que no início eram picadas no meio da mata fechada, estavam sendo construídas pelos colonizadores, e a produção rural já contava com um grande número de produtos produzidos, como milho, feijão, arroz, trigo; possuíam criação de porcos e aves; produziam açúcar e vinho para o próprio consumo. As famílias que eram numerosas

compravam mais terras e conseguiam produzir quase tudo o que necessitavam, comprando apenas alguns produtos que não conseguiam como sal, querosene e roupas e vendiam o que produziam a mais (DINON, 1991).

O espírito da religiosidade católica que os imigrantes trouxeram da Europa marcou fortemente a comunidade, e logo construíram sua primeira igreja, onde se reuniam para rezar, agradecer ou pedir uma graça. As festas religiosas eram realizadas duas vezes por ano, onde toda a comunidade se mobilizava para a realização dela: se reuniam para rezar, faziam leilões de prendas produzidas pelos agricultores, dançavam e se divertiam muito. Muitos namoros e, posteriormente, casamentos iniciaram nessas festas.

Figura 7 - Igreja São Salvador - Rio Capivaras Alto (2017)



Fonte: Lauro Müller (2021).

Ficar doente no início da colonização no Rio Capivaras Alto era um problema sério e difícil de resolver. Hospitais, apenas em Urussanga (a quase 50km da comunidade). Médicos não existiam na localidade, por esse motivo precisavam apelar para a medicina caseira, e muitas crianças morriam. Os nascimentos dos filhos dos colonizadores eram cercados com todo o cuidado. As parteiras iam de casa em casa para fazerem os partos.

Em função da grande distância entre a comunidade de Rio Capivaras Alto e o centro urbano da cidade de Urussanga, os filhos e filhas dos imigrantes não tinham como frequentar a escola. Por esta razão, a própria comunidade se mobilizou para oferecer a educação escolarizada para as crianças.

As décadas de 1960 e 1970, que são o foco da presente pesquisa, para a comunidade de Rio Capivaras Alto foram de grandes transformações. Segundo Dinon (1992), no início da década de 1960 surgiram as primeiras estufas de fumo, e nos anos seguintes boa parte dos

moradores aderiram ao plantio que garantiu uma renda extra, fazendo com que tivessem condições financeiras para fazerem melhorias na sua propriedade, construindo e reformando suas casas, comprando as primeiras máquinas agrícolas, e muitos até conseguiram a compra dos primeiros automóveis da comunidade. Esta atividade prosperou por anos, porém sem um controle apropriado do solo e com o uso exagerado de defensivos agrícolas, os moradores viram os lucros diminuírem e muitos moradores acabaram se mudando para outras cidades. Os que permaneceram na comunidade deram início a uma nova atividade econômica; a criação de porcos, e mais tarde de aves, que é até hoje a principal atividade econômica da comunidade.

A energia elétrica só chegou em 1977, trazendo o progresso para a localidade, quando os primeiros eletrodomésticos foram adquiridos pelos/as moradores/as, e também neste período surgiu a primeira casa comercial, o que facilitou a vida dos habitantes, que já não precisavam se deslocar até outras comunidades para adquirirem itens básicos.

2.6 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RIO CAPIVARAS ALTO

A necessidade de um professor para ensinar seus/as filhos/as fez com que as famílias da comunidade de Rio Capivaras criassem uma escola e buscassem um professor. A disciplina, obediência e a ordem eram atitudes indispensáveis aos/às alunos/as e o castigo físico era estimulado pelos pais. Os/as alunos/as deveriam levar a vara, apanhando depois com a mesma, outras vezes tinham que ficar de joelhos nos grãos de milho.

De acordo com Dinon (1991), a criação de uma escola na comunidade Rio Capivaras Alto ocorreu no início do século XX como escola étnica italiana e as primeiras aulas começaram em 1923 com o professor José Silvestre, que nela trabalhou durante um ano. As aulas ocorriam na casa dos moradores e os professores eram pagos pelos próprios pais. Neste período, a língua italiana predominava nas aulas, e só mais tarde as aulas no idioma italiano foram proibidas, durante o Estado Novo, quando se passou a ensinar na língua materna. Nesta década, passaram-se vários anos sem professor, até vir uma professora que ficou na escola no ano de 1926. Entre 1927 e 1928, contou com a atuação do professor Dalilo Quintino Pereira. A escola ainda funcionava na casa de moradores da comunidade e os professores eram pagos pelos pais dos alunos.

Em 1930, surgiu o primeiro prédio escolar, uma casa grande construída pelos moradores e que era administrada pelo município de Orleans, pois à época Lauro Müller era distrito orleanense, e a escola passou a pertencer ao poder público municipal, denominando-se Escola Mista Municipal Rio Capivaras Alto. Passaram pela escola vários/as professores/as, muitos permanecendo na escola somente por

alguns meses, e isso acontecia por diversas razões: não se habituaram a vida no campo e as muitas privações a que eram impostos; e principalmente a localização da comunidade, que ficava muito distante do centro do município. O professor Antônio Elizário Cascaes, então, iniciou seu trabalho na comunidade em 1932 e permaneceu trabalhando na mesma até 1937 e durante este período os moradores se reuniram e construíram uma casa própria para o funcionamento da escola (DINON, 1991).

Em 1938 a professora Olivia Becher Mariot chegou na comunidade, permanecendo na escola até 1962, quando se aposentou. Neste período, em 1944/1945, a escola passa a pertencer à Secretaria de Estado da Educação e Cultura, denominando-se Escola Estadual Mista⁸ Rio Capivaras Alto. Durante os anos em que a professora Olivia lecionou o prédio foi demolido e no lugar construíram outra edificação com duas salas de aula. Segundo Dinon (1991, p. 20) “houve época em que a escola tinha até três turmas com dois ou até três professores”.

Nas Escolas Isoladas, a visita dos inspetores era um expediente raro. A inspeção escolar é uma profissão antiga e a sua história acompanha as transformações educacionais no país. O Decreto 3.733, de 12 de dezembro de 1946 define as funções do inspetor escolar em Santa Catarina, que envolviam visitas periódicas e auxílio aos diretores e professores tanto na parte educacional como administrativa das escolas.

1. Fazer cumprir leis e regulamentos;
2. Orientar os diretores e professores no trabalho educativo;
3. Verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares;
4. Realizar os exames finais das escolas isoladas;
5. Visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões;
6. Orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento, os recreios, os planos de aula, o desenvolvimento do programa de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais (SANTA CATARINA, 1946, p. 12).

Teive (2008, p.102) afirma que a “inspeção/fiscalização escolar já existia em Santa Catarina desde a primeira metade do século XIX e era desempenhada por padres, bacharéis de direito, militares e ou juízes de paz”, mas foi com Orestes Guimarães que esta atividade recebeu destaque, Orestes criou os cargos de Inspetor Escolar e de Chefe Escolar. O Inspetor Escolar era responsável pelas questões administrativas e pedagógicas e o Chefe Escolar era seu auxiliar na fiscalização administrativa das escolas isoladas.

⁸ A denominação “Escola mista” se refere a ter meninos e meninas em uma mesma sala de aula. As escolas mistas eram a solução encontrada pelo governo para resolver as questões relacionadas à escolarização de crianças que viviam nas áreas rurais, pois muitas vezes o número de alunos/as não era suficiente para criar turmas separadas por gênero. Segundo Silva (2017, p. 272), “tais escolas contrariavam o modelo considerado ideal: eram multisseriadas e ofereciam apenas os três primeiros anos do ensino primário, que, assim, ficava incompleto.”

Para Fulvio Aducci, Secretário Geral dos Negócios do Estado, era papel dos inspetores:

São os inspetores que ensinam aos professores das Escolas Isoladas o emprego de métodos mais aperfeiçoados, que verificam a observância do programa e do horário, que obrigam a instalação das escolas em casas apropriadas; pela sua ação enérgica são afastados os professores relapsos e incompetentes e aqueles que exerciam o magistério sem nenhuma vocação ou com um simples meio de vida (TEIVE, 2008, p. 106).

Todas as informações que eram obtidas nas visitas deveriam constar em ata, as mesmas devidamente preenchidas e assinadas pelo inspetor escolar responsável pela escola visitada. Eram, portanto, indispensáveis para o bom andamento das escolas. Ainda assim, não eram presença frequente nas Escolas Isoladas.

Via de regra, as escolas isoladas não recebiam mais de uma ou duas visitas por ano. A escassez das visitas justificava-se, segundo ele, em virtude das distâncias geográficas; algumas escolas exigiam verdadeiro trabalho de pesquisa para serem encontradas. Mencionava que o professor de escola isolada ficava entregue a si mesmo; se interessado e capaz, a escola era boa; se não, era apenas uma unidade com função apreciável (ÁVILA, 2013, p. 101).

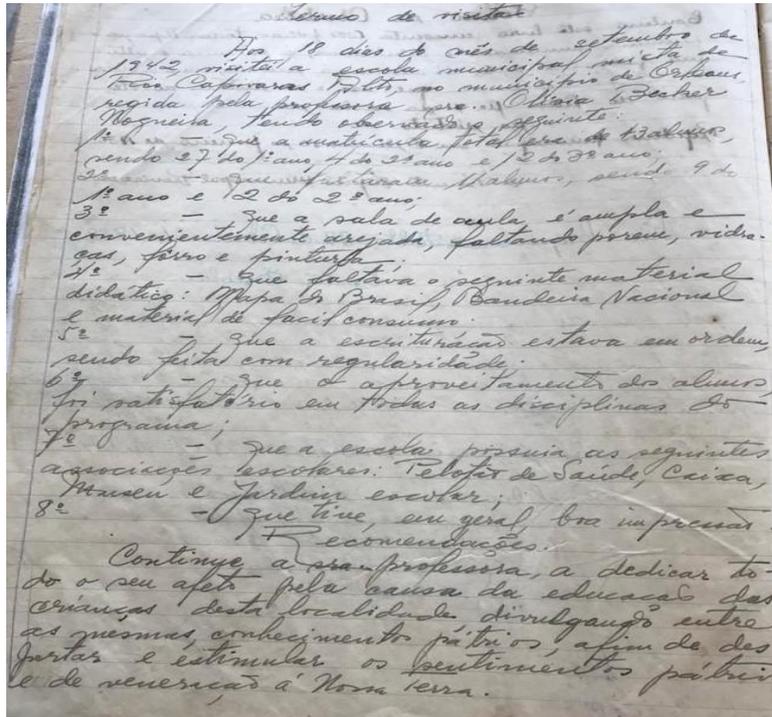
Entre as décadas de 1930 e 1940, na Escola Municipal Mista de Rio Capivaras Alto, que à época pertencia ao município de Orleans, ocorreram as visitas do inspetor José Figueiró Siqueira, que aconteciam de dois em dois anos devido à grande dificuldade de locomoção e a distância entre a sede do município e a comunidade onde a escola estava localizada. A primeira ata encontrada na comunidade é datada de 28 de abril de 1939, e nela o inspetor relata que “a escola funciona bem, tudo está em ordem, os alunos são atenciosos e interessados e a professora é muito enérgica” (José Figueiró Siqueira, 1939).

O inspetor José Figueiró Siqueira, ao visitar a escola, fazia um levantamento do número de alunos/as matriculados/as, das condições do espaço físico, da falta de materiais didáticos. Na visita registrada no livro ata, em 18/09/1942, explicitou que a escola não possuía mapa do Brasil e Bandeira Nacional, escreveu sobre a escritura da escola, sobre o aproveitamento dos alunos com relação às aulas ministradas pela professora, e no final passou algumas recomendações para a professora. Também fez um breve relato sobre a sala de aula, e afirmou que ela era ampla e arejada, no entanto, faltava-lhes forro e vidraças, porém apresentava ordem e limpeza (José Figueiró Siqueira, 1942).

Ao final da ata, conforme imagem que segue, o inspetor deixa um conselho para a professora Olivia: “Continue a ser a professora, a dedicar todo o seu afeto pela causa da

educação das crianças desta localidade divulgando entre as pessoas conhecimentos pátrios, a fim de despertar e estimular os sentimentos pátrios e de veneração à Nossa Terra.”

Figura 8 - Atas de visita realizada pelo inspetor na Escola Isolada Rio Capivaras Alto (18/08/1942).



1º Ata:

Aos 18 dias do mês de setembro de 1942, visitei a escola municipal mista de Rio Capivaras Alto, no município de Orleans, regida pela professora senhora Olivia Becker Nogueira, tendo observado o seguinte:

1ª - que a matrícula total era de 43 alunos, sendo 27 do 1º ano, 4 do 2º ano e 12 do 3º ano;

2ª - que faltaram alguns, sendo 9 do 1º ano e 2 do 2º ano;

3ª - que a sala de aula é ampla e convenientemente arejada, faltando por isso vidraças, forro e pintura;

4ª - que faltava o seguinte material didático: Mapa do Brasil, Bandeira Nacional e material de fácil ...

5ª - que a escrituração estava em ordem, sendo feita com regularidade;

6ª - que o aproveitamento dos alunos foi satisfatório em todas as disciplinas do programa;

7ª - que a escola possui as seguintes associações: Pelotão da Saúde, Caixa Museu e Jardim Escolar;

8ª - que tive, em geral boa impressão.

Recomendações:

Continue a ser a professora, a dedicar todo o seu afeto pela causa da educação das crianças desta localidade divulgando

	<p>entre as pessoas conhecimentos pátrios, afim de despertar e estimular os sentimentos pátrios e de veneração à Nossa Terra.</p> <p>Esforços para a criação das seguintes instituições: Liga Pró língua nacional.</p> <p>Rio Capivaras Alto, 18 de setembro de 1942.</p> <p>José Figueiró de Siqueira Inspetor Escolar</p>
--	---

Fonte: Acervo da Escola Municipal Rio Capivaras Alto.

Na imagem que se segue, podemos observar o relato de uma visita realizada na escola no ano de 1944, nela constam algumas informações sobre o número de alunos/as matriculados no ano e traz algumas recomendações para a professora: “a) preencher a contar de março deste ano, todos os alunos do livro de chamada; b) organizar o registro diário de lições. c) providenciar para que esteja, sempre em dia, a escrituração das associações escolares; d) habituar as crianças a falarem mais alto; e) conseguir dos alunos leitura em voz alta e clara.” Por fim, o inspetor escreve que devem ser feitas cópias e enviado ao Departamento de Educação e ao auxiliar de inspeção.

Figura 9 - Atas de visita realizada pelo inspetor na Escola Isolada Rio Capivaras Alto (28/09/1944)

Envio cópias para a cidade, das demais instituições: Liga Pró-Língua Nacional, Igreja Recreio, cópia deste ao Departamento de Educação, Prefeitura Municipal e outra à Inspeção Escolar.

Rio Capivaras Alto, 18 de setembro de 1944
José F. Figueira de Figueira,
Inspetor Escolar.

Termo de visita

No dia 28 de setembro de 1944 visitei a escola mista municipal de Rio Capivaras Alto, no município de Orleans, regida pela professora não-titulada Olívia Becker Nogueira e observei o seguinte:

1ª - que a matrícula total era de 40 alunos, sendo 24 do 1º ano, 14 do 2º ano e 2 do 3º ano;

2ª - que faltaram 11 alunos, sendo 8 do 1º e 3 do 2º;

3ª - que a sala de aula é ampla e arejada, faltando-lhe forro, vidraças e pintura, apresenta ordem e asseio;

4ª - que a escola possui caixa escolar, liga pró-lingua nacional, pelotão de saúde, museu, jardim e museu;

5ª - que a escrituração não estava em dia; faltava, também, o

registro de lições;

6ª - que as provas manuais dos alunos estavam em ordem;

7ª - que o aproveitamento dos alunos foi, em geral, regular a bom em aritmética, leitura, escrita, geografia, história e noções;

8ª - que tive, em geral, regular a boa impressão.

Recomendações: a) - preencher a contar de março deste ano, todas as colunas do livro de chamada; b) - organizar o registro diário de lições; c) - providenciar para que esteja, sempre em dia, a escrituração das associações escolares; d) - habituar as crianças a falarem mais alto; e) - conseguir dos alunos leitura em voz alta e clara.

Deste termo devem ser enviadas cópias ao Departamento de Educação e ao Sr. Auxiliar de Inspeção.

Rio Capivaras Alto, 28/9/44
Inspetor Escolar

2ª Ata

No dia 28 de setembro de 1944, visitei a escola municipal mista de Rio Capivaras Alto, no município de Orleans, regida pela professora não-titulada Olívia Becker Nogueira, e observei o seguinte:

1ª - que a matrícula total era de 40 alunos, sendo 24 do 1º ano, 14 do 2º ano e 2 do 3º ano;

2ª - que faltaram 11 alunos, sendo 8 do 1º e 3 do 2º;

3ª - que a sala de aula é ampla e arejada, faltando-lhe forro, vidraças e pintura, apresenta ordem e asseio;

4ª - que a escola possui caixa escolar, liga pró-lingua nacional, pelotão de saúde, museu⁹, jardim;

5ª - que a escrituração não estava em dia, faltava, também registro de lições;

6ª - que as provas manuais dos alunos estavam em ordem;

7ª - que o aproveitamento dos alunos foi, em geral, regular a bom em aritmética, leitura, escrita, geografia, história e noções;

8ª - que tive, em geral, regular a boa impressão.

Recomendações: a) preencher a contar de março deste ano, todos os alunos do livro de chamada; b) organizar o registro diário de lições. c) providenciar para que esteja, sempre em dia, a escrituração das associações escolares; d) habituar as crianças a falarem mais alto; e) conseguir dos alunos leitura em voz alta e clara.

Deste termo devem ser enviadas cópias ao Departamento de Educação e ao Sr. Auxiliar de Inspeção.

	Rio Capivaras Alto, 28/09/1944 Inspetor Escolar José Figueiró de Siqueira
--	---

Fonte: Acervo da Escola Isolada Rio Capivaras Alto.

Há indícios que a escola contou, no início de sua trajetória, com um número significativo de estudantes matriculados, tal suposição ancora-se nos registros do inspetor José Figueiró Siqueira. Na visita de 1946, relatou que a escola possuía 42 alunos, sendo 27 no 1º ano, 4 no 2º ano e 11 no 3º ano. Já no ano de 1950, de acordo com atas encontradas no acervo, a escola contava com 55 alunos, sendo 25 no 1º ano, 12 no 2º ano, 9 no 3º ano e 9 no 4º ano.

No final da década de 1970 deu-se início à construção da nova escola (DINON, 1991), e em 1981 foi inaugurada a escola com uma sala de aula, cozinha e dois banheiros, que mais tarde foi ampliada com a construção de outra sala de aula, sendo uma época muito recordada pelas professoras e alunos/as ouvidos/as nesta pesquisa.

Figura 10 - Escola Municipal Rio Capivaras Alto (1991)



Fonte: Acervo pessoal da professora Dione Acorde Fontanella

Em 1992, voltou a pertencer ao município e continua até os dias de hoje. Atualmente (2022) a escola continua em funcionamento com a modalidade multisseriada, possui duas turmas, sendo uma de Educação Infantil, com alunos de 03 a 05 anos e outra de Ensino Fundamental I, com alunos do 1º ao 5º ano.

⁹ Os museus escolares eram uma coleção de objetos comuns e usuais que auxiliavam o professor no ensino das diversas matérias que lecionavam (PETRY, 2013).

Figura 11 - Escola Municipal Rio Capivaras Alto (2022)



Fonte: Acervo pessoal

Trago uma linha do tempo com as mudanças de nomenclatura da escola, do século passado até o presente:

Quadro 4 - Linha do tempo da Escola Rio Capivaras Alto ao longo do século XX.

1923	1930	1945	1965	1992	2000 - presente
Escola de Rio Capivaras Alto [étnica]	Escola Mista Municipal	Escola Mista Estadual	Escola Isolada Estadual	Escola Isolada Municipal	Escola Municipal [ainda multisseriada]

Fonte: Adaptado de documentações da Secretaria de Educação do Município de Lauro Müller, e das Atas do acervo da escola.

A educação sempre esteve presente na comunidade de Rio Capivaras Alto, em um esforço conjunto de professores/as, pais e alunos/as que sempre se dedicaram ao ensino, pois nem sempre puderam contar com uma atuação efetiva do Estado. Nesse sentido, é primordial trazer para a pesquisa a trajetória de sujeitos, docentes e discentes, que passaram pela Escola Isolada Rio Capivaras Alto nas décadas delimitadas para este estudo, bem como abordar a rotina escolar e suas características. Para isso as seções que seguem darão continuidade ao que foi proposto no objetivo central, ou seja: compreender quais memórias da cultura escolar são evocadas por professoras e alunos/as da antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto nas décadas de 1960 e 1970. Na próxima seção, as trajetórias e memórias docentes e discentes ganharão

visibilidade a fim de compreender o papel social da EI Rio Capivaras Alto nas décadas delimitadas para este estudo.

3 TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DOCENTES E DISCENTES E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO NOS ANOS DE 1960 E 1970

Adentrando de fato nos relatos colhidos para a dissertação, faz-se necessário, de início, trazer os sujeitos da pesquisa, suas trajetórias, características e histórias, para então evocar suas memórias. Como dito anteriormente, estamos agora no campo da história oral, e os relatos não se prendem somente ao que se é perguntado, e nem deveriam. Dessa forma, compreendendo melhor a rotina e história de cada entrevistado também conseguimos uma maior contextualização das questões que foram levantadas.

Início pelos relatos relacionados aos eventos escolares, que trazem a importância do papel social da escola no período estudado, abarcando o dia a dia da comunidade, os eventos realizados, as associações que foram ativas durante a década de 1970, em uma perspectiva que os evoca como integrantes da cultura escolar.

3.1 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Chauí (2000, p. 125) conceitua, na apresentação do livro de Ecléa Bosi intitulado “Memória e Sociedade”, a memória como uma evocação do passado. É a “capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi”.

A memória é essencial para os sujeitos, ou seja, é um artifício utilizado para apresentação da sua própria identidade. Ecléa Bosi, em sua obra, faz a seguinte indagação:

Qual a função da memória? Não constrói o tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou a luz do sol. Realiza uma evocação (BOSI, 1994 p.59).

Nora (1993, p. 7), ao dissertar sobre a memória, afirma que ela “é a vida sempre trazida pelos grupos e, por esta razão, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”. Podemos entender que as memórias estão em constante conflito entre o que é lembrado e o que é esquecido e que, portanto, dependem muito da história de vida do sujeito da pesquisa e das experiências que está vivenciando no presente.

Bosi (2004, p. 39), quanto relata sobre as entrevistas que realizou para a sua tese, revela:

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento.

Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois das entrevistas, na hora do cafezinho, na escada, no jardim ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

Por meio das memórias de professoras e alunos/as, podemos não só nos aproximar do que estes sujeitos vivenciaram em suas trajetórias na Escola Isolada Rio Capivaras Alto, mas também compreender que toda essa experiência fez e continua fazendo parte da vida destes sujeitos, não permitindo que estas raízes se desfaçam. Ao analisar os relatos dos/as depoentes, percebe-se que há uma “retenção” de informações e experiências, em que algo que se realizou no passado é evocado e reconstruído a partir do presente. Neste processo, esquecimento e lembrança se entrelaçam o tempo todo, dentro de um movimento dialético. Além disso, registrar essas memórias é lutar contra o silenciamento, é garantir o direito à memória.

A fim de dar visibilidade aos sujeitos desta pesquisa, segue a apresentação dos mesmos, mas antes de apresentar as professoras e os/as alunos/as entrevistados/as, aqui pode-se destacar a trajetória da professora Olivia Becker Nogueira, já falecida, que lecionou por 24 anos na escola, mas até hoje é recordada pela comunidade. A professora Dione explicou que ela chegou na comunidade em 1938, viúva, muito pobre, com dois filhos para criar e não tinha onde morar. Por isso, a comunidade construiu um “puxado” na própria escola para abrigá-la. Após se fixar na comunidade, casou-se novamente e teve mais quatro filhos, passando a se chamar Olivia Becker Mariot. Para sobreviver e ajudar no sustento da família, lecionava pela manhã, à tarde trabalhava na roça, e à noite costurava para a comunidade (Dione Acorde Fontanella, 2021).

Com o passar dos anos sentiu a necessidade de voltar a estudar, iniciando o curso ginásial. Para isso, percorria todos os dias quase 20km de charrete, até o Guatá, bairro onde havia um ponto de ônibus, que pegava para ir até a cidade de Orleans, onde cursou o ginásio. Neste período perdeu dois de seus seis filhos, e mesmo muito abalada continuou seus estudos (Dione Acorde Fontanella, 2021).

Segundo relato de moradores, era uma mulher muito determinada e participante ativa na comunidade. Era presidente do Coral da Capela e foi catequista, além disso, fundou na comunidade a Associação de Santa Terezinha e o Apostolado da Oração. Nas festas religiosas e escolares, cedia sua própria cozinha para que fosse feita a comida que seria consumida. Mesmo com todo o trabalho de professora, costureira, agricultora e dona de casa, ainda encontrava tempo para trabalhar como uma “assistente social” à época, ajudando e aconselhando a todos que lhe procuravam precisando de ajuda ou de algum conselho, fazendo

com que escola e comunidade caminhassem juntas. Alegre e expansiva, ela e seu marido dançavam e se divertiam muito nas festas realizadas na comunidade. Aposentou-se em 1962, indo morar no Paraná, onde faleceu em 1977. Deixou marcas na comunidade e na memória de muitos moradores de Rio Capivaras Alto (DINON, 1991).

Com a entrada no mercado de trabalho, as mulheres precisavam – e precisam conciliar a carreira profissional com os cuidados domésticos e a criação dos filhos. Em meados do século passado a tarefa era mais difícil, principalmente para as mulheres que viviam nas comunidades rurais, pois conciliar todas as tarefas exigia um grande esforço, com a tarefa adicional de cuidar da roça, e era essa a rotina de diversas professoras como a Sra. Olívia, Dione, Maria do Carmo, entre outras. Elas realizavam a dupla ou até mesmo tripla jornada.

A Escola Isolada Rio Capivaras Alto, como outras instituições escolares, guarda as marcas de algumas mulheres docentes que por ali passaram. A fim de elucidar parte destas marcas, ao definir o tema desta pesquisa, estabeleci contato com professoras desta unidade escolar e selecionei docentes que atuaram na década de 1970. A escolha dos entrevistados/as, segundo Alberti (2013, p. 40) “não deve ser predominantemente orientada por critérios qualitativos, por uma preocupação com amostragem, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência.” As professoras entrevistadas atuaram entre os anos de 1975 e 2002.

Convém destacar que as professoras receberam esclarecimentos sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa de acordo com os aspectos mencionados no Termo de Consentimento Esclarecido (TCE)¹⁰, assinado por ambas. Ressalto que uma das entrevistadas pediu para manter sua identidade preservada, conforme anúncio já realizado na introdução deste trabalho. Iniciei as entrevistas utilizando-me de um roteiro no qual estavam dispostos alguns pontos a serem tratados durante as entrevistas, que foram semiestruturadas, a fim de permitir maior abertura aos sujeitos da pesquisa sobre o tema proposto.

Devido a pandemia da COVID-19, as entrevistas com as professoras não foram totalmente presenciais. A elas foi enviado o roteiro com os tópicos a serem respondidos por escrito. Com a professora Dione Acordi Fontanella, pude conversar presencialmente por duas vezes, em função do avanço da vacinação da COVID-19. Com a segunda professora, que aqui denominei de Maria do Carmo, a entrevista se deu totalmente por escrito.

A professora Dione Acordi Fontanella nasceu no dia 10 de maio de 1954 na comunidade do Rio Capivaras Alto. Casou aos 26 anos com Lindomar Fontanella e teve 2

¹⁰ Tanto o Termo de Consentimento Esclarecido, como o roteiro utilizado para as entrevistas semiestruturadas, estão dispostos nos apêndices ao final da dissertação.

filhos. Atualmente, mora no centro de Lauro Müller. Iniciou sua atuação no magistério no ano de 1976, quando tinha em torno de 22 anos de idade, como professora substituta e se aposentou no ano de 2002. Durante os sete primeiros anos de magistério, ela não teve uma escola fixa, lecionando onde houvesse vaga. De acordo com seu depoimento, entre os anos de 1976 a 1980 foram os anos mais difíceis por conta destas mudanças. Como consequência do processo de municipalização das escolas isoladas, ocorrido durante o ano de 1992, a professora Dione foi lotada na Escola Básica Visconde de Taunay e logo remanejada para o Colégio Estadual Walter Houthausen (ambas localizadas em Lauro Müller), no qual lecionou por apenas 13 dias. Em função de um acordo entre a Secretaria da Educação do Estado e a Secretaria Municipal de Educação de Lauro Müller, ela pôde permanecer na Escola Isolada Rio Capivaras Alto, porém como funcionária do Estado entre os anos de 1976 e 2002.

Figura 12 - Professora Dione (201-?)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Maria do Carmo nasceu em 1949 na comunidade de Guatá, distrito de Lauro Müller. Casou-se e teve 3 filhos. Atualmente mora no Guatá. A professora trabalhou na Escola Isolada de Rio Capivaras Alto no ano de 1975, e conta que foi indicada pela Coordenadora de Educação do Município de Lauro Müller, e por não residir na comunidade, ia a pé na segunda-feira e retornava para casa no sábado. “Tinha que me locomover até o local, ia a pé na segunda-feira e parava na casa do seu Domingos Acordi, durante a semana e nos sábados vinha a pé até o Guatá, onde resido.” (Maria do Carmo, 2021).

Convém destacar, no entanto, a questão da presença majoritária de mulheres na docência do campo, como era o caso da EI Rio Capivaras Alto, fazendo parte de um fenômeno

maior, que foi a feminização do magistério, iniciado no Brasil no final do século XIX, em decorrência da industrialização e modernização do país, e que se perpetuou também nas escolas rurais. Neste processo, a profissão foi e ainda é confundida com a maternidade, mas com um agravante para as professoras do meio rural, como aponta Ramalho (1993, p. 87):

No caso do magistério rural essa fusão de papéis materno-profissional é ainda mais gritante. O local do trabalho, em muitos casos, é sua própria casa e a professora que aí assume os mais variados papéis – conselheira, amiga, orientadora, mãe – leciona todas as séries ao mesmo tempo, conciliando o ensino com todos esses papéis e mais com seus próprios afazeres domésticos.

Ramalho (1993) exemplifica, de forma exímia, o papel da professora nas escolas isoladas, onde ela exerce muitas atividades ao mesmo tempo e muitas vezes ainda precisa trabalhar na roça, como deixa claro a professora Dione Acordi Fontanella (2021), ao relatar que além de lecionar, também auxiliava em todas as atividades da comunidade e trabalhava no campo.

Para esta pesquisa, também foram selecionados os/as três alunos/as que estudaram na escola Rio Capivaras Alto nas décadas de 1960 a 1970. Assim como as professoras entrevistadas, os alunos/as receberam explicações sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa, conforme as prescrições do “Termo de Consentimento Esclarecido (TCE)”, aceito e assinado por eles/as.

Fiz um primeiro contato por telefone, e marcamos a data das entrevistas, que ocorreram em suas casas no horário do almoço, pois trabalham na lavoura. Por estarmos em meio à pandemia do COVID-19, todos os protocolos de segurança foram seguidos, para assim mantermos a integridade tanto dos/as entrevistados/as, quanto da entrevistadora.

O roteiro da entrevista permitiu aos/às participantes que falassem abertamente sobre o assunto, evitando a fuga do tema que estava sendo investigado. Como afirma Gil (1991, p. 120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

O primeiro aluno entrevistado foi o Sr. Romeu Citadin. Ele nasceu no dia 29 de março de 1961 na comunidade do Rio Capivaras Alto. Casou com Nair Coan Betta e teve 2 filhos. Atualmente mora na comunidade rural de Rio da Vaca, município de Lauro Müller. Ingressou na escola EI Rio Capivaras Alto no ano de 1968, onde permaneceu até o ano de 1973. Conta que repetiu o 1º ano, pois “era muito difícil, não sabia nada.” (Romeu Citadin, 2021).

No mesmo dia, também foi entrevistada a Sra. Nair Coan Betta Citadin, esposa do Sr. Romeu. Nair nasceu no dia 05 de fevereiro de 1968, na comunidade do Rio Capivaras Alto.

Atualmente mora na comunidade rural de Rio da Vaca, município de Lauro Müller com seu marido. Ingressou na EI de Rio Capivaras Alto em 1975, onde permaneceu até o ano de 1976. Só estudou por dois anos, pois teve que deixar a escola para trabalhar com a família na plantação de fumo, e por isso revela que tinha pouco a falar sobre o período escolar. Recorda-se que teve três professoras e que era “muito bom” estar na escola.

O terceiro entrevistado foi o Sr. Jesus Silvestre, nasceu no dia 19 de abril de 1952 na comunidade do Rio Capivaras Alto. Casou-se com Zulamar da Silva e teve 3 filhos. Atualmente mora na comunidade de Rio Capivaras Alto. Jesus Silvestre conta que ingressou na EI de Rio Capivaras Alto em 1960, permanecendo até o ano de 1963, concluindo o 4º ano. Relata que na época estudar tinha um lado bom e outro que trazia preocupação, “porque éramos mais incentivados a trabalhar do que a estudar, mas na escola a gente se sentia bem e nos divertíamos com aquilo, achávamos bom” (Jesus Silvestre, 2021).

Os alunos/as das escolas isoladas normalmente permaneciam pouco tempo na escola, alguns só ficavam o tempo suficiente para aprender ler, escrever e ter uma base matemática, e logo que isso fosse alcançado os pais os tiravam da escola, pois precisavam deles na lida da roça. Nair Citadin foi um exemplo, teve que deixar a escola no 2º ano, pois precisou ajudar a família nas atividades rurais.

Porém, em um recorte de gênero, sabe-se que as mulheres do campo têm uma rotina muito dura, acordando muito cedo para cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos e do marido, para depois trabalhar na roça, onde permanecem até o fim da tarde. Ao retornar ainda precisavam cuidar da janta, ou seja, são as primeiras a levantarem e as últimas a se recolherem.

As meninas são instruídas desde cedo a auxiliar nas tarefas domésticas, e nas localidades rurais precisavam ainda “ajudar” na roça, o que dificultava a permanência na escola, como deixou claro a aluna Nair (2021), que em sua entrevista relatou que precisou deixar a escola no 2º ano para ajudar na plantação de fumo. Trabalho que é pouco valorizado, visto que para muitos é função da mulher/menina “ajudar” o marido ou o pai nas atividades da roça, tornando assim o trabalho feminino invisível a sociedade. Como ressalta Di Sabbato (2009. p. 66) sobre o papel da mulher do campo:

A massiva presença feminina no exercício dessas atividades deve-se seguramente ao fato de que essa produção de autoconsumo é provavelmente vista como uma extensão do seu papel de mãe/esposa/dona de casa, provedora das necessidades da família. E, de modo geral, esse papel se superpõe ao seu trabalho na atividade agropecuária - principalmente na horta e no quintal - encobrindo a verdadeira natureza da sua ocupação e reduzindo, por conseguinte, a sua jornada de trabalho.

Dessa forma, trago os relatos dos/as alunos/as com suas particularidades, também abordando as questões do papel da mulher docente e discente na sociedade e também no campo.

Para além do ato de estudar, as memórias mais significativas dos/as alunos/as são as vivências relacionadas aos eventos escolares, como abordarei na próxima seção. Neste viés, abordarei também o papel social levado a efeito pela escola na comunidade.

3.2 OS EVENTOS ESCOLARES E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA ISOLADA: LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS

A educação é direito de todos e cabe à escola, juntamente com a família, a tarefa da formação do indivíduo para a vida em sociedade, com desafios relacionados à realidade do/a aluno/a, sua cultura e história, com o objetivo de formar cidadãos e cidadãs capazes de serem críticos/as.

Destaca-se, conforme os estudos de Dal'igna, que a parceria família-escola já remonta a tempos bem anteriores:

Neste ponto, posso sistematizar alguns argumentos. Em primeiro lugar, é possível afirmar que, ao longo da Modernidade, a aliança família-escola adquire centralidade e se torna um imperativo. Em segundo lugar, pode-se dizer que, nesse período, família e escola estabeleceram uma aliança que criou condições para a efetivação do processo de escolarização das crianças. Por fim, o recuo histórico permitiu identificar uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade) (DAL'IGNA, 2011, p. 100).

Martins e Bastos (2007), explicam que a escola, enquanto espaço social se organiza a partir de três objetivos: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, compromisso firmado no Art. 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V – valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado pelo regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, n.p.).

Portanto, depreende-se que a educação vai além do simples formalismo, mas tem um caráter social. Nas palavras de Martins e Bastos (2007, p. 6):

Educar não é só transmitir conhecimentos, mas sim formar cidadãos para serem verdadeiramente autônomos, capazes de se tornarem críticos, dotados das condições que lhes permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos. Por isso, educar não é uma tarefa exclusiva da escola. Como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, é função também da família e sociedade. Dialogar e ajudar o outro a viver a vida com domínio do conhecimento científico e senso de justiça permitem o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Na sociedade atual, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças e na construção da cidadania, pois sua função ultrapassa a sala de aula e ganha novos espaços, principalmente no que se refere à relação com a família que deve ser uma relação positiva quando possível. Por isso, os/as professores/as exercem papel de destaque, não só com os alunos/as e suas famílias, mas com toda a comunidade. A presença da escola é um diferencial importante para todos. Os benefícios são grandes, visto que uma escola integrada com a comunidade pode promover com maior sucesso o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem da criança. É importante que toda a equipe escolar conheça a comunidade onde a escola está inserida e passe a colaborar com as causas sociais, acrescentando ao seu planejamento temas que possam contribuir para uma sociedade melhor. Os professores/as precisam considerar a cultura e a história dos seus alunos/as, a cidade e a comunidade onde vivem.

Projetos relacionados à vivência dos/as alunos/as podem enriquecer a aprendizagem e estimular a relação entre escola e comunidade, a escola pode ser um diferencial para a vida de toda a comunidade. O papel social da escola é uma educação mais significativa para os/as envolvidos/as no processo educacional, como aponta Paro (2001, p. 114):

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade.

Nas palavras de Ricken e Czernis (2009), a convivência dos alunos/as entre si e com o professor/a propicia uma boa relação, pois a educação libertadora e cidadã deve ser permeada pelo diálogo:

Portanto, o contato dos alunos com a educação e com a prática educativa faz com que o conhecimento se amplie permitindo que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática social, sobre as formas de vida dos homens, sobre as relações políticas, sociais, culturais e humanas estabelecidas. Tais fatores possibilitarão uma recomposição das concepções e crenças que os alunos possuem (RICKEN; CZERNIS, 2009, p. 6)

Para os/as alunos/as da Escola Isolada Rio Capivaras Alto, a escola sempre exerceu um papel de destaque em suas vidas, como lembra o aluno Romeu Citadin quando afirma que a escola sempre foi muito importante para a comunidade e que as professoras eram peças-chave, pois eram respeitados não só pelas crianças que “não podiam desobedecer ao professor”, mas também pelos pais e toda a comunidade em geral.

A aluna Nair Coan Betta Citadin (2021) acrescenta que a escola de Rio Capivaras Alto era uma escola bem vista por todos e as professoras eram muito respeitadas. Ela conta que “a escola é muito importante e naquela época era ainda mais, o pouco que estudei valeu a pena.”.

Para o aluno Jesus Silvestre, a Escola Isolada de Rio Capivaras Alto era e continua sendo muito bem vista pela comunidade, ela é a base para alunos e pais e o que é ensinado, “fica para a vida toda”. Em seu depoimento a escola significou

[...] um lugar de ensino/aprendizagem, mas também como um lugar de revolta para os alunos na época, porque os professores eram um pouco enérgicos/bravos [...] para a comunidade era vista como um lugar de ensino, onde os professores eram vistos como segundos pais (Jesus Silvestre, 2021).

Além disso, festas escolares sempre se fizeram presentes na integração rotineira das comunidades, principalmente nas escolas isoladas, pois por meio delas se fortalecia o laço entre a escola e a sociedade. Eram festas como Dia das Mães, Dia dos Pais, e Dia das Crianças além dos eventos com teor cívico, De acordo com os depoentes estas atividades sempre se destacavam nas escolas e contavam com a participação das professoras, estudantes e a comunidade em geral. Estas vivências vão ao encontro das afirmações de Veiga (2010, p. 414-415):

[...] as festas escolares eram acontecimentos sociais de grande importância, eram momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momento de integração e de consagração de valores –o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes.

Na EI Rio Capivaras Alto aconteciam e ainda continuam acontecendo, além das aulas, festas, reuniões e assembleias com a participação dos alunos/as, professores/as e a comunidade em geral. Há indícios que esta prática teve início com a professora Olívia Becker, pois foi a primeira professora a morar na comunidade, e, portanto, ter mais integração na vida social local, e teve continuidade com a professora Dione Acordi Fontanella, sempre ensinando e mostrando, na prática, que uma comunidade unida e participativa fortaleceria o verdadeiro papel social da escola. Em suas palavras, “a escola e a comunidade eram uma coisa só. O professor era aquele que tinha grande influência na comunidade, sempre que preciso era procurado pela comunidade, e sempre estava disposto a ajudar.” (Dione Acordi Fontanella, 2021). Em sua avaliação a presença da escola na comunidade era vista:

Como algo muito bom, a escola fazia e faz parte da comunidade, em nossa escola sempre envolvemos pais, alunos e jovens em muitas atividades que chamávamos de extra. Quando aconteciam as festas ou comemorações no sábado ou domingo, na segunda-feira aconteciam os mutirões para limpeza do pátio, do salão, reorganização da sala de aula (que era usada), colocando em prática tudo o que aprendíamos em sala de aula, ou seja, a importância da nossa comunidade e a participação de todos para o seu desenvolvimento (Dione Acordi Fontanella, 2021).

A professora Maria do Carmo afirma que as escolas isoladas, além de ensinar os alunos também exerciam um papel fundamental na comunidade do interior, pois era através delas que tudo acontecia na comunidade.

A escola era um dos meios de comunicação entre o professor e a comunidade, o professor era o mediador do conhecimento e cabia ao professor representá-la para todos, então era muito importante, e o professor com o papel de representá-la bem (Maria do Carmo, 2021)

A escola da comunidade de Rio Capivaras Alto realizou importantes eventos e se destacou no município de Lauro Müller e entre as cidades da região, de acordo com a professora Dione.

Quase sempre tudo começava na escola. Lá era o melhor espaço físico, com carteiras e cadeiras para o povo sentar. Nas festas realizadas pela comunidade e pelo município a escola estava sempre à frente, a grande maioria dos pais participava ativamente das atividades, mas sempre tinha aqueles que não ajudavam e ficavam achando defeito em tudo que era feito, muitas vezes chamando a atenção da professora (Dione Acordi Fontanella, 2021).

Os grandes eventos dos quais a comunidade participava sempre tiveram a escola como ponto de referência, lá a comunidade se reunia e decidia o que e como fazer:

A nossa escola era e é ainda hoje o ponto de partida para quase todas as comemorações. Eram convocadas reuniões e muitas vezes eram feitas votações, o que a maioria concordava, acontecia, por exemplo: comemoração para o dia das mães, o culto na igreja com as crianças cantando, ajudando na liturgia. A preparação acontecia na escola, o culto na igreja e a festa no salão de festas ou Centro Comunitário. Todas as comemorações eram importantes, dia das mães, pais, crianças. As festas para os pais eram as mais difíceis, queriam churrasco no lugar de bolo. A das mães concordavam fácil, na das crianças durante muitos anos fazíamos o bolo com por exemplo 2 metros de comprimento por 0,80m de largura, com ingredientes doados pelos pais. Todos comiam, pais, avós, filhos. Geralmente o refrigerante era doado pelo CAEP ou Conselho Comunitário. O grupo de jovens ajudava muito (Dione Acordi Fontanella, 2021).

A escola se fazia um espaço de sociabilidade, já que ali se concentravam os eventos da comunidade, parte fundamental da cultura escolar. Nesse sentido, a cultura escolar, ao auxiliar na transmissão do conhecimento, tem influência dos contextos políticos, socioeconômicos ou religiosos de cada época (Julia, 2001).

Com relação aos eventos cívicos, a professora Dione relata que sempre fizeram parte das atividades escolares:

Sempre fazíamos algo, hasteamento das bandeiras no 7 de Setembro, 19 de Novembro e dia do município (20 de janeiro). Devo ter muitos alunos que ainda cantam o Hino Nacional, da Bandeira, da Independência e principalmente o do município. Para o dia 7 de Setembro compramos tambores, para os alunos era uma festa, marchávamos ao redor da escola, não tinha ouvido que aguentasse, pois todos queriam bater tambor (Dione Acordi Fontanella, 2021)

Sabe-se que participar das comemorações do 7 de Setembro era obrigação de professores/as e alunos/as em todas as escolas brasileiras, inclusive nas escolas isoladas. Essa profusão ao patriotismo foi intensificada nas décadas de 1960 e 1970, durante o período da ditadura civil-militar. Segundo os/as alunos da EI Rio Capivaras Alto, era cantado o hino nacional, faziam o hasteamento da bandeira, realizavam um desfile pelo entorno da escola e escreviam alguns versinhos em homenagem à pátria. Nas comemorações realizadas no centro da cidade ou nos bairros mais próximos, estes desfiles contaram com a participação de militares que se deslocavam de Criciúma, e eram realizados pelas principais ruas da cidade, com apresentação de fanfarras e contava com grande participação da população. Neste período de ditadura civil militar os desfiles tinham como principal característica demonstrar o patriotismo e a disciplina dos alunos/as.

Porém, é perceptível que para muitos relatos sobre a época, assim como no de Romeu Citadin, que disse que, embora tivesse o desfile no 7 de setembro, ninguém falava sobre o governo militar na escola (2021), a comemoração era tida como algo natural, sendo que tal

processo não foi involuntário – foi implementado pelo regime como forma de propaganda, para demonstrar a sua “ordem e disciplina”. Teixeira (2019, p. 164-165) faz uma análise neste sentido ao tratar das lembranças de um aluno, o Sr. Francisco, que fez seu ensino fundamental durante o período militar, em seu estudo intitulado “História e memória das festas cívicas em Campo Maior-PI na Ditadura Militar”:

Vemos que hoje o Sr. Francisco percebe o “sistema” do regime militar que estabelecia os direcionamentos para a realização das festas, mas naquela época isso passava despercebido, como era objetivado pelos militares. As escolas deveriam preparar grandes festividades, que encantassem a população, conforme a “disciplina do Exército”, mas sem passar a imagem de que fosse uma imposição do governo militar. Baseado no pensamento de Pierre Bourdieu podemos entender isso a partir daquilo que ele chama de poder simbólico: [...] Esse poder simbólico é usado como uma forma transfigurada do poder (BOURDIEU, 2005), por meio do qual o regime militar buscava impor suas ações. Era necessário fazer com que a população, de modo geral – especificamente, os participantes dos desfiles – não se percebessem sob o domínio de um poder, o poder militar. Nesse sentido, ignorando-se a arbitrariedade das festas cívicas, elas funcionam como exemplo do poder simbólico, para legitimação de regimes autoritários, como o regime militar.

Na imagem que se segue vemos um desfile de 7 de setembro realizado no centro de Lauro Müller, nos anos de 1960. É quase impossível encontrar fotos das comunidades da época, tendo em vista os recursos escassos. Ainda assim, os desfiles feitos nas comunidades seguiam o estilo da figura, como também foi dito pelos alunos anteriormente, com exceção das roupas mais rebuscadas e do asfalto que já existiam no centro da cidade.

Figura 13 - Comemoração de 7 de setembro no centro de Lauro Müller nos anos 1960



Fonte: Acervo pessoal de Daniel Schuch.

Com relação aos eventos escolares, os/as alunos/as lamentam ter poucas lembranças. Romeu Citadin (2021). apenas lembra que “a Primeira Comunhão era feita na escola e tinha muita criança”. Além disso, eram realizadas festas para comemorar o Dia da Criança. Com relação aos eventos cívicos, recorda que o hino era cantado todos os dias e tinha que decorar. Lembra também que no dia 7 de Setembro havia desfile cívico.

A aluna Nair também não se recordava dos eventos, afirmou que só tinham aulas e faziam lembrancinhas nas datas comemorativas como Dia das Mães e Dia das Crianças. Mas, quanto aos eventos cívicos, ela conta que “No 7 de Setembro tinha que marchar, cantar o hino (tinha que decorar) e dizer uns versinhos que tinha que decorar e falar no dia.” (Nair Citadin, 2021). Sobre as atividades religiosas, ela lembra que sempre rezavam no início das aulas e participavam ativamente da igreja, juntamente com as famílias. Na época em que Nair estudou já existia uma Igreja e por isso a escola não era utilizada para atividades religiosas. Ela revela que os estudantes sempre participavam ativamente das atividades religiosas. Jesus (2021) conta que quando estudava também não havia outros eventos, só os cívicos e estes ocorriam na escola, como: hasteamento da bandeira, canto do hino nacional e comemoração da Independência do Brasil. Nesta data faziam “uma procissão como se estivessem marchando.” Relata, ainda, que durante o período da construção da nova igreja da comunidade, as missas, cultos e terços eram realizados na escola.

Apesar do Estado ser laico desde a Proclamação da República, conforme descrito no Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, a separação entre a Igreja Católica e as instituições não era tão notável no interior do Brasil, sobretudo em áreas rurais como a comunidade de Rio Capivaras Alto, onde os descendentes de italianos carregavam uma forte herança católica. Tal herança se expressava nos espaços comunitários como a escola e seus alunos eram levados a participar de eventos religiosos com certa frequência. Trago aqui, para ilustrar, minha experiência pessoal. Nasci e cresci em uma comunidade do interior de Lauro Müller e estudei em uma escola isolada, nela pude perceber que entre escola e igreja havia um forte laço, pois rezávamos no início e no final das aulas e participávamos dos festejos religiosos da comunidade, além disso, muitos símbolos religiosos estavam presentes na sala de aula, tais como crucifixo e algumas imagens de santos.

Os eventos escolares fizeram parte da trajetória histórica desta escola. Na fotografia que segue podemos observar um evento que remonta ao início dos anos de 1950, na comunidade de Rio Capivaras Alto.

Figura 14 - Professora Olívia Becker Mariot em uma homenagem para as crianças em 1953.



Fonte: Dinon (1991).

O evento, segundo Dinon (1991), foi uma homenagem organizada pela professora Olívia Becker Mariot ao Dia das Crianças com a participação de membros da comunidade.

Aqui, cabe lembrar que os eventos de Dia das Crianças têm histórico no Decreto Federal 4.867 de 05 de novembro de 1924, sancionado pelo então presidente da República Arthur Bernardes, que criou o feriado no dia 12 de outubro.

Ao falar sobre as comemorações do Dia das Crianças, Veiga e Gouvea (2000, p. 141) afirmam que as comemorações têm forte relação com a escola, visto que é onde as crianças deveriam passar maior parte de seu tempo.

Observa-se que as comemorações do dia da criança estiveram associadas não somente à divulgação médica do trato da infância, mas também aos ideais de civismo e direito de proteção, bem como a sua inserção na escola. Espaço onde, dentro deste contexto, naturalmente toda criança deveria estar, portanto, é uma festa que também comemora a escola.

Ainda segundo Veiga e Gouvea (2000), as comemorações cívicas nas escolas já existiam, porém com a criação da data em homenagem ao dia das crianças estes festejos passaram a dar maior visibilidade à escola, sendo esta um local disciplinador. Nas comunidades rurais, onde as escolas isoladas estavam inseridas, as comemorações do dia das crianças eram aguardadas por todos/as, onde os professores/as se preparavam por meses, muitas vezes angariando prendas e realizando rifas para arrecadar dinheiro para os festejos, e a escola contava com o apoio dos pais e da comunidade em geral. Segundo Dione (2021), no dia, toda a comunidade comparecia no evento que misturava civismo com atividades lúdicas.

Pode-se destacar também na imagem, a postura da professora e suas vestes que apresentam uma certa descrição e formalidade. Ser professora em meados do século XX,

significava ser um exemplo de bom comportamento perante aos/às alunos/as e pais. Louro (2004, p. 466-467) alerta que

A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. As imagens fotográficas ajudam a reconstituí-la: roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos - na verdade, nas fotos antigas, também as crianças estão frequentemente muito sérias e perfiladas. [...] Se havia uma representação da mulher como um ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas, e, para tanto, precisava ter se disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade.

Na imagem anterior, também podemos observar os uniformes de meninos e meninas. As vestimentas das meninas são compostas por saias plissadas e blusas brancas de mangas longas e os meninos estão todos de calças, casacos de mangas longas e com calçados de festa.

Os uniformes escolares começaram a ser utilizados entre os anos de 1800 e 1900 com o surgimento da Escola Normal, e após a década de 1920 foram adotados pelas escolas tradicionais (BORGES, 2015). Utilizando-se de cores e símbolos da escola, o uniforme atingia seu objetivo, transmitindo uma mensagem através do aluno, impondo-lhe uma conduta exemplar, pois estava representando a instituição a qual estava inserido.

É possível afirmar que o acontecimento da foto correspondeu a um grande evento para a comunidade. Estão todos colocados em fila, havendo a separação de meninos e meninas, sendo que à frente das meninas está a professora Olívia e à frente dos meninos uma figura masculina, talvez um professor que também atuava na escola, tendo ao fundo provavelmente os moradores e pais dos/as alunos/as.

Relatos de pessoas desta comunidade indicam que em dias de festas todos se arrumavam com as melhores roupas e as crianças colocavam calçados, pois muitas iam para a escola com os pés descalços ou com chinelos, deixando os calçados melhores para atividades festivas escolares e festas religiosas.

Além dos professores/as e alunos/as, os/as moradores da comunidade se faziam presentes nas atividades organizadas pela escola, reforçando o papel social que a escola exercia, à época, na comunidade, bem como um espaço importante de convivência, como afirma Dinon (1991). O processo de interação entre escola e comunidade deve pautar-se em uma relação de confiança, em que a escola deve conhecer seus alunos e a comunidade ao entorno para elaborar um trabalho capaz de melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes. Um bom

relacionamento entre escola e comunidade pode fazer uma grande diferença, pois mesmo com todas as dificuldades existentes na escola, o fato dos pais e da comunidade em geral estarem presentes na vida escolar, propiciam aos/às alunos/as um melhor aprendizado. Bezerra (2010) afirma que a escola: “[...] precisa romper seus muros e estar plenamente inserida no seu tempo e na comunidade a qual pertence.” Tal afirmação, nos leva a concluir que a integração entre escola e comunidade é vital para toda a comunidade.

Percebe-se também o forte traço patriótico na escola de Rio Capivaras Alto – cada vez mais presente, em especial com o endurecimento do regime militar nos meados dos anos de 1960 – pela presença de Símbolos Nacionais como a Bandeira na foto a seguir:

Figura 15 - Festa escolar realizada em outubro de 1969 na comunidade de Rio Capivaras Alto.



Fonte: Dinon (1991).

Nas escolas sempre esteve presente as questões cívicas e religiosas, mas no período da ditadura civil militar elas ficaram mais evidentes, visto que se buscava uma população obediente. Segundo Plácido (2015), várias mudanças foram realizadas por meio de inúmeros decretos e leis criados para introduzir nos cidadãos brasileiros o civismo, principalmente nos jovens que estavam sendo preparados para o mercado de trabalho.

Podemos destacar a criação e a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) através do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e que tinha como objetivo formar cidadãos capazes de cumprir todos os deveres que o governo militar julgava serem essenciais para a sociedade. Para Filgueiras (2006, p. 79):

O objetivo geral da disciplina era a formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática com o fortalecimento dos valores morais e espirituais da nacionalidade.

Um exemplo da intersecção entre religião-governo-escola foi um Guia de Civismo criado durante o governo ditatorial, e que deixava claro que as escolas deveriam abnegar o ateísmo e adotarem o cristianismo, como afirma Plácido (2015).

Ainda na mesma imagem, percebemos a realização de uma outra festa em comemoração ao Dia das Crianças, na qual os homenageados encontram-se reunidos e organizados na frente da escola, além dos/as e comunidade em geral. Segundo relatos de alunos/as, este tipo de atividade contava com a participação de todos da localidade.

A comemoração em questão foi realizada no ano de 1969, e nesta época estudava na escola isolada Rio Capivaras alto o aluno Romeu Citadin, que lembra que esta data festiva ocupava um lugar de destaque, contando, inclusive, com a presença de um fotógrafo que se deslocava até a comunidade. Estas festas eram “grandes acontecimentos para a comunidade” (Romeu Citadin, 2021). Entretanto, para além das festividades, a comunidade também participava da vida escolar por meio das associações, como veremos a seguir.

3.2.1 As associações escolares na EI Rio Capivaras Alto

A participação dos pais também fez parte da vida escolar, uma vez que se reuniam com alunos/as e professores/as frequentemente para resolver assuntos relacionados a organizações de festas e eventos, arrecadação de prendas, bem como reuniões para reparos e compras de materiais dos quais a escola necessitava. Para isso, as associações escolares realizavam a união entre sociedade e o ambiente escolar. Segundo Niehue (2014), as associações se faziam presentes nas comunidades buscando uma melhoria na qualidade do ensino, levando assim, uma integração da escola com a comunidade.

Podemos destacar as reuniões ocorridas no Conselho Administrativo da Caixa Escola denominado “José Bonifácio” e do Conselho Administrativo do Círculo de Pais e Professores. Além disso, entre as décadas de 1940 e 1960 a escola contou com Associações Auxiliares da Escola ou Associações Escolares, entre elas: Pelotão da Saúde; Caixa Museu e Jardim Escolar.

Estas associações “podem ser definidas como um conjunto de pequenas organizações que existiam no interior das instituições de ensino públicas e particulares, principalmente no ensino primário” (RABELO; MASSIROLI, 2017, p. 566). Visavam inculcar nas escolas valores da sociedade, e tinham por objetivo disciplinar e instruir seus educandos, estimulando uma formação cívica, moral e intelectual. No Decreto-Lei nº 2.991, de 28 de abril de 1944, estavam previstas a criação de Associações Auxiliares, quais sejam: Clube Agrícola,

Clube da Leitura, Círculo de Pais e Mestres, o Jornal Escolar, o Museu Escolar, o Pelotão da Saúde, a Biblioteca Escolar, a Liga da Bondade, a Liga-Pró Língua Nacional e Centro de Interesse (RABELO; MASSIROLI, 2017).

Nas décadas de 1960-70, a escola contou com algumas associações, entre elas podemos destacar o “Círculo de Pais e Professores/Mestres” e a “Associação de Pais e Professores (APP)”, que tiveram grande destaque na escola e contava com a participação da comunidade escolar, como podemos observar nas atas abaixo:

Figura 16 - Atas de Reunião do Círculo de Pais e Mestres da Escola Isolada Estadual de Rio Capivaras Alto (08/07/1965)

Escola Isolada Estadual
Rio Capivaras Alto 8 de
julho de 1965.
Município de Lauro Müller.

Ata da Reunião do Círculo
de Pais e Mestres

Os 8 dias do mês de julho
do corrente ano reuniram-se
na sala de aula da Escola
Isolada Estadual de Rio Capi-
varas Alto, Município de Lauro
Müller, os senhores pais dos alunos
deste estabelecimento.

Presente a maioria absoluta
procedeu-se a reunião tendo
como primeiro assunto a
Nova Eleição para os dirigentes
desta Associação.

Com um número de 58 votantes
venceu para presidente o Sr.
Antônio Mariot

Tesoureiro: Eduardo Mazon
Secretário: José Valdir Dela Justina

Em seguida foram debatidos
assuntos de problemas existentes
Pais e Mestres. A nova diretoria
apresentou soluções que satisfizeram
a ambos.

Encerrada que foi a reunião
a nova diretoria marcou
a data da próxima Reunião
do Círculo de Pais e Mestres

Presidente: Antônio Mariot
Secretário: José Valdir Dela Justina
Tesoureiro: Eduardo Mazon

Escola Isolada Estadual Rio Capivaras Alto 8 de julho de 1965.

Município de Lauro Müller.

Ata da Reunião do Círculo de Pais e Mestres

Aos 8 dias do mês de julho do corrente ano reuniram-se na sala de aula da Escola Isolada Estadual de Rio Capivaras Alto, município de Lauro Müller, os senhores pais dos alunos deste estabelecimento.

Presente a maioria absoluta procedeu-se a reunião tendo como primeiro assunto a nova eleição para os dirigentes desta Associação.

Com no mínimo de 58 votantes venceu para presidente o Sr. Antônio Mariot, Tesoureiro Eduardo Mazon, Secretário José Valdir Dela Justina.

Em seguida foram debatidos assuntos de problemas existentes.

Pais e Mestres. A nova diretoria apresentou solução que satisfizeram a ambos.

Encerrada que foi a reunião a nova diretoria marcou a data da próxima reunião do Círculo de Pais e Mestres.

Presidente: Antônio Mariot

Secretário: José Valdir Dela Justina

Tesoureiro: Eduardo Mazon

Fonte: Acervo da Escola Isolada Rio Capivaras Alto.

De acordo com Motta (2001), os Círculos de Pais e Professores surgiram em 1944, a partir do Decreto 2.991, de 28 de abril de 1944, que trazia instruções para as associações auxiliares da Escola em uma tentativa de unir a família e a escola. Dessa forma, seriam um precedente das Associações de Pais e Mestres/Professores, da mesma forma que eram as Caixas Escolares anteriormente.

As APPs (Associações de Pais e Professores), receberam esta nomenclatura na década de 1970, e tinham como principal objetivo incentivar o diálogo entre pais e professores para solucionar os problemas enfrentados no cotidiano escolar, bem como colaborar com o funcionamento das escolas. Foram regulamentadas nas escolas catarinenses pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art.62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

As associações de pais e professores exerceram e continuam exercendo papel de destaque nas escolas, visto que integram a escola à comunidade, articulando entre elas atividades que possam sanar os problemas referentes a questões diretamente ligadas aos alunos/as, bem como auxiliar na cooperação, na conservação e recuperação do prédio e equipamento da escola, por meio de ações concretas. Fazem parte das APPs todos os professores/as, pais e responsáveis legais por alunos/as, e pessoas da comunidade, desde que aprovadas pela diretoria.

No ano de 1977 foi realizada uma reunião para a fundação da Associação de Pais e Professores (APP) e no dia 11 de dezembro tomaram posse os membros eleitos para a APP da Escola Estadual Rio Capivaras Alto, com as funções de presidente, o senhor João Tartare que foi o primeiro a ser eleito, vice-presidente, tesoureiro(a) e secretário(a).

Figura 17 - Atas da Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Isolada Rio Capivaras Alto (18/09/1977)

Ata No 2

Ata da Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Isolada Rio Capivaras Alto, município de Lauro Müller.

Aos 18 dias do mês de setembro de 1977, foi realizada uma reunião com o fim de fundar a Associação de Pais e Professores (APP).

Assuntos tratados:

1º Eleição da nova diretoria.
Ficando assim constituída:

Presidente: João Sartare
Vice-Presidente: Orlandino Mazon
1º Secretário: Videbald Bett
2º Secretário: Mario Fabro
1º Tesoureiro: Celso Rodrigues
2º Tesoureiro: Neri Mazon

2º Esclareci aos pais o comportamento dos alunos dentro do estabelecimento.
Foram tratados todos os problemas dessa instituição e eu, lavrei a presente ata que vai assinada pelos membros da Diretoria.

Presidente: João Sartare
Vice-Presidente: Orlandino Mazon
1º Secretário: Videbald Bett
2º Secretário: Mario Fabro
1º Tesoureiro: Celso Rodrigues
2º Tesoureiro: Neri Mazon
Conselho Fiscal

Presidente: Ana D. Canever
Conselheiros: Santos Acordi, Antônio Bett
Valmor Canever, Olívio Canever

Ata da Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Isolada Rio Capivaras Alto, município de Lauro Müller.

Aos 18 dias do mês de setembro de 1977, foi realizada a reunião com o fim de fundar a Associação de Pais e Professores (APP).

Assuntos tratados:

1ª Eleição da nova diretoria

Ficando assim constituída:

Presidente: João Tartare

Vice-presidente: Orlandino Mazon

1º Secretário: Viderbald Bett

2º Secretário: Mario Fabro

1º Tesoureiro: Celso Rodrigues

2º Tesoureiro: Neri Mazon

2º Esclareci aos pais o comportamento dos alunos dentro do estabelecimento.

Foram tratados todos os problemas dessa instituição e eu, lavrei a presente ata que foi assinada pelos membros da Diretoria

Conselho Fiscal

Presidente: Ana D. Canever

Conselheiros: Santos Acordi, Antônio Bett, Valmor Canever, Olívio Canever.

Fonte: Acervo da Escola Isolada Rio Capivaras Alto.

Portanto, as associações escolares são uma parte importante da trajetória escolar, integrando a comunidade e docentes em torno da escola. Compreender o dia-a-dia docente e as trajetórias das professoras é a tarefa da próxima seção.

4 4 A DOCÊNCIA NA EI RIO CAPIVARAS ALTO E A CULTURA ESCOLAR

Esta seção abarca as condições para o ingresso das professoras na EI Rio Capivaras Alto e as possibilidades de formação que tiveram acesso, sabendo-se das dificuldades encontradas, tanto pela distância geográfica entre a escola e o centro da cidade, como pela falta de oportunidades ofertadas para as Escolas Isoladas. Trazemos aqui suas trajetórias acadêmicas, com os seus relatos sobre o Curso Normal e também como foi continuar na profissão.

Ademais, também serão abordadas as metodologias de ensino que as professoras aplicavam em suas aulas, entre os anos de 1960 e 1970, utilizando-se das memórias das professoras e dos alunos. Por último, trago dois itens da cultura escolar para serem discutidos: a arquitetura, e o uniforme escolar, elementos que nos ajudam a entender o dia-a-dia da EI Rio Capivaras Alto, no contexto da infraestrutura das escolas isoladas frente às outras modalidades de ensino.

4.1 SOBRE O INGRESSO E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Os/as professores/as são parte fundamental para o desenvolvimento das escolas, e, na época do surgimento das Escolas Isoladas, suas funções eram ainda maiores, pois haviam várias demandas para além do trabalho em sala de aula. Era preciso ensinar os/as alunos/as, fazer os encaminhamentos administrativos da escola, preparar a merenda e manter a higiene do espaço escolar, além de outras atividades que envolviam a comunidade. É notável que mulheres representavam a maioria dos docentes nas escolas, e na trajetória da Escola Isolada Rio Capivaras Alto também foram predominantes, resultante do fenômeno conhecido como a “feminização do magistério” (LOURO, 2004, p. 449).

A professora primária na República, segundo Louro (2004), tinha que possuir uma boa conduta moral e social e deveria ser um exemplo para a sociedade, tanto como dona de casa, pois deveria ser o que se pressupunha a época como uma ótima mãe, esposa, uma verdadeira companheira para seu marido, quanto profissionalmente, pois deveria ser uma professora de moral “inabalável”, visto que era responsável por cuidar e educar os alunos/as a elas confiados, transmitindo os mesmos valores.

No século XIX havia uma grande falta de profissionais da educação com boa formação, e Louro (2004) explica que para sanar este problema, foram feitos pedidos para que abrissem escolas de preparação, e em meados do século XIX surgiram as primeiras escolas

normais para formação de mestres¹¹. Estas instituições foram criadas para ambos os sexos, porém as moças deveriam estudar em salas separadas, e, caso possível, em escolas diferentes, sendo que a predominância foi de mulheres formadas, tornando o magistério uma profissão feminina.

Este processo teve certa resistência:

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputasse polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvido” pelo seu “desuso” a educação das crianças (LOURO, 2004, p. 450)

Porém, havia os que vinham em uma direção totalmente oposta, acreditavam que as mulheres eram educadoras por natureza.

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade” (LOURO, 2004, p.450)

Portanto, houve uma grande saída dos homens da sala de aula e o magistério passou a ser uma atividade tipicamente feminina, fenômeno que Louro destacou como “feminização do magistério”. O magistério já havia se tornado um lugar para mulheres, chamadas de ‘professorinhas’ e normalistas, e o curso normal era o máximo de escolarização que estas mulheres poderiam ter. Louro (2004), ainda afirma que o magistério era, para muitas jovens que se consideravam “feias” ou “retraídas”, a única chance, visto que a maternidade lhes era negada, e ser professora as colocava próxima de sua função feminina.

Também para muitas moças o magistério era uma forma de sobrevivência, pois era um trabalho digno e podiam entregar-se sem medo à docência. Mas, ao mesmo tempo, precisavam lidar com a necessidade de serem multitarefas e conciliar a dupla jornada em casa e na escola, o que era extremamente fatigante. Não se pode afirmar que todas as normalistas se tornaram professoras, mas ter concluído o curso era algo muito valorizado pela sociedade da época, já que para muitas era um curso de “espera marido”, visto o prestígio do curso naquele período (LOURO, 2004).

¹¹ A primeira escola Normal do Brasil foi criada no Rio de Janeiro, em Niterói, por meio da Lei n. 10, de 4 de abril de 1835, pelo então presidente da província Joaquim José Rodrigues Torres, que estabelecia que “nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução”. Segundo Silva e Rodrigues (2018), surgiram em outras províncias instituições semelhantes, porém com algumas diferenças e particularidades, mas o objetivo era o mesmo, ou seja, a formação de professores/as.

As professoras Dione Acorde Fontanella e Maria do Carmo fizeram o curso Normal secundário, com duração de três anos, no Colégio Toneza Cascaes, localizado no município de Orleans. Segundo a professora Dione (2021), não era fácil estudar na época, pois havia várias situações que dificultavam, entre elas a distância da comunidade onde residia em Lauro Müller até a escola que ficava em outro município, tornando a formação uma conquista da qual se orgulha muito.

O curso normal era dividido, após o Decreto-Lei n. 8.530 de 1936, em primeiro e segundo ciclo, sendo que o primeiro era de quatro anos, lecionado pela escola normal regional; o secundário era para professores primários, tinha duração de três anos e era dado na escola normal que possuía juntamente um grupo escolar (CURY, 2003). A escola normal perdurou até o período da ditadura civil militar, quando houve uma reorganização da educação por meio de uma reforma no ensino do 1º e 2º graus com o decreto lei Nº 5692/71. Segundo Bertotti e Rietowo (2013), o ensino médio passou a assumir uma postura profissionalizante tendo enfoque na formação de adolescentes, podendo ter de três ou quatro anos de duração. Estas novas reformas intervieram diretamente na formação de professores que se dedicavam ao ensino primário, pois estes profissionais que eram habilitados através do curso normal, passaram a ser habilitados pelo curso profissionalizante, conhecido popularmente como magistério.

Os problemas na formação de professores também foram percebidos na trajetória da EI Rio Capivaras Alto, que durante o século XX, sempre teve dificuldade para preencher seu quadro de professores/as, assim como muitas outras escolas isoladas da época, principalmente por sua distância em relação ao centro da cidade, que dificultava o acesso a atendimento médico, compras e lazer. No início dos anos 1930, quando a escola passou a pertencer ao Município, a oferta de professores/as era muito escassa.

Não havia professores capacitados na comunidade, e então era preciso buscar em outras localidades ou municípios da região, o que, segundo a professora Dione, não era tarefa fácil, visto que a oferta de profissionais formados à época era pouca, e os que eram, optavam por escolas localizadas mais próximas do centro da cidade. Outro ponto destacado pela professora foi a não-adaptação à vida em uma comunidade rural (Dione Acordi Fontanella, 2021). “Eu era uma das poucas professoras habilitadas na comunidade, fiz o curso Normal entre os anos de 1972 a 1974 no Colégio Normal Toneza Cascaes” (Dione Acorde Fontanella, 2021).

Figura 18 - Histórico escolar da Professora Dione no Curso Normal (1974)

Colégio Estadual Toneza Cascaes
Nome do estabelecimento

Orleans
Cidade

Santa Catarina

COLEGIO NORMAL
VIDA ESCOLAR
CARACTERISTICOS

COLÉGIO ESTADUAL «TONEZA CASCAES» - ORLEANS
Lei no. 3.152/17-11-1934 e no. 19-11-1934
Código 02- 3- 11
CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE 2º GRAU
Decreto N. 53 6-5-74 N. 413 D.O. no 9834
ENTIDADE MANTENEDORA - GOVERNO DO ESTADO

Nome do Aluno: Dione Acardi

Data do Nascimento: 10 de maio de 1974

Local: Laura Miller Estado: Santa Catarina

Nome do Pai: Domingos Alécio Acardi

Nome da Mãe: Cláudia Meneguesso Acardi

Média Condicional: _____

EXAMES DE ADMISSÃO

Prestado no _____ Nome do estabelecimento _____ Ano Letivo de 19 _____

(escrito)	(oral)	Média
Média geral: _____		()

PRIMEIRA SERIE Ano Letivo de 19 72

DISCIPLINAS	NOTAS MENSAIS							Média Mensal X	Exame Final	Soma	Média 2a. época	Média Final
	Abril	Maio	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro					
Didática	80	75	70	60	60	60	60	60				60
Português	80	60	60	60	60	60	60	60				60
Higiene	60	70	70	70	70	70	70	70				70
Ciências	100	85	75	75	75	75	75	75				75
História	75	75	70	70	70	70	70	70				70
Geografia	60	80	75	75	75	75	75	75				75
Psicologia	60	60	60	60	60	60	60	60				60
Sociologia	75	65	70	70	70	70	70	70				70
Desenho	65	80	80	80	80	80	80	80				80
Música	65	100	80	80	80	80	80	80				80
E. Física	60	75	75	75	75	75	75	75				75
O.S.P.B.												
Religião	60	80	80	80	80	80	80	80				80
	80	80	80	80	80	80	80	80				80

Nome do Aluno: Dione Acardi
Nome do Estabelecimento: Colégio Estadual Toneza Cascaes Orleans - SC

Diretor: Edo Leônir Da Silva Secretário: Luiz Maria S. Brognoli

FREQÜÊNCIA

ANO LETIVO	SÉRIE	TOTAL DE AULAS DADAS	TOTAL DE FALTAS
1972	1ª	800	33
1973	2ª	880	65
1974	3ª	1250	74

Fonte: Secretaria da Escola de Educação Básica Toneza Cascaes (2022).

Figura 19 - Histórico escolar da Professora Dione no Curso Normal (1974)

SEGUNDA SERIE										Ano Letivo de 1974		
DISCIPLINAS	NOTAS MENSAIS							Média Mensal X	Exame Final	Soma	Média 2a época	Média Final
	Abril	Mai	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro					
Didática	90	100	100	100	90	90	90	380				90
Português	70	70	70	75	80	80	80	295				73,7
Matemática	45	45	45	45	75	75	75	310				72,5
Higiene	100	80	30	70	70	80	80	290	60	180		63,5
Ciências	45	80	75	75	75	80	80	325				81,25
História	50	70	100	90	90	90	90	310				77,5
Geografia	60	100	75	80	80	80	80	310				77,5
Psicologia	85	75	75	70	90	90	90	310				80,5
Sociologia	55	70	60	90	90	90	90	295	60	180		67,5
Desenho	60	70	90	90	90	90	90	290				72,5
Música	50	80	100	100	100	100	100	370				82,5
E. Física	90	100	100	100	100	100	100	390				77,5
Ed. Moral e Cívica	100	90	80	100	100	100	100	370				82,5
	75	75	75	75	90	90	90	315				78,75

Nome do Aluno: Dione Acari
 Nome do Estabelecimento: C. E. Básica Toneza Cascaes

Assinatura: João Leão Dall'Alba
 Diretor - REG. No. 8.002 D.E.S.-M.E.C./90

Assinatura: Ludmilla Seragnoli
 AUL. No. 339

TERCEIRA SERIE										Ano Letivo de 1974		
DISCIPLINAS	NOTAS MENSAIS							Média Mensal X	Exame Final	Soma	Média 2a época	Média Final
	Abril	Mai	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro					
Didática	90	90	80	100	100	100	100	360				90
Português	80	80	90	80	80	80	80	330				82,5
Matemática	70	80	100	50	30	30	30	300				75
Higiene	100	90	20	80	80	80	80	350				83,5
Sociologia	90	90	90	90	90	90	90	360				90
O.S.P.B.	80	80	50	70	280	100	300					79
Desenho	60	70	70	90	290							72,5
Música	75	75	80	100	330							82,5
E. Física	65	75	100	95	315							83,5
A. F. I.	70	90	90	90	340							85
Ed. Moral e Cívica	70	85	70	100	315							77,5
Religião	75	90	90	95	350							82,5

Nome do Aluno: Dione Acari
 Nome do Estabelecimento: C. E. Básica Toneza Cascaes

Recebeu o diploma de normalista em _____

Registrado às folhas _____ do livro competente.

OBSERVAÇÕES : _____

Fonte: Secretaria da Escola de Educação Básica Toneza Cascaes (2022).

Figura 20 – Fotografia para o convite de formatura da professora Dione (1974)



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Toneza Cascaes (2022)

A professora Dione relatou que não pôde comparecer em sua formatura do curso normal no Colégio Toneza Cascaes no ano de 1974, pois saiu de sua casa na comunidade de Rio Capivaras Alto a pé, mas ao chegar no distrito de Guatá, local onde pegaria o transporte para se locomover até Orleans, o ônibus já havia saído e ela acabou não comparecendo a sua formatura, por esse motivo a ausência de fotos desta data tão importante. A professora Maria do Carmo, por sua vez, contou que também fez o curso de Normalista.

Quando indagadas sobre o que as motivou a escolherem o magistério como profissão, a professora Maria do Carmo foi enfática “A busca pelo saber, para poder transmitir aos alunos.” (Maria do Carmo, 2021). Já a professora Dione Ao ser indagada sobre o que a motivou para escolher o magistério como profissão, lembrou o seu tempo de escola e argumentou que essa vontade veio “Desde os primeiros dias de aula, quando observava a minha primeira professora. Para mim, ela sabia tudo” (Dione Acorde Fontanella, 2021). Seu encantamento pela profissão fica evidente quando ela assim se expressa: “Para mim era a realização de um sonho, talvez para os pais o professor era aquele que tinha todas as respostas corretas” (Dione Acorde Fontanella, 2021).

Na década de 1970, a professora Dione era uma das poucas professoras habilitadas na comunidade, por ter feito o Curso Normal. De acordo com seu depoimento:

No interior tinham muitos professores sem formação no magistério, pois os formados não se habituavam com a vida no campo. Eram acostumados com energia elétrica. Então, sem televisão, geladeira e com uma alimentação diferente (polenta, queijo e ministra), era difícil permanecerem. Na Capivara Alta, energia elétrica chegou em 1977, sem transporte público. Então queriam uma professora acostumada com essas privações, ou seja, uma professora que morasse na comunidade (Dione Acordi Fontanella, 2021).

A professora Maria do Carmo é um exemplo da situação apresentada pela professora Dione, pois morava na comunidade de Guatá, e para lecionar na comunidade de Rio Capivaras Alto precisava morar lá, visto a grande distância entre sua residência e a escola onde lecionava. Conta que para poder exercer sua função como docente precisou residir na comunidade, na casa de moradores da localidade, onde permanecia durante a semana, regressando para sua casa nos finais de semana.

Estas questões apresentadas pelas professoras sempre foram uma grande preocupação, porém relataram que estas questões não interferiram na atuação nas atividades escolares, pois para a comunidade o que realmente contava era a entrega das professoras nestas, visto que precisavam se envolver em todas as atividades, sejam elas sociais ou religiosas. Como afirma a professora Dione:

Em primeiro lugar, tinha que participar praticamente de todas as atividades da comunidade. Ajudar na igreja (cultos, catequeses, coral), nas reuniões para melhorias e construções de prédios. Éramos convocados para toda a parte social que envolvesse a comunidade (Dione Acordi Fontanella, 2021).

Ambas iniciaram sua trajetória docente como professoras substitutas contratadas para lecionar na escola da comunidade, a professora Dione com o passar dos anos tornou-se efetiva na escola permanecendo até sua aposentadoria, já a professora Maria do Carmo trabalhou na escola da comunidade somente no ano de 1975.

Além disso, nas décadas de 1960 e 1970, a formação de professores era algo muito raro, especialmente para professores/as que lecionavam em escolas isoladas. Maria do Carmo relembra que na época não existiam cursos de aperfeiçoamento, porém as reuniões pedagógicas ocorriam com frequência para discutirem o aprendizado dos alunos e trocaram experiências. A professora Dione, por sua vez, afirmou que no início da carreira era muito difícil participar de cursos de formação, e que só mais tarde conseguiu participar, pois “davam prioridade para os

professores mais experientes. Acho que a partir de 1980 consegui a primeira vaga para um curso, foi muito bom.” (Dione Acordi Fontanella, 2021)

Nóvoa (1992, p.17), com relação à formação dos professores, afirma:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Um ponto a ser lembrado é o de que, historicamente, as mulheres, ao entrarem no mercado de trabalho, precisavam também lidar com os cuidados da casa e da família. Quando se trata do trabalho docente, percebe-se que essa questão é ainda mais acentuada, porque a "falta de tempo destinado a essas tarefas no ambiente escolar, invade a vida privada" (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 265). As professoras, desde o início de suas funções, precisavam lidar com o acúmulo de atribuições e a sobrecarga, um verdadeiro sacrifício.

É notável, também, que a formação de professores que trabalhavam na zona rural, em especial em Escolas Isoladas, deve ser adequada à sua realidade, que é majoritariamente de classes multisseriadas. Para tanto, precisamos entender como esta se dá, bem como suas características e desafios.

4.2 A MODALIDADE MULTISSERIADA ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS METODOLÓGICOS

Antes de adentrar nas metodologias utilizadas em sala de aula, é cabível dissertar sobre a modalidade multisseriada, utilizada na EI Rio Capivaras Alto. As escolas multisseriadas compreendem uma forma de organização de ensino na qual o/a professor/a trabalha na mesma sala de aula com alunos/as de diferentes idades e níveis educacionais, nestas escolas os/as professores/as atuam ao mesmo tempo com até cinco séries. Portanto, turmas multisseriadas apresentam características muito distintas, pois existem diferenças de idade, interesses, conhecimentos e de maturidade entre os alunos, visto que, na mesma sala temos alunos do 1º ano até o 4º ano do ensino fundamental.

Nas palavras dos autores Hage e Barros (2010, p. 354):

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas

multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham.

As classes multisseriadas são formadas, na maioria das vezes, por uma única turma e um único professor responsável por ministrar aulas para grupos pequenos de alunos. Em tais espaços é comum não existir uma pessoa responsável pela direção e cabe ao professor/a a responsabilidade pela limpeza, alimentação e cuidados com a escola. Estas classes multisseriadas surgiram devido à necessidade de comunidades, fora do eixo urbano das cidades, educarem seus filhos e filhas, e acabam possibilitando a permanência dos estudantes em sua própria comunidade, visto que sua localização é bem distante da sede dos municípios e um deslocamento é algo muito difícil. Conforme Hage (2006, p.5):

Escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa.

As escolas Isoladas/multisseriadas inseridas nas comunidades oportunizaram às crianças, principalmente do meio rural, acesso significativo à educação, pois contribui para a permanência desses sujeitos no campo, fortalecendo assim, os laços de pertencimento e afirmação de suas identidades culturais. Estas escolas foram e continuam sendo um espaço heterogêneo, onde há sujeitos de diferentes séries escolares, sexo, idade, interesses e domínios de conhecimento. Todas essas diferenças inerentes ao processo educativo devem ser levadas em conta na elaboração das políticas e práticas educativas voltadas para o meio rural.

O sujeito, quando se sente pertencente a uma comunidade, aumenta o seu senso de cuidado para com ela, porque aquele ambiente faz parte da sua vida, como se fosse uma continuação dela própria. Nas palavras de Maturana e Rezepka (2003, p. 10): “quem busca a sua identidade fora de si está condenado a viver na ausência de si mesmo, movido pelas opiniões e desejos dos demais, ‘não estará nem aí’”.

Esse sentimento de pertencimento faz com que as pessoas tenham a tendência de valorizar e cuidar mais do ambiente e das pessoas que fazem parte dele. Cria-se uma identidade no indivíduo que fará com que ele, inserido dentro de uma comunidade e um contexto específico, se empenhe para que coletivamente lute por uma sociedade mais justa.

Trabalhar em uma classe multisseriada é um grande desafio para os/as docentes destas instituições, visto que o/as professor/a deverá reinventar a prática pedagógica e muitas

vezes não recebe o preparo adequado para ministrar aulas ao mesmo tempo para várias séries/anos com idades diferentes. Assim, frequentemente, acaba simplesmente dividindo o quadro em tantas partes quantas forem as turmas diferentes em sua classe, além de determinar um tempo específico para cada turma, tendo a visão de que turma multisseriada é apenas junção de anos de escolaridades diferentes em um mesmo espaço e tempo, ficando alguns alunos/as “desassistidos” e o professor não conseguindo concluir o plano de ensino, se sentindo frustrados, além da pressão que sofrem por parte das Secretarias Municipais de Educação que exigem do professor um alinhamento com as demais escolas, sem se aterem às diversidades próprias de uma escola multisseriada. Santos (2010, p. 10) sugere que:

Os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. – merecem ser melhor investigados para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoe o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Estas investigações poderão proporcionar aos professores/as das escolas multisseriadas reinventar o “ser professor” e desta forma se sentirem mais preparados para trabalhar com classes multisseriadas. Porém, algumas perguntas surgem: de que forma o professor/a de turmas multisseriadas pode trabalhar com estas turmas, sendo que ele não adquiriu experiência para trabalhar com tais turmas? Como usar os conhecimentos do meio rural se ele vive/viveu no meio urbano? Como o professor deverá usar conhecimentos da região em que a escola está inserida, se não investigar os conhecimentos da realidade em que os alunos estão inseridos?

A metodologia de ensino se relaciona a todos os instrumentos que os docentes podem utilizar para transmitir o conhecimento a seus alunos e alunas, cabendo ao professor a escolha do método capaz de melhor apresentar o conhecimento aos discentes de acordo com as particularidades de cada turma. Na EI Rio Capivaras Alto, por se tratar de uma escola multisseriada, encontravam-se algumas dificuldades para empregar as metodologias de ensino, mas também se contava com muito esforço de cada professora.

A professora Dione, que sempre trabalhou com alunos com idade entre 07 e 11 anos (compreendendo do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I), conta que o início da carreira “foi bem difícil, mas com o passar do tempo fui observando que alunos do 3º ano gostavam de ajudar os alunos do 2º ano”. Recorda que elaborava seu plano de aula seguindo o plano anual e que quem definia o programa de disciplinas era a Coordenação de Educação do Estado de Santa

Catarina. Ela trabalhava com todas as disciplinas, pois na época a escola não contava com professores/as para as disciplinas de Arte e Educação Física. Outra dificuldade era a falta de materiais, que eram escassos, e tanto alunos como professora contavam apenas com o básico, sendo que muitas vezes a docente precisava comprar com seu próprio salário materiais para trabalhar com os alunos/as, como afirma:

Poucos, nem sempre tinha um livro para cada aluno, só de língua portuguesa e apenas com textos. Nem biblioteca, folhas, etc., era tudo comprado pelo professor. Quando mais tarde começamos a receber aqueles livros com textos e sugestões de exercícios e livros do professor já com respostas foi uma festa. Comprei algumas coleções, não tinha como saber quais eram as melhores, tinha medo de perguntar. Eu, substituta, morando no interior, tinha receio de perder a vaga, pois éramos muito cobradas, muitos deveres e poucos direitos. Com o passar do tempo a comunidade também começou a ajudar (Dione Acordi Fontanella, 2021).

Esse era um problema recorrente nas Escolas Isoladas, a falta de infraestrutura de qualidade – o que foi praticamente uma escolha política por parte do governo catarinense. Segundo Teive (2008, p. 72), a reforma proposta por Orestes Guimarães em 1910 se deu da seguinte forma:

No contrato assinado por Orestes Guimarães com o Governo do Estado de Santa Catarina no ano de 1910 consta que a sua tarefa seria a de: “1º) Apresentar regulamentos, regimentos, programas e horários para o aparelhamento escolar existente e a criar-se, a saber: a) Reforma da Escola Normal; b) Reforma das Escolas Isoladas; c) Criação das Escolas Reunidas; d) Criação dos Grupos Escolares; e) Criação das Escolas Complementares; f) Criação da Inspeção Escolar. 2) Instalar, organizar e dirigir, in loco, a vista dos professores do Estado, os novos tipos de escolas, introduzindo os novos métodos didáticos a serem adotados; 3) Inspeccionar as escolas reorganizadas, acompanhado dos primeiros inspetores estaduais nomeados, instruindo-os.

A modernização da educação catarinense se voltou quase que na sua totalidade para os Grupos Escolares, onde os incentivos vieram desde o mobiliário para as escolas até a valorização dos professores/as, já as escolas isoladas não foram muito contempladas nesta reforma proposta, havia uma distinção entre estas instituições, como afirma Ferbel (2014, p. 5):

Assim como para os grupos escolares, as escolas isoladas passaram a contar com um programa de ensino criado após a Reforma de 1911 para regulamentar o ensino nessas escolas públicas primárias. Uma breve análise desse programa já nos indica a distinção que o governo fazia destas duas instituições escolares: das 21 páginas que o compõem, 15 destinavam-se aos grupos escolares que mostravam além das disciplinas e conteúdos, a maneira como o professor deveria ensinar as crianças; as seis páginas restantes eram voltadas às escolas isoladas, contendo apenas os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada disciplina, sem mais detalhes.

Para a instalação dos grupos escolares nos centros urbanos, foram construídos edifícios próprios que tinham um espaço privilegiado, pois pretendiam que estas escolas se destacassem e se tornassem um símbolo do ideal Republicano; e a administração pública achava positivo não precisar pagar aluguéis referentes às casas onde ficavam as escolas isoladas (BENCOSTA, 2005).

A professora Maria do Carmo relatou que na escola de Rio Capivaras Alto trabalhou com alunos com idade entre 09 e 11 anos, do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I, e disse que trabalhar com turmas multisseriadas não era fácil, pois “eram conteúdos diferenciados” e que “dividia o quadro e atendia uma série por vez”. O programa de disciplinas era elaborado pela Coordenação de Educação e a professora também não dispunha de muito material para a realização das aulas, apenas o básico: quadro, alguns livros e poucos materiais que eram disponibilizados pela Coordenação.

Com relação à metodologia, a professora Maria do Carmo relatou que utilizava para alfabetizar seus alunos o método silábico¹² e recorda que “A cartilha foi o recurso didático-pedagógico mais utilizado pelos professores nos anos de 1970-80.” (Maria do Carmo, 2021).

As aulas costumavam ter a participação ativa dos/as alunos/as, como afirmou a professora Dione. Em aulas expositivas, os alunos relatavam experiências pessoais vividas com suas famílias, e por isso procurava trabalhar sempre com assuntos relacionados ao ambiente em que viviam, ou seja, o campo.

Trabalhamos sempre, tínhamos horta na escola, os alunos ajudavam no preparo do solo, traziam mudas, os pais traziam adubo. Usávamos na merenda escolar. Quando sobrava era dividido entre eles ou nas festas da comunidade. Participávamos de concursos, do Clube da Árvore e ganhávamos muitas premiações (Dione Acordi Fontanella, 2021).

Os/as alunos/as da escola relataram que a metodologia utilizada pelos professores/as quando estudavam era o uso do quadro e o livro didático para leitura que “ficava na escola, não podíamos levar para casa, usávamos naquele ano e no outro passava para outro aluno” (Nair Citadin, 2021), além de caderno para as matérias, caderno de desenho, de caligrafia, lápis e borracha.

Os objetos escolares fazem parte dos itens indispensáveis em um ambiente escolar, pois é através deles que podemos observar a cultura material escolar presente nestes estabelecimentos. Lopes e Galvão, quando falam sobre objetos escolares apontam:

¹² O método silábico, muito usado nos anos 70 com a influência da linguística, tinha ênfase na cópia e reprodução de frases “acartilhadas”, copiando letras, sílabas e palavras, e nas atividades de codificação e decodificação (PERES, 2012).

Carteiras, utensílios diversos, cadernetas de professor, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrências, cadernos e trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros (ou ardósia), bibliotecas escolares, livros dirigidos ao estudante ou ao professor, muito podem dizer sobre métodos de ensino, disciplina, currículo, saberes escolares, formação de professores [...] (LOPES; GALVÃO, 2005, p.83)

A mobília escolar era um destes itens importantíssimos e indispensáveis nas escolas. As escolas Isoladas, em seu início, eram desprovidas de um mobiliário adequado, visto que muitas delas funcionavam em locais improvisados. Com o passar dos anos foram recebendo alguns itens para compor as salas de aula, porém as diferenças entre a mobília de uma escola isolada e de um grupo escolar eram imensas. Garrido (2003, p. 79) quando disserta respeito do mobiliário das escolas rurais da Espanha, relata que eram “largas mesas de cuatro, seis y ocho cajones com bancos de una sola pieza donde se sentaban los niños.” Esta descrição feita por Garrido relata muito bem o que se encontrava nas escolas isoladas brasileiras, onde as salas contavam com mesas longas onde sentavam vários alunos ao mesmo tempo.

Percebe-se que apesar da falta de oportunidades no aperfeiçoamento, as professoras entrevistadas conseguiram contornar essas barreiras. Nesse sentido, Freire (1993, p. 63) afirma que “[...] ensinar não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.” Portanto, não adianta os professores/as receberem formação se não são capazes de modificar a vida de seus alunos/as.

4.3 SER ALUNO NA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO

A EI Rio Capivaras Alto sempre contou com um número expressivo de alunos/as matriculados/as, e segundo a professora Dione, nos anos em que estudou na escola na década de 1960 e durante o período em que lecionou, a partir da década de 1970, a grande maioria dos alunos era da própria comunidade. Segundo ela, os estudantes eram bem comportados, não tendo problemas de disciplina, e o castigo era “ficar sem recreio”.

Na década de 1970 a comunidade recebeu famílias de outras localidades para trabalhar em Rio Capivaras Alto, famílias muito empobrecidas que colocavam seus filhos para estudar na Escola Isolada, e de acordo com a professora, muitos alunos “repetiam de ano, eram um pouco rebeldes e nem sempre eram bem aceitos pelos outros alunos e a comunidade”. Relata que, embora sempre disposta a ajudar, a comunidade “mantinha um certo preconceito com pessoas vindas de outros lugares” (Dione Acordi Fontanella, 2021).

As comunidades com descendentes europeus, em geral, sempre tiveram preconceito com relação a pessoas que não eram da região, ou não compartilhavam a descendência europeia. Nas comunidades compostas por famílias com descendência italiana, utilizava-se o termo “brasileiro” para se referir pejorativamente a estas pessoas, principalmente negros.

Com a chegada dos imigrantes, principalmente os europeus, ao Brasil e ao Estado de Santa Catarina, o preconceito e o racismo ganharam força nesses territórios antes só povoados por indígenas, principalmente nas colônias criadas pelos imigrantes.

Predominava entre as elites brasileiras, no final do século XIX, o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir fronteiras. Pensava-se na marginalização dos negros para a construção de uma nação inspirada nos padrões europeus. O imigrante, neste período, era compreendido como superior em vários aspectos, como físico, intelectual e mesmo cultural (VIRTUOSO, RABELO, 2015, p. 66)

Segundo relatos, a comunidade de Rio Capivaras Alto, no auge da sua atividade econômica, fucicultura nos anos 1960 e avícolas no final dos anos 1970, precisou da mão de obra de pessoas que não residiam ali, e estas pessoas ao chegarem na comunidade eram muitas vezes vítimas de preconceito. Segundo a professora Dione (2021), os moradores os ajudavam, porém o preconceito estava sempre presente, não os deixando pertencer à comunidade, ficando a margem desta, como se só servissem para o trabalho na lavoura.

Na educação o preconceito era enraizado, e durante o Estado Novo se fez presente de várias formas, dentre elas podemos destacar o preconceito existente nos livros didáticos que não traziam crianças negras ou indígenas em suas páginas, como afirma Fonseca (2008, p. 6):

[...] não há uma única que seja negra, mestiça ou oriental. São todas crianças brancas, não obstante a predominância dos cabelos escuros. A idéia de uma nação moderna e civilizada continuava ser fundamentada nos princípios herdados do século XIX, das propostas de branqueamento da população e da identificação da civilização com o modelo de sociedade e de povo europeus.

A escola Isolada Rio Capivaras Alta, que fica localizada em uma comunidade de descendentes italianos, não se absteve de ter episódios de preconceito e racismo ao longo de sua trajetória, pois como afirmou Dione (2021), nutriam um certo preconceito com pessoas vindas de outras localidades, principalmente negros que ali chegavam para trabalharem, que muitas vezes eram discriminados e tratados como inferiores, mesmo que seus próprios históricos eram o de famílias também imigrantes, porém europeus.

Com relação às normas e ao regimento da escola, na época em que Dione trabalhou, elas já não eram tão rígidas como no passado e o professor tinha mais “autonomia”, não

recorrendo mais aos castigos físicos (Dione Acordi Fontanella, 2021). Os castigos escolares estiveram presentes na práxis educativa no Brasil desde a época dos jesuítas, que induziam os indígenas a acreditarem que deveriam se tornarem civilizados e, para tanto, instauraram o castigo físico como forma de punir aqueles que não alcançassem o resultado esperado, quase como uma metodologia de ensino.

Segundo Del Priore (2004, p. 96-97):

[...] no cotidiano colonial, os castigos físicos e as tradicionais palmadas, eram subsídios primordiais para uma boa educação. O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como forma de amor. O “muito mimo devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos”. A muita fartura e abundância de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de poder admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida. Vícios e pancadas, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com acoites e castigos”. A partir da metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas aulas régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência: nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina, cita um documento de época.

Podemos perceber que a opção de aplicar ou não castigos físicos variava de professor para professor. À época em que o aluno Jesus Silvestre (2021) estudou, “a professora batia nos alunos com vara de marmelo quando eles não obedeciam”, varas que eram enviadas para o/a professor/a pelos próprios pais para serem utilizadas nos alunos/as desobedientes, sendo que o castigo se repetiria em casa depois. Também era comum ficarem ajoelhados no milho como forma de punição por alguma desobediência. Jesus (2021) também relatou que quando estudava a escola “era um lugar de ensinar, mas de autoridade e de criar um certo medo nos alunos, muitos até ficavam com tanto ódio do professor que queriam se vingar, pois achavam que não era certo o que o professor fazia”. Contou ainda que na época que seu pai frequentava a escola da comunidade, um aluno apanhou tanto do professor que planejou uma emboscada para tentar matá-lo.

Percebe-se no depoimento de Jesus que o autoritarismo era presente na escola à época. Como define Galland (2010), o autoritarismo tem base no medo, sobre um sistema hierárquico, sem margem para argumentação e tornando o aluno submisso, sem espaço pra construção do conhecimento. É diferente da autoridade, que inclui respeito na construção do saber e das regras.

Com o passar das décadas o castigo físico foi se abrandando, já que não era mais permitido “surras” nos alunos/as, porém algumas formas de punição permaneceram. Estudei

em uma escola isolada entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, e era comum levarmos reguadas nas mãos e puxões de orelha caso desobedecêssemos ao professor/a. Já como afirmado por Dione anteriormente, ela não costumava aplicar castigos físicos aos alunos.

Também podemos relatar sobre o castigo psicológico, que Segundo Luckesi (2003) deixa marcas muitas vezes irreversíveis nos alunos/as.

O castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado. Hoje não estamos usando mais o castigo físico explícito, porém, estamos utilizando um castigo muito mais sutil, o psicológico. A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais que o castigo físico, do ponto de vista do controle (LUCKESI, 2003, p. 24-25)

4.3.1 A arquitetura escolar

Em relação à arquitetura escolar, podemos perceber que enquanto os grupos escolares tinham prédios construídos em uma arquitetura moderna para receberem as aulas, as escolas isoladas não recebiam o mesmo empenho do governo, acabando muitas vezes funcionando em casas cedidas pelos próprios moradores das comunidades ou construções improvisadas, ao longo do tempo aprimoradas, não proporcionando aos alunos/as um local adequado para a aprendizagem, pois seu aspecto físico não proporcionava um local agradável.

Ao falar do prédio escolar, a professora Maria do Carmo lembra que era uma “construção em madeira de mais ou menos 6x7 metros, ficava ao lado do rio, havia carteiras conjugadas, mesa do professor, quadro de giz, a escola era um pouco pequena.” (Maria do Carmo, 2021)

Com relação à escola, sua estrutura, mobília, objetos e espaço a professora Dione Acordi Fontanella (2021) afirmou:

Iniciei em um prédio já bem velho, fazíamos a merenda no barraco da igreja, a uns cem metros da escola, em um fogão a lenha. Uns 4 ou 5 anos depois já estávamos no prédio novo, com uma sala, cozinha e banheiros. Os pais não gostaram de ter apenas uma sala, pois queriam que os filhos estudassem todos no mesmo turno, então num paiolzinho do lado da escola lecionava com outra turma. Depois de tantas reuniões e pedidos dos pais por ampliações, foi construída mais uma sala. A comunidade construiu ampliações, uma cozinha maior, a antiga ficou para a biblioteca. A mobília na sua maioria era doada pelo Estado, porém montávamos prateleiras com tábuas e tijolos doados pelos pais. O espaço externo era ótimo, parquinho construído pelo grupo de jovens, quadra pela prefeitura em parceria com os pais e nos últimos anos o ginásio de esportes a nossa disposição para quando necessário.

O mobiliário da escola isolada de Rio Capivaras Alto, nos anos 1960 e 1970, contava com carteiras escolares de madeira maciça, que eram ocupadas por dois alunos, sendo o assento fixo. Elas contavam com marcas de muitos anos de uso. Também havia um armário

de madeira, onde eram guardados os documentos e os materiais relacionados à escola. Na parte de frente da sala, havia dois quadros negros, divididos pelas séries existentes, e a mesa do professor, à frente da turma, de madeira, com uma cadeira do mesmo material. Além disso, as professoras contavam com réguas de madeira, que poderiam ser utilizadas para castigar os alunos.

O Estado nem sempre se fez presente na educação rural, deixando muitas vezes as escolas que pertenciam à zona rural à deriva, para tanto, os próprios moradores precisavam assumir este papel e resolver as questões relacionadas. No início do século XX, era comum que estas comunidades contratassem um professor e encontrassem um local para que as aulas pudessem ocorrer. Com o tempo, o Estado assumiu estas escolas improvisadas, construiu novos prédios, contratou professores/as, porém ainda não era o suficiente para manter a infraestrutura, o que fazia com que os pais fossem obrigados a realizarem atividades para arrecadar dinheiro e realizar todas as melhorias que fossem necessárias na escola, como aconteceu na EI Rio Capivaras Alto.

Entender a arquitetura escolar como dimensão da cultura material escolar é importante para compreender por que a Escola Isolada Rio Capivaras Alto não tinha uma infraestrutura comparável aos grupos escolares, que eram uma tendência nacional. Deve-se entender como um todo a estrutura escolar e seus arredores, como apontam Ermel e Bencostta (2019, p. 4):

Em nossas análises partilhamos das reflexões propostas por Escolano Benito (1998, p. 28), de que a construção dos espaços escolares não engloba apenas o edifício-escola, mas também o seu entorno e a sua localização na trama de uma cidade, povoado, região, os quais devem ser examinadas como elemento curricular. Nesse sentido, a produção do espaço escolar no tecido urbano pode, por um lado, desencadear leituras que dizem respeito a escola como um componente privilegiado de um urbanismo planejado e, por outro, como uma instituição localizado em suas margens.

Justamente na República, tentou-se trazer uma modernização aos prédios escolares.

De acordo com Cruz e Stamatto (2018, p.2):

O modelo de escola primária escolhido pelo governo republicano, em seu discurso, apresentava-se distinto do sistema educacional primário do Império, no qual: o professor caracterizava a escola, ou seja, o Mestre-escola; não existia um ambiente próprio para o ensino, podendo acontecer em um espaço alugado por autoridades estaduais ou na própria casa do professor, que destinava uma dependência da sua moradia para acolher os alunos no horário das aulas. Já na República, o surgimento e a disseminação de prédios próprios para a educação tornaram-se fatores inovadores e simbólicos da atuação dos republicanos na Primeira República, sendo utilizados como discurso de oposição ao governo imperial.

Os grupos escolares, por sua vez, eram a união de diversas escolas isoladas, portanto, turmas multisseriadas, em uma mesma instituição, que agora passava a ser seriada (CRUZ, STAMATTO, 2018, p. 2). Era para eles que iriam os maiores investimentos, visto que maiores exemplos de inovação da República, enquanto as escolas isoladas que permaneciam, especialmente em zonas rurais ou periferias, ficavam longe “das vistas” da elite.

Ermel e Bencostta (2019, p. 29), ao analisarem a pluralidade de edifícios da escola primária no início do século XX, denotam bem a diferença de tratamento entre grupos escolares e escolas isoladas, estas, com menos ornamentos, simples:

Os casos do Grupo Escolar Cruz Machado (Curitiba) e da Aula Isolada, Chácara das Bananeiras (Porto Alegre) apresentam como semelhança o tamanho reduzido, ambos com apenas duas salas de aula. No entanto, podemos assinalar algumas diferenças significativas, sobretudo pela sua localização da trama urbana. No caso da Aula Isolada, construído em zona suburbana da cidade de Porto Alegre, serviria para atender basicamente filhos de operários da região, estando prevista a moradia do diretor, característica comum das zonas mais isoladas, como era frequente nas escolas rurais. Sua fachada não apresentava nenhum tipo de ornamento, sendo sua edificação em concreto caracterizado pelas linhas retas e simples. Já, no caso do Grupo Escolar Cruz Machado, construído em um bairro marcado por famílias de elite enriquecidas pela produção de café e erva-mate, suas proporções reduzidas não minimizaram a ornamentação de sua fachada com adornos e princípios decorativos da arte floral, a presença de guirlandas, o pórtico quadricular, as colunas coríntias e os balaústres.

Dessa forma, percebe-se que a EI Rio Capivaras Alto estava longe de tudo o que significava o progresso na época: na zona rural, com poucos investimentos, estrutura simples e ainda multisseriada. Seu prédio não deixava de cumprir seu propósito, mas precisava de um esforço duplo da comunidade para garantir uma melhor infraestrutura.

4.3.2 O uniforme escolar

Itens como a arquitetura e o uniforme escolar são objetos da cultura escolar. Nesse sentido, Paulilo (2019, p. 6) acrescenta:

Como os edifícios e a sua arquitetura, os objetos escolares têm provocado questionamentos em relação à compreensão da história da escolarização e da constituição de uma memória social desse processo. A forma como objetos tão simples quanto a mesa de areia, a ardósia, o lápis de pedra, a pena metálica, o lápis de grafite, o papel e o caderno recriaram a aprendizagem do escrever já tem seus estudos. Assim, também o mobiliário escolar provocou uma oportuna reflexão sobre os dispositivos disciplinares e os seus procedimentos corretores e de higienização. Mesmo os objetos mais pessoais como os cadernos escolares, os materiais de estudo e uniformes geraram pesquisas capazes de articular o uso destes aos rituais, às rotinas e às modalidades da memória social e institucional da escola. A presença do relógio de parede e a profusão dos materiais pedagógicos como os quadros parietais ou os sólidos geométricos, igualmente, importaram ao entendimento histórico da formulação das estratégias de ensino.

Sabemos que o uniforme escolar serve para padronizar, identificar os sujeitos como seres sociais e há muito se faz presente nas escolas. Nas escolas das comunidades rurais, o uso de uniforme não era obrigatório e como explicou Romeu Cittadin (2021), “na época não existia uniforme, e as crianças iam para a escola com a mesma roupa que usavam em casa”. Jesus (2021) acrescenta que iam para a escola com “calça de riscado e camisa de riscadinho e todos iam descalço”, ou seja, é possível afirmar que nas escolas isoladas o uso de uniforme não era algo obrigatório. Talvez só em ocasiões especiais, como pudemos observar na imagem da festa do Dia das Crianças realizada pela professora Olivia Becker, ocorrida em 1953, pois para esses eventos professores/as, alunos/as e a comunidade em geral colocavam as melhores roupas.

Assim como a maioria das famílias, até o início dos avanços na questão de gênero, há de se considerar que as famílias nas comunidades rurais eram compostas por muitos/as filhos/as, sendo que era uma relação de mútua dependência, pois os pais precisavam desses/as para ajudar no trabalho da agricultura – o que nem sempre era uma renda garantida, pois dependia das condições climáticas, e na ausência de renda fixa, poderiam passar por grandes dificuldades. Portanto, era normal as roupas passarem por gerações, as mesmas que eram feitas em casa pelas mulheres da família.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a (atualmente denominada) Escola Municipal Rio Capivaras Alto é tentar materializar a minha trajetória com a educação por meio de outros personagens e sujeitos. O meio rural sempre fez parte da minha vida, pois, tendo nascido no interior de Lauro Müller, estudando em uma Escola Isolada, e posteriormente me tornando docente em uma – a minha primeira experiência profissional, muitos fatos narrados aqui me são comuns, embora não o sejam para muitas pessoas. Portanto, aqui eu também conto a história de uma comunidade inserida num município, e tento resgatar suas raízes italianas, que não são pacíficas, trazendo então o advento das escolas em um contexto de necessidade, para que as crianças ao menos soubessem ler e escrever.

A Escola Municipal Rio Capivaras Alto se torna importante neste contexto pois é a única, entre as 28 do município, que permanece ativa até hoje, como escola multisseriada, uma metodologia que tem suas peculiaridades e que certamente é enriquecedora para os que a utilizam. Além disso, tem-se a acrescentar que é uma escola atualmente com quase 100 anos de atividade, tendo material histórico rico para a região.

Apesar das limitações trazidas pela pandemia de Covid-19 a partir de 2020, exatamente no período de início dessa pesquisa, conseguimos, assim como quase todos os que pesquisam e/ou trabalham, nos adaptar a essa nova realidade, e realizar as pesquisas documentais e entrevistas, sempre respeitando todos os protocolos, e realizando as etapas presenciais após o início da vacinação, em 2021. Poder conversar presencialmente com os personagens da pesquisa foi um sopro revigorante nesse trabalho, me fazendo lembrar da importância das histórias que a mim foram confiadas e que agora têm vida também no papel.

Histórias que contam também dificuldades. Desde as dificuldades que os primeiros moradores de Rio Capivaras Alto passaram, longe de tudo e precisando sobreviver, assim como tantos outros moradores de Lauro Müller à época, até mesmo os entraves que a vida no campo trazia para a educação desde seu início.

Como a maioria das escolas rurais de seu tempo, a distância era um grande problema para quase tudo: não era fácil conseguir professores para trabalhar na escola, tendo em vista a sua distância em relação à cidade/centro; a infraestrutura era precária, os investimentos escassos, e muitas vezes os alunos e suas famílias precisavam “botar a mão na massa”, auxiliando em reformas, ajudando a comprar insumos necessários. A união da comunidade também fica perceptível em relação aos eventos escolares, que uniam todos em

volta de comemorações, ressaltando o papel social da escola, com os eventos cívicos em alta, devido ao contexto ditatorial civil-militar, bem como os religiosos.

Nesse sentido, as raízes italianas católicas estavam incrustadas na comunidade Rio Capivaras Alto. Apesar da laicidade do Estado, esse era mais um momento em que o governo não chegava na comunidade. A intersecção entre igreja e escola era uma relação que não tinha limites definidos: eventos religiosos utilizavam do prédio escolar para acontecer, eram feitas orações no início e final das aulas, a presença de santos e crucifixos na escola era comum.

Um dos principais eventos na comunidade era os desfiles de 7 de setembro, especialmente porque as décadas estudadas estão marcadas pela ditadura civil-militar. Nesse contexto, era esperado das escolas que se fizesse um desfile valorizando os ideais de patriotismo e disciplina defendidos pelos militares. Outro ponto ressaltado é que, durante as aulas, pouco ou nada se falava sobre esse período, sendo que estas celebrações são evocadas até hoje com naturalidade. Essa noção de disciplina é evidenciada nos relatos dos alunos/as, que têm até hoje uma visão de que este era um lugar de obediência e ordem, apenas. Nas palavras de Jesus Silvestre (2021): “Hoje eu vejo a escola como um lugar de paz, liberdade, de direitos, onde o aluno pode se expressar e dar sua opinião, na época que eu estudava era um lugar de ensinar, mas de autoridade e de criar um certo medo nos alunos”.

Essa visão da figura de autoridade do docente também pode ser percebida no relato das professoras entrevistadas. Mais do que somente a disciplina punitiva, o professor era detentor de um poder: o saber, e isso era muito respeitado na comunidade.

Ao perceber todas as dificuldades encontradas pelas docentes sujeitos da pesquisa em relação à sua formação como professoras, bem como sua permanência em escolas rurais, sabendo-se de todos os problemas de infraestrutura e incentivos governamentais, nos faz nos indagarmos por que elas estavam ali. Por que, apesar de todas as pedras no caminho, estas (e tantas outras) docentes permaneceram nessa trajetória? Para isso, resgato aqui as palavras da professora Dione: “Desde os primeiros dias de aula, quando observava a minha primeira professora. Para mim, ela sabia tudo. Para mim era a realização de um sonho, talvez para os pais o professor era aquele que tinha todas as respostas corretas” (Dione Acorde Fontanella, 2021).

Já é frase batida que a educação transforma as pessoas, mas isso não deixa de ser verdade. Os/as professores/as de Dione a influenciaram pelo exemplo, pela busca do saber, pela figura de autoridade que se era conquistada a partir desta profissão. E, se eles a influenciaram nesse caminho, Dione e Maria do Carmo certamente influenciaram vários outros alunos, assim como eu fui também envolvida nesse meio pelos exemplos que me foram dados.

Não se trata, portanto, de uma romantização das condições de trabalho destas docentes na EI Rio Capivaras Alto. Foram percorridos, ao longo desta dissertação, todas as problemáticas envolvidas em sua trajetória profissional: a falta de recursos para a manutenção da escola, materiais pedagógicos ultrapassados, a distância entre o meio rural e a cidade, e especialmente, em um recorte de gênero, a dupla ou tripla jornada que as professoras passavam no binômio/trinômio professora-mãe-esposa, e em alguns casos, trabalhando em sua própria roça, também. Trata-se, portanto, de um reconhecimento do trabalho que fizeram aqui, apesar de tudo.

Também há de se reconhecer o papel das escolas isoladas na alfabetização de grande parte da população brasileira. Sem esse tipo de instituição, certamente o índice de analfabetismo seria maior, pois elas chegavam onde o Estado não chegava, e os esforços das professoras era visível mesmo com a falta de recursos. Esta dissertação também quer dar visibilidade a essas instituições e sujeitos que por muito tempo foram esquecidos, mostrando toda a sua trajetória e importância para a educação brasileira.

Dessa forma, mesclando as memórias docentes e discentes, reconhecendo a influência da modalidade multisseriada na construção dos saberes, a importância da união social da comunidade que se concretizava na Escola, que era de todos, pais, alunos e professores, reconheço a trajetória da Escola Municipal Rio Capivaras Alto como a resistência de um modelo. Talvez não melhor ou pior que outras metodologias pedagógicas, mas que garante a integração dos alunos de diferentes séries em torno de uma figura (professor/a), e, também, como uma das poucas escolas no campo presentes em Lauro Müller, resguardando suas raízes rurais em oposição ao processo de nucleação e a perda dos laços que se seguiram, e mantendo a identidade da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do Ensino Primário Rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013. (Tese – Doutorado em Educação).
- ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- AMADO, Janaina. **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral**. Revista História, UNESP, São Paulo, n.14, p.125-136, 1995.
- BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizes do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BARROS, O. F. et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multisseriada, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 424p, 25-34.
- BEIRITH, Ângela. **As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956)**. Florianópolis' isolated schools in the context of the legislation of elementary education (1946-1956). Revista Linhas, v. 10, n. 2, p. 156-168, 2009.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**/ Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (orgs). – Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.
- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba. Setembro de 2013.
- BOF, A. M. (Orgs) **A educação no Brasil rural**. 2006. 236 p. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430>
- BOÇÕEN, Rodrigo. Escolas étnicas: possibilidades de estudo por diferentes correntes pedagógicas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 594-603, 21 ago. 2017. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991658>.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484p.; 23 cm.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867**. Rio de Janeiro, Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-norma-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 17 de outubro de 1870**. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1904-17-outubro-1870-552796-publicacaooriginal-70287-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4, de 10 de junho de 1935**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99970>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938**. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Brasília, 12 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decretolei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-norma-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Brasília, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 1.217, de 07 de julho de 1864**. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/542847/publicacao/15820962>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**. Volume 14 - Número 27 - Ano 2013.

CASTRO, J. A. de.; DUARTE, B. C. **Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4610. Acesso em: 10 set. 2021.

CATARINENSE, Diário. **Governadores de Santa Catarina 1739/1993**. Florianópolis, Editora DC, 1993. p. 16.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselho.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2022.
- DALL'ALBA, João Leonir. **Pioneiros nas terras dos condes**. 2ª ed. Orleans: Gráfica do Lelo 2003. 208 p.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral, Memória, Tempo, Identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DEL PRIORE, Mary (Org). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- DINON, Luiz de Lorenzi et al. **História da Comunidade de Rio Capivaras Alto**. 1991. Projeto de Extensão, UFSC, Florianópolis.
- DI SABBATO, Alberto. et al. **Estatísticas rurais e a economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres**. Brasília: MDA, 2009.
- EDUCAÇÃO, Secretaria de Estado da. **Política de educação do campo**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2018. 56 p.
- ESTATÍSTICA, Instituto Brasileiro de Geografia e. **Lauro Müller**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/lauro-Müller.html>. Acesso em: 10 set. 2021.
- EXPEDIÇÃO CATÁSTROFE: POR UMA ARQUEOLOGIA DA IGNORÂNCIA. **Expedição**. Disponível em: <https://expedicaocatastrofeblogger.wordpress.com/>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada**. Olhar de Professor, v. 6, n. 1, 2003.
- FERBEL, Luiza Pinheiro. Escolas Isoladas: um mal necessário (1910-1915). **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”, 11 a 14 de agosto de 2014**, UFSC, Florianópolis.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FRAGO, Antônio Viñao. As culturas escolares. In.: **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007
- FOLGIARINI, Jessica; DICKMANN, Ivo. Formação inicial na Pedagogia e o trabalho nas escolas multisseriadas do campo no Oeste de Santa Catarina-Brasil. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 121-136, maio 2019.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. História da educação e história cultural. In: FONSECA,

Thais Nivia de Lima; GREIVE, Cynthia Veiga. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GALLAND, Fabiana Andrea Barrera. **A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão**. 2010.

GARRIDO, Francisco Canes. El Material de las Escuelas Publicas em los Inicios del siglo XX. In: **Etnohistoria de la Escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación**. Universidade de Burgos/ Sociedade Española de Historia de la Educación, 2003, p.77-93.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina- século XIX e XX)**. Vera Lucia Gaspar da Silva e Marília Petry (org.). Florianópolis: Insular, 2012.232p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses**. Âmbito Jurídico. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-educacao-do-campo-na-legislacao-brasileira-disputas-polarizadas-em-defesa-de-interesses/#_ftn7. Acesso em: 29 nov. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A REALIDADE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS FRENTE ÀS CONQUISTAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**. [s. l], p. 1-5.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006a.

IPATRIMÔNIO. **Lauro Müller - Castelo de Lauro Müller**. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/lauro-Müller-castelo-de-lauro-Müller/#!/map=38329&loc=-28.396501999999998,-49.403434000000004,17>. Acesso em: 10 maio 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KREUTZ, Lúcio. **Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945)**. Poíesis, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84, Jan./Jun. 2010.

KREUTZ, Lucio. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio**. Disponível em: http://www.Anped.Org.br/rbe/rbedigital/RBDE15_11_LUCIO KREUTZ.pdf.

LAURO MÜLLER. **Histórico Político**. 2014. Disponível em: <https://www.lauroMüller.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/34589>. Acesso em: 10 set. 2021.

- LAURO MÜLLER. **Lei Ordinária nº 952, de 22 de junho de 1995**. Modifica e dá nova denominação às Escolas Isoladas do Município de Lauro Müller – SC. Lauro Müller, Disponível em:
<https://www.lauroMüller.sc.gov.br/legislacao/index/detalhes/codMapaItem/32802/codNorma/215439#q>. Acesso em: 10 set. 2021.
- LAURO MÜLLER. **PORTAL DE TURISMO DE LAURO MÜLLER**. Igreja São Salvador - Rio Capivaras Alto. Elaborada por Ecos Fotografias. Disponível em:
<https://turismo.lauroMüller.sc.gov.br/equipamento/index/codEquipamento/18771>. Acesso em: 01 out. 2021.
- LIMA, Daniela de. A DITADURA MILITAR, A REDEMOCRATIZAÇÃO E A DEMOCRACIA REPRESENTATIVA NO BRASIL. **Revista Jurídica – CCJ**, [s.l.], v. 16, nº.
- LOPES, Arnaldo (org.) **Lauro Müller, a história**. Orleans: Gráfica do Lelo 2008. 138 p. 31, p. 75 - 92, jan./jul. 2012
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7.ed.-São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MATOS, Margarete. **FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: IMPACTOS NO ASSENTAMENTO CONQUISTA DE SEPÉ**. 2018. 27 f. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Especialização em Educação do Campo, Instituto Federal Catarinense, Abelardo Luz, 2018.
- MARTINS, Sandra Mara; BASTOS, Carmen Célia. **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: PREMISSA PARA SUPERAÇÃO**. Educação, [S.L.], v. 1, n. 0, p. 1-21, abr. 2014.
- MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O PROCESSO DE NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (SP)**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- MATURANA, Humberto R.; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime A. Clasen. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MEDEIROS, Maria Diva de. **A ESCOLA RURAL E O DESAFIO DA DOCÊNCIA EM SALAS MULTISSERIADAS: o caso do Seridó norterriograndense**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- MOLINARI, Claudia. **Entrevista concedida a Paola Gentile**. Buenos Aires, Argentina. Revista Nova Escola. 2009.

MONTENEGRO, Antônio Carlos. História oral, caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v.13,n.25/26. Set.92/ago.93.

MOTTA, Jane. **A participação da Associação de Pais e Professores - APP na escola pública catarinense: democracia ou tutela?** 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Capivara**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/capivara.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo. EPU/MEC, 1976.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. In: **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Departamento de História da PUC/SP**, N. 10, dez. 1993, p.7-28.

NUNES, Nataly; REZENDE, MJ de. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, v. 3, p. 1-11, 2008.

OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,febre%2C%20cansa%C3%A7o%20e%20tosse%20seca..> Acesso em: 05 maio 2022.

ORBEM, Antonia Baschiroto. **A história e a Memória Viva: A Colonização Italiana e o Cotidiano em Barracão, Orleans, SC**. Orleans: Gráfica do Lelo, 2005.

ORLEANS, Prefeitura de. **História**. Disponível em: <https://www.pmo.sc.gov.br/inicio/historia>. Acesso em: 12 set. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo. Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2007, p. 33- 81.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001 (p. 10 – 114).

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PAULILO, André Luiz. Cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2019, v. 19 [Acessado 13 Abril 2022], e065. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e065>>. Epub 29 Jul 2019. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e065>.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil-1911 a 1952)**. 2013. 222 f. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

PLÁCIDO, Gilmar Duarte. **Civismo e religião católica na cultura escolar da E.E.B Professora Julieta Torres Gonçalves – Nova Veneza/SC (1971-1985)** / Gilmar Duarte Plácido ; orientadora : Giani Rabelo. – Criciúma, SC: Ed. do Autor, 2015. 154 p.

PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, 2012.

PESAVENTO, Sandra ,Jatahy. **História e História cultural**. 3.ed.; 1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p.3-15, 1989.

RABELO, Giani. **Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX**. 2008.

RÁDIO CRICIÚMA. **Urussanga**. [S. l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.radiocriciuma.com.br/portal/lercidade.php?id=11>. Acesso em: 9 mar. 2022.

RAGO, Margareth. A “Nova” **Historiografia Brasileira**. Porto Alegre, n.11, julho de 1999.

RAMALHO, Betania Leite. **A Desprofissionalização do Magistério: O caso da Educação Rural do Nordeste Brasileiro**. Tese Doutoral – Bella Terra. Barcelona, 1993.

RENK, Valquiria E. **Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RICKEN, Albertina Soethe; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DO NOVO SÉCULO. O Professor Pde e Os Desafios da Escola Pública Paranaense**, Parana, p. 1-14, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835**. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANFELICE, J. L. (2013). História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série- Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, (25).

SANTA CATARINA. **Lei Promulgada nº 273, de 06 de dezembro de 1956**. Cria o município de Lauro Müller. Florianópolis, Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1956/273_1956_Lei_promulgada.html. Acesso em: 10 set. 2021.

SANTA CATARINA. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei n.º 301, de 24 de fevereiro de 1939**. Organiza o ensino primário e normal no Estado de Santa Catarina.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Boletim n. 21. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. **Decreto nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946**. Expediente regulamento para o serviço de Inspeção escolar. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, dez. 1946.

SANTOS, Auristela Rodrigues dos. **Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71**. 2018.

SANTOS, J. R. Da Educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras, Sergipe, Anais...**, Laranjeiras, Sergipe, 2010, p. 1-11.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, 472p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6 ed – Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHARDOSIM, Jane Ester Faraco. **ANTES DA EEB JOÃO FRASSETTO: LEMBRANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA MISTA DA MARGEM DA ESTRADA GERAL (CRICIÚMA 1905- 1960)**. Criciúma, 2011.

SILVA, João Carlos da. HISTÓRIA LOCAL NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 13, p. 33-42, 2020.

SOLIGO, Valdecir. **A educação catarinense entre 1930 e 1945: história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação**. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ORRICO, Nanci Rodrigues; SOUZASANTOS, Fábio Josué; PINHO, Ana Sueli Teixeira de. RITOS DE PASSAGEM DE ESTUDANTES DE CLASSES MULTISSERIADAS RURAIS NAS ESCOLAS DA CIDADE. **Roteiro**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 219-240, 23 mar. 2016. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9269>.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 1998.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista sempre normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico- (Escola Normal Catarinense – 1911/1935) –** Florianópolis: Insular, 2008. 216p.: il.

TEIXEIRA, Caio Vinicius Silva. HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS FESTAS CÍVICAS EM CAMPO MAIOR-PI NA DITADURA MILITAR. **Revista Humanares**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 156-166, jan. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Veiga, C. G. (2010). Educação estética para o povo. In Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. de & Veiga, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**, 399-421(3ªed.)Belo Horizonte: Autêntica.

VEIGA, Cymthia Greive; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.135-160, jan./jun. 2000.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos; RABELO, Giani. Escolas étnicas italianas: Urussanga como principal centro ítalo-brasileiro catarinense no início do século XX. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 1, p. 65-77, 2015.

WERLE, Bebiana . Memória da campanha de nacionalização nas regiões de imigração alemã. **XI ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL-MEMÓRIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA**, p. 01-11, 2012.

WIKIPÉDIA. **Localização de Lauro Müller em Santa Catarina**. Autoria de Raphael Lorenzeto de Abreu. Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lauro_M%C3%BCller_\(Santa_Catarina\)#/media/Ficheiro:Santa_Catarina_Municip_LauroMüller.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lauro_M%C3%BCller_(Santa_Catarina)#/media/Ficheiro:Santa_Catarina_Municip_LauroMüller.svg). Acesso em: 03 out. 2021.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, p. 259-276, 2010.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista feita com alunos/as da Escola Isolada Rio Capivaras Alto

I - Identificação

- 1.1 Nome completo
- 1.2 Data de nascimento:
- 1.3 Local de nascimento:
- 1.4 Endereço:
- 1.5 Contato:

II - Sobre Ingresso e permanência na Escola

- 2.1 Em que ano você ingressou na Escola Isolada Rio Capivaras Alto?
- 2.2 Por quantos anos estudou na escola?
- 2.3 Como era ser aluno/a em uma Escola Isolada?
- 2.4 Descreva a escola e a sala de aula (arquitetura, mobílias, jardim, horta escolar).
- 2.5 Como eram organizadas as atividades no dia a dia? Ajudavam a professora na organização das atividades?
- 2.6 Quanto tempo permanecia na escola durante o dia?
- 2.7 Qual a distância da sua casa e a escola?
- 2.8 Como era a rotina na escola? Havia recreio, merenda, brincadeiras, atividades no contraturno?
- 2.9 Como eram organizadas as atividades relacionadas ao preparo da merenda, limpeza da escola e cuidados com a horta? Você ajudava nestas tarefas?
- 2.10 Durante sua permanência na escola você teve que trabalhar? Que tipo de atividade você realizava? Descreva.
- 2.11 Após o término dos estudos nessa escola, você deu continuidade a eles? Se sim, conte como foi sua adaptação em uma escola urbana, quais foram as dificuldades, etc.

III - Sobre os/as professore/as e a metodologia de ensino

- 3.1 Lembra-se de sua/s professora/as? Fale um pouco dela/as.
- 3.2 Qual a metodologia utilizada pelas professoras para ministrar os conteúdos das aulas? Exemplo: Quadro-negro, cadernos, livros, decoreba, castigos...
- 3.3 Como eram as aulas? Descreva.

- 3.4 Fale sobre as disciplinas e livros didáticos utilizados na época; tem algum livro, caderno ou qualquer lembrança que remeta ao período que frequentou a escola?
- 3.5 Qual o conteúdo que você mais gostava de estudar?
- 3.6 Lembra-se de algum livro que você teve que ler a pedido das professoras ou da escola? Lembra de alguma lição ou canção?
- 3.7 Durante o tempo em que você estudou na escola, sofreu algum tipo de repreensão ou castigo que gostaria de comentar?
- 3.8 Era exigido uniforme escolar? Descreva;
- 3.9 A forma em que as aulas aconteciam dava abertura para que os alunos pudessem expor suas opiniões?
- 3.10 Como eram retratados os presidentes militares na época? Ex.: de forma positiva, exaltando suas qualidades.
- 3.11 Você se lembra da disciplina de Educação Moral e Cívica? Como era?
- 3.12 Morando e estudando em uma comunidade na zona Rural, você se tem lembrança de estudar algo relacionado ao ambiente em que vocês viviam (campo)?
- 3.13 Percebeu mudanças no ensino após a ditadura civil-militar? Quais?

IV - Eventos Escolares

- 4.1 Além das aulas, havia algum outro tipo de evento organizado pela escola para ou com a comunidade?
- 4.2 Você se lembra de comemorações feitas na escola? Qual você considerava mais importante?
- 4.3 Durante sua permanência na escola em que intensidade aconteciam os eventos cívicos (desfile 7 de setembro, hasteamento da bandeira, hinos)?
- 4.4 Percebeu mudanças nos eventos escolares após a ditadura civil-militar? Quais?
- 4.5 Aconteciam atividades religiosas na escola? Os/as alunos/as participavam de atividades religiosas na comunidade?

V - Papel social da escola

- 5.1 É papel social da escola preparar e proporcionar condições para que os estudantes possam apropriar-se de conhecimentos e se constituir cidadãos. Na escola Isolada Rio Capivaras Alto como isto era trabalhado?
- 5.2 Nas comunidades rurais a escola exercia papel fundamental. Como a escola era visto pela comunidade? Como o/a professor/a era vista pela comunidade?

5.3 Em comunidades rurais era comum a utilização da escola para outras finalidades. A Escola Isolada Rio Capivaras alto era utilizada pela comunidade para outras atividades? Quais?

5.4 Como você avalia a presença da escola na comunidade?

VI - Questões complementares

6.1 Como você vê, hoje, o período da ditadura civil-militar, sabendo que temos oficialmente 434 desaparecidos políticos, e muitos outros que não entraram na estimativa?

6.2 Como você avalia o fim da ditadura civil-militar no Brasil?

6.3 Quais as repercussões do fim da ditadura civil-militar para o ambiente escolar?

6.4 Entre os anos de 1960 a 1980, você teve algum parente ou conhecido que tenha sofrido alguma represália com a ditadura militar?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista feita com professoras da Escola Isolada Rio Capivaras Alto

I - Identificação

- 1.1 Qual seu nome completo?
- 1.2 Data de nascimento:
- 1.3 Local de nascimento:
- 1.4 Endereço:
- 1.5 Contato:

II - Sobre Ingresso, permanência e memórias acerca da Escola Isolada Rio Capivaras Alto

- 2.1 Qual o período em que a Sra. trabalhou na Escola Isolada Rio Capivaras Alto?
- 2.2 Lembra como foi sua contratação? Alguém a convidou?
- 2.3 Residia na comunidade ou tinha que se locomover até o local? Como se locomovia?
- 2.4 Quais eram as exigências para que um professor/a pudesse lecionar na época?
- 2.5 Qual era sua formação na época?
- 2.6 Como era a Escola Isolada Rio Capivaras Alto quando a Sra. Ingressou?
- 2.7 Lembra o que a Escola Isolada Rio Capivaras Alto representava para a comunidade?
- 2.8 O que representava “ser professora” à época?
- 2.9 O que era considerado ser uma boa professora na visão da comunidade de Rio Capivaras Alto e para a sociedade em geral?
- 2.10 O que a motivou a escolher o magistério como profissão?

III - Sobre a metodologia de ensino

- 3.1 Qual era a idade de seus alunos/as?
- 3.2 Como era trabalhar em uma escola multisseriada?
- 3.3 Quem elaborava/ definia o programa da disciplina?
- 3.4 Que conteúdos eram ministrados?
- 3.5 Lembra como elaborava seus planos de aula?
- 3.6 Como eram os recursos disponibilizados pela escola (materiais, biblioteca)?
- 3.7 Que recursos pedagógicos eram utilizados em suas aulas?
- 3.8 Os/as alunos/as traziam que tipo de material para a escola?
- 3.9 Que método de ensino a Sra. utilizava?

- 3.10 Existiam reuniões pedagógicas? Que assuntos eram discutidos?
- 3.11 Seguiam alguma corrente pedagógica? Tinham cursos de formação? Lembra dos autores que eram estudados ou discutidos?
- 3.12 Guarda algum material (livros, cadernos) do tempo que a Sra. lecionava?
- 3.13 A forma em que as aulas aconteciam dava abertura para que os alunos/as pudessem expor suas opiniões?
- 3.14 Morando e lecionando em uma comunidade na área Rural, você se lembra de trabalhar algo relacionado ao ambiente em que vocês viviam (campo)?
- 3.15 Os alunos/as para os quais a senhora lecionava, eram todos da comunidade ou vinham de outras comunidades próximas?
- 3.16 Como os alunos/as costumavam se comportar em sala de aula? Havia problemas de disciplina? Eram aplicados castigos?
- 3.17 Lembra de algum aluno/a em especial?
- 3.18 E as normas da escola, eram rígidas?
- 3.19 Lembra de como era o regimento escolar?
- 3.20 Descreva o edifício escolar, sua estrutura, mobílias, objetos, sala de aula, espaço externo.
- 3.21 Percebeu alguma mudança nas diretrizes de ensino na transição dos anos 60 para os anos 80?

IV - Eventos Escolares

- 4.1 Além das aulas, havia algum outro tipo de evento organizado pela escola para a comunidade?
- 4.2 Você se lembra de comemorações feitas na escola? Qual você achava mais importante?
- 4.3 Durante sua permanência na escola em que intensidade aconteciam os eventos cívicos (desfile 7 de setembro, hasteamento da bandeira, hinos)?
- 4.4 Percebeu mudanças nos eventos escolares após a ditadura civil-militar? Quais?
- 4.5 Aconteciam atividades religiosas na escola? Os/as alunos/as participavam de atividades religiosas na comunidade?

V - Papel social da escola

- 5.1 É papel social da escola preparar e proporcionar condições para que os estudantes possam apropriar-se de conhecimentos e se constituir cidadãos. Na escola Isolada Rio Capivaras Alto como isto era trabalhado?

5.2 Nas comunidades rurais a escola exercia papel fundamental. Como a escola era visto pela comunidade? Como o/a professor/a era vista pela comunidade?

5.3 Em comunidades rurais era comum a utilização da escola para outras finalidades. A Escola Isolada Rio Capivaras Alto era utilizada pela comunidade para outras atividades? Quais?

5.4 Como você avalia a presença da escola na comunidade?

VI - Questões complementares

6.1 Como você vê, hoje, o período da ditadura civil-militar, sabendo que temos oficialmente 434 desaparecidos políticos, e muitos outros que não entraram na estimativa?

6.2 Como você avalia o fim da ditadura civil-militar no Brasil?

6.3 Como eram retratados os presidentes militares na época? Ex.: de forma positiva, exaltando suas qualidades.

6.4 Você se lembra da disciplina de Educação Moral e Cívica? Como era trabalhada em sala de aula?

6.5 Percebeu mudanças no ensino após a ditadura civil-militar? Quais?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título ESCOLA ISOLADA NO SUL DE SANTA CATARINA: CULTURAS ESCOLARES E MEMÓRIAS ACERCA DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO (LAURO MULLER-SC- DÉCADAS DE 1960 A 1980) o estudo, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, tem por objetivo compreender que memórias das culturas escolares são evocadas por professoras e alunos/as da antiga Escola Isolada Rio Capivaras Alto no contexto brasileiro da ditadura civil militar e na transição para a redemocratização do país (1960-1980).

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/as participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

Os/as pesquisadores/as responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Giani Rabelo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, orientadora, e a mestrandia Cláudia Mara Bez Batti, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (48) 34312594 – Recepção do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade nº. _____ declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada ESCOLA ISOLADA NO SUL DE SANTA CATARINA: CULTURAS ESCOLARES E

MEMÓRIAS ACERCA DA ESCOLA ISOLADA RIO CAPIVARAS ALTO (LAURO MULLER-SC- DÉCADAS DE 1960 A 1980) desenvolvida pelo mestranda Claudia Mara Bez Batti, sob orientação da Profa. Dra. Giani Rabelo, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desses pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC.

() Solicito que seja resguardada minha identificação _____.

() Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida _____.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

Lauro Muller, ____ / ____ de 2021.

Participante da pesquisa

Pesquisador